

XXVI Congresso Internazionale dell'Associazione
Italiana di Linguistica Applicata – *L'interazione
comunicativa: relazioni, pratiche, prospettive*

The 26th International Congress of the Italian
Association of Applied Linguistics – *Communicative
Interaction: Relationships, Practices, Perspectives*

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Forlì, 12-13 FEB 2026

Template: LianTze Lim, A Basic Conference Abstract Booklet,
[https://www.overleaf.com/latex/examples/
a-basic-conference-abstract-booklet/tkjfcvzgjrnd](https://www.overleaf.com/latex/examples/a-basic-conference-abstract-booklet/tkjfcvzgjrnd)
CC BY 4.0

Comitati | Committees

Comitato scientifico | Scientific committee

- Amalia Amato (Università di Bologna)
- Laurie Anderson (Università di Siena)
- Serge Bibauw (Université de Louvain)
- Cristiana Cervini (Università di Bologna)
- Christian Degache (Université Grenoble Alpes)
- Maria Elena Favilla (Università di Modena e Reggio Emilia)
- Gloria Gagliardi (Università di Bologna)
- Maja Miličević Petrović (Università di Bologna)
- Natacha Niemants (Università di Bologna)
- Franca Orletti (Università Roma Tre)
- Rosa Pugliese (Università di Bologna)
- Véronique Traverso (Université Lumière Lyon 2)

Comitato organizzatore locale | Local organising committee

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna: DIT - Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (Forlì), FICLIT - Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica (Bologna), LILEC - Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne (Bologna)

- Amalia Amato (DIT)
- Claudia Borghetti (LILEC)
- Cristiana Cervini (DIT)
- Gloria Gagliardi (FICLIT)
- Anna Marchi (DIT)
- Yahis Martari (FICLIT)
- Maja Miličević Petrović (DIT)
- Natacha Niemants (DIT)
- Rosa Pugliese (LILEC)
- Greta Zanoni (DIT)

Indice | Contents

Relazioni Talks	1
Cecilia Andorno, Chiara Gianollo, Nicola Perugini – <i>Quando l'ascoltatore conta: i dimostrativi indefiniti nelle narrazioni orali di adolescenti</i>	1
Sabrina Ardizzoni, Andrea Scibetta – <i>L'osservazione dell'interazione comunicativa cinese mediata nel setting medico: pratiche discorsive e implicazioni per la formazione e l'accessibilità</i>	4
Alessandra Barotto, Ilaria Fiorentini – <i>Parliamo d'altro, comunque. Usi e funzioni di comunque nella gestione dell'interazione</i>	6
Claudia Canuto, Cecilia Andorno – <i>Costruzione del setting in narrazioni dialogiche tra adolescenti. Fra sostegno e affiliazione</i>	9
Andrea Civile – <i>Tra intenzione e sospensione: il silenzio come risorsa (in)visibile nel transfer pragmatico tra giapponese e italiano</i>	12
Elisa Corino – <i>Strategie comunicative e pratiche plurilingui nell'intercomprensione: un'analisi corpus-based dei segnali discorsivi in UnlCo</i>	13
Barbara D'Annunzio, Roberta Cicchirillo – <i>L'integrazione dello strumento AI Conversation in Blackboard Learn nell'apprendimento dell'italiano a stranieri: un caso studio per lo sviluppo delle abilità di interazione scritta</i>	15
Anna De Marco – <i>Un'analisi del segnale discorsivo allora in un corpus di parlato spontaneo di interazioni task-based</i>	17
Bei Dong, Chiara Facciani – <i>The impact of participants' multilingual competence on legal interpreters' performance: the case of Chinese courtrooms</i>	19
Chiara Facciani – <i>Comprendere attraverso le lingue: agency e dinamiche interazionali in un'attività di intercomprensione nella scuola primaria</i>	22
Adriano Ferraresi, Giada Palmieri, Daniele Polizzi – <i>Interacting with AI. Exploring the potential of LLM-based chatbots for language development through a learner corpus of human-AI interactions</i>	24
Sandra Garbarino, Alice Fiorentino, Géraldine Lesparre – <i>L'anglais comme ressource interactionnelle dans les échanges en intercompréhension romane : entre facilitateur et perturbateur</i>	26
Paola Leone, Maria Vittoria Ambrosini – <i>Mediazione e negoziazione di significato in contesti di Teletandem-Intercomprensione: una prospettiva pragmatica sull'interazione plurilingue orientata al compito</i>	29
Marta Maffia, Francesco Morleo, Simona Saija – <i>La (non) correzione degli errori tra pari: uno studio esplorativo di interazioni tra studenti italiani e brasiliani in contesto di teletandem</i>	31

Caterina Mauri, Eleonora Zucchini – <i>Esemplificare in interazione: risorse discorsive tra parlanti L1 e L2 di italiano</i>	33
Elena Nuzzo, Nicola Brocca – <i>Interazione mediata dal computer e sviluppo di consapevolezza metapragmatica nella formazione di docenti di italiano LS: un progetto telecollaborativo basato sull'analisi di richieste prodotte da parlanti umani e da Large Language Model</i>	36
Emanuela Paone – <i>Okay, chiaro, capito?: il ruolo dei segnali discorsivi in contesti intercomprensivi e accademici</i>	38
Franco Pauletto – <i>Spontaneità o artificio? Le conversazioni didattiche nei manuali di lingua straniera: alcuni elementi di analisi e di riflessione pedagogica</i>	41
Diana Peppoloni, Anca Budeanu – <i>Silenzi e disfluenze nell'interazione asimmetrica. Un'analisi del parlato accademico</i>	42
Mariangela Picciuolo – <i>Episodi a orientamento lessicale nell'interazione docente-studente nelle classi EMI (English-Medium Instruction): uno studio comparato tra scienze fisiche e sociali</i>	45
Vanessa Piccoli – <i>Gli startupper francesi se ne fregano: un'analisi multimodale della locuzione «on s'en fout»</i>	47
Laura Tagliaferro, Assunta Sorrentino – <i>Silent indicators: Pragmatic functions of pauses in treatment-resistant and non-treatment-resistant schizophrenia</i>	49
Simon Titze – <i>Polar Interrogatives Targeting Assessments (PITAs) in French-language podcasts</i>	51
Valeria Tonioli – <i>“Tumi māthā koi?”. A multimodal study on plurilingual and pluricultural practices within Bangladeshi families living in Venice</i>	53
Victoriya Trubnikova, Daniele Artoni – <i>L'appropriatezza pragmatica delle chatbot IA: valutazione e applicazioni didattiche</i>	55
Biagio Ursi – <i>Apprendre au jardin des plantes : multimodalité, participation et inclusion lors d'une visite multisensorielle</i>	57
Cecilia Varcasia – <i>Interazione e sviluppo della riflessione metalinguistica nella classe plurilingue</i>	59
Daniela Veronesi – <i>Mitigazione vs. direttezza: l'espressione del disaccordo nelle interazioni tra pari in contesto di scuola primaria</i>	62
Poster Posters	66
Davide Bacchetta, Caterina Mauri – <i>Tag questions in italiano: parlanti nativi e non nativi in interazione spontanea</i>	66
Norbert Bencze – <i>From speed-dating to the language classroom: A pragmatic approach to acquaintance dialogues in teaching Hungarian as a foreign language</i>	68
Margarita Natalia Borreguero Zuloaga, Valeria Baruzzo, Valentina Moscolari – <i>Le narrazioni orali in italiano L2: la funzione interazionale dei marcatori del discorso</i>	70
Fabiola Camandona – <i>Time to S.P.R.I.C.: un serious game per l'intercomprensione linguistica in realtà virtuale</i>	73

Valentina Carbonara, Agnieszka Pakula, Borbala Samu – <i>Interazione, apprendimento e pratiche plurilingui nel tutorato linguistico tra pari in ambito universitario</i>	76
Marina Castagneto, Susanna Ivaldi – <i>Strategie interazionali nella conversazione bilingue italiano-dialetto in un corpus di complimenti a Baseliçe (BN)</i> . .	78
Anna De Marco, Stefania Ferrari – <i>Task, interazione e pragmatica. Una proposta di schema annotativo per la didattica dell'italiano L2</i>	80
Anna De Meo, Moana Floris, Giulia Isabella Grosso – <i>L'interazione educativa in ospedale: il ruolo del docente in assenza dei pari</i>	83
Alessio Di Renzo, Gabriele Gianfreda – <i>Analisi della struttura linguistica della LIS: sequenzialità, simultaneità e metodologie di segmentazione</i>	85
Margherita Di Salvo – <i>L'espressione dell'integrazione linguistica nell'interazione verbale attraverso l'uso del codeswitching con il napoletano</i>	87
Chiara Falcone – <i>Tra trasmissione e interazione: lo spagnolo come lingua ereditaria nelle famiglie transnazionali in Italia</i>	90
Giovanna Gasparro – <i>Dall'intercomprensione al translanguaging: concetti e pratiche per promuovere l'interazione plurilingue in classi di adulti migranti</i>	92
Vincenzo Lambertini – <i>Didactique du FLE et interprétation de dialogue, ou comment apprendre par et dans l'interaction</i>	94
Michele Longo – <i>Apprendere l'interazione comunicativa attraverso l'IA. Un caso di studio</i>	96
Sabrina Machetti, Giulia Peri – <i>La mediazione e le dinamiche di interazione scritta e orale. Uno studio di allineamento con i descrittori del CEFR Companion Volume (2018)</i>	98
Raffaella Merlini – <i>"Don't tell us what we're gonna feel!" Interpreting televised emotional diplomacy in the Trump-Zelensky Oval Office exchange</i>	100
Sara Merlino, Brian Due, Barbara Carreras – <i>Dis-abilità intellettive e uso delle tecnologie: riflessioni dall'analisi di interazioni comunicative in contesti di tipo professionale</i>	103
Francesca Pagliara – <i>Aprire e chiudere conversazioni in italiano L2: la gestione dei colloqui accademici da parte di studenti internazionali</i>	106
Andrea Pap – <i>ChatGPT è cortese? – ChatGPT e la cortesia linguistica nel contesto ungherese e italiano</i>	109
Antonella Sannolla – <i>Co-costruzione multimodale della traduzione nel talk show mediato da interprete: il caso di Che tempo che fa e Quotidien</i>	111
Irina Stan – <i>Enhancing listening and oral skills in English as an L2: An AI-based model for autonomous interaction</i>	114
Gianluigi Tucci – <i>Interazione, allocuzione e identità sociale: uno studio di pragmatica variazionale sull'italiano regionale del Molise</i>	116
Ineke Vedder – <i>La valutazione dell'adeguatezza funzionale nelle interazioni orali in lingua seconda: criticità, opportunità e prospettive</i>	119
Miriam Voghera, Andrea Sansò, Iolanda Alfano, Alfonsina Buoniconto, Giovanni Di Paola, Pasquale Esposito, Flavio Pisciotta, Carmela Sammarco, Luisa Troncone, Giuseppe Pisegna – <i>Segnali discorsivi e tipi di interazione: uno studio corpus-based a partire da COSI (Catalogo Online dei Segnali discorsivi dell'Italiano)</i>	121

Relazioni | Talks

Quando l'ascoltatore conta: i dimostrativi indefiniti nelle narrazioni orali di adolescenti

Cecilia Andorno¹, Chiara Gianollo², Nicola Perugini²

¹Università degli Studi di Torino, ²Università di Bologna

12 feb
14:00
Aula 9

Nella funzione di determinanti, i dimostrativi sono usati per referenti testuali definiti e identificabili, e più precisamente per la coreferenza anaforica, spesso con restrizioni che mostrano traccia della loro originaria funzione deittica (Conte 1988, Himmelman 1996, Levinson et al. 2018, Maes et al. 2022). Possono però anche essere usati per introdurre nel discorso referenti nuovi, ovvero noti solo al parlante (cosiddetti 'dimostrativi indefiniti'; Prince 1981, Gary-Prieur & Leonard 1998, von Heusinger 2011, 2012), vedi (1):

(1) Apro il portone di casa e incontro **questo** ragazzo trafelato, che trascina un pesante borsone.

L'uso dei dimostrativi per referenti nuovi può essere ricondotto a una caratteristica tipica del parlato dialogico, ovvero l'attualizzazione nel contesto enunciativo della situazione narrata, attraverso una forma di deissi fantasmatica (Buhler 1934, Calaresu 2024), che consente di presentare il referente come immediatamente accessibile anche all'interlocutore (Wright & Givón 1987, von Heusinger 2011, 2012, Ariel 1990, Gundel et al. 1993, Lyons 1999).

Il fenomeno dei dimostrativi indefiniti è presente anche in italiano, ma non è ancora stato approfonditamente studiato. In studi sulle catene referenziali in testi narrativi monologici, ad esempio, se ne fa cenno al più cursoriamente (Chini 1998, 2005, Giuliano 2007, 2020). In questo contributo ne analizziamo la distribuzione e le funzioni pragmatiche in narrazioni orali elicitate in tre diverse condizioni, accomunate dall'uso di uno stimolo visivo che ne consente una maggiore comparabilità. I dati per la prima condizione, assunti come gruppo di controllo, provengono da una sotto-sezione del corpus di Pavia, relativo a parlanti adulti italo-foni nativi (Chini 1999). In questo caso, il protocollo di elicitazione segue le canoniche modalità di somministrazione di un task di film retelling, in cui il racconto degli episodi avviene senza una chiara cornice enunciativa: al parlante è richiesto di narrare gli eventi visti nel film, ma non viene suggerito un destinatario, un tipo testuale o una occasione comunicativa per la quale la narrazione viene prodotta. I dati delle altre due condizioni provengono da un corpus di circa 380 produzioni orali raccolte nell'ambito del progetto di ricerca "Racconta", dedicato allo sviluppo delle competenze narrative orali nell'adolescenza. Secondo il protocollo previsto dal LangSit Model (Wiese 2020), ogni partecipante è stato invitato a raccontare gli eventi di un filmato come se si

trattasse di un'esperienza vissuta in prima persona, producendo due narrazioni distinte: una indirizzata a un destinatario specifico e familiare (messaggio vocale WhatsApp a un amico) e una a un destinatario generico e istituzionale (messaggio in segreteria telefonica di un ufficio pubblico). Ciascuna narrazione era preceduta da una breve fase introduttiva volta ad attivare la cornice enunciativa corrispondente; analisi preliminari (Canuto et al. 2025) ne hanno confermato l'efficacia nell'orientare i parlanti verso la cornice prevista in ciascuna condizione.

I risultati dello studio mostrano differenze sia nella frequenza sia nell'uso dei dimostrativi indefiniti nelle tre condizioni, risultando tanto meno frequenti quanto più vaga è la caratterizzazione del narratore e del destinatario: aumentano quando il narratore è interno alla scena (condizioni 2-3 vs. 1) e quando il destinatario è specifico (condizione 2 vs. 3).

L'uso dei dimostrativi indefiniti — intesi come strumenti di deissi fantasmatica e quindi di attualizzazione della cornice enunciativa — rappresenta una traccia di dialogicità nel discorso, la cui frequenza varia in funzione del grado di definizione del destinatario. I nostri risultati suggeriscono quindi che la dialogicità non sia una condizione dipendente dalle condizioni materiali della comunicazione — nel caso osservato, la copresenza spazio-temporale di parlante e interlocutore, assente in tutte le condizioni —, ma discenda dalla costruzione enunciativa messa in atto dal parlante. Sebbene tutte le narrazioni osservate, anche all'interno della cornice finzionale attivata dal protocollo, siano formalmente monologiche, i partecipanti adottano stili enunciativi differenti a seconda del proprio orientamento verso un interlocutore più o meno presente e definito. Il risultato è coerente con l'idea, proposta ad esempio da Calaresu (2022), che la dialogicità non sia vincolata a specifiche condizioni diamesiche, ma rappresenti una dimensione costitutiva del discorso, attualizzabile in misura diversa a seconda delle scelte enunciative del parlante.

Bibliografia

- Ariel, M. (1990). *Accessing NP antecedents*. Croom Helm.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Fischer.
- Calaresu, E. (2022). *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*. Pacini.
- Calaresu, E. (2024). Sulla deissi fantasmatica: tra deissi immaginativa della persona e discorso riportato. In *Per Bice Mortara Garavelli*. Quaderni 42, 79–93. Accademia delle Scienze di Torino.
- Canuto, C., Perugini, N., Andorno, C., Della Putta, P., Gianollo, C., Martari, Y. (2025). *Competenze narrative e variazione di registro nell'adolescenza: un corpus di testi orali in contesto plurilingue*. Presentazione al convegno “La comunicazione parlata”, 19–21 giugno 2025, Università di Foggia.
- Chini, M. (1998). Testualità e mezzi referenziali concernenti la persona in narrazioni di italofoeni e di apprendenti di italiano L2. In M. Chini & A. Giacalone Ramat (Eds.), *Strutture testuali e principi di organizzazione dell'informazione nell'apprendimento linguistico. Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, XXVII (1), 153–181.
- Chini, M. (1999). Riferimento personale e strutturazione di testi narrativi in italofoeni e in apprendenti tedescofoeni di italiano. In N. Dittmar, A. Giacalone Ramat (a cura di),

Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione del tedesco e dell'italiano, Tübingen, Stauffenburg, 213-243.

- Chini, M. (2005). Reference to person in learner discourse. In H. Hendriks (Ed.), *The structure of learner varieties*. 65–110. Mouton de Gruyter.
- Conte, M.-E. (1988). *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. La Nuova Italia.
- Gary-Prieur, M. N., & Léonard, M. (1998). Le démonstratif dans les textes et dans la langue. *Langue française*, (5), 5–20.
- Giuliano, P. (2007). *Abilità narrativa ed emarginazione sociale: bambini e adolescenti di un quartiere "a rischio" di Napoli*. Liguori Editore Srl.
- Giuliano, P. (2020). The building of textual cohesion in the narrations of bilingual children. In *The Urban multilingualism in the European Union: bridging the gap between language policies and language practices*. 191-215. de Gruyter Mouton.
- Gundel, J. K., Hedberg, N., & Zacharski, R. (1993). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language*, 69(2), 274–307.
- Himmelmann, N. P. (1996). Demonstratives in narrative discourse: A taxonomy of universal uses. In B. A. Fox (a cura di), *Studies in anaphora*, 205–254. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Levinson, S. C., Cutfield, S., Dunn, M., Enfield, N., Meira, S. & Wilkins, D. (a cura di) (2018). *Demonstratives in cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, C. (1999). *Definiteness*. Cambridge University Press.
- Maes, A., Krahmer, E. & Peeters, D. (2022). Understanding demonstrative reference in text: a new taxonomy based on a new corpus. *Language and Cognition* 14: 185–207.
- Prince, E. F. (1981). On the conveying of information in language. In P. Cole (a cura di), *Radical pragmatics*, 223–256. Academic Press.
- von Heusinger, K. (2011). Specificity, referentiality and discourse prominence: German indefinite demonstratives. In *Proceedings of Sinn und Bedeutung*. 15, 9–30.
- von Heusinger, K. (2012). Referentialität, Spezifität und Diskursprominenz im Sprachvergleich am Beispiel von indefiniten Demonstrativpronomen. In *Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen*. 417–455. de Gruyter.
- Wiese, H. (2020). A method for capturing variation within speakers' repertoires. In Y. Aoyama (Ed.), *Methods in Dialectology*. 105-117. Peter Lang.
- Wright, S. E., & Givón, T. (1987). The pragmatics of indefinite reference: Quantified text-based studies. *Studies in Language*, 11(1), 1–33.

Contatti

ceciliamaria.andorno@unito.it

chiara.gianollo@unibo.it

nicola.perugini6@unibo.it

L'osservazione dell'interazione comunicativa cinese mediata nel setting medico: pratiche discorsive e implicazioni per la formazione e l'accessibilità

Sabrina Ardizzoni, Andrea Scibetta
Università per Stranieri di Siena

13 feb
15:00
Aula 10

Nonostante numerosi studi relativi all'interazione mediata nel setting medico siano stati effettuati sul territorio italiano (Orletti 2011; Orletti e Fatigante, 2013; Bersani Berselli, 2009; Baraldi e Gavioli 2007; 2013; 2019; Gavioli, 2014; 2018; Orletti e Iovino 2018, tra gli altri), l'osservazione dell'interazione comunicativa sino-italiana mediata negli ospedali italiani rappresenta un ambito ancora poco esplorato nella letteratura degli studi linguistici e sociolinguistici (Ardizzoni e Longhi 2024; Ardizzoni e Scibetta, 2025 in stampa). Il presente contributo si propone di colmare almeno in parte tale lacuna, offrendo uno studio qualitativo che adotta un approccio al plurilinguismo e al translinguismo (García & Li, 2014; Canagarajah, 2013), incentrato sull'analisi delle pratiche comunicative nei contesti ospedalieri multiculturali. L'attenzione si focalizza in particolare sulle pratiche per l'intercomprensione tra professionisti della salute, mediatori linguistico-culturali e pazienti di origine cinese, con l'obiettivo di riflettere su come il linguaggio medico venga negoziato, riformulato e reso comprensibile all'interno di pratiche comunicative asimmetriche e ad alta posta in gioco.

Nel contesto sanitario italiano, l'interazione tra parlanti che non condividono la stessa lingua e cultura presenta una serie di specificità che si manifestano non solo a livello lessicale — ambito altamente stratificato e soggetto a forti variazioni diatopiche e diastatiche, come già largamente segnalato da studi di linguistica interazionale (Orletti e Fatigante 2013; Orletti e Iovino 2018, tra gli altri) — ma anche in relazione alle strategie comunicative e alle interpretazioni semiotiche degli atti linguistici.

Questo studio si basa sull'analisi di un corpus di circa 50 ore di interazioni audio-registrate in quattro contesti ospedalieri della Toscana, raccolte con il consenso informato dei partecipanti nell'ambito del progetto PNRR *Tuscany Health Ecosystem* (THE) – Spoke 3 *Advanced technologies, methods and materials for human health and well-being*, da parte di un gruppo di ricerca dell'Università per Stranieri di Siena. Le registrazioni hanno coinvolto pazienti di origine cinese, personale medico italiano e mediatrici linguistico-culturali professionali. Le conversazioni sono state trascritte e codificate secondo criteri funzionali e tematici, al fine di individuare gli atti linguistici e le formule ricorrenti, con particolare attenzione ai momenti critici legati alla comunicazione del rischio clinico e alla negoziazione di scelte terapeutiche condivise (Heritage & Maynard, 2006).

L'analisi ha messo in luce il ruolo centrale del *pas de trois* comunicativo plurilingue, ovvero la dinamica triadica tra medico, paziente e mediatore, così come concettualizzata da Wadensjö (1998:12). All'interno di questa struttura triadica emergono con frequenza fenomeni di *code-switching*, *code-mixing* e vere e proprie invenzioni linguistiche, prodotte per ovviare a lacune terminologiche, disallineamenti culturali o per facilitare la comprensione reciproca. Particolarmente significative sono le strategie discorsive adottate nei momenti di comunicazione del rischio clinico — situazioni in cui la chiarezza, la precisione e l'empatia risultano fondamentali — dove si ricorre a parafrasi, analogie culturalmente marcate, metafore semplificanti e pratiche di *translanguaging* (García &

Li, 2014), intese come mobilitazione flessibile di risorse linguistiche e semiotiche per co-costruire significato.

Il mediatore linguistico-culturale (mlc) si colloca in uno spazio discorsivo negoziato e spesso asimmetrico, nel quale svolge un ruolo cruciale nel colmare le distanze linguistiche e culturali (Pöchhacker, 2008). In questa prospettiva, la figura del mlc si configura come agente discorsivo a pieno titolo, capace di adattare e riformulare i contenuti in funzione degli interlocutori, dei contesti e delle intenzioni comunicative (Angelelli, 2004; Baraldi & Gavioli, 2007).

Dal punto di vista metodologico, l'approccio adottato combina l'analisi conversazionale (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) con una prospettiva etnografica del linguaggio, concependo il parlato come pratica sociale situata (Hymes, 1972). L'obiettivo complessivo della ricerca è duplice: da un lato, analizzare in modo sistematico le strategie linguistiche impiegate nelle interazioni mediate, e dall'altro, contribuire alla costruzione di una grammatica descrittiva dell'interazione italo-cinese in ambito medico. Tale descrizione intende costituire una risorsa operativa per la formazione linguistica degli studenti italofoni di cinese, nonché per la preparazione di mlc destinati a operare in contesti sanitari.

In conclusione, il presente studio mira a promuovere una riflessione teorico-metodologica sul linguaggio della salute nei contesti plurilingui, valorizzando la mediazione come pratica discorsiva fondamentale per garantire equità e accessibilità.

Bibliografia

- Angelelli, C. V. (2004). *Medical Interpreting and Cross-cultural Communication*. Cambridge University Press.
- Ardizzoni, S. Longhi, C. 2024. Interpretazione medico-sanitaria cinese-italiano. In Moratto (a cura di) *Interpretazione cinese. Strategie e metodologie didattiche*. MI: Hoepli, pp 228-263.
- Ardizzoni, S. Scibetta, A. (2025). Health Communication and Cultural Mediation: Chinese Patients' Perspectives in Tuscany. In *mediAzioni* Special Issue, Novembre 2025 (articolo accettato)
- Baraldi, C., & Gavioli, L. (2007). Dialogue Interpreting in Healthcare Settings: Talk Organization and Interpreters' Role. *Interpreting*, 9(2), 205–233.
- Baraldi, C., Gavioli, L. (2019) *La mediazione linguistico-culturale nei servizi sanitari. Interazione ed efficacia comunicativa*, Milano: Franco Angeli.
- Berruto, G. (2004). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci.
- Bersani Berselli, Gabriele. 2009. Selezione lessicale e mediazione orale in consultazioni mediche presso ospedali pubblici. In Gavioli, L. (a cura di) *La mediazione linguistica e culturale: una prospettiva interazionista*. PG: Guerra Edizioni, pp. 151 – 70.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Heritage, J., & Maynard, D. W. (Eds.). (2006). *Communication in Medical Care*. Cambridge University Press.

- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Margutti P., & Galatolo R. (2013) Reducing asymmetry in doctor-patient interaction: Patients' initiatives in specialised clinical encounters - Forme di riduzione dell'asimmetria nella comunicazione medico-paziente: Le iniziative dei pazienti nel corso di visite specialistiche, *Salute e Società* 1: 23 - 40.
- Orletti, F. (2011). *Che cos'è la linguistica interazionale*. Roma: Carocci.
- Orletti, F., Fatigante, M. (a cura di) (2013) "La sfida della multiculturalità dell'interazione medico-paziente", *Salute e Società*, 1: 61-76.
- Orletti, F., Iovino, R. (2018). *Il parlare chiaro nella comunicazione medica. Tra etica e linguistica*, Roma: Carocci Editore.
- Pöchhacker, F. (2008). Interpreting as Mediation. In C. Valero-Garcés & A. Martin (Eds.), *Crossing Borders in Community Interpreting* (pp. 9–26). John Benjamins.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. Longman.

Contatti

sabrina.ardizzoni@unistrasi.it

scibetta@unistrasi.it

Parliamo d'altro, comunque. Usi e funzioni di comunque nella gestione dell'interazione

Alessandra Barotto¹, Ilaria Fiorentini²

¹Università dell'Insubria, ²Università di Pavia

12 feb
11:30
Aula 9

Il contributo indaga lo sviluppo di alcune funzioni del segnale discorsivo *comunque* legate alla gestione dell'interazione, con particolare attenzione ai casi in cui *comunque* viene usato dai parlanti per suggerire indirettamente il desiderio, la volontà o la possibilità di abbandonare un topic.

In generale, i segnali discorsivi interazionali, esterni e indipendenti rispetto all'enunciato, rappresentano il massimo grado di ancoraggio al contesto dell'interazione (Bazzanella, 1995: 232–33), in quanto legano l'enunciato a coordinate spazio-temporali e personali riferite all'atto enunciativo, in particolare al parlante e al suo interlocutore. In questa prospettiva, evidenziano la dimensione relazionale della comunicazione e la sua funzione di coesione sociale, fungendo da strumenti per marcare l'identità di gruppo e negoziare i rapporti interpersonali (cfr. Schiffrin e Maschler, 2015).

Per quanto riguarda *comunque*, esso nasce come avverbio aggettivale con valore generalizzante 'in qualsiasi modo' o temporale 'non appena' (Proietti, 2000). Nei contesti più recenti, tende a desementizzarsi fino a perdere il suo significato avversativo originario (Bazzanella, 1995) per svolgere funzioni più prettamente interazionali come quella di *hedging* (Ghezzi, 2022), di marcatore di progressione (segnalandone la ripresa o la continuazione), o di cambio di topic (Fiorentini, 2017), come illustrato in (1).

- (1) TOR001: io ho fatto u~ un mese prigioniera di sacramento
 TOR001: un posto veramente atroce **comunque**
 TOR001: tu invece hai vissuto all'estero? [KIParla]

L'analisi approfondirà gli usi di comunque nella gestione del topic, in particolare quando comunque è usato dai parlanti per richiedere, suggerire o permettere il cambio di topic. Nello specifico, evidenzieremo come il cambio repentino di topic può costituire una potenziale minaccia alla faccia dei parlanti (Brown e Levinson 1987) durante un'interazione e che l'uso di comunque per suggerire in maniera indiretta la volontà o possibilità di far cadere un topic sia funzionale a mantenere la coesione sociale in senso interazionale. In questo senso, dimostreremo come comunque sia andato incontro a un cambiamento semantico, sviluppando un valore intersoggettivo (Traugott, 2012), con la duplice funzione di segnalare "the type of rhetorical strategy being used (...), and at the same time expressing concern for the addressee's 'face'" (Traugott e Dasher, 2002: 155). A tale scopo, sarà indagato un campione di 500 occorrenze randomizzate tratte dal corpus KIParla (Ballarè et al. 2022) in cui comunque si trova in posizione isolata o di chiusura di enunciato (con contorno prosodico specifico), in contesto di topic shift.

Fraser (2009: 893) considera i topic shift markers come appartenenti alla classe dei topic orientation markers, che esprimono le intenzioni del parlante riguardo al topic immediatamente successivo. Secondo Fraser, i vari sottotipi di marcatori di orientamento del topic sono raramente polisemici e, di norma, non sono intercambiabili tra loro (cfr. Giacalone Ramat e Fiorentini, 2024). Tuttavia, nei dati presi in esame, comunque risulta polifunzionale rispetto alle funzioni di gestione del topic: negli esempi seguenti, da un lato, il parlante segnala il suo desiderio di cambiare il topic (esempio 2); dall'altro, il parlante lascia all'interlocutore la libertà di proseguirlo o chiuderlo (esempio 3):

(2) [KIParla]

TOI113 io no io sono distrutto
 TOI007 poi dipende
 TOI007 no non è vero
 TOI113 sono distrutto gioia
 TOI007 magari adesso?
 TOI113 **comunque**
 TOI113 che storia
 TOI007 eh

(3) [KIParla]

PKP105 diciamo che la terapia al momento sta funzionando però io non so
 PKP105 speriamo che
 PKP105 sia una terapia miracolosa perché con un tumore ai polmoni e metastasi
 al cervello
 PKP104 non lo so
 PKP105 **comunque**
 PKP104 ma fuma?
 PKP105 no no mai fumato

In (2), il parlante usa *comunque* per suggerire il fatto che il suo commento precedente (*sono distrutto*) non abbia bisogno di essere discusso ulteriormente e possa essere abbandonato in favore di un topic diverso. In (3), la parlante usa *comunque* al termine di un discorso complesso sulla malattia di un'altra persona per suggerire che questo topic delicato (e quindi potenzialmente problematico da cambiare in maniera repentina dall'interlocutore) si sia esaurito e possa essere fatto cadere nel caso l'interlocutore lo volesse.

In conclusione, argenteremo come, anche grazie alla sua natura inerentemente concessiva, *comunque* abbia sviluppato funzioni intersoggettive, e possa servire a negoziare le relazioni “between speaker and hearer or between speaker and text” (Maschler, 2009: 38). In questo senso, esprime l'attenzione del parlante al *self* dell'interlocutore in senso epistemico (Ghezzi, 2022), e implicando al tempo stesso un riferimento al livello illocutivo dell'enunciato (cfr. Ghesquière et al., 2012, Beeching e Detges, 2014).

Bibliografia

- Ballarè, S., Gorla, E., Mauri, C. (2022), *Italiano parlato e variazione linguistica. Teoria e prassi nella costruzione del corpus KIParla*. Bologna: Patron.
- Bazzanella, C. (1995). I segnali discorsivi. In Renzi, L., Salvi, G. e Cardinaletti, A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III. Bologna: Il Mulino, pp. 225-257.
- Beeching, K., Detges, U. (a cura di) (2014). *Discourse functions at the left and right periphery*. Leiden: Brill.
- Fiorentini, I. (2017). *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino-Alto Adige*. Milano: FrancoAngeli.
- Fraser, B. (2009). An Account of Discourse Markers. *International Review of Pragmatics* 1, pp. 1-28.
- Ghesquière, L., Brems, L., Van de Velde, F. (2012). Intersubjectivity and intersubjectification: Typology and operationalization. *English Text Construction* 5, pp. 128-152.
- Ghezzi, C. (2022). *Vagueness Markers in Italian. Age variation and pragmatic change*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacalone Ramat, A., Fiorentini, I. (2024). The grammatical status of discourse markers. In Mosegaard Hansen, M.-B., Visconti, J. (a cura di), *Manual of Discourse Markers in Romance*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2024, pp. 97-128
- Maschler, Y. (2009). *Metalinguage in Interaction. Hebrew discourse markers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Proietti D. (2000). 'Comunque' dalla frase al testo. *Studi di grammatica italiana*, XIX, pp. 175-231.
- Schiffrin D., Maschler Y. (2015). Discourse markers: Language, meaning, and context, in Tannen, D., Hamilton, H. (a cura di), *The Handbook of Discourse Analysis* (seconda edizione). Oxford: Blackwell, pp. 189-221.
- Traugott, E. C. (2012). Intersubjectification and clause periphery. *English Text Construction* 5 (1), pp. 7-28.

- Traugott, E. C., Dasher, R. (2002). *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Contatti

alessandra.barotto@uninsubria.it

ilaria.fiorentini@unipv.it

Costruzione del setting in narrazioni dialogiche tra adolescenti. Fra sostegno e affiliazione

Claudia Canuto, Cecilia Andorno
Università degli Studi di Torino

12 feb
15:30
Aula 9

Il presente studio indaga un aspetto specifico della narrazione in interazione: la verbalizzazione delle coordinate spazio-temporali dell'avvenimento narrato (*orientation* secondo il modello di Labov e Waletzky 1967; *setting* in Berman e Slobin 1994), in narrazioni dialogiche di adolescenti, con particolare attenzione al modo in cui queste vengono costruite e sostenute nell'interazione tra pari.

Lo studio si colloca all'interno di una prospettiva socio-interazionista, che considera l'interazione il luogo privilegiato dello sviluppo cognitivo, affettivo e linguistico (Fasulo e Pontecorvo 1999; Ochs e Schieffelin 2011) e, quindi, anche dello sviluppo di competenze narrative (Miller et al. 2011; Miller & Fung 2012). Nello scambio dialogico, i bambini apprendono come partecipare al racconto, costruendo attivamente conoscenze sociali e culturali sulle modalità di partecipazione all'interazione narrativa (Rogoff 1990). Diversi studi mostrano che il sostegno (*scaffolding*, Bruner 1978) dell'interlocutore esperto promuove lo sviluppo della capacità di narrazione autonoma (Peterson & McCabe 1991; Becker 2005; Quasthoff & Kern 2005); analogamente gli insegnanti, nelle interazioni con bambini in età pre-scolare, incoraggiano verbalmente e non verbalmente a proseguire o completare il racconto (White 2022). Risulta invece ancora poco esplorato il possibile ruolo dei pari come agenti del sostegno (Forman & Cazden 1985; Bokus 1992; McLean & Jennings 2012).

La capacità di costruire, in maniera autonoma e decontestualizzata, un *setting* narrativo adeguato, emerge gradualmente in età evolutiva (Berman & Slobin 1994; Peterson & McCabe 1991, White 1980); nelle storie personali, in particolare, la quantità e la varietà di informazioni di *setting* aumentano con l'età (Hudson e Shapiro 1991). Tuttavia, specie in condizioni di svantaggio linguistico, la capacità di collocare gli eventi narrati in coordinate spazio-temporali esplicite rappresenta ancora una difficoltà per gli adolescenti (Giuliano 2015, 2004), una fascia d'età che resta largamente trascurata dall'analisi.

L'obiettivo del nostro intervento si propone di analizzare le narrazioni in interazione di un gruppo di adolescenti, per rilevare le forme con cui questi costruiscono il *setting*, valutandone l'adeguatezza informativa rispetto al contesto, e forme e funzioni degli interventi dei pari che seguono l'enunciazione del *setting* da parte del narratore.

L'analisi si basa su un corpus di narrazioni di eventi personali, raccolte durante un laboratorio teatrale che prevedeva momenti di narrazione in piccolo gruppo. Il corpus analizzato comprende 60 racconti prodotti da 50 adolescenti di età compresa tra 13 e 17 anni.

Una prima esplorazione suggerisce che nella narrazione di esperienze personali in contesto informale gli adolescenti dimostrino capacità di selezionare e verbalizzare le informazioni di *setting* appropriate per la situazione comunicativa. Gli interventi dei pari svolgono un ruolo utile a chiarire momenti di incomprensione, attraverso occasionali interventi di sostegno ma anche ad affermare la co-partecipazione all'evento, tramite richieste di precisazione ed espansione anche non strettamente funzionali all'economia informativa, o attraverso forme ludiche di esagerazione, ironia o commento laterale. Oltre a colmare lacune informative e supportare la progressione narrativa, dunque, gli interventi dei pari svolgono funzioni relazionali e identitarie, contribuendo alla costruzione di affiliazione, co-partecipazione e intimità discorsiva (Coates 2007; Bucholtz & Hall 2005), marcando la propria appartenenza al gruppo e esibendo la condivisione di cornici interpretative comuni (Goodwin & Goodwin 1992).

Bibliografia

- Becker, T. (2005). The role of narrative interaction in narrative development. In Quasthoff U. & Becker T. (Eds.), *Narrative Interaction* (pp. 93-113). John Benjamins Publishing Company.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (Eds.). (1994). *Relating events in narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. Erlbaum.
- Bokus, B. 1992, Peer Co-Narration: Changes in Structure of Preschoolers' Participation, *Journal of Narrative and Life History*, 2-3, p. 253 - 275.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, J. R. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. (pp. 241-256). Berlin.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Coates, J. (2007). Talk in a play frame: More on laughter and intimacy. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 29-49.
- Fasulo, A. e Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Carocci, Roma.
- Giuliano, P. (2004). *Abilità narrativa ed emarginazione sociale: bambini e adolescenti di un quartiere "a rischio" di Napoli*. Liguori Editore.
- Giuliano, P. (2015). L'organizzazione del quadro spaziale in testi prodotti: da adolescenti "svantaggiati": carenze espressive e didattica del testo, in *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, AltLA, Milano.
- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (1992). Context, activity and participation. In P. Auer & A. Di Luzio (Eds.), *The contextualization of language*, Amsterdam, Benjamins. pp. 77-100.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Lawrence Erlbaum.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. (pp.12—44). Seattle, WA:University of Washington Press.
- McCabe, A. & C. Peterson (1991), *Developing Narrative Structure*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLean K.C., Jennings L.E. 2012, Teens telling tales: how maternal and peer audiences support narrative identity development. *Journal of Adolescence*. 35(6):1455-69.
- Miller, P. J., & Fung, H. (2012). How socialization happens on the ground: Narrative practices as alternate socializing pathways in Taiwanese and European-American families. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 77(1), 1-14.
- Miller, P. J. & Koven, M. & Shumin L. (2011) Language Socialization and Narrative, in Duranti A., Ochs E., & Schieffelin B. (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 1-23). John Wiley & Sons, Ltd.
- Norrick, N. R. (1993). *Conversational joking: Humor in everyday talk*. Indiana University Press.
- Ochs, Elinor, & Schieffelin, Bambi B. (2011). The Theory of Language Socialization. In Alessandro Duranti, Elinor Ochs, & Bambi B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 1-23). John Wiley & Sons.
- Kern, F., & Quasthoff, U. M. (2005), Fantasy stories and conversational narratives of personal experience: Genre-specific, interactional and developmental perspectives in Quasthoff U. M. & Becker T. (Eds.), *Narrative Interaction* (pp. 93-113). John Benjamins Publishing Company.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- White, H. (1980). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. *Critical Inquiry*, 7(1), 5-27.
- White, A., Peterson, S., & Quigan, E. (2022). Young children co-constructing stories with teachers. *Early Childhood Folio*, 26(2).

Contatti

claudia.canuto@unito.it

ceciliamaria.andorno@unito.it

Tra intenzione e sospensione: il silenzio come risorsa (in)visibile nel transfer pragmatico tra giapponese e italiano

Andrea Civile

Università per Stranieri di Perugia

12 feb
11:30
Aula 10

In ogni lingua, l'ascolto si manifesta in modo diverso. In italiano, rimanere in silenzio può essere un segnale di attenzione e disponibilità all'altro. In giapponese, al contrario, l'ascolto attivo si esprime attraverso risposte brevi e continue che segnalano attenzione, partecipazione e coinvolgimento, senza però interrompere l'interlocutore. Due strategie opposte, entrambe culturalmente marcate, ma potenzialmente fonte di incomprensione. Cosa succede, infatti, quando un parlante trasporta inconsapevolmente queste pratiche in una lingua seconda? E in che modo il silenzio, o la sua assenza, diventa indice di transfer pragmatico?

La letteratura in pragmatica interculturale ha più volte sottolineato come le pratiche comunicative tacite – tra cui il silenzio – siano tra gli elementi più suscettibili di fraintendimento. Studiosi come Matsumoto (1988), Ide (1989), Wierzbicka (2003) e più recentemente Santoro e Porcellato (s.d.) hanno evidenziato come la competenza pragmatica richieda non solo l'uso appropriato della lingua, ma anche la comprensione dei valori socioculturali che informano l'interazione. In questo senso, il silenzio può fungere da “marcatore di cultura”, rivelando tensioni tra norme attese e codici interni, soprattutto nelle interazioni in lingua seconda.

Il presente contributo indaga il ruolo e la percezione del silenzio nell'interazione da parte di apprendenti alloglotti, in un'ottica comparativa e bidirezionale. L'analisi prende in esame due gruppi: da un lato apprendenti giapponesi di italiano L2, dall'altro apprendenti italofoeni di giapponese L2. In entrambi i casi, il focus è posto sulla lettura che i partecipanti danno del silenzio nella lingua target: gli apprendenti giapponesi analizzano il silenzio in italiano, mentre gli apprendenti italiani riflettono sul silenzio in giapponese.

La metodologia si fonda su una serie di *Discourse Completion Task* (DCT) a scelta multipla, costruiti per elicitarne scelte pragmatiche in contesti di richiesta. I contesti sono variati in base alla distanza sociale, al grado di imposizione e al ruolo degli interlocutori, secondo una tassonomia sviluppata dal *Grupo de Pesquisa em Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural* – GPP. Tale schema consente di distinguere tra cinque principali modalità di formulazione dell'atto richiestivo: (1) richiesta diretta senza atti di supporto; (2) richiesta diretta empatica (cortesia positiva); (3) richiesta convenzionalmente indiretta basata sulla cortesia negativa; (4) richiesta indiretta off-record; (5) non realizzazione dell'atto.

L'obiettivo dell'indagine è analizzare quanto frequentemente la non realizzazione della richiesta venga selezionata come strategia pragmatica e come tale scelta rifletta una marcatura culturale riconducibile al sistema valoriale e comunicativo della lingua madre. L'ipotesi di partenza, confermata dai dati, è che proprio l'omissione dell'atto rappresenti una delle strategie più suscettibili di transfer pragmatico, in particolare quando si cerca di evitare l'imposizione e di proteggere la relazione, come avviene nella cultura comunicativa giapponese. Al contrario, gli apprendenti italofoeni di giapponese si confrontano con la difficoltà di attribuire significato ai silenzi intenzionali nella L2, spesso interpretandoli secondo categorie della propria lingua madre.

L'analisi mette in luce non solo le differenze culturali nella gestione del silenzio, ma anche la complessità del suo apprendimento come fenomeno pragmatico. Il silenzio emerge così come un nodo critico dell'interazione in L2, tanto più perché non codificato esplicitamente. Le implicazioni glottodidattiche sono significative: comprendere e insegnare il valore comunicativo del silenzio significa potenziare la competenza pragmatica e interculturale degli apprendenti, offrendo loro strumenti per interpretare e agire nel dialogo con l'altro in modo più consapevole.

Bibliografia

- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: Ablex.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua*, 8(2–3), 223–248.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12(4), 403–426.
- Santoro, E., & Porcellato, A. M. (s.d.). *Escolhas linguísticas e valores culturais na construção interacional de pedidos de brasileiros e italianos*. Universidade de São Paulo.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction* (2nd ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Contatti

andrea.civile@unistrapg.it

Strategie comunicative e pratiche plurilingui nell'intercomprensione: un'analisi corpus-based dei segnali discorsivi in UnlCo

Elisa Corino

Università degli studi di Torino

13 feb
15:00
Aula 9

Il contributo si inserisce, nell'ambito degli studi sull'interazione pluri/multilingue, nel solco dell'intercomprensione (IC). In particolare, l'intervento si propone di presentare e discutere le potenzialità del corpus UnlCo (Unita Intercomprehension Corpus), sviluppato all'interno dell'Alleanza Europea UNITA – Universitas Montium, come strumento empirico per l'osservazione e l'analisi delle dinamiche comunicative in contesti di IC. Il corpus raccoglie – al momento – la trascrizione di 12 ore di interazioni videoregistrate tra studenti e studentesse di cinque università europee (il totale delle ore registrate è circa 200), impegnati in attività collaborative in IC online. I partecipanti interagiscono ciascuno nella propria lingua romanza di partenza (italiano, francese, portoghese, rumeno e spagnolo), mettendo in atto una gamma diversificata di strategie per comprendere e farsi comprendere, senza il ricorso sistematico a una lingua veicolare comune.

L'approccio corpus-based all'IC rappresenta un'innovazione metodologica rilevante, in grado di coniugare la profondità descrittiva delle analisi qualitative con la sistematicità e replicabilità delle osservazioni quantitative. Il corpus UnlCo consente di osservare le pratiche di interazione pluri/multilingue nella loro complessità, superando la dimensione monolingue dei corpora e la dicotomia tra nativo e non-nativo e mettendo in luce l'intelligenza comunicativa che emerge nell'incontro tra lingue, culture e repertori differenti.

L'annotazione delle trascrizioni per UnlCo, realizzata secondo un approccio conversazionale e tramite il software ELAN, adotta un sistema multilivello che include marcatori morfosintattici (sulla base del tagset KIParla per l'italiano parlato), atti linguistici (Weisser, 2015), strategie di IC (Bonvino & Garbarino, 2022) e tratti multimodali (come i gesti, secondo Brunner & Diemer, 2021). Questa struttura rende possibile l'analisi incrociata di dimensioni linguistiche, pragmatiche e semiotiche, permettendo di osservare in modo sistematico fenomeni di particolare rilevanza per l'interazione tra non-nativi: l'uso ricorrente della propria lingua madre, il code-switching verso l'inglese come lingua franca, il ricorso a lessemi panromanzi o a strutture sintattiche condivise, nonché l'impiego strategico della gestualità per facilitare la comprensione.

Nel quadro della letteratura recente sui contesti comunicativi plurilingui (Cuenca & Degand, 2022; Jenkins, 2020; García & Li, 2014; Canagarajah, 2013), il contributo si propone di esplorare alcune domande di ricerca centrali, con particolare riferimento ai segnali discorsivi: (1) quali strategie comunicative emergono più frequentemente in risposta a richieste di chiarimento o segnali di non comprensione? (2) Quali marcatori discorsivi o risorse condivise (linguistiche o multimodali) svolgono un ruolo di facilitatori dell'intercomprensione? (3) con quali funzioni emergono i segnali discorsivi e con quale frequenza? Sarà quindi approfondita la distribuzione dei segnali discorsivi nelle strategie interazionali – come il feedback, la riformulazione, la riparazione o l'uso di enunciati metalinguistici, il code switching intenzionale – e la loro relativa funzione in un contesto di interproduzione e di mediazione linguistica.

I segnali discorsivi in contesti plurilingui non sono solo elementi grammaticali di transizione: diventano strumenti di *metalinguaging* attivi di negoziazione del significato, marcatori di intenzione comunicativa, elementi pragmatici che facilitano la comprensione reciproca. Il loro uso multimodale (linguistico + gestualità) e multilivello (discorso, meta-discorso, identità) emerge quindi come elemento particolarmente rilevante nei contesti di interazione tra parlanti non-nativi, nella mediazione linguistico-culturale e nelle pratiche di IC.

Bibliografia

- Ballarè S., Gorla E., Mauri C. (2022). *Italiano parlato e variazione linguistica. Teoria e prassi nella costruzione del corpus KIParla*. Bologna, Pàtron.
- Bonvino E., Garbarino S. (2022). *Intercomprensione*. Bologna: Caissa Italia.
- Brunner M-L., Diemer S. (2021). Multimodal Meaning Making: The Annotation of Nonverbal Elements in Multimodal Corpus Transcription. *Research in Corpus Linguistics* 9 (1): 63–88.
- Bosco C., Ballarè S., Cerruti M., Gorla E., Mauri C. (2020). KIPoS @ EVALITA2020: Overview of the Task on KIParla Part of Speech Tagging. In V. Basile, D. Croce,

M. Maro, & L. C. Passaro (Eds.), *EVALITA Evaluation of NLP and Speech Tools for Italian—December 17th, 2020*, pp. 489–495. Accademia University Press.

- Cuenca M.J., Degand L. (eds) (2022), *Discourse Markers in Interaction. From Production to Comprehension*, De Gruyter Brill.
- Garbarino S., Leone P. (2021). “Je suis pas sûre d’avoir compris la dernière phrase...”. Capirsi e collaborare in contesti di intercomprensione.
- Weisser M. (2015), Speech Act Annotation, in Karin Aijmer, Christoph Rühlemann (eds), *Corpus Pragmatics: A Handbook*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 84–114.

Contatti

elisa.corino@unito.it

L’integrazione dello strumento *AI Conversation* in Blackboard Learn nell’apprendimento dell’italiano a stranieri: un caso studio per lo sviluppo delle abilità di interazione scritta

Barbara D’Annunzio, Roberta Cicchirillo

Società Dante Alighieri

12 feb
15:30
Aula 10

Il contributo presenta uno studio esplorativo sull’impiego dell’intelligenza artificiale generativa per il potenziamento dell’interazione comunicativa scritta in corsi di italiano L2 di livello intermedio, erogati dalla Società Dante Alighieri in ambienti didattici ibridi tramite la piattaforma Blackboard Learn. Al centro dell’indagine vi è l’integrazione dello strumento *AI Conversation* come partner conversazionale, con l’obiettivo di promuovere lo sviluppo di competenze interazionali scritte, in linea con le indicazioni del QCER (2020), che ne definisce la natura, intendendo l’interazione come un’interfaccia tra la dimensione di scambio interpersonale e il trasferimento di informazioni.

L’interazione è caratterizzata da fattori e variabili linguistici ed extralinguistici che in base al contesto testuale e discorsivo realizzano livelli di complessità sempre diversi, che possono coinvolgere diversi fattori, come: il numero degli interlocutori, il tipo di relazione, il canale e la modalità di comunicazione (Sammarco, Voghera, 2022). A tal proposito per Young (2008:100) la competenza interazionale si costituisce dalla “relationship between participants’ employment of linguistic and interactional resources and the context in which they are employed”, ovvero da un rapporto fra due o più interlocutori che collaborano alla costruzione di un significato all’interno di uno spazio comunicativo e conversazionale (Lavinio 2022). Imparare a interagire in una lingua non nativa è perciò piuttosto complesso, in quanto non riguarda solo la produzione e la comprensione di enunciati corretti in senso stretto, ma richiede all’apprendente di calare l’enunciato all’interno di uno spazio sociocomunicativo, caratterizzato da un tipo di registro linguistico, da aspetti interpersonali e da un corollario di variabili interculturali.

Negli ultimi anni, nella didattica delle lingue, l’interesse verso attività rivolte all’interazione sia orale che scritta e le numerose richieste di integrazione dei dispositivi digitali e delle nuove tecnologie nei contesti educativi hanno portato a delineare e a ripensare a nuovi paradigmi teorici per l’apprendimento delle lingue, mediati da strumenti digitali. Tali approcci nell’ambito della linguistica educativa costituiscono risorse

per potenziare esperienze di apprendimento multimodali e interattive, che mirano a sviluppare anche le competenze comunicative (Tschichold et al. 2016; Holmes & Fadel 2023; Wang et al. 2024).

La presente ricerca si inserisce perciò nel quadro di un approccio didattico multimodale e personalizzato, che combina attività in presenza e online (Nike & Ducate 2019), e si fonda su un disegno pedagogico integrato volto a favorire l'interazione autentica in contesti diversificati, con l'obiettivo di stimolare gli studenti a riflettere sulle dinamiche dell'interazione. Le attività con *AI Conversation* proposte si articolano attorno a prompt scritti di tipo socratico e simulativo, progettati per stimolare forme di interazione scritta contestualizzate e significative, che mirano a stimolare le competenze testuali.

Le classi coinvolte si contraddistinguono per un'elevata eterogeneità, che spazia per età, lingua-cultura di provenienza, background formativo, motivazione, rendendo particolarmente rilevante l'analisi del ruolo dell'IA nel sostenere pratiche di apprendimento autonome e autoregolate (Oxford 2016), nonché nel facilitare la negoziazione e la co-costruzione del significato in modalità asincrona e nella relazione uomo-macchina.

L'analisi dei dati, di natura mista (dati interazionali-quantitativi da Blackboard e interviste esplorative), ha evidenziato sia le potenzialità dello strumento nel favorire l'acquisizione di strategie discorsive testuali, come la gestione dei turni, la coerenza e la progressione testuale, la riformulazione e la gestione del feedback, sia alcune criticità legate alla dimensione pragmatica e all'adattabilità dell'interazione mediata dall'IA. Il contributo si propone, in ultima analisi, di interrogare le possibilità e i limiti dell'interazione uomo-macchina in ambito glottodidattico, contribuendo al dibattito sull'integrazione delle tecnologie AI nell'insegnamento linguistico e sulle trasformazioni in atto nei processi comunicativi scritti (Huang et al. 2022; Midner et al. 2023; Chiu et al. 2023).

Bibliografia

- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou X., Chai C.S. & Cheng M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial intelligence in education*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237-257.
- Lavinio, C. (2022). *Comunicazione e linguaggi interdisciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Carocci Editore, Roma.
- Mindner, L., Schlippe, T., & Schaaff, K. (2023). Classification of human- and AI-generated texts: Investigating features for ChatGPT. In T. Schlippe, E.C.K. Cheng & T. Wang (Cur.), *Artificial Intelligence in education technologies: New development and innovative practices*, 152-170. Springer.

- Nike, A. & Ducate, L. (2019). *Engaging Language Learners through CALL: From Theory and Research to Informed Practice* (Advances in Call Research and Practice). University of Toronto Press.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Sammarco, C., & Voghera, M. (2021). *Ascoltare e Parlare: Idee per la didattica*. Franco Cesati, Firenze.
- Tschilchold, C. & Schulze, M. (2016). Intelligent CALL and written language, In F. Farr & L. Murray (Eds.) *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Routledge.
- Young R. (2008), *Language and interaction: An advanced resource book*, Routledge, London.
- Wang, F., Cheung, A. C., & Chai, C. S. (2024). Language learning development in human-AI interaction: A thematic review of the research landscape. *System*, 103424.

Contatti

b.dannunzio@dante.global

r.cicchirillo@dante.global

Un'analisi del segnale discorsivo *allora* in un corpus di parlato spontaneo di interazioni *task-based*

Anna De Marco

Università della Calabria

12 feb
11:00
Aula 9

Questo contributo si inserisce nel filone di studi sull'analisi delle pratiche discorsive nei contesti di interazione quotidiana e di servizio, proponendo un'analisi del segnale discorsivo *allora* nel parlato spontaneo dell'italiano, all'interno di interazioni *task-based* (Byron, Heeman, 1998). Dal punto di vista teorico, il lavoro si colloca nell'ambito dell'analisi della conversazione e della pragmatica interazionale, con una prospettiva arricchita dall'orientamento *task-based*. In particolare, mostra come i segnali discorsivi siano risorse non solo per la co-costruzione del discorso, ma anche per l'organizzazione e la riuscita del compito. Nei *service encounters*, in particolare, i segnali discorsivi possono avere una doppia dimensione funzionale: quella discorsiva (coesione, gestione dei turni, orientamento tematico) e quella task-oriented (apertura, chiusura, transizione fra microtask ossia le fasi di una sequenza organizzata di azioni orientate al compito).

Per quanto concerne la prima dimensione, il segnale discorsivo *allora* è stato già analizzato (Bazzanella e Borreguero Zuloaga, 2011; Sansò, 2020) per la sua polifunzionalità - interazionale (presa o mantenimento del turno), metadiscorsiva (gestione dei topic) e cognitiva (introduzione inferenziale). Per la sua funzione in contesti dialogici orientati all'azione che si sviluppano attorno a un compito condiviso, manca ancora un'analisi sistematica.

Il compito oggetto di analisi è quello del "mangiare al ristorante" e dati provengono dal corpus PrACSi (De Marco, Ferrari 2025). Si tratta di 72 interazioni registrate tra

clienti e camerieri in ristoranti italiani situati nel Nord, Centro e Sud della penisola raccolte in contesti naturali e rappresentative delle diverse fasi del servizio. Le registrazioni sono state raccolte in contesti naturali e tratte dal corpus PrACSi (De Marco, Ferrari 2025). Le conversazioni sono state trascritte e annotate con ELAN.

L'analisi si concentra sul task dell'"ordinazione", nel quale *allora* ricorre 255 volte in posizione iniziale di turno o di unità costitutiva - ad esempio segnando la transizione verso la scelta o la selezione dei piatti - e svolge un ruolo cruciale nell'organizzazione sequenziale dell'interazione. In 10 occorrenze, invece, *allora* compare in posizione mediale o finale.

In primo luogo, *allora* è usato solitamente dai camerieri per avviare o rilanciare linee d'azione già previste, rendendo manifesta l'emersione di un progetto conversazionale (Bolden, 2009). Ad esempio, l'espressione "*allora <pb>*" da parte del cameriere che si avvicina al tavolo, sollecita l'inizio della fase di selezione dei piatti prevista nell'agenda condivisa, a cui i clienti rispondono attivando il microtask con: "*intanto <oo> guarda <pb> andiamo coi due primi*". Il segnale discorsivo *allora* svolge dunque la funzione di *micro-task opener* non derivando da un'iniziativa personale (come una presa di turno, svolta in altri casi dallo stesso segnale), ma dal riconoscimento di una fase necessaria per dare avvio al compito. In altri casi, *allora* si combina con formule come "siete pronti?" o compare in turni che chiudono l'ordinazione, marcando così l'inizio o la fine di sotto-task. Un uso rilevante è quello in cui *allora* segnala la ripresa di frammenti dialogici rimasti in sospenso: "*#<48A> allora# <pl> mezzo litro abbiamo detto eh di vino <pl> rosso <pl>*", o "*Allora dicevo per me la panna cotta col caramello salato # che c'hai detto#*". Qui, il segnale aiuta a ristabilire la coerenza del discorso dopo un'interruzione, permettendo di proseguire l'attività senza discontinuità. Considerata la struttura del task "mangiare al ristorante", con obiettivi chiari e microtask definiti, *allora* assume un ruolo centrale nel coordinamento interazionale.

Un'altra funzione del segnale è quella di *aligner*. Lo scambio si svolge durante la fase del pagamento del servizio. Dopo una breve sequenza laterale, esterna al micro-task in corso, il cameriere utilizza *allora* per riallineare i partecipanti all'agenda condivisa. Il segnale discorsivo *allora* ripristina la coerenza interazionale e riporta l'attenzione dei partecipanti sul compito in corso: cliente: *grazie <pb> torneremo con un meteo un pochino più favorevole*; cameriere: *eh sì devo dire che: queste giornate sono <pb> così / un po' umide <pb> come si suol dire <risata>*; cameriere: *Allora rimangono venticinque*.

Nel confronto con gli usi inferenziali di *allora*, solitamente in posizione mediale o finale ("*non c'era più niente, allora ho preso un dolce*"), emerge una distinzione significativa: gli usi in prima posizione e a volte in posizione mediale segnalano transizioni tra fasi o sotto-task, mentre quelli in posizione finale e a volte mediale operano come marcatori logico-argomentativi. La posizione sequenziale si conferma dunque un indicatore funzionale rilevante per la categorizzazione pragmatica del segnale.

In conclusione, lo studio propone una distinzione tra due modalità d'uso di *allora*: una orientata alla costruzione del discorso, e una orientata al compito dove *allora* funge da punto di snodo per il passaggio tra fasi operative, la gestione dell'agenda condivisa e la costruzione del terreno comune. La sua ricorrenza nei momenti chiave dell'interazione - in apertura, chiusura o verifica dei microtask - evidenzia la sua centralità come risorsa pragmatica per la gestione coordinata delle attività e l'allineamento dinamico tra i partecipanti.

Bibliografia

- Bazzanella C. e Borreguero Zuloaga, M. 2011, "Allora e entonces: problemi teorici e dati empirici", in E. Khachaturyan (Ed.), *Discourse Markers in Romance Languages*, OSLA, 3/1, pp. 7-45.
- Bolden G. B., 2009, "Implementing incipient actions: The discourse marker 'so' in English conversation", in *Journal of Pragmatics*, Volume 41, Issue 5, pp. 974-998.
- Byron D. K, Heeman P. 1997, "Discourse Marker Use in Task-Oriented Spoken Dialog". In *Proceedings of the 5th European Conference on Speech Communication and Technology (EUROSPEECH 1997)*, pp. 2223-2226.
- Clark, H. H., & Wilkes-Gibbs, D., 1986, "Referring as a collaborative process". *Cognition*, 22, 1-39.
- De Marco A., Ferrari S. 2025, "Pracsi, un corpus task-based di italiano parlato per promuovere lo sviluppo della competenza pragmatica". *RILA*, 1-2-3, pp. 241-507.
- Sansò A., 2020, *I segnali discorsivi*, Carocci.

Contatti

demarco.anna@gmail.com

The impact of participants' multilingual competence on legal interpreters' performance: the case of Chinese courtrooms

Bei Dong¹, Chiara Facciani²

¹Shanghai University of International Business and Economics,

²University for Foreigners of Siena

13 feb
14:00
Aula 10

Over recent decades, China has emerged on the global stage, characterized by remarkable economic growth and an increasing share in the global market (Dauderstädt and Stetten 2005). This rapid economic expansion has brought about significant social changes, including a rise in foreign visitors to the country (Du 2019). On some occasions and for various reasons, foreign-language-speaking migrants may interact with the Chinese criminal justice system.

Under domestic laws and regulations, everyone is entitled to use their native language(s) in courtrooms and has the right to interpreting services when they cannot understand the language used in the proceedings. Nevertheless, participants' linguistic repertoires are sometimes not adequately considered when interpreting services are provided, resulting in linguistic disparities and language-based discrimination (Maryns 2012; Cotterill 2004). For instance, participants (e.g., defendants) will have varying proficiency levels in the courtroom language. Furthermore, due to limited resources for interpretation in participants' minority languages, participants may be assigned English interpreting support in courtrooms despite their linguistic competence in that language, carrying significant implications for a fair trial (Du 2019). As a consequence, participants will often use various resources to navigate complex interlingual and intercultural interactions (Creese et al. 2018).

This diversity in language proficiency and the multilingual competence of the participants (Cenoz and Genesee 1998) not only adds layers of complexity to interpreting

services but also challenges the traditional role of the interpreter and the interactional dynamics within these settings. Although several studies have examined the role of interpreters in courtrooms and explored its complexities from various perspectives (Gamal 2009; Hale 2008), particularly concerning the roles and power dynamics inherent in such settings, limited studies (Nartowska 2016; Aliverti and Seoighe 2017; Du 2019) have investigated how courtroom interpreting dynamics, and specifically, the interpreter's role, are influenced by the linguistic competence of other participants.

Building on this context, this study aims to examine how the role of interpreters changes in response to participants' multilingual competence (Cenoz and Genesee 1998). Specifically, it seeks to understand how participants' multilingual competence influences overall courtroom communication dynamics and what are the challenges that interpreters face in the multilingual Chinese courtroom when participants exhibit varying levels of multilingual competence.

In order to do this, the study examines two cross-examinations involving foreign defendants in Chinese Mainland. These were drawn from a corpus compiled by one of the authors comprising eight authentic courtroom hearings (captured in nine videos) featuring Chinese-English interpreting in Chinese Mainland. The two selected cross-examinations were transcribed to capture all verbal and nonverbal exchanges and nuances and the transcriptions served as the primary data source for the analysis. The data were thoroughly examined and coded through a Conversation Analysis (CA) approach (Hutchby and Wooffitt 1999; Liddicoat 2007) to identify key themes, patterns, and insights.

The findings suggest that differing levels of multilingual proficiency among defendants and prosecutors create significant challenges for interpreters, affecting communication dynamics. While interpreters occasionally adhered to their traditional roles, instances of "zero rendition" and interrupted interventions were frequently observed in the data. In both cases analyzed, the defendants' multilingual competence often reduces the need for interpretation, causing the interpreter to adopt a passive or delayed role in the conversation and creating instances of direct communication between the defendants and prosecutors. Furthermore, the defendant's tendency to defend themselves without waiting for cues from the interpreter or prosecutor reflects an active attempt to assert control over their narrative but also signals a breakdown in the interpreter's mediation role. In addition, from the prosecutor's perspective, the analysis of the excerpts highlights their frequent bypassing of the official interpretation in favor of attempting to communicate directly with the defendants. In general, the findings suggest that on few occasions interpreters acted as intermediaries or facilitators (Nartowska 2015), while most often they assumed the role of observers (Aliverti and Seoighe 2017). The analysis revealed that this seems to be related to participants' multilingual competencies and the prevailing courtroom power dynamics, highlighting how language proficiency can reduce the need for interpretation and reshape the interpreter's role in courtroom settings.

The conclusions reached have important implications for interpreter training, as these findings underscore the need for specialized programs that address the interactional dynamics of multilingual courtrooms and adapt to evolving professional roles.

References

- Aliverti, Ana & Rachel Seoighe. 2017. Lost in translation? Examining the role of court interpreters in cases involving foreign national defendants in England and Wales. *New Criminal Law Review* 20(1). 130–156.
- Cenoz, Jasone & Fred Genesee (eds.). 1998. *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cotterill, Janet. 2004. Collocation, connotation, and courtroom semantics: Lawyers' control of witness testimony through lexical negotiation. *Applied Linguistics* 25(4). 513–537.
- Creese, Angela, Adrian Blackledge & Rachel Hu. 2018. Translanguaging and translation: The construction of social difference across city spaces. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(7). 841–852.
- Dauderstädt, Michael & Jürgen Stetten. 2005. China and globalization. *Intereconomics* 40(4). 226–234.
- Du, Biyu. 2019. Multilingualism in Legal Space: The Issue of Mutual Understanding in ELF Communication between Defendants and Interpreters. *International Journal of Multilingualism* 16(3). 317–335.
- Gamal, Muhammad. 2009. Court interpreting. In Mona Baker & Gabriela Saldanha (eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies*, 63–67. London: Routledge.
- Hale, Sandra. 2004. *The Discourse of court interpreting*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hutchby, Ian & Robin Wooffitt. 1999. *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Liddicoat, Anthony J. 2007. *An introduction to Conversation Analysis*. London: Bloomsbury Academic.
- Maryns, Katrijn. 2012. Multilingualism in Legal Settings. In Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge & Angela Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, 297–313. London: Routledge.
- Nartowska, Karolina. 2016. The role of the court interpreter: A powerless or powerful participant in criminal proceedings? *The Interpreters' Newsletter* 20(1). 9–32.

Contact

dongbei@suibe.edu.cn

chiara.facciani@unistrasi.it

Comprendere attraverso le lingue: *agency* e dinamiche interazionali in un'attività di intercomprensione nella scuola primaria

Chiara Facciani

Università per Stranieri di Siena

13 feb
15:30
Aula 9

Negli ultimi decenni, numerosi studi hanno messo in evidenza i benefici derivanti dall'adozione di pratiche didattiche linguisticamente inclusive, le quali valorizzano i repertori plurilingui degli studenti non solo per sostenere i processi di apprendimento, ma anche per contribuire alla costruzione di un ambiente educativo più democratico (CUNY-NYSIEB, 2021; Cummins & Early, 2006; Little & Kirwan, 2019). In ambito europeo, il Consiglio d'Europa ha elaborato una serie di orientamenti finalizzati a promuovere la diversità linguistica e a riconoscere il plurilinguismo come risorsa. Tra questi, il Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP) (Candelier et al., 2007) definisce quattro approcci plurali alle lingue e alle culture (approccio interculturale, didattica integrata delle lingue, intercomprensione tra lingue affini, *éveil aux langues*) che contribuiscono allo sviluppo della consapevolezza linguistica negli studenti, decostruiscono le gerarchie linguistiche esistenti all'interno della classe e favoriscono una comprensione critica del linguaggio e delle sue funzioni. Tra questi approcci, l'intercomprensione – una modalità di comunicazione plurilingue in cui gli individui fanno ricorso alle proprie competenze ricettive per comprendere lingue affini alla propria, senza necessariamente saperle parlare (Doyé, 2005) – si fonda sulle somiglianze esistenti all'interno delle famiglie linguistiche, consentendo agli apprendenti di sviluppare una consapevolezza metalinguistica e di potenziare strategie cognitive e metacognitive (Doyé, 2005; Bonvino et al., 2018).

Questo contributo presenta uno studio svolto in una classe quinta di una scuola primaria pubblica italiana, caratterizzata dalla presenza di nove lingue oltre all'italiano tra quelle appartenenti ai repertori linguistici degli studenti. La classe, dal 2018, partecipa al progetto di ricerca-azione *L'AltRoparlante* (Carbonara & Scibetta, 2020), finalizzato a valorizzare il plurilinguismo attraverso pratiche didattiche inclusive inserite nel curriculum. Lo studio si concentra su specifiche attività di intercomprensione svolte in piccolo gruppo, nelle quali ai partecipanti era richiesto di comprendere storie in lingue sconosciute a tutti (svizzero tedesco, serbo e olandese), facendo affidamento alle proprie conoscenze pregresse, alle somiglianze tra lingue e alla collaborazione tra pari. L'obiettivo della ricerca è analizzare le strategie di costruzione del significato messe in atto dagli studenti durante l'interazione, con particolare attenzione al ruolo dell'*agency* degli studenti e alla dimensione collettiva della costruzione del significato attraverso le lingue dei repertori degli alunni.

L'analisi presentata in questa relazione si basa su un corpus di sei ore di registrazioni audio, comprendenti sia momenti in plenaria (2 ore), durante i quali l'insegnante forniva istruzioni o gli alunni presentavano i lavori di gruppo, sia interazioni in piccolo gruppo (4 ore), focalizzate sulle attività collaborative tra pari. Le registrazioni audio, trascritte con il supporto del software ELAN e secondo le convenzioni di Jefferson (Hutchby & Wooffitt, 1999), sono state triangolate con note etnografiche e con gli appunti scritti dagli studenti durante le attività. I risultati ottenuti attraverso l'Analisi Conversazionale (Sacks, 1992; Schegloff, 2006) dei dati fanno emergere le dinamiche interazionali, per-

mettendo di comprendere le strategie adottate dagli studenti per attribuire significato al testo. Tra queste emergono più di frequente il confronto tra lingue affini, l'uso del contesto narrativo, la mediazione linguistica spontanea e la mobilitazione di conoscenze metalinguistiche. Inoltre, i risultati evidenziano la co-costruzione del significato e le dinamiche di gruppo, permettendo di osservare le manifestazioni epistemiche degli studenti e la loro agency nel processo di apprendimento (Kyratzis & Johnson, 2017; Nasi, 2024). Ad esempio, quando un membro del gruppo isolava una parola e la proponeva agli altri, essa veniva sottoposta a valutazione critica attraverso domande, ripetizioni e discussioni approfondite, dando luogo a dinamiche di allineamento e disallineamento. Inoltre, nei gruppi in cui erano presenti studenti neoarrivati, emergevano nuove dinamiche, con i membri più esperti che assumevano spontaneamente un ruolo di mediatori.

I risultati dello studio mostrano implicazioni rilevanti sia sul piano didattico sia su quello interazionale, evidenziando come le attività di didattica plurilingue (tra cui le attività di intercomprensione) possano sostenere l'apprendimento linguistico, promuovere forme di collaborazione tra pari e favorire dinamiche inclusive all'interno della classe.

Bibliografia

- Bonvino, E., Cortés Velásquez, D., & Fiorenza, E. (2018). Observing strategies in intercomprehension reading: Some clues for assessment in plurilingual settings. *Frontiers in Communication*, 3(29), 1–15.
- Candelier, M. (2017). Awakening to languages and educational language policy. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education* (pp. 161–172). Springer.
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2020). Integrating translanguaging pedagogy into Italian primary schools: Implications for language practices and children's empowerment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1–21.
- Cummins, J., & Early, M. (2006). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books Ltd.
- CUNY-NYSIEB (City University of New York–New York State Initiative on Emergent Bilinguals) (Eds.). (2020). *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: Lessons from the CUNY-NYSIEB project*. Routledge.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension*. Language Policy Division, Council of Europe.
- Kyratzis, A., & Johnson, S. (eds.) (2017). Multimodal and Multilingual Resources in Children's Framing of Situated Learning Activities. *Linguistics and Education* 4, 1–62.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1999). *Conversation analysis*. Polity.
- Little, D., & Kirwan, D. (2019). *Engaging with linguistic diversity: A study of educational inclusion in an Irish primary school*. Bloomsbury Academic.
- Nasi, N. (2024). *Children's peer cultures in dialogue. Participation, hierarchy, and social identity in diverse schools*. John Benjamins.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Schegloff, E. (2006). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.

Interacting with AI. Exploring the potential of LLM-based chatbots for language development through a learner corpus of human-AI interactions

Adriano Ferraresi, Giada Palmieri, Daniele Polizzi
Università di Bologna

12 feb
14:30
Aula 10

Rapid advancements in Generative AI have attracted considerable interest in the field of language education, owing to their instrumental value for research (Davis et al., 2024), as well as their potential for first-hand use by teachers and/or learners (Curry & McEnery, 2025; Han, 2024). One of the most prominent applications in the second language (L2) classroom is dialogue-based Computer-Assisted Language Learning, where learners are asked to engage in realistic conversations with automated agents, or chatbots.

Multiple studies advocate for the use of chatbots for language practice, drawing on interactionist approaches that emphasize how dialogue provides “input, feedback, opportunities for output, negotiation of meaning, and noticing, which are all essential for L2 development” (Bibauw et al., 2022, p.2). Cumulatively, these studies highlight the ability of chatbots to reduce language anxiety (Bouillon et al., 2016) while providing convenient access (Fryer et al., 2017) and possibility for extensive feedback (Huang et al., 2022). The advent of Large Language Models (LLMs) has further expanded the possibilities of this technology, enabling more natural and open-ended dialogue than earlier systems (Godwin-Jones, 2023). Yet, research has largely focused on chatbots’ effectiveness and students’ perceptions of them, rather than on the actual language produced during these interactions (Granger, 2024, p. 17), and direct observation of students’ interactions with these tools remains lacking (Han 2024). To tackle this gap, we present a novel learner corpus design and leverage it to explore emerging features of human-AI written interactions.

Our corpus consists of 326 interactions in English (722,537 tokens) by as many Italian university students aged 19-25, with diverse proficiency levels (mostly low-to-upper-intermediate). Participants were enrolled in non-linguistic degree courses and included learners with sensory disabilities and specific learning disorders, in line with the principle of equal access to learning opportunities (CAST 2018). Each interaction was collected based on a protocol involving an LLM-based chatbot (either ChatGPT or Pi.AI) and two English as an L2 learning scenarios (small talk and role play). The corpus features a novel, multi-layered annotation scheme, which captures structural and contextual information (including turns, tasks, and learner profile), learners’ errors (targeting students’ L2 production) and interactional traits (focusing on the communicative alignment between learner and chatbot).

In this paper, we leverage the annotation scheme to explore both sides of learner-chatbot interactions. First, we conduct an error analysis, a classic approach in learner corpus research (Granger, 2024), which involves systematically annotating errors in learners’ production to explore features of their interlanguage. We provide both quantitative and qualitative evidence of errors in open-ended and task-oriented conversations, using

an adapted version of the *Louvain Error Tagging Manual* (Granger et al., 2022) that includes five new tags tailored to L2 use in digitally mediated communication. Second, drawing from Cervini and Paone's (2024) classification of intercomprehension strategies, we employ corpus methods to evaluate the nature of chatbots' responses to learners' errors, with a view to examining the interplay between input and feedback in an interactional language learning context.

Preliminary findings suggest that learners' language production in interactions with chatbots displays patterns consistent with previous research in interlanguage development (see e.g. Meunier, 2015). We observed a predominance of formal errors (misspellings) across proficiency levels, and of grammatical errors especially among learners with lower proficiency levels. This alignment is encouraging, given the lack of established benchmarks for this type of digitally-mediated learner data. At the same time, learners were found to adopt compensatory strategies to manage linguistic challenges, including the occasional use of their L1. On the AI side, chatbots generally acted as coherent and supportive interlocutors, demonstrating a robust ability to interpret non-standard learner language. When explicitly prompted to focus on form, they often adopted an overly positive stance and rarely engaged in true negotiation of meaning, likely due to their ability to comprehend input without requiring clarification.

The paper concludes by considering the pedagogical implications of integrating LLM-based chatbots into language instruction, highlighting how their use might support or constrain interaction-focused approaches to L2 development.

References

- Bibauw, S., W. Van Den Noortgate, T. François and P. Desmet (2022). Dialogue systems for language learning: a meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1–24.
- Bouillon, P., Cervini, C., & Manny, R. (2016). Translation and technology. In Farr, F., & Murray, L. (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 536–549). Routledge.
- CAST. 2018. Universal Design for Learning guidelines. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cervini, C., & Paone, E. (2024). Comunicare all'università: quando l'interazione orale si fa plurilingue. *Italiano LinguaDue*, 16(2), 496-523.
- Curry, N., & McEnery, T. (2025). Corpus linguistics for language teaching and learning: A research agenda. *Language Teaching*, 58, 232–251.
- Davis, C., Caines, A., Andersen, Ø., Taslimipour, S., Yannakoudakis, H., Yuan, Z., ... & Buttery, P. (2024). Prompting open-source and commercial language models for grammatical error correction of English learner text. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2401.07702>.
- Fryer, L. K., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., & Sherlock, Z. (2017). Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and Human task partners. *Computers in Human Behavior*, 75, 461–468.
- Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, 27(2), 6–27.

- Granger, S. (2024). From early to future learner corpus research. *International Journal of Learner Corpus Research*, 10(2), 247–279.
- Granger, S., Swallow, H., & Thewissen, J. (2022). The Louvain error tagging manual. Version 2.0. *CECL Papers 4*.
- Han, Z. (2024). Chatgpt in and for second language acquisition: a call for systematic research. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(2), 301-306.
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237–257.
- Meunier, F. (2015). Developmental patterns in learner corpora. In Granger, S., Gilquin, G., & Meunier, F. (Eds.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 379-400). Cambridge University Press.

Contact

adriano.ferraresi@unibo.it

giada.palmieri5@unibo.it

daniele.polizzi2@unibo.it

L'anglais comme ressource interactionnelle dans les échanges en intercompréhension romane : entre facilitateur et perturbateur

Sandra Garbarino¹, Alice Fiorentino², Géraldine Lesparre³

¹Università degli studi di Torino, ²Université Savoie Mont Blanc,

³Université de Pau et des Pays de l'Adour

13 feb
15:30
Aula 10

L'intercompréhension désigne une stratégie de communication plurilingue dans laquelle chaque locuteur s'exprime dans sa langue maternelle, ou dans une langue qu'il maîtrise, appartenant à la même famille linguistique que celle de ses interlocuteurs (Bonvino & Garbarino, 2022). Le principe repose sur la proximité typologique et lexicale des langues (notamment les langues romanes) qui permet à chacun de comprendre l'autre sans qu'il soit nécessaire de recourir à une langue tierce, telle qu'une lingua franca externe. Cette approche favorise la reconnaissance réciproque des répertoires plurilingues et pluriculturels (Coste et al., 1997), et s'inscrit dans une logique d'ouverture, d'inclusion et de valorisation du plurilinguisme.

Dans les contextes multilingues internationaux, l'intercompréhension connaît un développement croissant, notamment dans les projets de coopération éducative et de mobilité universitaire financés par l'Union européenne. Elle trouve un terrain fertile au sein des alliances universitaires européennes, comme l'Alliance UNITA – Universitas Montium – qui regroupe onze universités de langues romanes et qui fait de l'intercompréhension un axe central de sa politique linguistique (Corino et al., 2025). En particulier, des initiatives pédagogiques telles que le projet UCIL-IC (UNITA Collaborative International Learning in Intercomprehension) ont permis d'expérimenter concrètement cette pratique en contexte d'enseignement supérieur, dans le cadre d'interactions plurilingues semi-guidées entre étudiants, enseignants et personnels administratifs de diverses nationalités (Garbarino & Lesparre, 2022, 2024; Mantegna, 2023).

Cependant, cette dynamique intercompréhensive ne se déroule pas dans un vide sociolinguistique : elle se heurte à la présence structurelle et symbolique de l'anglais, langue qui continue d'occuper une place prépondérante dans les échanges internationaux. Cela soulève plusieurs interrogations : l'anglais est-il mobilisé comme une ressource ponctuelle permettant de surmonter des incompréhensions momentanées, ou bien devient-il une béquille systématique qui freine l'engagement dans l'intercompréhension ? Dans quelle mesure son usage perturbe-t-il, complète-t-il ou redéfinit-il la logique même de l'interaction plurilingue ? L'anglais agit-il comme un outil de médiation neutre ou comme un vecteur de standardisation linguistique susceptible d'éclipser les langues des participants ?

Afin de répondre à ces questions, cette contribution s'appuie sur une analyse qualitative du corpus UnICO (Corino, Goria & Papa, 2025), constitué d'interactions enregistrées entre locuteurs de langues romanes (français, italien, espagnol, portugais, roumain) lors des séances du projet UCIL-IC. Ce corpus met en lumière la manière dont les locuteurs mobilisent – ou résistent à mobiliser – l'anglais dans les échanges. L'analyse discursive permet d'identifier différentes fonctions interactionnelles assignées à l'anglais : clarification lexicale ou grammaticale, médiation entre locuteurs, recentrage thématique, signalement d'une rupture de compréhension, ou encore stratégie de sauvetage en cas de blocage communicatif, et ainsi de suite (Bonvino & Garbarino, 2022; Cervini & Zucchini, 2025; Corino & Mantegna, 2022; Garbarino & Leone, 2022; Melo-Pfeifer, 2012; 2018).

Parallèlement, l'étude examine les positionnements des participants vis-à-vis de l'usage de l'anglais (Hemming et al., 2011; Robert, 2008), qu'il soit perçu comme facilitateur ou au contraire comme intrusif. Elle explore aussi les effets sur la dynamique interactionnelle : rupture ou continuité du fil conversationnel, reconfiguration des alliances linguistiques, évolution des représentations du plurilinguisme, et émergence de formes hybrides de communication.

En s'inscrivant dans l'axe « interaction et multilinguisme » du congrès, cette étude vise à contribuer à une réflexion plus large sur les pratiques langagières contemporaines dans les espaces plurilingues. Elle met en lumière les tensions entre deux logiques : d'un côté, une logique d'ouverture propre à l'intercompréhension, qui valorise la diversité et la symétrie des échanges ; de l'autre, une logique de standardisation, portée notamment par la prégnance de l'anglais, qui tend à recentrer les interactions sur une langue dominante. Ce travail participe ainsi à une compréhension nuancée des pratiques plurilingues hybrides, à la croisée des dimensions pragmatiques, interactionnelles et sociolinguistiques (Hülsmann et al., 2025).

Bibliographie

- Bonvino, E., & Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione*. Caissa Italia.
- Bonvino, E., Cognigni, E., Garbarino, S. (2024). *La didattica dell'Intercomprensione tra lingue affini: ricerca, contesti e proposte operative*, Mondadori, coll. "La fiera delle lingue".
- Cervini, C., & Zucchini, E. (2024). Caso di studio sull'interazione orale plurilingue in contesto di intercomprensione: Dai dati all'analisi. In S. Mattiola & M. Miličević Petrović (a c. di), *CLUB Working Papers in Linguistics Volume 8* (pp. 207–229). CLUB – Circolo Linguistico dell'Università di Bologna.

- Corino, E., Costa, M., Fiorentino, A., & Garbarino, S. (2025). Language alliances and language policy. A focus on UNITA-Universitas Montium. *European Journal of Language Policy*, 17(1), 141–158.
- Corino, E., Gorla, E., Papa, I. (2025). Verso un corpus multimodale di intercomprensione. Sfide metodologiche e alcuni risultati. *Philologica Jassyensia*, XXI, 1(41), 317-336.
- Corino, E., Mantegna, S. (2022). Strategie di mediazione in intercomprensione: case study su un corso per la mobilità Erasmus. *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, 2022, 217-237.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Clé international.
- Garbarino, S., Fiorentino, A. (2025). Intercomprehension as an Educational Framework and Epistemological Paradigm. *Philologica Jassyensia*, 21(1), n.41, pp. 219-232
- Garbarino, S., & Leone, P. (2022). “Je suis pas sûre d’avoir compris la dernière phrase”. Collaborare per capirsi in contesti di intercomprensione. *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3.
- Garbarino, S., & Lesparre, G. (2022). “Quando dobbiamo consegnare il progetto?” “Mercredi prochain.” “Até o dia 15 de abril.” “OK, perfetto, c’è tempo ancora.” Développer des stratégies pragmatiques d’intercommunication par l’interaction plurilingue en ligne. *RICOGNIZIONI*, 9, 69–93.
- Garbarino, S., & Lesparre, G. (2024). Comment former une communauté d’apprentissage par et pour la communication multilingue. Analyse SWOT du dispositif COIL “UCIL-IC”. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 1.
- Garbarino, S. & Mantegna, S. (2025). Insegnare l’interproduzione: attività e primi risultati, *Philologica Jassyensia*. 21(1), n.41, pp. 285-303.
- Hemming, E., Klein, H. G., & Reissner, C. (2011). *English-the bridge to the romance languages*. Shaker.
- Hülsmann, C., Ollivier, C., & Strasser, M. (2025). De l’analyse de stratégies d’interproduction à une redéfinition de l’intercompréhension. *Philologica Jassyensia*, 2025(1), 247-264.
- Mantegna, S. (2023). *L’intercompréhension pour les étudiants non spécialistes de langues à l’université: L’expérience d’UNITA*. Thèse doctorale soutenue à l’Université Savoie Mont Blanc.
- Melo-Pfeifer, S. (2012). Intercomprehension between Romance Languages and the role of English: a study of multilingual chat rooms. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120–137.
- Melo-Pfeifer, S. (2018). When non-Romance languages break the linguistic contract in Romance languages chat rooms: Theoretical consequences for studies on intercomprehension. *Bilingual Education & Bilingualism. Multilingual Computer Assisted Language Learning*, 151-167.
- Robert, J.-M. (2008). L’anglais comme langue proche du français ? Éla. *Études de linguistique appliquée*, 149(1), 9–20.

Contact

sandra.garbarino@unito.it

alice.fiorentino@univ-smb.fr

lesparre.g@univ-pau.fr

Mediazione e negoziazione di significato in contesti di Teletandem-Intercomprensione: una prospettiva pragmatica sull'interazione plurilingue orientata al compito

Paola Leone¹, Maria Vittoria Ambrosini^{1,2}

¹Università del Salento, ²Università di Bologna

13 feb
14:00
Aula 9

Si analizzano le strategie pragmatiche adottate durante la comunicazione diadica in sessioni di Teletandem-Intercomprensione, in cui parlanti di lingue tipologicamente affini interagiscono online utilizzando esclusivamente la propria lingua madre (L1), con scarsa o nessuna conoscenza della lingua dell'interlocutore. Le interazioni si svolgono in contesti didattici che promuovono l'apprendimento collaborativo delle lingue e lo sviluppo, anche parziale, di competenze in una lingua seconda (L2). Lo studio si propone di analizzare le sequenze di mediazione linguistica al fine di individuare le pratiche discorsive che riflettono atteggiamenti cooperativi, in particolare nei processi di anticipazione e risoluzione di problemi comunicativi.

L'indagine mira a: a) descrivere le strategie pragmatiche (es. mitigazione e cortesia) attivate nei processi di mediazione tra lingue diverse, evidenziando anche le varie strutture adoperate nelle diverse lingue; b) esaminare le richieste di chiarimento e le tipologie di risposta offerte, al fine di comprendere le dinamiche interattive che favoriscono la comprensione e la gestione dei problemi comunicativi.

I dati analizzati provengono da videoregistrazioni raccolte nell'ambito del progetto IOTT (Intercomprensione Online Teletandem), che coinvolge diverse coppie di parlanti in lingue differenti (es. italiano-francese, italiano-portoghese, italiano-spagnolo) impegnate in compiti comunicativi strutturati, come il map task. Le interazioni sono analizzate attraverso il modello di annotazione dialogica *Pr.A.Ti.D*, articolato su più livelli (Transactions, Conversational Games, Conversational Moves; Savy, 2010). *Pr.A.Ti.D* si distingue da altre forme di annotazione per l'approccio dialogico: non si parla di *atti comunicativi*, ma di *atti dialogici*, mettendo in risalto la natura co-costruita, reciproca e situata dell'interazione linguistica. Questo implica un ripensamento dell'interazione come processo di partecipazione attiva, dove i parlanti negoziano continuamente significati, ruoli e obiettivi in modo cooperativo. Il presente lavoro si colloca nel quadro degli attuali studi sulla comunicazione plurilingue e si avvale di due prospettive complementari: a) i recenti sviluppi teorico-descrittivi introdotti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e il relativo Volume Complementare (QCER; Consiglio d'Europa, 2002; QCER-VC; Consiglio d'Europa, 2020), che consentono di inquadrare la comunicazione come comportamento inclusivo, cooperativo e contestualizzato e legittimano pratiche comunicative eterogenee come il *code-switching* e il *translanguaging*; b) le evidenze empiriche provenienti dalle interazioni in Teletandem (interazione monolingue, ovvero con uso alternato della L1 e della L2 degli apprendenti, oppure interazione in situazioni di intercomprensione).

Gli studi empirici condotti sul Teletandem offrono uno sguardo ravvicinato sulle strategie di mediazione attivate da studenti universitari impegnati in scambi in video-conferenza per apprendere la loro L2, lingua in cui il loro partner è esperto. Ad esempio, Leone e Paone (2023) mostrano come la mediazione non si realizzi solo in risposta a una difficoltà esplicitamente segnalata (*mediazione sollecitata*; Van der Zwaard & Bannink, 2019), ma anche in forma preventiva, attraverso un orientamento proattivo verso l'altro (*mediazione non sollecitata*). I parlanti adottano strategie pragmatiche come la riformulazione semplificata, l'uso di esempi concreti, la segmentazione dell'enunciato e la modulazione della velocità di parola, non solo per garantire la comprensione ma anche per salvaguardare l'armonia dell'interazione. Un elemento ricorrente nelle interazioni analizzate è la presenza di marcatori di empatia e consapevolezza interpersonale, che indicano un'elevata attenzione verso lo stato emotivo e cognitivo dell'interlocutore. In questo senso, l'intelligenza emotiva emerge come una componente essenziale della competenza pragmatica in contesto multilingue, in grado di incidere positivamente sull'efficacia della comunicazione e sull'equilibrio relazionale dell'interazione.

Gli studi sull'intercomprensione interattiva tra parlanti di lingue romanze (Garbarino & Leone, 2022) evidenziano l'efficacia di strategie pragmatiche che permettono di costruire congiuntamente il significato. I partecipanti impiegano riformulazioni, gesti, approssimazioni lessicali, lingue ponte ed espressioni metalinguistiche per facilitare la comprensione, mostrando agency comunicativa, cortesia strategica e attenzione all'equilibrio relazionale. La presenza di marcatori metacognitivi e attenuatori della forza illocutoria rivela un uso consapevole delle dinamiche pragmatiche, con ricadute significative per la formazione e la didattica. Il presente studio si configura come un approfondimento dei lavori di Garbarino e Leone (2022) e intende produrre risorse utili per attività di riflessione sui processi di comunicazione in situazioni di intercomprensione.

Bibliografia

- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova Italia, Oxford.
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione – Volume Complementare*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Garbarino, S. & Leone, P. (2022). “ ‘Je suis pas sûre d'avoir compris la dernière phrase’: Collaborare per capirsi in contesti di intercomprensione”. *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, 179–197.
- Leone, P. & Paone, E. (2023). “La mediazione nel contesto Teletandem e il Volume Complementare al Quadro Comune Europeo: Alcune riflessioni”. *Lend (Lingua e Nuova Didattica)*, 52 (1), 8–17.
- Savy, R. (2010). “Pr.A.T.I.D: a coding scheme for pragmatic annotation of dialogues”. *Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2010*, 17-23 May 2010, Valletta, Malta.
- Van der Zwaard, R. & Bannink, A. (2019). “Toward a comprehensive model of negotiated interaction in computer-mediated communication”. *Language Learning & Technology*, 23 (3), 116–135.

Contatti

paola.leone@unisalento.it

mariavittoria.ambrosini@unisalento.it

La (non) correzione degli errori tra pari: uno studio esplorativo di interazioni tra studenti italiani e brasiliani in contesto di teletandem

Marta Maffia, Francesco Morleo, Simona Saija

Università di Napoli L'Orientale

12 feb
12:00
Aula 9

I benefici dell'interazione autentica tra pari per l'apprendimento linguistico nel (tele)tandem sono stati ampiamente documentati, con riferimento a diverse lingue (per l'incontro tra italiano e portoghese, si veda Telles & Vassallo, 2006). Gli studi si sono focalizzati, in particolare, sullo sviluppo di competenze interculturali, sulla gestione delle dinamiche conversazionali, sull'apprendimento autonomo e sull'efficacia dell'input negoziato (si vedano, tra gli altri, Cziko, 2004; Leone, 2023; Ramos & Carvalho, 2024).

Anche le dinamiche di correzione tra pari hanno ricevuto attenzione, in particolare rispetto alle strategie utilizzate e agli elementi negoziati in interazioni in portoghese e inglese (Freschi, 2017), alle modalità di correzione scritta in contesto di teletandem istituzionale integrato (Aranha & Cavalari, 2015) e alla dinamicità delle credenze sull'errore in studenti di culture 'distanti' (americani e giapponesi - Akiyama, 2017). Altri studi hanno approfondito gli aspetti multimodali dei fenomeni di correzione (Debras et al., 2015; Freschi & Cavalari, 2020).

Il presente studio analizza le strategie di feedback correttivo in forma orale e i casi di assenza di correzione nelle interazioni in teletandem tra studenti italiani e brasiliani, tutti con un livello intermedio di competenza comunicativa (B1/B2 del QCER) nella rispettiva lingua straniera.

A partire da un corpus di interazioni raccolte in un progetto congiunto tra l'Università di Napoli L'Orientale e l'Universidade Estadual Paulista, sono state selezionate tre coppie di studenti/studentesse. I dialoghi di nove incontri (tre per ciascuna coppia) sono stati interamente trascritti utilizzando le norme CLIPS (Savy, 2006), per un totale di circa dieci ore e trenta minuti di parlato. Seguendo l'impianto metodologico proposto da Debras et al. (2015), le occorrenze di correzione sono state annotate secondo quattro parametri:

- il focus, ovvero l'oggetto della correzione (grammatica, vocabolario, pronuncia, altro);
- il tipo di strategia utilizzata, per cui si è fatto riferimento alla classificazione di Lyster et al. (2013);
- la presenza/assenza di esplicite richieste di aiuto da parte dell'interlocutore non nativo;
- l'uptake, ossia l'eventuale ripresa (totale o parziale) dell'elemento corretto nella replica al feedback.

Elemento di novità centrale della ricerca è l'analisi sistematica anche degli errori non corretti, annotati e classificati per focus, al fine di offrire una visione più completa delle scelte (consapevoli o meno) operate dai parlanti nativi nelle interazioni tra pari.

I risultati preliminari, di natura quantitativa e relativi ai primi due parametri di analisi, evidenziano innanzitutto che, su 645 errori complessivamente commessi dai partecipanti nella lingua straniera, solo 191 sono stati corretti (circa il 30%).

In relazione al focus, le correzioni si concentrano principalmente su errori di vocabolario (corretti in 77 casi su 111) o su errori misti di vocabolario e grammatica (in 26 su 79). Gli errori morfosintattici, pur essendo i più numerosi (338), sono corretti in meno di un quinto dei casi (61). Una tendenza analoga si riscontra per gli errori di pronuncia, che solo raramente sono oggetto di correzione (14 su 87), e, quando lo sono, difficilmente in forma esplicita.

Dal punto di vista delle strategie utilizzate, si riscontra l'assenza di prompt espliciti (es. elicitazioni), ossia di feedback caratterizzati da un più evidente orientamento pedagogico, e la presenza esclusiva nei dati di tre tipi di correzioni: recast, correzioni esplicite e richieste di chiarimento. Si osserva, come atteso, una netta preferenza per il recast (109 occorrenze), strategia ritenuta meno invasiva, più immediata e rispettosa della faccia dell'interlocutore/interlocutrice e dell'equilibrio interazionale.

Una visione più articolata della frequenza e distribuzione dei fenomeni osservati nella coppia linguistica italiano-portoghese brasiliano, unita all'analisi qualitativa delle dinamiche di correzione, consentirà di discutere in modo approfondito le implicazioni acquisizionali e didattiche emerse dai dati. Inoltre, l'analisi integrata anche dei casi di assenza di feedback permetterà una riflessione più ampia sulla percezione e la gestione dell'errore nell'incontro tra studenti nativi e non-nativi in contesto di telecollaborazione.

Bibliografia

- Akiyama, Y. (2017). Learner beliefs and corrective feedback in telecollaboration: a longitudinal investigation. *System*, 64, 58-73.
- Aranha, S. & Cavalari, S. M. S. (2015). Institutional Integrated Teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? *DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31 (3), 763-780.
- Cziko, G. A. (2004). Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *CALICO Journal*, 22(1), 25-39.
- Debras C., Horgues C., Scheuer S. (2015). The multimodality of corrective feedback in tandem interactions, *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 212(2), 16-22.
- Freschi A. C., Cavalari S. M. S. (2020). Corrective Feedback and Multimodality: Rethinking Categories in Telecollaborative Learning, *TESL Canada Journal*, 37, 154-180.
- Freschi, A. C. (2017). *Avaliação e intercâmbio virtual: um estudo de caso sobre avaliação formativa no teletandem institucional integrado*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.
- Leone, P. (2023). *Teletandem. Apprendere le lingue in telecollaborazione*. Cesena: Caissa.

- Lyster R., Saito K., Sato M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms, *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- Ramos, K. A. H. P.; Carvalho, K. C. H. P. de. (Eds.) (2024). *Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts*. São Paulo. Editora UNESP/Springer.
- Savy, R. (2006). Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. In Albano Leoni F., Giordano R. (a cura di), *Italiano Parlato. Analisi di un dialogo*, Napoli, Liguori, 1-37.
- Telles J., Vassallo M. L. (2006). Tandem come tirocinio: la riflessione nel corso dell'azione in un tandem in presenza italiano-portoghese. *Revista de italianistica* XII, São Paulo, 65-114.

Contatti

maffia@unior.it

fmorleo@unior.it

Esemplificare in interazione: risorse discorsive tra parlanti L1 e L2 di italiano

Caterina Mauri¹, Eleonora Zucchini²

¹Università di Bologna, ²Masaryk University

13 feb
10:30
Aula 9

L'esemplificazione rappresenta una risorsa cognitiva e discorsiva cruciale nella costruzione del *common ground* (Clark & Wilkes-Gibbs 1986; Clark 1996; Deppermann & De Stefani 2019). Dal punto di vista cognitivo, l'esemplificazione consente la costruzione *ad hoc* di categorie situate (Mauri 2021), ancorando concetti a esperienze concrete e accessibili. Sul piano pragmatico e interazionale, essa svolge funzioni di attenuazione, rinforzo dell'allineamento e costruzione condivisa di conoscenza (Lo Baido 2018; Barotto & Lo Baido 2021). Nonostante la sua centralità nella co-costruzione del significato, l'esemplificazione resta poco esplorata nell'italiano parlato da apprendenti.

Partendo da queste premesse, intendiamo indagare le strategie esemplificative adottate in contesti di interazione spontanea da parlanti nativi di italiano (L1) e apprendenti adulti (L2), con l'obiettivo di identificare le costruzioni impiegate, confrontarne le funzioni e osservare come l'esemplificazione viene utilizzata nei diversi tipi di interazione. A tal fine, analizziamo i moduli *Stra-ParlaBO*, *ParlaBO* e *KIPasti* del corpus KIParla (Mauri et al. 2019), articolando la ricerca in due fasi successive.

La prima fase adotta un approccio qualitativo ed è basata su un sotto-campione dei tre moduli considerati:

- 12 h di interviste semi-strutturate e 12 h di conversazioni libere di italiano L2, appreso in età adulta e in contesto spontaneo (parlanti con background migratorio delle comunità arabo-marocchina, bengalese, cinese e ucraina; modulo *Stra-ParlaBO*)
- 12 h di interviste semi-strutturate e 12 h di conversazioni a tavola tra parlanti L1 (moduli *ParlaBO* e *KIPasti*)

Le sequenze di esemplificazione identificate vengono annotate in base (i) alla *strategia esemplificativa* utilizzata (presenza/assenza di marca specifica, proprietà morfosintattiche, funzione nel discorso), (ii) alla presenza/assenza di una *categoria esplicita* a cui gli esempi si riferiscono, e (iii) alle proprietà della *sequenza interazionale* in cui l'esemplificazione occorre (e.g., presenza di co-costruzioni, segnali di accordo e disaccordo, gestione dei turni).

Nella seconda fase, la ricerca viene estesa a tutte le interazioni contenute nei tre moduli in esame (tot. 170 h): le strategie individuate nella Fase 1 vengono cercate ed estratte attraverso un approccio top-down, al fine di analizzarne la frequenza e la distribuzione in relazione al profilo sociolinguistico dei parlanti e alle caratteristiche dell'interazione (intervista vs. conversazione libera, quantità di sovrapposizioni, lunghezza media e distribuzione dei turni, ecc.).

I risultati preliminari evidenziano una presenza ricorrente di strategie esemplificative nel parlato L2, spesso caratterizzate dall'uso di espressioni nominali (es. *un esempio*) associate a strutture creative (es. *per così un esempio*, in (1)).

(1) SBIB006

PSB049 sì questo x festa perchè (.) eh perchè se tu sei tanti però non conosci
nessu: no non capisci chi è
lui di mio \$sitta se così: questo xx abbiamo fatto come: co- questo festa
abbiamo fatto come: conoscere come:
un \$esempio tu \$sitta di noacali
però tu non mi conosci che anche io sono \$sitta di noacali **per così**
>un esempio< io ti c-
chiamato questo giorno abbiamo (>questa<) festa venga (.) io chiamato
un altro lui chiamato **per così** abbiamo organizzato questo fest(a)

Il confronto con il parlato L1 mostra come l'esemplificazione sia largamente usata da entrambi i gruppi di parlanti, pur assumendo configurazioni funzionalmente differenziate. Nei dati L2, essa svolge prevalentemente funzioni *speaker-oriented*, come la riformulazione o la compensazione di difficoltà lessicali. Nei parlanti L1, al contrario, è frequentemente associata a funzioni più intersoggettive: attenuazione, gestione del disaccordo, rafforzamento della reciprocità epistemica e del *common ground*, come illustrato in (2), dove gli interlocutori co-costruiscono il riferimento utilizzando l'esemplificazione come strumento di allineamento e conferma di avvenuta comprensione (*ah sì sì, tipo. . .*).

(2) KPN0214

PKP072 sì, (.) però posti freddi tipo::: in svezia o in finlandia io la vorrei una casa,
 PKP070 ma casa proprio io direi tipo andiamo in vacanza con il nostro jet privato
 e fin[e]
 PKP072 [a]nche o tipo ma no casa [che dev'essere per forza casa]
 PKP070 [c(io)è il jet privato che ci compra] lui
 PKP072 tipo: appartamento capito (.) che però è tuo e d[ici]
 PKP070 **[ah s]ì sì sì tipo mi faccio le vacanze to'**
 PKP072 sì sai quelli che hanno le finestre che arrivano fino al tetto
 non [so se hai prese]nte
 PKP070 **[sì sì tipo:] tutta vetrata**

La discussione dei risultati mostrerà come l'esemplificazione costituisca una strategia centrale per la costruzione del riferimento e la gestione dell'allineamento interazionale, con specificità funzionali legate alla varietà linguistica (L1 vs. L2), al tipo di interazione e al profilo dei parlanti.

Bibliografia

- Barotto, Alessandra & Mauri, Caterina. 2018. Constructing lists to construct categories. *Italian Journal of Linguistics* 30: 95–134.
- Barotto, Alessandra & Lo Baido, Cristina. 2021. Exemplification in interaction. From reformulation to the creation of common ground. In Caterina Mauri, Eugenio Gorla & Ilaria Fiorentini (2021), *Building categories in interaction: linguistic resources at work*, 239–270. Amsterdam: John Benjamins.
- Clark, Herbert H. & Wilkes-Gibbs, Deanna. 1986. Referring as a collaborative process. *Cognition* 22(1): 1–39. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90010-7](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90010-7)
- Clark, Herbert H. 1996. *Using language*. Cambridge: CUP.
- Lo Baido, Maria Cristina. 2018. Categorization via exemplification: Evidence from Italian. In *Linguistic Strategies for the Construction of Ad Hoc Categories: Synchronic and Diachronic Perspectives*, Caterina Mauri & Andrea Sansò (eds). Special issue of *Folia Linguistica* 52(s39–1): 69–95. <https://doi.org/10.1515/flih-2018-0007>
- Mauri, Caterina, Silvia Ballarè, Eugenio Gorla, Massimo Cerruti & Francesco Suriano. 2019. KIParla corpus: a new resource for spoken Italian. In: Bernardi, Raffaella, Roberto Navigli & Giovanni Semeraro (eds.), *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it*.
- Mauri, Caterina. 2021. Ad hoc categorization in linguistic interaction. In Caterina Mauri, Eugenio Gorla and Ilaria Fiorentini (Eds.), *Building categories in interaction: linguistic resources at work*, 9–34. Amsterdam: John Benjamins.

Contatti

caterina.mauri@unibo.it
 zucchini@phil.muni.cz

Interazione mediata dal computer e sviluppo di consapevolezza metapragmatica nella formazione di docenti di italiano LS: un progetto telecollaborativo basato sull'analisi di richieste prodotte da parlanti umani e da Large Language Model

Elena Nuzzo¹, Nicola Brocca²

¹Università Roma Tre, ²Universität Innsbruck

12 feb
14:00
Aula 10

Negli ultimi decenni, l'attenzione per la competenza metapragmatica (intesa come la capacità di giudicare l'adeguatezza dell'uso linguistico in relazione al contesto) nell'insegnamento dell'italiano L2 è aumentata (Glaser & Martínez-Flor, 2025; Taguchi, 2018), anche grazie all'influenza del QCER (Consiglio d'Europa, 2020). Tuttavia, questa competenza continua a essere spesso trascurata in aula. Una delle ragioni principali è che molti docenti di italiano a stranieri sono essi stessi apprendenti e tendono a concentrarsi sull'insegnamento di aspetti lessicali o grammaticali, evitando ambiti in cui si sentono meno sicuri, come la pragmatica, soggetta a forte variabilità individuale e dipendenza dal contesto (Cohen, 2018).

D'altra parte, diversi studiosi hanno proposto e sperimentato soluzioni didattiche per promuovere la consapevolezza metapragmatica, giungendo ad alcuni punti fermi: González-Lloret (2022), ad esempio, sottolinea che il docente dovrebbe, da un lato, offrire agli studenti l'opportunità di entrare in contatto con un input pragmaticamente ricco e vario e, dall'altro, favorire lo sviluppo di strategie di apprendimento autonomo in grado di stimolare la consapevolezza. In altre parole, è fondamentale che l'insegnante incoraggi gli apprendenti a osservare e analizzare in modo critico l'uso della lingua nella comunità di riferimento (Taguchi et al., 2019). Fornire agli studenti strumenti strategici per interpretare autonomamente i fenomeni pragmatici contribuisce inoltre a evitare un insegnamento rigido e stereotipato, che riduce la pragmatica a un insieme di norme d'uso decontestualizzate, spesso basate più sulle intuizioni del docente che sull'osservazione dei comportamenti linguistici dei parlanti (Nuzzo & Brocca, 2025). Affinché gli insegnanti siano in grado di adottare questo approccio nella pratica didattica, è importante integrarlo già nella loro formazione (Glaser, 2020; Nuzzo & Brocca, 2024).

Lo studio qui presentato si inserisce in questo ambito e si propone di rispondere alla seguente domanda di ricerca: Quali sono gli effetti di un intervento didattico, basato sull'analisi di corpora in telecollaborazione con parlanti nativi, su insegnanti tedescofoni di italiano L2 in formazione, in relazione allo sviluppo di competenze metapragmatiche?

L'intervento ha previsto l'uso di due corpora:

1. un corpus di richieste elicitate tramite compiti di completamento del discorso (Discourse Completion Task, DCT), prodotto da parlanti nativi dell'italiano nell'ambito del progetto di pragmatica cross-culturale «O ato de fala do pedido na perspectiva da Pragmática contrastiva: uma abordagem plurilíngue e multicultural», coordinato dalla Universidade de São Paulo (Brasile)*;
2. un corpus generato da diversi Modelli Linguistici di Grandi Dimensioni (LLM), come ChatGPT o Gemini, sulla base degli stessi DCT utilizzati per raccogliere il corpus dei parlanti umani.

*La ricerca è finanziata dai seguenti enti brasiliani per la ricerca: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (n. 2022/05865-9) e Conselho Nacional Desenvolvimento Científico y Tecnológico (CNPq) (n. 409716/2021-9).

Sette studenti del corso di didattica dell'italiano dell'Università di Innsbruck hanno partecipato a un percorso di telecollaborazione con altrettanti studenti italiani dell'Università Roma Tre. La collaborazione, durata quattro settimane, ha previsto attività di analisi e discussione di alcune delle richieste presenti nei corpora.

Per valutare l'efficacia dell'intervento è stato somministrato un questionario prima e dopo. Il questionario proponeva le richieste generate dagli LLM e chiedeva ai partecipanti di valutarne l'adeguatezza pragmatica (scala Likert a quattro punti), motivando ciascuna valutazione. Nella versione post-intervento erano incluse anche domande metacognitive sugli apprendimenti acquisiti.

Per l'analisi si sono confrontati i punteggi assegnati nei questionari, rilevando che le variazioni più significative tra prima e dopo la telecollaborazione si registravano nelle quattro situazioni a bassa distanza sociale. Si è quindi proceduto a un'analisi qualitativa delle risposte aperte relative a queste quattro situazioni, e delle osservazioni conclusive. Sono state inoltre analizzate le riflessioni elaborate dalle coppie durante l'attività collaborativa in cui si confrontavano le richieste dei LLM con quelle dei parlanti umani.

I risultati rivelano un incremento nella consapevolezza metapragmatica degli insegnanti in formazione. Alla fine del modulo, essi si mostrano più sensibili nel riconoscere elementi inadeguati nelle richieste dei LLM, come la verbosità e l'uso eccessivo di strategie di mitigazione, specie nelle interazioni tra interlocutori con elevata familiarità. Il confronto diretto tra corpora e la discussione con i partner madrelingua hanno contribuito a una comprensione più fine delle sfumature pragmalinguistiche nelle richieste informali, un ambito spesso trascurato nella didattica dell'italiano L2.

Bibliografia

- Cohen, A. D. (2018). *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Bristol (UK). Multilingual Matters.
- Consiglio d'Europa, (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors* (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti. *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue», 12(2)). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>
- Glaser, K. (2020). Assessing the L2 pragmatic awareness of non-native EFL teacher candidates: Is spotting a problem enough? «Lodz Papers in Pragmatics», 16(1): 33-65. <https://doi.org/10.1515/lpp-2020-0003>
- Glaser, K., & Martínez-Flor, A. (2025). Guest editorial: L2 pragmatics in language teacher education. *System*, 131, 103581. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103581>
- González-Lloret, M. (2022). Technology-mediated tasks for the development of L2 pragmatics. *Language Teaching Research*, 26(2): 173-189.
- Nuzzo, E., Brocca, N. (2024). Raising the (meta) pragmatic awareness of non-native pre-service teachers of L2 Italian with a telecollaborative data-driven learning project on formal email writing. *System*, 127: 103518. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103518> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- Nuzzo, E., Brocca, N. (2025). *Sviluppo di competenze pragmatiche in ambienti telecollaborativi*. Roma. Roma TrE-Press.

- Taguchi, N. (2018). Pragmatic competence in foreign language education: Cultivating learner autonomy and strategic learning of pragmatics. In I. Walker, D. K. G. Chan, M. Nagami, & C. Bourguignon (Eds.), *New perspectives on the development of communicative and related competence in foreign language education* (pp. 53–69). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501505034-004>
- Taguchi, N., Xiaofei, T., Maa, J. (2019). Learning how to learn pragmatics: Application of self-directed strategies to pragmatics learning in L2 Chinese and Japanese. *East Asian Pragmatics*, 4(1): 11-36. <https://doi.org/10.1558/eap.38207>

Contatti

elena.nuzzo@uniroma3.it

nicola.brocca@uibk.ac.at

Okay, chiaro, capito?: il ruolo dei segnali discorsivi in contesti intercomprensivi e accademici

Emanuela Paone

Università di Bologna

13 feb
14:30
Aula 9

La presente indagine esamina le funzioni dei segnali discorsivi (SD) all'interno di un corpus di interazioni online in italiano, spagnolo argentino e portoghese brasiliano (cfr. Cervini, Paone 2024; 2025) prodotte da studenti universitari impegnati in compiti collaborativi in un contesto di intercomprensione (IC). L'IC viene intesa, in linea con Capucho (2004), come la capacità dei parlanti di comunicare efficacemente e co-costruire significati ricorrendo ciascuno la propria L1 (cfr. anche Bonvino, Garbarino 2022; Garbarino, Leone 2022; Cervini, Zucchini 2024).

L'interesse per i SD nasce dalla loro centralità nella conversazione orale. Pur essendo elementi che, sul piano acquisizionale, possono generare difficoltà per la loro polifunzionalità (cfr. Cekovic 2014; Jafrancesco 2015), essi svolgono un ruolo pragmatico fondamentale. Grazie al loro carattere procedurale (Fraser 1999) e indessicale (Schiffrin 2006), i SD contribuiscono a chiarire le intenzioni comunicative del parlante, gestire i turni conversazionali, strutturare il messaggio e guidare l'interlocutore nell'interpretazione. Inoltre, per la loro natura metalinguistica, essi risultano strettamente legati al "dominio dialogico, alle relazioni interpersonali tra i partecipanti al dialogo (e a quelle tra il parlante e il dialogo stesso), e/o ai loro processi cognitivi" (Sansò 2020: 14).

In un contesto di IC, in cui i partecipanti collaborano alla realizzazione di task legati ai rispettivi ambiti disciplinari (Medicina Veterinaria e Ingegneria Gestionale), l'uso appropriato dei SD può potenzialmente rendere più fluida la gestione dell'interazione. Al contrario, segnali opachi sul piano formale e connotati da forte polifunzionalità (come magari per l'italiano) potrebbero rallentare la comprensione reciproca e generare fraintendimenti anche sul piano pragmatico.

Le domande di ricerca sono:

- Quali sono i SD più frequenti nel corpus di IC?
- Quali funzioni pragmatiche prevalgono?
- In che modo i parlanti gestiscono l'uso dei SD nell'interazione?

Il corpus consta allo stato attuale di circa 20000 token, per un totale di 10 interazioni tra pari di durata variabile. Il dataset completo comprende circa 35 ore di lezioni online e 14 ore di interazioni tra pari.

Sul piano metodologico, sono state estratte le occorrenze dei SD più ricorrenti (es. *okay, sì, bien, quindi/então/entonces, claro, bueno, pero/però/mas, esatto, allora, capito/entendí, digamos, cioè, o sea*, ecc.) e, adottando un approccio onomasiologico, sono state analizzate le funzioni espresse da suddetti marcatori, secondo la tassonomia di Bazzanella (2006; 2011), che distingue funzioni interazionali, metadiscorsive e cognitive.

I risultati mostrano una predominanza delle funzioni interazionali, come la presa di turno (*sì, bueno, allora*), la conferma della comprensione (*sì, claro, okay, bien, capito, entendí*) e la verifica della comprensione (*capito?*). Le funzioni metadiscorsive, legate cioè alla strutturazione e all'organizzazione del messaggio, vengono affidate ad esempio a segnali come *cioè, o sea*, che introducono riformulazioni per sinonimo/parafrasi, e supportano strategie di mediazione concettuale (Consiglio d'Europa 2020). Tra le funzioni cognitive (Bazzanella 2006; 2011) spiccano quelle legate alla marcatura di processi inferenziali (*quindi, allora, então*). Sono meno frequenti i segnali che veicolano il grado di certezza del parlante (*credo, creo, probabilmente*) o che modulano la forza illocutoria di atti linguistici (es. *magari* per l'italiano).

Un aspetto significativo riguarda l'adozione occasionale di SD come *allora, capito, claro* da parte di parlanti che non padroneggiano la lingua in cui tali segnali sono codificati: la loro salienza discorsiva e la loro frequenza nell'interazione ne facilita il riconoscimento funzionale e l'interiorizzazione, dando luogo a fenomeni di *code-switching/code-mixing* e calchi. L'adozione di parole o espressioni precedentemente usate dall'interlocutore (*lexical mimicry* o accomodamento lessicale, cfr. Fais 1998; Giles et al. 2023) favorisce la costruzione di un terreno concettuale comune, e può avere una funzione cognitiva, legata cioè alla facilitazione della comprensione reciproca. A supporto di ciò, la distribuzione delle microfunzioni dei SD nel corpus riguarda principalmente il monitoraggio della comprensione, attraverso segnali che confermano l'avvenuta comprensione o verificano quella altrui.

I risultati evidenziano il ruolo dei SD in contesti intercomprensivi, dove la co-costruzione del significato si configura come strategia fondamentale per garantire la comprensione reciproca e il successo dei compiti collaborativi.

Bibliografia

- Bazzanella, C. (2006), "Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali", in Albano Leoni F., Giordano R. (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli, pp. 137-157.
- Bazzanella, C. (2011 [2010]), "Segnali discorsivi", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1303-1305: [https://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Bonvino, E., Garbarino, S. (2022), *Intercomprensione*, Caissa, Cesena.
- Capucho, F. (2004), "Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas", in Da Silva F. L., Kanavillil R. (eds.), *A linguística que nos faz falhar*, Unicamp, Parábola Editorial, São Paulo, pp. 83-87.
- Ceković, N., (2014), "I segnali discorsivi nell'interlingua degli studenti universitari di italiano L2", in *Italica Belgradensia* 2, 1, pp. 193-110.

- Cervini, C., Paone, E. (2024), "Comunicare all'università: quando l'interazione orale si fa plurilingue", in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 496-523.
- Cervini, C., Paone, E. (2025), "Annotazione di dati orali in contesti di interazione plurilingue: insegnare l'intercomprensione a studenti di scienze mediche veterinarie", in *La comunicazione parlata, Spoken Communication* (Atti del Convegno GSCP. La comunicazione parlata 2023. I venti anni del GSCP, 8-10 giugno 2023, Università Sapienza di Roma), Aracne, Roma.
- Cervini, C., Zucchini, E. (2024), "Caso di studio sull'interazione orale plurilingue in contesto di intercomprensione: dai dati all'analisi", in *Club Working Papers*, Università di Bologna, Bologna, vol. VIII, pp. 207-229.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/commoneuropean-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Fais, L. (1998), "Lexical accommodation in human- and machine interpreted dialogues", in *International Journal of Human-Computer Studies* 48, 2, pp. 217-246.
- Fraser, B. (1999), "What are discourse markers?", in *Journal of Pragmatics*, 31, pp. 931-952.
- Garbarino, S., Leone, P. (2022), "'Je suis pas sûre d'avoir compris la dernière phrase': collaborare per capirsi in contesti di intercomprensione", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 179-197.
- Giles, H., Edwards, A. L., Walther, J.B. (2023), "Communication accommodation theory: Past accomplishments, current trends, and future prospects", in *Language Sciences* 99.
- Jafrancesco, E. (2015), "L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-39.
- Sansò, A. (2020), *I segnali discorsivi*, Carocci, Roma.
- Schiffrin, D. (2006), "Discourse Marker Research and Theory: Revisiting *and*", in Fischer K. (ed.), *Approaches to Discourse Particles*, Elsevier, Amsterdam, pp. 315-338.

Contatti

emanuela.paone@unibo.it

Spontaneità o artificio? Le conversazioni didattiche nei manuali di lingua straniera: alcuni elementi di analisi e di riflessione pedagogica

Franco Pauletto^{1,2}

¹Universidad Complutense de Madrid, ²Stockholms universitet

13 feb
10:00
Aula 10

I supporti audiovisivi che accompagnano la maggior parte dei manuali di lingua straniera attualmente in commercio sono un'importante fonte di input linguistico e culturale, e la loro rilevanza per lo sviluppo delle capacità di comprensione orale degli studenti è fuori discussione. Tuttavia, fino a che punto sono davvero lo specchio di ciò che realmente accade nell'interazione quotidiana e qual è, dunque, il loro valore didattico? Questo studio intende verificare in che misura in tali conversazioni si vedano riflesse le norme "viste ma non percepite" (Garfinkel 1967) che governano l'interazione umana, applicando il metodo e i principi teorici dell'analisi della conversazione (Sacks et al., 1974) allo studio di alcune conversazioni (in formato audio e/o video) tratte da un piccolo campione di manuali di italiano, spagnolo e francese L2/LS oggi in commercio. Lo studio intende inoltre valutare se esistano differenze qualitativamente apprezzabili tra i manuali spagnoli, francesi e italiani facenti parte del corpus.

In linea con quanto già emerso dagli studi realizzati sui materiali audio e video per l'insegnamento della lingua inglese (cf. Gilmore, 2004; Wong, 2002), l'analisi preliminare di questo tipo di conversazioni ne ha rivelato alcune caratteristiche distintive, soprattutto per quanto riguarda la sequenzialità: accade così che alcune azioni di risposta manchino laddove ci si aspetterebbe di trovarle (con coppie adiacenti quindi monche), e d'altra parte avviene spesso che i turni di parola che costituiscono una coppia adiacente siano posizionati in maniera non contigua (con coppie adiacenti sfasate; su questi due fenomeni, cf. Pauletto, 2021), pur in assenza di sequenze inserite (Schegloff 2007: 97-114). Queste caratteristiche vanno messe in relazione con la tendenza a creare veri e propri "cluster" di azioni giustapposte da parte dei parlanti (o personaggi) che si alternano nel controllo dei turni di parola (o battute), come avviene anche nel cosiddetto parlato filmico (Rossi 2002). Un altro elemento degno di nota è la sistematica presenza di silenzi ('gaps') tra i turni dei partecipanti che sono difficilmente giustificabili da un punto di vista interazionale. Infine, i fenomeni caratteristici dell'interazione spontanea (sovrapposizioni tra parlanti, riparazioni, co-costruzioni ecc.) sono poco o per nulla rappresentati. L'analisi non ha fatto emergere differenze apprezzabili tra i materiali relativi alle tre lingue.

Le peculiari caratteristiche del parlato didattico potrebbero rispondere alla necessità di assicurare le/gli apprendenti, facilitandone il lavoro di comprensione. D'altra parte, il frequente ricorso alle forzature delle norme che regolano l'interazione verbale e incorporata sembra teso a creare effetti stranianti e – spesso – volutamente comici. L'obiettivo di documentare ciò che accade nella realtà passa in secondo piano, a favore della piacevolezza e della godibilità di un materiale didattico tanto accattivante quanto pastorizzato (Ferroni 2021).

Fino a che punto questo tipo di supporti rappresenta un modello utile per lo sviluppo della competenza interazionale e interculturale de/lle/gli apprendenti? La risposta rimane aperta, e chiama in causa anche la formazione de/lle/i docenti di lingua straniera, raramente sensibilizzati/e/i alle specifiche caratteristiche del parlato-in-interazione.

Bibliografia

- Ferroni, R. (2021). Parlato pastorizzato? Le sit-com per l'insegnamento dell'italiano L2/LS: Lingua, interazione e aspetti didattici. *Italiano LinguaDue*, 1, 222-240.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gilmore A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58, 363-374.
- Pauletto, F. (2021). Un genere a sé. L'interazione verbale nei videocorsi dei manuali di italiano LS/L2. *Italiano LinguaDue*, 1, 194-221.
- Rossi, F. (2002). Il dialogo nel parlato filmico. In C. Bazzanella (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale* (161-175). Milano: Guerini e Associati.
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong J. (2002). Applying conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40, 37-60.

Contatti

franpaul@ucm.es

Silenzi e disfluenze nell'interazione asimmetrica. Un'analisi del parlato accademico

Diana Peppoloni, Anca Budeanu
Università degli Studi di Perugia

12 feb
11:00
Aula 10

Il parlato accademico, prodotto nell'ambito delle lezioni universitarie, si configura come una varietà linguistica semi-spontanea e caratterizzata da un'interazione asimmetrica. Tale modalità comunicativa evidenzia una marcata dominanza discorsiva da parte del docente [1], collocandosi lungo un continuum che va dalla comunicazione unidirezionale all'interazione regolata [2-3]. All'interno di questo assetto interazionale, il docente ricopre un ruolo direttivo, fungendo da "regista" [4] o "orchestratore" [5] dell'attività didattica, utilizzando tutte le risorse dell'oralità (gestualità, intonazione, pause e altri tratti prosodici e paralinguistici) al fine di trasmettere i contenuti disciplinari, mantenere il livello di attenzione e segnalare e strutturare le informazioni ritenute centrali, in funzione del raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati [6-9].

Il presente studio intende analizzare e confrontare caratteristiche e funzioni delle pause silenti (PS) e non silenti (PNS) individuate nel parlato di docenti universitari, afferenti a quattro ambiti del sapere: umanistico, medico, giuridico-economico e scientifico. I dati provengono dal Corpus ASIC (Academic Spoken Italian Corpus) [10], da cui sono stati selezionati 36 minuti di registrazioni, riferiti a 12 diversi docenti (3 per ciascuno degli ambiti considerati), riguardanti la fase didattica della spiegazione.

Le PS, ossia intervalli di silenzio nel turno di parola, possono dipendere da esigenze fisiologiche, dalla pianificazione del discorso o, se intenzionali, da funzioni espressive e strutturali (enfasi, marcatura sintattica, gestione del flusso comunicativo). La loro durata varia tra 80ms e 3s [11-12], ma l'intervallo più rilevante è compreso tra 250ms e 1s: al di sotto dei 250ms, le pause, spesso inglobate nel flusso articolatorio, non sono percepite come interruzioni [13], rendendo tale soglia utile per distinguere pause prosodiche da micro-pause fisiologiche.

Le PNS rivelerebbero processi di pianificazione e riformulazione, influenzate da fattori individuali e sociolinguistici [14-16]. Le PNS, disfluenze eterogenee, sono state annotate mediante un sistema di codifica multilivello, volto a rilevarne le componenti formali e pragmatico-funzionali. La letteratura [17-18] distingue tra (auto)correzioni retrospettive (sostituzioni, cancellazioni, false partenze) ed esitazioni prospettiche (allungamenti, riempitivi, vocalizzazioni [19]) con funzioni specifiche di *word searching*, *structuring*, *focusing* [20-21].

L'analisi acustica, condotta in questo studio mediante PRAAT [22], ha esaminato frequenza, durata e posizione delle PS e delle PNS all'interno della catena fonica. I settori disciplinari umanistico, medico e giuridico-economico presentano una configurazione prosodica relativamente omogenea, con un tempo di parlato che si attesta attorno al 60% e una distribuzione media delle pause pari al 25% per le PS e al 15% per le PNS. Diversamente, nel settore scientifico si osserva una percentuale di parlato più elevata (circa il 70%), associata a una minore incidenza sia delle PS (18%) sia delle PNS (12%). Tale profilo prosodico sembra riflettere una struttura enunciativa più lineare e scorrevole, ascrivibile probabilmente a una trasmissione dei contenuti più rapida e diretta.

Tra le PNS, le vocalizzazioni costituiscono la tipologia più frequente in tutti i settori disciplinari, con un'incidenza particolarmente marcata nell'ambito umanistico. Seguono, in ordine decrescente di occorrenza, gli allungamenti, le disfluenze lessicali, le ripetizioni e le cancellazioni. La distribuzione delle PNS in base alla loro collocazione (pre-, post- e interpausale) varia sensibilmente tra i diversi ambiti disciplinari, riflettendo strategie discorsive differenti.

La classificazione funzionale secondo l'orientamento prospettico o retrospettivo evidenzia una prevalenza del primo. In tale assetto, le pause silenti, le vocalizzazioni e gli allungamenti risultano prevalentemente associati a funzioni discorsive di tipo *structuring* e *focusing*, contribuendo, da un lato, all'organizzazione della struttura informativa e della progressione tematica del discorso (*structuring*), dall'altro, all'enfasi e alla focalizzazione di elementi nuovi o salienti, quali parole chiave o concetti centrali (*focusing*).

I dati saranno discussi nel dettaglio in sede di presentazione.

Bibliografia

- [1] Diadori, P. (2004). Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In Maddii, L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*. Firenze-Atene: IRRE Toscana-Edilingua Edizioni, 71-102.
- [2] De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M. & Voghera, M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP). Milano: Etas Libri.
- [3] Diadori, P. (a cura di) (2007). *La DITALS risponde 5*. Perugia: Guerra Edizioni.
- [4] Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci.

- [5] Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- [6] Ciliberti, A. (1981). Approcci teorici nella descrizione del “linguaggio scientifico” e loro utilizzazione didattica. In Ciliberti, A. (a cura di), *L'insegnamento linguistico per “scopi speciali”*. Bologna: Zanichelli, 7-36.
- [7] Ciliberti, A. (2003). Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue. In Ciliberti, A., Pugliese, R. & Anderson, L. (a cura di), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma: Carocci, 123-142.
- [8] Sinclair, J., Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- [9] Baker, C., Freebody, P. (1989). Talk around text: Constructions of textual and teacher authority in classroom discourse. In De Castell, S., Luke, A., Luke, C., (eds.), *Language, authority and criticism*. London: Falmer Press, 263-283.
- [10] Peppoloni, D. (2024). Le collocazioni N-ADJ dell'italiano accademico parlato. Un'indagine corpus-based. *Italiano LinguaDue*, 16(2), 422-447.
- [11] Grosjean, F., Deschamps, A. (1972). Analyse des variables temporelles du français spontané, in *Phonetica*, 26(3), 129-157.
- [12] Grosjean, F., Deschamps, A. (1973). Analyse des variables temporelles du français spontané II. Comparaison du français oral dans la description avec l'anglais (description) et avec le français (interview radiophonique), in *Phonetica*, 28(3-4), 191-226.
- [13] Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics: Experiments in spontaneous speech*. London: Academic Press.
- [14] Giannini, A. (2001). Corpus AVIP: ehm, ehm. In *Multimodalità e multimedialità nella comunicazione. Atti delle 11e Giornate di Studio del GFS*, vol. XXVIII, Padova: Unipress, 179-184.
- [15] Giannini, A., Pettorino, M. (2002). Vocalizzazioni e aree vocaliche in tre aree regionali dell'italiano. In “*La coarticolazione*”, *Atti delle 13e Giornate di Studio del GFS*, vol. XXX, Pisa, 257-264.
- [16] Giannini, A., Pettorino, M. (2004). L'italiano e lo sloveno a confronto. In *Atti del Convegno Internazionale “I 90 anni dello sloveno a Napoli”*, Napoli.
- [17] Levelt, W.J. (1983). Monitoring and self-repair in speech, *Cognition*, 14 (1), 41-104.
- [18] Shroberg, E.E. (1994). *Preliminaries to a theory of speech disfluencies*, Doctoral dissertation, University of California, Berkley.
- [19] Ginzburg, J., Fernández, R., Schlangen, D. (2014). Disfluencies as intra-utterance dialogue moves, *Semantics and Pragmatics*, 7 (2014), 9–1.
- [20] Schettino, L., Betz, S., Cutugno, F., Wagner, P. (2021). Hesitations and individual variability in Italian tourist guides' speech, in *Speaker individuality in phonetics and speech sciences: Speech technology and forensic applications*, Milano: Officinaventuno, («STUDI AISV», 8), 243-262.
- [21] Schettino, L. (2022). *The Role of Disfluencies in Italian Discourse. Modelling and Speech Synthesis Applications*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Salerno, Salerno.
- [22] Boersma, P., Weenink, D. (2024). *Praat: doing phonetics by computer*. <http://www.praat.org/>.

Contatti

diana.peppoloni@unipg.it

ancuta.budeanu@unipg.it

Episodi a orientamento lessicale nell'interazione docente-studente nelle classi EMI (English-Medium Instruction): uno studio comparato tra scienze fisiche e sociali

Mariangela Picciuolo

Università di Bologna

13 feb

11:00

Aula 9

L'interazione tra docenti e studenti in contesti EMI (*English-Medium Instruction*) costituisce un osservatorio privilegiato per indagare il ruolo della lingua nell'insegnamento e nell'apprendimento disciplinare. In tali contesti, infatti, l'uso di una lingua veicolare – l'inglese – generalmente straniera per docenti e studenti, rende più visibili i processi comunicativi attraverso cui il significato viene costruito e negoziato nell'interazione didattica (cfr. Mariotti, 2007). La lingua non solo facilita l'accesso ai contenuti disciplinari, ma media tra repertori, lingue e conoscenze pregresse, incidendo sull'apprendimento linguistico e accademico (Hambrick & Giaimo, 2022). Inoltre, la lingua è al tempo stesso modellata e modellante rispetto alle pratiche e alle epistemologie disciplinari, in un processo trasversale ai diversi domini accademici (Hyland, 2000).

A partire dal corpus EMIBO (Johnson & Picciuolo, 2022), questo studio esplora le dinamiche interazionali attraverso cui emergono e vengono gestiti gli episodi a orientamento lessicale (*Vocabulary-Related Episodes*, VREs; cfr. Basturkmen & Hong, 2023) in due ambiti disciplinari distinti: Ingegneria ed Economia.

In linea con ricerche recenti che sollecitano un'analisi più approfondita dell'uso e della negoziazione del lessico accademico in contesti EMI (Coxhead, 2024; Jablonkai, 2021), lo studio indaga le pratiche interazionali attraverso cui il lessico disciplinare e accademico generale viene chiarito, riformulato o messo in discussione durante l'insegnamento. Questi episodi sono fondamentali per comprendere come la consapevolezza linguistica dei docenti si intrecci con la partecipazione attiva degli studenti nella co-costruzione del significato.

Dal punto di vista metodologico, lo studio adotta la classificazione tripartita proposta da Basturkmen e Hong (2023), che distingue gli episodi lessicali in base al tipo di conoscenza coinvolta (forma, significato, scelta lessicale) e alla natura dell'unità lessicale (singola o multipla). Ogni episodio è analizzato per iniziatore (docente o studente), focus lessicale (generale o disciplinare) e funzione interazionale (e.g. chiarimento, negoziazione, espansione). Le trascrizioni sono annotate e la codifica è sottoposta a verifica di affidabilità *intra-rater*.

Tali dimensioni permettono di osservare possibili variazioni disciplinari nella frequenza e nel tipo di VREs. Le caratteristiche discorsive e astratte dei contenuti economici, ad esempio, possono favorire episodi più dialogici e avviati dagli studenti; al contrario, nelle scienze fisiche, la terminologia tende ad essere introdotta in modo dichiarativo dai docenti. Questa prospettiva contribuisce a confutare un assunto diffuso nella letteratura EMI, secondo cui le discipline STEM comporterebbero minori sfide linguistiche grazie alla

standardizzazione e prevedibilità della loro terminologia (Lee et al., 2025). Inoltre, includendo sia gli interventi dei docenti sia quelli degli studenti, lo studio evidenzia la natura co-costruita dell'apprendimento nei contesti EMI. Gli episodi lessicali non sono osservati come eventi isolati, ma come momenti inseriti in sequenze interazionali più ampie, in cui gli studenti chiedono chiarimenti, negoziano significati o propongono alternative. Le lezioni EMI si configurano così come spazi dinamici di apprendimento incidentale, in cui la *literacy* disciplinare si costruisce attraverso il dialogo collaborativo.

Le implicazioni pratiche di questa analisi sono duplici. In primo luogo, nella formazione dei docenti EMI, emerge l'esigenza di promuovere maggiore consapevolezza del ruolo che la lingua riveste nell'insegnamento disciplinare, nonché della responsabilità dei docenti EMI nel favorire tra gli studenti lo sviluppo di una *disciplinary literacy*, intesa come "capacità di partecipare in modo appropriato alle pratiche comunicative di una disciplina" (Airey, 2011, p. 3, trad. mia). In linea con Airey (2012, p. 76), si sottolinea dunque il ruolo del docente EMI non solo come trasmettitore di contenuti, ma come guida discorsiva ("discourse guide"), in grado di modellare e sostenere pratiche linguistiche proprie della comunità disciplinare.

In secondo luogo, per la progettazione di percorsi EAP (*English for Academic Purposes*) a supporto degli studenti EMI, lo studio suggerisce di integrare l'insegnamento del lessico specialistico con un lavoro più ampio sulle pratiche comunicative della disciplina, orientato allo sviluppo della *literacy* accademica e adattato alle specificità epistemologiche e linguistiche delle diverse aree. Tale approccio risulta preferibile rispetto a politiche linguistiche EMI uniformi, in quanto maggiormente in grado di riflettere la complessità e la variabilità epistemologica dei diversi ambiti disciplinari (Kuteeva & Airey, 2014).

In sintesi, lo studio si colloca nel panorama degli studi sull'EMI che promuovono approcci fondati su evidenze e ancorati alle pratiche d'aula. Documentando frequenza, forma e funzione dei VREs in due ambiti disciplinari distinti e analizzando come tali episodi emergano nell'interazione dialogica tra docenti e studenti, lo studio contribuisce a colmare il divario tra politiche linguistiche, pedagogia EMI e pratiche didattiche.

Bibliografia

- Airey, J. (2012). "I don't teach language": The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. *AILA Review*, 25, 64–79. <https://doi.org/10.1075/aila.25.05air>
- Airey, J. (2011). The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education. *Across the disciplines*, 8(3). <http://wac.colostate.edu/atd/clil/airey.cfm> (last accessed 12/07/2025).
- Basturkmen, H., & Hong, J. (2023). Development and application of the framework for the analysis of vocabulary language-related episodes. In F. Costa & C. Mariotti (Eds.), *Input in English-Medium Instruction* (pp. 26–39). Routledge.
- Coxhead, A. (2024). Current Issues and Future Research on Teaching and Learning of Academic Vocabulary in EMI Contexts. *International Journal of TESOL Studies*, 6 (2) 105-108. <https://doi.org/10.58304/ijts.20240207>
- Evans, S., & Morrison, B. (2011). Meeting the challenges of English-medium higher education: The first-year experience in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 30, 198–208. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.01.001>

- Hambrick, K. M., & Giaimo, G. Nicole. (2022). Understanding the Challenges and Needs of International STEM Graduate Students: Implications for Writing Center Writing Groups. *Across the Disciplines*, 19(1-2), 7-26. <https://doi.org/10.37514/atd-j.2022.19.1-2.02>
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Jablonkai, R. (2021). Corpus linguistic methods in EMI research A missed opportunity? In Pun, Jack K.H.; Curle, Samantha M. (Eds.) *Research Methods in English Medium Instruction*, Routledge Research in Higher Education, 92 – <https://doi.org/10.4324/9781003025115-7>
- Johnson, J. H., & Picciuolo, M. (2022). The EMIBO corpus: A resource for investigating lecture discourse across disciplines and lecture modes in an EMI context. *Lingue e Linguaggi*, 53, 253-272. <https://doi.org/10.1285/i22390359v53p253>
- Kuteeva, M., & Airey, J. (2014). Disciplinary differences in the use of English in higher education. *Higher Education*, 67(5), 533-549. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9660-6>
- Lee, H., Rose, H., Macaro, E., & Lee, J. H. (2025). Effectiveness of EMI in higher education: A multi-level meta-analysis. *System*, 133, 103755. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103755>
- Mariotti, C. (2007). *Interaction strategies in English-Medium Instruction*. Franco Angeli.

Contatti

mariangela.picciuolo2@unibo.it

Gli startupper francesi se ne fregano: un'analisi multimodale della locuzione «on s'en fout»

Vanessa Piccoli

Université Jean Monnet Saint-Étienne

13 feb
11:00
Aula 10

La nostra ricerca si basa su due diversi corpora di dati orali autentici, entrambi legati all'ecosistema start-up francese. Il primo corpus è composto da venti episodi di un podcast auto-prodotto disponibile online, andato in onda originariamente fra il 2016 e il 2018, dedicato a intervistare dei giovani imprenditori di successo (durata totale: 18 ore circa). Il secondo corpus è il frutto di una ricerca etnografica da me svolta nell'ambito di un programma di formazione per creatori di start-up; tale corpus è composto da circa 12 ore di registrazioni video di interventi su varie tematiche (la pratica del *pitch*, il *mindset* dell'imprenditore, l'intelligenza artificiale, etc.), realizzati da 7 diversi formatori. Entrambi i corpora sono stati raccolti per studiare le specificità del linguaggio start-up francese, da un punto di vista sociolinguistico e interazionale. Tale ricerca è motivata dalla convinzione che le caratteristiche specifiche dell'universo start-up siano indicative dei cambiamenti in atto nel mondo del lavoro e, più generalmente, nella società francese.

Il presente contributo porta sull'espressione idiomatica "on s'en fout", traducibile in italiano con "chissene frega", "(noi) ce ne fregiamo" o "la gente se ne frega" a

seconda dei contesti. Questo asse di ricerca nasce da un'intuizione etnografica: durante la raccolta e la trascrizione dei dati, ho avuto l'impressione che questa locuzione, di uso comune nel francese colloquiale, acquisisca una funzione interazionale specifica nel contesto start-up. Per verificare la validità di tale ipotesi, ho realizzato una collezione di venti estratti (dieci per ogni corpus) di corta durata (fra 10 e 30 secondi) nei quali l'espressione "on s'en fout" è utilizzata una o più volte. Tali estratti sono stati in seguito analizzati ricorrendo all'approccio dell'analisi interazionale (Traverso 2016), che prevede la trascrizione dettagliata e l'analisi sequenziale dei dati nel loro contesto di produzione. Per gli estratti del secondo corpus, la presenza delle video-registrazioni ha permesso di prendere in conto nell'analisi anche la dimensione "incarnata" (*embodied*, Mondada 2019) dell'espressione, osservando in particolare i gesti di negazione categorica (Kendon 2004) che ne accompagnano la formulazione.

L'analisi svolta indica che "on s'en fout" può assumere dei valori pragmatici distinti. A seconda dei contesti, l'espressione può infatti 1) esprimere disinteresse riguardo qualcosa ("on s'en fout di X"); 2) mettere in secondo piano un elemento per dare risalto a un altro elemento ("on s'en fout di X, l'importante è Y"); 3) minimizzare un potenziale problema e rassicurare l'interlocutore ("non ti preoccupare, on s'en fout"). Inoltre, il pronome on può rinviare a dei soggetti diversi: 1) l'insieme dei partecipanti all'interazione; 2) un gruppo di cui fa parte il locutore (ma non l'interlocutore); 3) un gruppo indefinito. Quest'ambiguità ha delle conseguenze importanti sull'appartenenza identitaria veicolata dalla locuzione in interazione.

Se questo funzionamento pragmatico-interazionale non è certo ristretto al contesto start-up, è importante sottolineare che nei due corpora analizzati, un'enfasi particolare è spesso accordata alla produzione di "on s'en fout", grazie a risorse di tipo prosodico (aumento del volume, produzione scandita e ritmata), gestuale (realizzazione di gesti di negazione) e retorico-discorsivo (ripetizione di "on s'en fout" durante un'enumerazione, aggiunta di avverbi del tipo "completamente"). Una volta descritto il funzionamento interazionale della locuzione, la presentazione mira a dimostrare che il suo uso nei contesti analizzati contribuisce a veicolare una certa visione del mondo, impregnata dell'ideologia libertaria della Silicon Valley (Jimenez 2020). In questo senso, dicendo "on s'en fout", i partecipanti si costruiscono un'identità interazionale (Antaki & Widdicombe 1998) di imprenditori alla mano e *disruptive*, sprezzanti di codici e valori tradizionali – un'identità che è conforme alle aspettative diffuse in Francia rispetto all'universo delle start-up (Flécher 2019).

Bibliografia

- Antaki Charles & Widdicombe Susan (eds.) (1998), *Identities in talk*, New York, Sage Publications Ltd.
- Flécher Marion (2019), Les start-ups, des entreprises « cools » et pacifiées ? Formes et gestion des tensions dans des entreprises en croissance, *La nouvelle revue du travail [En ligne]*, n° 15.
- Jimenez Aitor (2020), The Silicon Doctrine, *tripleC* 18(1), p. 322-336.
- Kendon Adam (2004), *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Mondad1 Lorenza (2019), Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction, *Journal of Pragmatics*, 145, 47-62.
- Traverso Véronique (2016), *Décrire le français parlé en interaction*, Ophrys.

Contatti

vanessa.piccoli@univ-st-etienne.fr

Silent indicators: Pragmatic functions of pauses in treatment-resistant and non-treatment-resistant schizophrenia

Laura Tagliaferro, Assunta Sorrentino
Università di Napoli Federico II

12 feb
12:00
Aula 10

Silence, often construed as an absence or void in spoken interaction, has increasingly been reconceptualized in linguistic and pragmatic theory as a communicative act in its own right—one with the potential to structure discourse, index speaker stance, and regulate turn-taking (Jaworski, 1993; Kurzon, 1998; Hoey, 2020). Within clinical linguistics, particularly in the study of schizophrenia, much research has focused on overt language impairments such as disorganized speech, derailment, or neologism production (Andreasen, 1986; Docherty et al., 1996) and the production of silence also in terms of alogia (Bartolomeo et al., 2013).

This study addresses the production of silences by examining the role and function of silence in speech of individuals with schizophrenia, specifically contrasting treatment-resistant schizophrenia (TRS) patients with non-treatment-resistant (non-TRS) individuals. We argue that silence, in the form of pauses, gaps, and lapses (following Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Hoey, 2020), not only reflects disruptions in linguistic fluency but also provides a window into the speakers' cognitive and metacognitive processes.

In this regard, schizophrenia is characterized by profound alterations in cognition, perception, and communicative behavior. The distinction between treatment-resistant (TRS) and non-treatment-resistant forms of schizophrenia is more than pharmacological; it has implications for symptomatology, progression, and social functioning (de Bartolomeis et al., 2022).

Our analysis seeks to investigate how silences operate across both cohorts of patients where we will focus on their interactional placement, pragmatic function, and correlation with other discourse phenomena such as self-repair, turn-taking behavior and duration.

The present investigation is grounded in the hypothesis that auto-repair, understood as the speaker's capacity to detect and correct errors or inadequacies in real time (Basile, 2015) can serve as a valuable index of metacognitive functioning and linguistic self-regulation.

The fragmentary nature of experience in schizophrenia is expected to confine the patient to the dimension of solitude, in which the private character of speech is confirmed by the usage of linguistic signs diverging from both norms and conventions, which creates a movement inwards and contrasts, therefore with the inherent social behavior of language, that necessarily requires others in terms of participation and discovery as well as reconstruction through their eyes, culture, and history (Gerrans, 2014).

Our data derives from the CIPP-TRS corpus, consisting of transcribed semi-structured interviews with 20 individuals diagnosed with schizophrenia (10 TRS and 10 non-TRS), conducted in Italian. All interviews were manually annotated for interactional features, including overlaps, discourse markers, self-repairs, dysfluencies and silent intervals.

Our findings indicate a consistently higher number of pauses in the non-TRS group, which suggests a potential link between pause behavior and reformulation processes. Reformulations—such as self-corrections and rephrasings—are often taken as evidence of intact real-time speech monitoring and planning. In this context, pauses may serve as a facilitative role, allowing speakers the cognitive space needed to detect issues, inhibit errors, and retrieve more appropriate forms or structures. Thus, the increased presence of pauses and reformulations in the non-TRS group may reflect a more active self-monitoring system and a greater capacity to manage speech production demands dynamically.

In contrast, the TRS group may rely less on such strategic pauses during speech, possibly due to impairments in executive functioning or reduced metacognitive awareness, both of which have been linked to persistent symptomatology in schizophrenia. As a result, they may exhibit fewer overt reformulations and less use of pauses as a planning resource, reflecting a breakdown in the capacity to adjust ongoing speech. Therefore, while pauses can indicate difficulty, in this case they may instead reflect the availability of compensatory mechanisms that support more effective self-repair and verbal control in the non-TRS group.

Furthermore, we will examine suspended dialogic turns in which patients relinquish the conversational floor, hence leaving the ideological content abruptly. These interrupted constructions may signal hesitation, self-monitoring, a shift in cognitive focus, or interactional strategies such as turn-taking. As such, they provide a window into underlying cognitive load, planning difficulties, or pragmatic adaptations within the conversational context.

References

- American Psychiatric Association (2022). *DSM-5-TR. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th Edition. Text Revision. American Psychiatric Association.
- Andreasen, N. C. (1986). Scale for the assessment of thought, language, and communication (TLC). *Schizophrenia bulletin*, 12(3), 473–482.
- Bartolomeo, C., Improta, E., & Senza Peluso M. (2013). Pause vuote e delirio nella Wahnstimmung. In Dovetto F. M. (Ed.), *Il parlare matto*, pp. 221-252, Aracne, Roma.
- Basile, G. (2015). Le parole per dir(si). Disfluenze e interventi di repair nei dialoghi del corpus CIPPS. In: *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 570–586.
- de Bartolomeis, A., Vellucci, L., Barone, A., Manchia, M., De Luca, V., Iasevoli, F., & Correll, C. U. (2022). Clozapine's multiple cellular mechanisms: What do we know after more than fifty years? A systematic review and critical assessment of translational mechanisms relevant for innovative strategies in treatment-resistant schizophrenia. *Pharmacology & therapeutics*, 236, 108236.

- Docherty, N. M., DeRosa, M., & Andreasen, N. C. (1996). Communication disturbances in schizophrenia and mania. *Archives of general psychiatry*, 53(4), 358–364.
- Gerrans, P. (2014). *The measure of madness: Philosophy of mind, cognitive neuroscience, and delusional thought*. MIT Press
- Hoey, E. (2020). *When conversation lapses*. Oxford University Press.
- Kurzon, D. (1998). *Discourse of Silence*. J. Benjamins, Philadelphia.
- Sacks H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

Contact

l.tagliaferro98@gmail.com
sundrasorrentino@gmail.com

Polar Interrogatives Targeting Assessments (PITAs) in French-language podcasts

Simon Titze
Heidelberg University

13 feb
14:30
Aula 10

This paper examines Polar Interrogatives that are Targeting Assessments (PITAs), for instance *tu kiffes?* ('do you like it?') or *c'était bon?* ('was it good?') as occurring in French-language conversational podcasts. Taking on an Interactional Linguistic approach, it investigates how participants, hosts and guests, use such interrogatives, and how they are responded to by their recipients. The analyses show that sequences are regularly expanded after an (assessing) response to the PITA. Because of this, PITAs can also be described as a talk-eliciting device.

On the surface, a speaker who produces a PITA is eliciting an assessment by their recipient. Assessments positively or negatively evaluate an object, a person or a state of affairs (Couper-Kuhlen & Selting 2018: 283). Participants indicate their evaluative stance through (prosodic, syntactic and semantic) assessment signals (Goodwin & Goodwin 1987) and, through the action of evaluating, claim access to the assessable (Pomerantz 1984). According to the literature, assessments are produced in contexts of shared experience, but also in response to news announcements, proposals or story-tellings, thereby closing down topics, sequences and activities; they may also be used as part of broader activities like complaining, advice-giving or complimenting (Küttner 2023). How assessments are elicited by speakers through polar interrogatives has instead not been investigated so far. This is precisely the focal phenomenon of this paper.

Bolden, Heritage, Sorjonen (2023: 2) describe what they call "polar questions" as putting forward a state of affairs, which "the recipient [is invited] to affirm or deny" and their turn-design is said to display the speakers' varying epistemic stances, that is, differences in how informed they are (e.g., *Are you married?* vs. *You are married, aren't you?*). Recipients may respond with a type-conforming (yes/no) or a repetitional response (*I am (not) married.*), displaying an acquiescent or more agentive position (Heritage & Raymond 2012). However, interrogatives generally do not only request information (or confirmation) but can serve as a vehicle for a variety of actions (Couper-Kuhlen & Selting 2018: 218, de Ruiter 2012: 3, Schegloff 2007: 75ff.). In accordance

with this literature, this paper examines how the turn-format of polar interrogatives contributes to action formation. For instance, the PITA *t' as kiffé?* (lit. 'you have liked?') comprises assertive syntax and rising final intonation, one way of marking polar interrogativity in French. Another linguistic format of PITAs in French includes the interrogative marker *est-ce que*: *est-ce que t' adores dormir*. (lit. '*est-ce que* you love sleeping'). In Quebec French speakers also use the interrogative marker *tu*: *ça s'est-tu bien passé?* (lit. 'it REFL-PRON is-*tu* well passed' – 'did it go well').

However, what speakers accomplish through PITAs is not implemented by the interrogative formatting alone but is sensitive to other aspects, too: whether the PITAs target a subject- or object-side assessment (Edwards & Potter 2017); the availability of the targeted assessable to the recipient or to both participants; the sequential environment in which they occur – for instance, as part of an interview question, interrupting a guest's telling (e.g., for teasing) or as an information request towards the host; and how they are produced in the course of the interaction – as a single turn-constructive unit (TCU) or as part of a multi-unit interrogative.

The data stem from a corpus of French-language podcasts from France (*Un Bon Moment*: 5 seasons, 78 episodes of 60–120 min each) and Quebec, Canada (*Max et Livia le podcast*: 15 episodes of 90–120 min each). Conversational podcasts, a type of broadcast talk (Hutchby 2005), have so far not been analyzed from the perspective of Interactional Linguistics. They represent a locus of study regarding how participants utilize linguistic structures in the accomplishment of specific conversational actions, such as eliciting talk from the guests, presenting oneself as a figure of public interest, and others. Based on a collection of 39 occurrences, this paper will describe PITAs as a fundamental resource in conversational podcasts. The paper thus contributes both to better understanding how the syntactic format of turns-at-talk relate to action formation (Levinson 2013) and to the investigation of interaction in conversational podcasts, which is so far blatantly missing.

References

- Bolden, G. B., Heritage, J., & Sorjonen, M.-L. (2023). Introduction: Polar questions and their responses. In G. B. Bolden, J. Heritage, & M.-L. Sorjonen (Eds.), *Studies in Language and Social Interaction* (Vol. 35, pp. 1–39). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/slsi.35.01bo1>
- Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (2018). *Interactional linguistics: studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D., & Potter, J. (2017). Some uses of subject-side assessments. *Discourse Studies*, 19(5), 497–514. <https://doi.org/10.1177/1461445617715171>
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *IPrA Papers in Pragmatics* 1(1), 1–55.
- Heritage, J. & Raymond, G. (2012). Navigating epistemic landscapes: acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. In J. P. de Ruiter (Ed.), *Questions. Formal, Functional and Interactional Perspectives* (1st ed., pp. 179–251). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hutchby, I. (2005). Conversation Analysis and the Study of Broadcast Talk. In R. Sanders & K. Fitch (Eds.), *Handbook of Language and Social Interaction* (1st ed., pp. 437–460). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Küttner, U.-A. (2023). Assessment. In A. Gubina, E. M. Hoey & C. W. Raymond (Eds.), *Encyclopedia of Terminology for Conversation Analysis and Interactional Linguistics*. International Society for Conversation Analysis (ISCA). <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/Q4NZP>
- Levinson, S. C. (2013). Action formation and ascription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (1st ed., pp. 103–130). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (1st ed., pp. 57–101). Cambridge: Cambridge University Press.
- de Ruiter, J. P. (2012). Introduction: questions are what they do. In J. P. de Ruiter (Ed.), *Questions. Formal, Functional and Interactional Perspectives* (1st ed., pp. 1–7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.

Contact

Simon.Titze@rose.uni-heidelberg.de

“Tumi māthā koi?”. A multimodal study on plurilingual and pluricultural practices within Bangladeshi families living in Venice

Valeria Tonioli

Ca' Foscari University of Venice

13 feb
10:00
Aula 10

The aim of the oral presentation* is to share the results of a qualitative research study conducted in Venice as part of a broader project, “CHANGES”, financed by the European Union Next-Generation EU, spoke 9 - CREST. In our study the focus was on linguistic, cultural and educational practices of Bangladeshi families with children aged between 3 and 6 years old. The Bangladeshi one is the most extended migrant community in Venice, and, in specific areas, as Mestre and Marghera, Bangladeshi children account for 75% of the pre-school population. The number of minors and women has increased in recent years due to the rise in the number of arrivals of Bangladeshi families and family reunifications, especially of women and children. In August 2023, 33% of newborns in hospitals were from Bangladesh.

Given their relevance, teachers and social workers often wonder whether there are different expectations, attitudes and practices on the part of Bangladeshi families towards their children's education and mono/plurilingual language education. The objective of the study was to shed light on specific aspects of everyday life (Goodwin & Cekaite, 2018) — such as snack and mealtimes, free play, and storytelling — and their relevance for

*Literally, the title expression is: 'you head where?' used to ask, 'where is your head?'

preschool education in plurilingual and intercultural contexts. To this end, we observed how these moments take place both at home and at school, with the aim of identifying potential differences between the two settings, particularly in relation to their significance for early childhood education in multilingual and culturally diverse environments. The study involved 20 audio and video recordings, as well as several observations carried out at home and at school between April 2024 and June 2025. The methodology employed was qualitative and the approach was ethnographic (Bryman, 2012). Due to time constraints, this oral presentation will focus on the analysis of five recordings from three families of Bangladeshi origin. We will present transcripts of mother–child interactions and, in some cases, interactions involving the researcher. Through multimodal analysis (Goodwin, Cekaite, 2014; Goffman, 1959; Mondada, 2021), we will explore everyday caregiving and educational practices, particularly in relation to multilingual language education. We will also consider how these practices are shaped by context, the host society and the cultural background of each family (King, Lanza, 2019; Moro, Neunan, Réal, 2008 among many).

This analysis will be supported by excerpts from thematic analyses of interviews and informal conversations with families, teachers and social workers.

To respect privacy and ensure anonymity, we will present ethnographic drawings created by a professional illustrator to visually represent scenes observed during the families' everyday activities. Finally, we will consider how these practices may change in the context of migration due to different living conditions compared to the country of origin, shifting family expectations and language policies adopted by schools or families. The primary results relate to differing concepts of autonomy, care and education between families and teachers, as well as their varied perspectives on language education. Finally, we will explain how these differences can influence language education in a plurilingual context and how families' practices can change in migration (Della Puppa, 2018; Tonioli, 2022). In Bangladesh, the responsibility for the education of children typically falls upon the extended family unit. Storytelling, for instance, is a task often assigned to grandparents. Within the Bangladeshi community in Venice, such figures are not present, and mothers often experience feelings of isolation. Consequently, there is a necessity to rethink new educational plurilingual practices that can foster children's social inclusion. These new negotiated practices will be explained at the end of the presentation.

References

- Bryman A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Della Puppa F. (2018). Ambivalences of the emotional logics of migration and family reunification: emotions, experiences and aspirations of Bangladeshi husbands and wives in Italy. *Identities. Global Studies in Culture and Power*, 25(3): 358-375.
- Goffman E. (1959). *The presentation of Self in Everyday life*. Garden City, NY: Anchor books.
- Goodwin M. H., Cekaite A. (2014). Orchestrating Directive Trajectories in Communicative Projects in Family Interaction: 181-210. In Drew P., Couper-Kuhlen E. (Eds.), *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Goodwin M. H., Cekaite A. (2018). *Embodied Family Choreography. Practices of Control, Care, and Mundane Creativity*. London, NY: Routledge.

- King K., Lanza E. (2019). Ideology, agency and imagination in multilingual families: An introduction. *International Journal of Bilingualism*, 23(3): 717–723.
- Mondada L. (2021). Organisation multimodale de la participation au sein du couple: corporéité, matérialité et sensorialité dans l'interaction sociale. *Langage & Société* n° 173: 25-55.
- Moro M. R., Neuman D., Réal I. (2008). *Maternités en exil: Mettre des bébés au monde et les faire grandir en situation transculturelle* [Maternity in Exile: Bringing babies into the world and growing them in a transcultural situation]. Grenoble: Éditions La Pensée Sauvage.
- Tonioli V. (2022). Tell Me: Language Education Representations and Family Language Policies in Transnational Bangladeshi Low socioeconomic status Families Living in Italy. *International Journal of Multilingualism*, Volume 19, 2022: 269-287.

Contact

valeria.tonioli@unive.it

L'appropriatezza pragmatica delle *chatbot* IA: valutazione e applicazioni didattiche

Victoriya Trubnikova, Daniele Artoni
Università di Verona

12 feb
15:00
Aula 10

La competenza pragmatica riguarda l'abilità di negoziare il significato nell'interazione sulla base di norme sociali condivise. Considerata la capacità delle chatbot basate sull'IA di imitare la comunicazione umana, si ritiene che il loro contributo verbale possa arricchire l'apprendimento linguistico, offrendo input autentico e occasioni di co-costruzione del discorso (Kohnke 2023; Nugroho et al. 2023; Hatmanto, Sari 2023). Tuttavia, per essere considerato autentico, l'input deve essere calibrato in base alle costrizioni socioculturali. Si ipotizza, perciò, che, pur sapendo imitare l'interazione con l'essere umano, le chatbot dimostrino un'inadeguatezza nell'interpretare le variabili contestualmente specifiche (Huang, Shumin 2023).

Questo studio si propone di rispondere a due domande di ricerca 1) l'input generato dall'IA può essere considerato pragmaticamente appropriato? 2) in che modo i parlanti non nativi possono avvalersi di tale input per consolidare la competenza pragmatica?

In una prima fase, è stato condotto uno studio pilota incentrato sull'atto linguistico della richiesta. Si tratta di un atto minaccioso per la faccia (Face Threatening Act) ampiamente analizzato negli studi di pragmatica cross-culturale che ne comprovano la variabilità nella realizzazione (Larina 2003; Nuzzo 2007; Cranich et al. 2021). Con l'obiettivo di verificare la capacità dei principali agenti conversazionali, Gemini, ChatGPT, and DeepSeek, di produrre un input contestualmente appropriato, è stato somministrato un *Discourse Completion Task* (DCT) in italiano, inglese e russo. Questo strumento di raccolta dati adoperato nel progetto interazionale "Pragmática (inter)lingüística, cross-cultural e intercultural" propone otto diverse situazioni comunicative che elicitano richieste in base alle variabili sociali di \pm distanza sociale e \pm grado di imposizione in tredici lingue e varietà linguistiche.

Le produzioni generate dall'IA sono state analizzate dal punto di vista pragmalinguistico e sociopragmatico. In primo luogo, sono state esaminate le strategie adoperate secondo la tassonomia CCSARP (Blum-Kulka et al. 1989) a confronto con i dati ricevuti da parlanti nativi di italiano, russo e inglese americano. Successivamente, le risposte dell'IA, raccolte in un questionario online, sono state valutate su scala Likert da cinque informanti nativi per ciascun gruppo linguistico secondo il criterio di adeguatezza pragmatica rispetto al contesto descritto nel DCT. Gli informanti, inoltre, avevano spazio per fornire brevi commenti a giustificazione del punteggio attribuito.

I risultati di questa fase dimostrano che i) le strategie pragmalinguistiche variano in funzione della lingua utilizzata e del contesto comunicativo, ii) l'indice di appropriatezza non varia in modo significativo tra le diverse lingue coinvolte (media su una scala Likert 1-5, ENG: 3.63; ITA: 2.90; RUS: 3.13). Le insufficienze lessicali e grammaticali sono state segnalate più frequentemente rispetto ai commenti riguardanti l'adeguatezza pragmatica, con osservazioni ricorrenti sulla ridondanza e sull'eccessiva formalità di alcune proposte dell'IA.

In una seconda fase, i dati raccolti hanno permesso di progettare attività didattiche di scoperta guidata che coinvolgono l'utilizzo dell'input generato dall'IA al fine di incentivare lo sviluppo della consapevolezza pragmatica. I dati della ricerca offrono l'opportunità di individuare tendenze pragmatiche, avviare una riflessione congiunta sull'appropriatezza pragmatica ed effettuare un confronto cross-culturale tra la lingua materna italiano L1 e la lingua studiata (inglese LS o russo LS) nell'ambito universitario. Più concretamente, i dati danno supporto all'organizzazione di un percorso induttivo con elementi di riflessione esplicita che potenzia lo sviluppo della consapevolezza pragmatica (Trubnikova, Garofolin 2020). Gli apprendenti saranno coinvolti in varie attività didattiche volte a:

- Confrontare i dati raccolti da parlanti nativi e generati dall'IA,
- Etichettare le strategie per formulare le richieste,
- Individuare le strutture linguistiche per la realizzazione delle richieste,
- Formulare i criteri di adeguatezza delle richieste.

In questo modo, in linea con il principio *learner-as-ethnographer* (Ishihara, Cohen 2022), si prefigge il duplice scopo di potenziare la consapevolezza pragmatica e di sviluppare un approccio critico all'uso dell'IA, analizzando le sue capacità e carenze.

Bibliografia

- Blum-Kulka, Shoshana, Julian House, and Gabriele Kasper. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood (NJ): Ablex.
- Hatmanto, Endro Dwi, and Mariska Intan Sari. 2023. "Aligning Theory and Practice: Leveraging Chat GPT for Effective English Language Teaching and Learning". Ed. by D. Mutiarin, M. Alam, D. Cahill, J. Sharifuddin, M. Senge, A. Robani, P. Saiyut, and A. Nurmandi. *E3S Web of Conferences* 440: 05001. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202344005001>.
- Huang, Jiamiao and Shumin Li. 2023. "Opportunities And Challenges In The Application Of Chatgpt In Foreign Language Teaching". *International Journal of Education and Social Science Research* 06 (04): 75–89. <https://doi.org/10.37500/IJESSR.2023.6406>.

- Ishihara, Noriko, and Andrew D. Cohen. 2021. *Teaching and Learning pragmatics: where Language and Culture Meet* (2-nd edn.). New York & London: Routledge.
- Kohnke, Lucas, Benjamin Luke Moorhouse, and Di Zou. 2023. "ChatGPT for Language Teaching and Learning". *RELC Journal* 54(2): 537–50. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>.
- Kranich Svenja, Hanna Bruns, and Elisabeth Hampel. 2021. "Requests across Varieties and Cultures: Norms are Changing (but not everywhere in the same way)", *Anglistik: International Journal of English Studies* 32 (1): 91-114. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2021/1/9>.
- Larina, Tatiana. 2003. *Kategorija vežlivosti v anglijskoj i ruskoj komunikativnych kul'turach*. Moscow: Izdatel'stvo Rossijskogo Universiteta Družby Narodov.
- Nugroho, Arif, Nur Hidayanto Pancoro Setyo Putro, and Kastam Syamsi. 2023. "The Potentials of ChatGPT for Language Learning: Unpacking Its Benefits and Limitations". *Register Journal* 16 (2): 224–47. <https://doi.org/10.18326/register.v16i2.224-247>.
- Nuzzo, Elena. 2007. *Imparare a fare cose con le parole: richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Trubnikova, Victoriya, & Benedetta Garofolin. 2020. *Lingua e interazione: insegnare la pragmatica a scuola*. Pisa: ETS.

Contatti

victoriya.trubnikova@univr.it

daniele.artoni@univr.it

Apprendre au jardin des plantes : multimodalité, participation et inclusion lors d'une visite multisensorielle

Biagio Ursi

Université d'Orléans & Laboratoire Ligérien de Linguistique

13 feb
10:30
Aula 10

Dans cette contribution, nous proposons une étude interactionnelle multimodale (Mondada 2018, Traverso 2016) des ressources mobilisées dans le cadre d'une expérience multisensorielle et d'apprentissage. Les participants concernés sont quatre enfants en situation de handicap, âgés entre huit et dix ans, accompagnés de deux enseignantes et d'une guide. Les enfants présentent tous des déficiences visuelles, deux d'entre eux ont également des problèmes de motricité. Les enseignantes sont spécialisées dans le suivi d'enfants en situation de handicap, alors que la guide fait partie du personnel du musée et n'a pas de formation spécifique pour l'accompagnement de publics en situation de handicap, mais elle a l'habitude de travailler avec des enfants. L'interaction qui fait l'objet de notre étude se déroule dans un jardin et constitue le deuxième temps d'une visite d'une demi-journée qui a été vidéo-enregistrée avec deux caméras. Cette visite s'articule en trois phases :

1. Les enfants accompagnés de la guide et des enseignantes visitent l'apothicairerie au sein du complexe muséal.

2. Le groupe visite le jardin, une exploration multisensorielle des plantes a lieu et s'en suit une activité de collecte de feuilles et fleurs de différentes plantes.
3. Lors d'un atelier de poterie, les enfants produisent des pots dans lesquels ils vont déposer les feuilles et fleurs recueillies précédemment.

Notre attention se focalise sur la visite du jardin, cette interaction se déroule dans un site caractérisé par une liberté de mouvement des interactants, ce qui engendre des modalités spécifiques dans la gestion de la participation des enfants malvoyants de la part des adultes. L'objectif est de favoriser l'inclusion de tous les enfants, compte tenu des différents types de handicap présents, et une participation distribuée dans les différentes activités qui se déroulent au cours de la visite. En particulier, notre intérêt porte sur les ressources linguistiques (c'est-à-dire les structures grammaticales, notamment pronominales et verbales) et les ressources corporelles qui sont mobilisées par les adultes qui accompagnent les petits visiteurs dans la découverte de certaines plantes. Cette découverte n'est pas une activité solitaire, mais elle est sollicitée et réalisée comme une activité collective. Prenons l'exemple de la lecture tactile d'un panneau braille présentant le nom d'une plante. Cette activité requiert des compétences spécifiques et un accompagnement individualisé de l'enfant qui est en mesure de lire le braille ; en même temps, l'enseignante instaure un cadre de participation élargi (Goodwin & Goodwin 2004) dans lequel les autres enfants figurent comme co-participants au cours de l'interaction.

L'organisation de la participation et l'inclusion de jeunes participants en situation de handicap, présentant des modalités de communication spécifiques (Wilkinson et al. 2020), se traduit chez les adultes, et notamment chez les enseignantes, dans des modalités de gestion de l'interaction comportant une canalisation des mouvements des enfants. Le corps des adultes entre en contact avec le corps des enfants, des configurations haptiques (Cekaite 2010, 2016) sont alors mises en place pour que l'enfant puisse mener à bien une tâche donnée et pour que le processus d'apprentissage puisse avoir lieu dans son accomplissement local. La découverte des plantes est initiée par les directives des adultes, qui mobilisent plusieurs sensorialités chez les enfants : la vue (« tu vois ici »), le toucher (avec le corps de l'adulte, avec les panneaux braille, les plantes), l'olfaction (« sens (la plante) d'abord »), le goût (« goûte ! », « ça croque »). Dans notre communication, à l'aide d'une analyse interactionnelle multimodale, nous montrerons le caractère inclusif des activités de découverte des plantes, apparemment réalisées par un seul enfant à la fois, mais se déroulant en réalité dans un cadre plus large, avec la participation effective des autres visiteurs.

Bibliographie

- Cekaite, Asta (2010). *Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent-child interactions*, *Text & Talk* 30 (1), 1-25.
- Cekaite, Asta (2016). *Touch as social control: Haptic organization of attention in adult-child interactions*. *Journal of Pragmatics* 92, 30-42.
- Goodwin, Charles & Goodwin, Marjorie H. (2004). *Participation*. In Alessandro Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (p. 222-244). Basil Blackwell.
- Mondada, Lorenza (2018). *Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality*. *Research on Language and Social Interaction* 51(1), 85-106.

- Traverso, Véronique (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Ophrys.
- Wilkinson, Ray, Rae, John P., Rasmussen, Gitte (2020). Introduction. In Ray Wilkinson, John P. Rae, Gitte Rasmussen (Eds.), *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk* (p. 1-36). Palgrave Macmillan.

Contact

biagio.ursi@univ-orleans.fr

Interazione e sviluppo della riflessione metalinguistica nella classe plurilingue

Cecilia Varcasia

Università di Roma San Raffaele

12 feb
14:30
Aula 9

Questo contributo presenta uno studio sullo sviluppo della competenza metalinguistica (MLA) in apprendenti giovani (7-10 anni) osservati longitudinalmente per un periodo di tre anni all'interno di un progetto di "risveglio delle lingue" - *Éveil aux langues* (Carap 2012).

La letteratura mostra che l'MLA emerge nella prima infanzia (Gombert, 1992; Bonnet & Tamine-Gardes, 1984) e si sviluppa progressivamente con la maturazione del bambino (Tellier, 2013; Pinto & Melogno, 2014), passando da una curiosità per la lingua e la diversità linguistica a una comprensione di ordine astratto e sistematico delle strutture linguistiche e delle relazioni interlinguistiche. In questo continuum evolutivo vengono identificate diverse forme di MLA. Culioli (1968) distingue tra attività epilinguistiche e attività metalinguistiche, definendo le prime – come la denominazione, la citazione, la richiesta del significato delle parole – come attività che hanno la lingua come oggetto ma che non vengono monitorate consapevolmente (cfr. anche Gombert, 1992; Ferreri, 2009, 2014). L'MLA è stata strettamente associata al multilinguismo, una condizione che comporta notevoli richieste cognitive, in particolare per quanto riguarda l'analisi delle conoscenze e il controllo dei meccanismi di elaborazione (Bialystok, 2001). L'MLA può inoltre essere promossa attraverso interventi educativi mirati, tra cui l'istruzione multilingue e la formazione esplicita finalizzata allo sviluppo di strategie di apprendimento e della consapevolezza multilingue (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2022; Hofer, 2015; Grigorenko, Sternberg & Ehrman, 2000). Tali approcci pedagogici hanno dimostrato di favorire un apprendimento linguistico consapevole, analitico e comparativo (Chłopek, 2018: 25), di potenziare la sensibilità alle somiglianze e differenze formali e semantiche tra le lingue (Jessner, 2006: 116), migliorando così la competenza linguistica indipendentemente dal background socio-educativo e socio-culturale (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2022: 20). In Italia gli studi finora condotti hanno potuto osservare la MLA in apprendenti di diverse età attraverso interventi singoli (Andorno e Sordella, 2017, 2020, Varcasia e Atz, 2024a, 2024b).

I dati analizzati sono le interazioni emerse in due classi della scuola primaria, con 16 alunni rispettivamente in ciascuna classe, e caratterizzate da un repertorio linguistico con oltre il 60% di bambini con background migratorio. I dati sono stati raccolti tra il 2022 e il 2024 e tutte le attività (circa 30 ore) sono state video- e audioregistrate. Gli apprendenti sono stati osservati a partire dal secondo anno della scuola primaria, fino al quarto.

L'input iniziale di ciascuna attività è l'esposizione a testi in lingue diverse dall'italiano, coinvolgendo le lingue di origine degli apprendenti come l'arabo, o il punjabi e lingue sconosciute a tutti come il polacco, il russo, il nederlandese, ecc. Successivamente è stato chiesto di manipolare la lingua presente nel testo a un determinato livello linguistico (cfr. Lo Duca, 2004) e di articolare le proprie osservazioni sia in coppia che in plenaria.

I dialoghi delle sessioni osservate sono stati integralmente trascritti e costituiscono i dati primari per l'analisi qualitativa. Secondo il quadro CARAP (2012: 15), le risorse sono state identificate attraverso "predicati epistemologici o prasseologici" (come ricordare, notare, identificare, confrontare, generalizzare, formulare regole...) e gli oggetti a cui tali predicati si riferiscono: rilevanti per l'analisi sono stati il livello linguistico (grafemico, fonetico, lessicale, morfosintattico, sociolinguistico, pragmatico...) e la lingua cui i predicati si applicano.

Il contributo analizza le discussioni a cui gli apprendenti hanno partecipato, al fine di osservare le operazioni cognitive (CARAP, 2012) che sono stati in grado di compiere non solo sulla lingua oggetto, ma anche sulle lingue curriculari e sulle proprie lingue di origine. Sono state analizzate le interazioni studente-insegnante durante i laboratori, con l'obiettivo di identificare istanze di mobilitazione di risorse (conoscenze, abilità, atteggiamenti) quando gli apprendenti si confrontano con estratti in lingue sconosciute e poco familiari; altro obiettivo è quello valutare in quale misura tali risorse coinvolgessero lingue diverse dalla lingua oggetto. I dati mostrano da un lato come sin dai primissimi anni della scuola primaria sia fruttuoso stimolare gli apprendenti alla riflessione e alla metariflessione linguistica, e come la loro capacità di riflessione si sviluppi includendo non solo la riflessione sulla lingua italiana, ma coinvolgendo le lingue dei loro repertori e portate in classe in un confronto più ampio e profondo.

Bibliografia

- Andorno, C., Sordella, S. (2017). Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di «Éveil aux langues» nella scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 9/2, 162-228.
- Andorno, C. & Sordella, S. (2020). Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di éveil aux langues. *Italiano Lingua Due*, 1, 330-352.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181.
- Bonnet, C. & Tamine-Gardes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage*, Brussels: Mardaga.
- Candelier M. & Camilleri-Grima A. & Castellotti V. & De Pietro J.F. & Lörincz I. & Meissner F.J. & Noguerol A. & Schroder-Sura A. & Molonié M. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources, Centre Européen pour les Langues Vivantes*, Graz. Trad. it. Curci, Anna Maria & Lugarini, Edoardo (a cura di). *Il Carap. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse. Italiano LinguaDue*, 4(2). <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Chlopek, Z. (2018). Is there a relationship between language competences and metalinguistic awareness? In Romanowski, P. & Jednak, M. (eds), *Current re-*

- search in bilingualism and bilingual education. Multilingual education 26. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92396-3_2
- Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique, *Cahiers pour l'analyse*, 9, 106-117.
 - Ferreri, S. (2009). Riflessività e livelli di riflessione linguistica. In Fiorentino G. (ed.), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. Roma: Carocci, 23-32.
 - Ferreri, S. (2014). Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso. In Colombo, A. & Pallotti, G. (eds), *L'italiano per capire*. Roma: Aracne, 29-45.
 - Gombert, E. (1992). Metalinguistic development. Harvester Wheatsheaf.
 - Grigorenko, E. Sternberg, R. J. & Ehrmann, M. (2000). *A theory-based approach to the measurement of foreign language ability: the Canal-F Theory and test*. The Modern Language Journal, 84(3), 390-405. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00076>
 - Hofer, B. (2015). *On the dynamics of early multilingualism. A psycholinguistic study*. Mouton De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614518679>.
 - Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2022). Metacognition in multilingual learning and teaching. *AILA Review* 35:1, 12–37.
 - Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
 - Lo Duca, M. G. (2004). *Esercizi grammaticali*. Roma: Carocci.
 - Pinto, M. A. & Melogno, S. (2014). *Lo sviluppo metalinguistico. Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche*. STAMPA.
 - Tellier, A. (2013). Developing a Measure of Metalinguistic Awareness for Children Aged 8-11. In Roehr, K. & Ganem-Gutierrez, G. A. (eds) *The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning*. Bloomsbury Publishing Plc (pp. 15-44).
 - Varcasia, C., Atz, E. (2024a). Alfabetizzazione plurilingue e riflessione linguistica nella scuola primaria. *LEND*, Vol.2, 2024, 7-17.
 - Varcasia, C., Atz, E. (2024b). Multilingual Literacy and Metalinguistic Reflection in Primary School. In Giusti, G., Mura, P., Procentese, C. *Language Attitudes and Bi(dia)lectal Competences*, Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 191-212. Doi: 10.30687/978-88-6969-802-6/009.

Contatti

cecilia.varcasia@uniroma5.it

Mitigazione vs. direttezza: l'espressione del disaccordo nelle interazioni tra pari in contesto di scuola primaria

Daniela Veronesi

Libera Università di Bolzano

12 feb
15:00
Aula 9

Negli scorsi decenni un costante interesse per l'interazione in classe ha permeato l'analisi conversazionale di stampo etnometodologico (Sidnell & Stivers 2013; Fele & Paoletti 2003; Gardner 2019), non solo per indagare anzitutto i principi organizzativi della didattica frontale (presa di turno, tripletta pedagogica "Domanda-Risposta-Valutazione", formato delle domande, gestione dell'ordine ecc., cfr. Mehan 1979; Margutti 2006; Lee 2007; Margutti & Piirainen-Marsch 2011), ma anche, e sempre più, relativamente all'interazione tra pari (studente-studente) nello svolgimento di attività didattiche o extra-didattiche, come pure rispetto ai formati partecipativi che in essa emergono (Goffman 1981; Goodwin & Goodwin 2004; Jones & Thornborrow 2004; Koshmann 2013).

In tema di interazione tra pari, uno specifico focus di ricerca si è progressivamente delineato per la scuola primaria (cf. ad es. Thornborrow 2003; Evaldsson & Cekaite 2010; Cekaite & Björk-Willén 2012; Cekaite et al. 2014; Niemi 2016; Pulles et al. 2021; Nasi 2022a), vista come un contesto che offre alle alunne e agli alunni una doppia opportunità ("double opportunity space", Blum-Kulka et al. 2004) in termini tanto di acquisizione di competenze sociali e linguistiche, e dunque di sviluppo della competenza interazionale, quanto di co-costruzione dell'organizzazione sociale e della cultura dei pari sullo sfondo del più ampio contesto istituzionale della scuola (Orletti 2000; Tholander & Aronsson 2003; Kyratzis 2004; Nasi 2022b). Lo studio della competenza interazionale dei bambini – avviato negli anni Settanta dello scorso secolo con i volumi pionieristici a cura di Ervin-Tripp e Mitchell-Kernan (1977) e di Ochs e Schieffelin (1979), e proseguito poi con lavori quali Ochs & Schieffelin (1984), e, più recentemente, Bateman (2015), Casillas et al. (2016) e Stivers et al. (2018), tra gli altri – ha ricevuto così rinnovata attenzione, ampliando l'orizzonte oltre la socializzazione dei bambini in famiglia, in contesto extra-scolastico o in età pre-scolare.

Partendo da queste premesse, il presente contributo – che si situa all'interno di un più ampio progetto di taglio conversazionale sull'interazione tra pari di alunne e alunni di scuola primaria in lingua italiana (3a classe, età 8-9 anni) – intende concentrarsi sull'espressione del disaccordo, e dunque sull'orientamento o meno dei bambini a porre in atto strategie di mitigazione, quale specifico ambito della loro competenza interazionale in divenire.

Se nell'interazione tra adulti, infatti, è ampiamente documentata la preferenza per l'accordo conversazionale – rispetto ad azioni quali ad esempio richieste, offerte, inviti, valutazioni – e dunque, in caso di disaccordo, la tendenza a formulare quest'ultimo come "dispreferito" attraverso un'ampia gamma di risorse vocali, verbali e incorporate (Pomerantz 1984; Sacks 1987; Ogden 2006; Pomerantz & Heritage 2013; Heritage 2015; Pekarek Doehler et al. 2021), studi dedicati ai bambini evidenzerebbero l'uso di forme più dirette e meno complesse nell'espressione del disaccordo (Ervin Tripp & Mitchell-Kernan 1977; Goodwin 1983; Axia e Baroni 1985; Filipi & Wales 2010). Tuttavia, l'ambito della scuola primaria risulta in questo senso ancora poco esplorato, dalla specifica prospettiva dell'analisi conversazionale, specie per quanto riguarda il contesto italiano.

L'analisi che qui si propone, che attinge ad una collezione di 15 interazioni tra pari (in coppia o in piccolo gruppo, ca. 4 ore, registrazioni audio-video) in cui i bambini sono chiamati a svolgere assieme delle attività didattiche – scrivere una ricetta al computer, inventare una favola, svolgere operazioni matematiche, risolvere degli indovinelli, comporre delle frasi con aggettivi ecc. –, si concentra quindi sull'espressione del disaccordo, e punta l'attenzione sullo specifico contesto sequenziale in cui un alunno avanza una proposta di soluzione, e il compagno, o gli altri membri del gruppo, replicano negativamente a tale proposta, mostrando in modo più o meno diretto di non essere d'accordo.

Oltre ad illustrare la gamma di risorse semiotiche, verbali e multimodali, di cui i bambini si avvalgono per mitigare il disaccordo, lo studio esamina il nesso tra tipo di attività – e dunque di decisione che è necessario negoziare localmente – e forme del disaccordo, evidenziando come i bambini siano sensibili a tali contingenze contestuali. Propone infine una riflessione su ciò che i bambini mostrano di considerare come “appropriato”, in termini di direttezza/indirettezza, all'interno della cultura dei pari, sottolineando la necessità di superare una visione della competenza interazionale unicamente in termini di acquisizione, sviluppo e riproduzione dell'organizzazione sociale e morale del ‘mondo degli adulti’ (Corsaro 1985; Corsaro 1992; Kryatzis 2004; Sterponi 2007; Nasi 2022b).

Bibliografia

- Axia G., Baroni M.R. (1985). Linguistic Politeness at Different Age Levels. *Child Development* 56 (4), 918-927.
- Bateman, A. (2015). *Conversation Analysis and Early Childhood Education: The Co-Production of Knowledge and Relationships*. Routledge.
- Blum-Kulka, S., Huck-Taglicht, D. & Avni, H. (2004). The Social and Discursive Spectrum of Peer Talk. *Discourse Studies* 6(3), 307-28.
- Casillas, M., Bobb, S.C., Clark, E.V. (2016). Turn-taking, timing, and planning in early language acquisition. *Journal of Child Language* 43 (6), 1310-1337.
- Cekaite, A. & Bjork-Willén, P. (2012). Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International Journal of Bilingualism* 17(2), 174-188.
- Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grover, V. & Teubal, E. (eds.) (2014), *Children's Peer Talk. Learning from each other*. Cambridge University Press.
- Corsaro, W. (1985), *Friendship and peer culture in the early years*. Ablex Publishing.
- Corsaro, W. (1992), Interpretative reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly* 55(2), 160-177.
- Ervin-Tripp S. & Mitchell-Kernan C. (eds.) (1977). *Child Discourse*. Academic Press.
- Evaldsson A. C., & Cekaite, A. (2010). 'Schwedis' he can't even say Swedish" – subverting and reproducing institutionalized norms for language use in multilingual peer groups. *Journal of Pragmatics* 20(4), 587-604.
- Fele, G. & Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Il Mulino.
- Filipi, A. & Wales, R. (2010). The organization of assessments produced by children and adults in task based talk. *Journal of Pragmatics* 42(11), 3114-3129.
- Gardner, R. (2019). Classroom interaction research: the state of the art. *ROLSI* 52(3), 211-226.

- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Blackwell.
- Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (2004). Participation. In Duranti, A. (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Basil Blackwell, 222-244.
- Goodwin, M.H. (1983). Aggravated correction and disagreement in children's conversations. *Journal of Pragmatics* 9(6), 657-677.
- Heritage, J. (2015). Well-prefaced turns in English conversation: A conversation analytic perspective. *Journal of Pragmatics* 88, 88-104.
- Jones, R. & Thornborrow, J. (2004). Floors, talk, and the organization of classroom activities. *Language in Society* 33(3), 399-423.
- Koshmann, T. (2013). Conversation Analysis and collaborative learning. In Hmelo-Silver C. et al (eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning*. Routledge, 149-167.
- Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annu. Rev. Anthropol.* 33(1), 625-649.
- Lee, Y-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* 39, 1204-1230.
- Margutti, P. & Piirainen-Marsch, A. (2011). The interactional management of discipline and morality in the classroom – An introduction. *Linguistics and Education* 22, 305-309.
- Margutti, P. (2006). "Are you human beings?" Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education* 17, 313-346.
- Mehan, H. 1979. *Learning Lesson*. Harvard University Press.
- Nasi, N. (2022a). Classroom norms as resources: Deontic rule formulations and children's local enactment of authority in the peer group. *Linguistics and Education* 69, 101059.
- Nasi, N. (2022b). Children's peer interactions in the classroom: A review of literature, an empirical illustration, and some implications for teacher's practice. *Formazione & Insegnamento* 3, 252-264.
- Niemi K. (2016). 'Because I point to myself as the hog' – Interactional achievement of moral decisions in a classroom. *Learning culture and social interaction* 9, 68-79.
- Ochs, E. & Schieffelin, B.B. (eds.) (1979). *Developmental Pragmatics*. Academic Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B.B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In Shweder, R. & LeVine, R. (eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. Cambridge University Press, 276-320.
- Ogden, R. (2006). Phonetics and Social Action in Agreements and Disagreements. *Journal of Pragmatics* 38(10), 1752-1775.
- Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Carocci.
- Pekarek Doehler, S., Polak-Yitzhaki, H., Stoenica, J-M., Havlík, M. & Keevallik, L. (2021). Multimodal assemblies for prefacing dispreferred response: A cross-linguistic analysis. *Frontiers in Communication*, Frontiers.

- Pomerantz, A. M. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press, 57-101.
- Pomerantz, A. & Heritage, J. (2013). Preference. In Sidnell, J. & Stivers, T. (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell, 210-228.
- Pulles, M., Berenst, J., Koole, T. & de Glopper, K. (2021). How primary school children address reading problems in dialogic reading. *ROLSI* 4(2), 217-242.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In Button, G. & Lee J.R:E. (eds.), *Talk and Social Organisation*. Multilingual Matters, 54-69.
- Sidnell e Stivers (eds.) (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell.
- Sterponi, L. (2007). Clandestine interactional reading – Intertextuality and double-voicing under the desk. *Linguistics and Education* 18, 1-23.
- Stivers T., Sidnell J. & Bergen C. (2018). Children's responses to questions in peer interaction: A window into the ontogenesis of interactional competence. *Journal of Pragmatics* 124, 14-30.
- Tholander, M. & Aronsson, K. (2003). Doing subteaching in school group work: Positions, resistance and participation frameworks. *Language and Education* 17(3), 208-234.
- Thornborrow, J. (2003). The organization of primary school children's on-task and off-task talk in a small group setting. *ROLSI* 36(1), 7-32.

Contatti

Daniela.Veronesi@unibz.it

Poster | Posters

Tag questions in italiano: parlanti nativi e non nativi in interazione spontanea

Davide Bacchetta, Caterina Mauri
Università di Bologna

12 feb
16:15
Hall

Le *tag questions* (TQ) rappresentano una risorsa discorsiva estremamente versatile per la negoziazione del significato, l'espressione di epistemicità e la gestione dell'interazione. Una TQ è costituita da due parti: un enunciato dichiarativo o imperativo, talvolta detto anchor, seguito da una tag interrogativa (es. *vero?*, *no?*, *giusto?*), che può assumere diverse sfumature pragmatiche (Tottie & Hoffmann 2006).

Sebbene ampiamente indagate in inglese e in altre lingue (Holmes 1995; Kimps 2018; Mithun 2012), le TQs in italiano restano relativamente poco esplorate in prospettiva corpus-driven, soprattutto in contesti di parlato spontaneo e in presenza di parlanti non nativi.

Un contributo importante in questa direzione è rappresentato dal lavoro di Tomaselli & Gatt (2015), che ha offerto una prima sistematizzazione delle funzioni pragmatiche delle TQs in italiano, basandosi su un corpus variegato ma limitato in termini di durata, distribuzione geografica e varietà sociolinguistica. Il presente studio riprende e sviluppa alcuni spunti emersi da quella ricerca, adottando tuttavia un approccio metodologico e teorico differente, fondato su dati più ampi, maggiore varietà conversazionale e un'attenzione mirata al parlato L2.

La ricerca si basa sull'analisi del corpus KIParla (Mauri et al. 2019), che raccoglie oltre 300 ore di italiano spontaneo, con più di 460 parlanti. Particolare attenzione sarà dedicata al modulo Stra-ParlaBO, che documenta interazioni con parlanti L2 provenienti da quattro comunità migranti radicate nel contesto urbano bolognese (cinese, marocchina, ucraina e bengalese). La combinazione tra varietà native e non native consente di esplorare, in un'ottica comparativa, come le TQs vengano impiegate per gestire l'incertezza, sollecitare conferma, rafforzare l'assertività o costruire cooperativamente il terreno comune.

L'analisi adotta un duplice approccio metodologico:

- una fase top-down, in cui vengono estratte le forme più frequenti di TQ nell'intero corpus KIParla (*vero*, *no*, *giusto*, *eh*, ma anche strutture più articolate come *è vero?*, *non è così?*);
- una fase bottom-up, orientata all'individuazione di usi emergenti e strategie creative nel modulo Stra-ParlaBO.

Le TQs verranno analizzate sia come segnali di conferma debole (checking tags, es. (1)), sia come marche di rinforzo assertivo o di stance condivisa (es. (2)), riprendendo la classificazione funzionale proposta da Holmes (1995) e Kimps (2018), adattata alla specificità dell'italiano. Saranno inoltre prese in esame forme composite e reiterate, che sembrano svolgere una funzione rafforzativa o ironica in determinati contesti, come già osservato da Tomaselli & Gatt (2015: 58–59).

(1) Kiparla KPN023

PKP078 come va tua sorella a scuola
 PKP070 non è enchantix
 PKP079 oh dio
 PKP078 scusa lei fa il classico **vero?**
 PKP070 ha iniziato la seconda ma è più brava
 PKP078 fa il class~ beh

(2) KIParla PBC004

BOI011: bologna era l~ la prima università sul diritto
 dov~ dove c'era la laurea cosiddetta in utroque iure
 diritto civile diritto canonico quindi
 questi commentatori erano famosi in tutta europa
 bologna era piena di studenti che arrivavan da ogni dove **no?**

L'indagine considera sia contesti simmetrici (dialoghi tra pari) sia contesti asimmetrici (es. interazioni educative), valorizzando i metadati presenti nel corpus e la codifica situazionale. L'analisi della trascrizione sarà accompagnata da un'analisi prosodica delle occorrenze. La ricostruzione del valore pragmatico delle TQs si baserà su un'analisi fine del co-testo linguistico, delle configurazioni di turno e dei marcatori interazionali circostanti, seguendo le proposte di Reese & Asher (2007) nel quadro della Segmented Discourse Representation Theory.

Il riferimento a studi crosslinguistici (Mithun 2012; Diakonidze 2018; Verdugo & Trillo 2005) consentirà inoltre di posizionare i risultati in una cornice più ampia di variazione tipologica e acquisizione interlinguistica.

Attraverso l'integrazione di metodi quantitativi (distribuzione, frequenza, correlazioni con variabili sociolinguistiche) e qualitativi (analisi discorsiva e interazionale), il lavoro mira a contribuire a una tipologia funzionale delle TQs in italiano, attenta alla variazione linguistica, alla struttura dell'interazione e alle strategie comunicative dei parlanti, con particolare riguardo alla lingua seconda.

Bibliografia

- Diakonidze, I. (2018). *Pragmatics of tag questions: Cross-cultural perspective*. Tbilisi: Tbilisi State University Press.
- Holmes, J. (1995). *Women, Men and Politeness*. London: Routledge.
- Kimps, D. (2018). *Tag Questions in Conversation: A Typology of Their Interactional and Stance Meanings*. Amsterdam: John Benjamins.

- Mauri, C., Ballarè, S., Goria, E., Cerruti, M. & Suriano, F. (2019). KIParla corpus: A new resource for spoken Italian. In Bernardi, R., Navigli, R. & Semeraro, G. (eds.), *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it)*.
- Mithun, M. (2012). Tags: Cross-linguistic diversity and commonality. *Journal of Pragmatics*, 44(15), 2165–2182.
- Reese, B., & Asher, N. (2007). Prosody and the interpretation of tag questions. *Proceedings of Sinn Und Bedeutung*, 11, 448–462.
- Tomaselli, M.V. & Gatt, A. (2015). Italian tag questions and their conversational functions. *Journal of Pragmatics*, 84, 54–82.
- Tottie, G. & Hoffmann, S. (2006). Tag questions in British and American English. *Journal of English Linguistics*, 34(4), 283–311.
- Verdugo, D. and Trillo, J. (2005). *The pragmatic function of intonation in L2 discourse: English tag questions used by Spanish speakers. Intercultural Pragmatics*, Vol. 2 (Issue 2), pp. 151-168.

Contatti

davide.bacchetta2@studio.unibo.it
caterina.mauri@unibo.it

From speed-dating to the language classroom: A pragmatic approach to acquaintance dialogues in teaching Hungarian as a foreign language

Norbert Bencze

Eötvös Loránd University, Budapest

12 feb
16:15
Hall

In Hungarian as a foreign language instruction, authentic spoken interactions remain an underrepresented area, particularly regarding the genre of acquaintance dialogues. Although the communicative turn in language teaching emphasized naturalistic interaction, most coursebook dialogues are still shaped by artificial, idealized structures, lacking the pragmatic and discourse-level features of genuine conversation (Gilmore 2004; Wong & Waring 2020). To address this gap, my research focuses on a corpus of speed-dating interactions in Hungarian, analyzing how self-representation and relationship-building are constructed in spontaneous first encounters—and how these patterns can inform the design of pedagogical dialogues.

The empirical material consists of 60 Hungarian speed-date dialogues (each approximately five minutes), recorded during live events and transcribed and annotated in ELAN, yielding over 49,000 tokens. The analysis draws on Svennevig's (1999, 2013) model of acquaintance, which identifies three key dimensions—familiarity, affect, and normative expectations—alongside a self-representation sequence structure composed of question, answer, and reaction turns. These dialogues exhibit interactional routines, discourse markers, vague expressions (Zhang 2011; Cutting 2019), backchanneling (Gyarmathy et al. 2020), and self- and other-repairs (Hong & Waring 2020), highlighting the dynamic co-construction of social roles and identities. Contrary to popular assumptions, the data support Stokoe's (2010) findings: speed-dating dialogues are driven less by romantic motives than by strategic self-presentation and impression management.

A central contribution of this study is a four-phase pedagogical model designed to enrich coursebook dialogues. This model reintroduces authentic discourse features by: (1) applying structural framing from real dialogues; (2) embedding multi-part self-representation sequences (Svennevig 2013); (3) incorporating pragmatic acts such as clarification, hedging, and evaluative commentary (Szili 2004; Koczogh 2017); and (4) integrating typical features of spoken Hungarian, such as hesitation markers and emotional expressions (Hámori 2014). This framework is illustrated through the rewriting of a MagyarOK (Szita & Pelcz 2013) dialogue, demonstrating how scripted dialogues can more accurately reflect spontaneous interaction.

The findings confirm that speed-date dialogues constitute a specific genre of spoken interaction, with regular, teachable features. When integrated into HFL pedagogy, these features help learners access the linguistic resources required for socially situated communication. In addition to this rewriting, the poster presents examples of how the revised dialogues were implemented in newly prepared language materials. These applications demonstrate how the inclusion of spoken discourse features—such as turn-taking structures, hesitation markers, and self-repairs—not only improved learner engagement but also fostered greater interactional awareness and pragmatic competence. By synthesizing insights from discourse analysis, pragmatics, and corpus-informed pedagogy, the model contributes to the development of more authentic and effective language teaching materials—bridging the gap between linguistic theory and classroom practice (Bencze 2020; Wong & Waring 2020).

References

- Bencze, N. (2020). Önkonstruálás és benyomáskeltés az első találkozás során. In Váradi T. – Ludányi Zs. – Grácz T. E. (Eds.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből* (pp. 6–20). Budapest: Nyelvtudományi Intézet.
- Cutting, J. (2019). German, Spanish and Mandarin speakers' metapragmatic awareness of vague language compared. *Journal of Pragmatics*, 151, 128–140.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363–374.
- Gyarmathy, D., Krepsz, V., Dér, Cs. I., Hámori, Á., & Horváth, V. (2020). Háttéracsatorna-jelzések: határterület és új szempontok a diskurzusok elemzésében. In Fóris Á. – Bölcskei A. – Dér Cs. I. – Csontos N. (Eds.), *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben, II. Pragmatika, diskurzuselemzés, interkulturális kommunikáció*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hámori, Á. (2014). Nevetés a társalgásban. In Laczkó K. & Tátrai Sz. (Eds.), *Elmélet és módszer. Nyelvészeti tanulmányok* (pp. 105–129). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.
- Hong, H., & Waring, H. Z. (2020). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Koczogh, H. V. (2017). Udvariasság/Udvariatlanság és (in)direktség az egyet nem értés beszédaktusában. *Jelentés és nyelvhasználat*, 4, 1–26.
- Schirm, A. (2011). A diskurzusjelölők funkciói a számok tükrében. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, VI(1), 185–197.

- Stokoe, E. (2010). "Have You Been Married, or...?": Eliciting and Accounting for Relationship Histories in Speed-Dating Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43(3), 260–282.
- Svennevig, J. (1999). *Getting Acquainted in Conversation: A Study of Initial Interactions*. Cambridge University Press.
- Svennevig, J. (2013). Direct and Indirect Self-Representation in First Conversations. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(3), 302–327.
- Szili, K. (2004). *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szita, Sz., & Pelcz, K. (2013). *MagyarOK. Magyar nyelvkönyv A1+*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2020). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Zhang, G. (2011). Elasticity of vague language. *Intercultural Pragmatics*, 8(4), 571–599.

Contact

benczenorbert@gmail.com

Le narrazioni orali in italiano L2: la funzione interazionale dei marcatori del discorso

Margarita Natalia Borreguero Zuloaga¹, Valeria Baruzzo², Valentina Moscolari³

¹Universidad Complutense de Madrid, ²Università degli Studi di Padova,

³Università di Bologna

12 feb
16:15
Hall

Lo sviluppo della competenza interazionale, intesa come “la capacità di compiere azioni linguistiche con altri partecipanti” (Pallotti & Rosi 2016: 247), da parte di apprendenti di una L2/LS sta acquisendo sempre più rilevanza nel panorama di studi dedicati all'apprendimento e all'insegnamento della competenza comunicativa (Ferroni & Birello 2020). Partendo dalla consapevolezza che gli apprendenti adulti hanno già sviluppato competenze interazionali e comunicative nella loro L1 (Borreguero Zuloaga & De Marco 2021), l'obiettivo del nostro studio è identificare quali strategie vengono utilizzate da nativi italofoeni e parlanti non nativi di italiano L2 per realizzare funzioni di tipo interazionale nel corso di uno scambio narrativo. Nello specifico, ci concentriamo sul ruolo dei marcatori del discorso (MD) nel veicolare questo tipo di funzioni, dato che sono elementi fondamentali per il consolidamento delle competenze necessarie per agire in modo efficace nel corso dell'interazione (Fiorentini 2020).

Nell'ambito dell'italiano L2, gli studi che si sono occupati dell'acquisizione dei MD sono numerosi (tra i tanti, Andorno 2007; Nigoević & Sučić 2011; Jafrancesco 2015; Mascherpa 2016; Lorenzová 2023), ma ancora poche sono le ricerche interessate ai MD che possono svolgere funzioni interazionali specifiche (fanno eccezione Guil et al. 2010, sulla scortesia nelle interazioni dialogiche; Borreguero Zuloaga 2019, sull'espressione di accordo; Pauletto & Kunitz 2020, sull'uso dei segnali di risposta). Per raggiungere gli obiettivi di questa ricerca, è stato raccolto un corpus di narrazioni orali di apprendenti

ispanofoni di italiano L2, con diversi livelli di competenza linguistica, poi confrontate con narrazioni orali prodotte da parlanti nativi italo-foni. Nel caso degli apprendenti ispanofoni, le conversazioni sono di tipo asimmetrico in quanto l'interlocutore è un parlante nativo di italiano.

I dati raccolti sono stati analizzati sia quantitativamente che qualitativamente: inizialmente, è stata analizzata la distribuzione dei MD utilizzati nelle tre macro-funzioni interazionale, metadiscorsiva e cognitiva, seguendo la tassonomia proposta da Bazzanella (1995; 2006) rivista in López & Borreguero Zuloaga (2010) e Borreguero Zuloaga (2015). Successivamente, abbiamo approfondito l'analisi all'interno delle micro-funzioni, che, per quanto riguarda la funzione interazionale sono tre, controllo conversazionale, contatto conversazionale e reattiva. L'analisi è poi proseguita con una prospettiva qualitativa, per cui ci siamo concentrate su specifici MD, in modo tale da vedere come cambia il loro utilizzo lungo i quattro livelli di apprendimento.

In particolare, per questo contributo ci siamo proposte di approfondire i seguenti aspetti: (a) descrivere le funzioni interazionali svolte da alcuni MD in italiano durante il racconto di una storia; (b) confrontare l'uso di questi MD tra parlanti nativi e non nativi di italiano, prestando particolare attenzione a forme, frequenza e fenomeni di interferenza, come i casi di code-switching; (c) contribuire alla descrizione dello sviluppo della competenza orale dal livello A2 al C1.

Essendo narrazioni orali di esperienze, i MD interazionali sono presenti in percentuali minori rispetto a quelli con funzione metadiscorsiva o cognitiva, che in tutti i livelli si aggirano attorno al 15%. Tuttavia, è interessante soffermarsi a osservare cosa succede all'interno di questa macrofunzione interazionale. Nello specifico, possiamo notare un arricchimento del repertorio, con i parlanti A2 che attingono a pochi MD per svolgere questa funzione, fino ad arrivare ai parlanti C1, che utilizzano lo stesso numero di MD dei nativi. Oltre ad un ampliamento del repertorio, abbiamo riscontrato anche un arricchimento funzionale: nelle narrazioni del livello A2 notiamo che i MD sono utilizzati quasi soltanto con una funzione reattiva, mentre nel B1 e soprattutto nel B2 svolgono molto spesso una funzione di controllo conversazionale, come succede nelle narrazioni dei nativi.

Sebbene il nostro studio sia ancora in corso e sia previsto un ampliamento del corpus per validare le nostre ipotesi, i risultati sembrano promettenti e in linea con altri studi a riguardo. Infatti, la maggiore presenza di MD con funzione di controllo conversazionale in livelli di competenza più alta conferma quanto emerso in Borreguero Zuloaga & De Marco (2021), in cui i dati hanno dimostrato come gli apprendenti abbiano generalmente un ruolo più passivo all'interno delle interazioni con nativi, utilizzando principalmente MD con funzione interazionale reattiva.

Bibliografia

- Andorno, C. (2007). Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così). In M. Chini, P. Desideri, M.E. Favilla & G. Pallotti (a cura di.), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*. Atti del VI Congresso di Studi Aitla, Perugia, Guerra, pp. 95-122.
- Bazzanella, C. (1995). I segnali discorsivi. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione vol. III*, Bologna, Il Mulino, pp. 225-257.

- Bazzanella, C. (2006). Discourse markers in Italian: towards a “compositional” meaning. In K. Fisher (a cura di), *Approaches to discourse markers*. Amsterdam, Elsevier, pp. 449–464.
- Borreguero Zuloaga, M. (2015). A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su definición y sus funciones. In A. Ferrari, L. Lala, *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*, Firenze, Franco Cesati, pp. 151-170.
- Borreguero Zuloaga, M. (2019). Expressing agreement in L2 Italian Strategies and discourse markers in Spanish learners. In I. Bello Viruega, C. Bernales, M.V. Calvi, & E. Landone (a cura di), *Cognitive Insights into Discourse Markers and Second Language Acquisition*. Bern, Peter Lang, pp. 124-143.
- De Marco, A., Borreguero Zuloaga, M. (2021). The Role of Immersion and Non-immersion Contexts in L2 Acquisition: A Study Based on the Analysis of Interactional Discourse Markers. *Corpus Pragmatics*, V, 1, 121-151.
- Ferroni, R., & Birello, M. (2020). Prefazione. In R. Ferroni, & M. Birello (a cura di), *La competenza discorsiva e interazionale. A lezione di lingua straniera*, Roma, Aracne, pp. 9-11.
- Fiorentini, I. (2020). Segnali discorsivi e competenza interazionale. Il punto di vista dei parlanti L1. In R. Ferroni, & M. Birello (a cura di), *La competenza discorsiva e interazionale. A lezione di lingua straniera*, Roma, Aracne, pp. 19-60.
- Guil, P. et al. (2010). Descortesía en la interacción dialógica entre aprendices hispanófonos de italiano L2. In F. Orletti, & L. Mariottini (a cura di), (De)scortesía en español: espacios teóricos y metodológicos para su estudio, pp. 679-704.
- Jafrancesco, E. (2015). L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 7 (1), 1-39.
- López Serena, A., & Borreguero Zuloaga, M. (2010). Los marcadores discursivos y la variación: lengua hablada vs. lengua escrita. In Ó. Loureda Llamas, & E. Acín Villa (a cura di), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco Libros, pp. 415-495.
- Lorenzová, K. (2023). Lo sviluppo dei marcatori discorsivi nelle interlingue di apprendenti cechi e slovacchi di italiano come lingua non materna. *Italiano LinguaDue*, 2, 65-83.
- Mascherpa, E. (2016). I segnali discorsivi «allora, quindi, però, ma» in apprendenti di italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, 119–140.
- Nigoević, M., Sučić, P. (2011). Competenza pragmatica in italiano l2: l'uso dei segnali discorsivi da parte degli apprendenti croati. *Italiano LinguaDue*, 2, 94-114.
- Pallotti, G., & Rosi, F. (2016). La difficoltà interazionale dei task: definizione operativa e risultati di ricerca. In M. Chini (a cura di), *Il parlato in italiano L2: aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano, pp. 243-261.
- Pauletto, F. & Kunitx, S. (2020). Ascolto attivo in una discussione orale nella classe di italiano LS. L'uso dei segnali di risposta. In R. Ferroni, & M. Birello (a cura di), *La competenza discorsiva e interazionale. A lezione di lingua straniera*, Roma, Aracne, pp. 249-278.

Contatti

mbzuloag@filol.ucm.es

valeria.baruzzo2@unibo.it

valentina.moscolari@unito.it

Time to S.P.R.I.C.: un serious game per l'intercomprensione linguistica in realtà virtuale

Fabiola Camandona

Università degli Studi di Torino

13 feb
11:45
Hall

Il serious game *Time to S.P.R.I.C. – Shared Pathways for Romance languages, Intercomprehension and Cycling in virtual reality* nasce dalla convergenza tra gli studi sull'intercomprensione linguistica (IC) e le potenzialità immersive offerte dalla realtà virtuale (VR) in ambito educativo. Il prototipo è sviluppato su due ambienti (Unity[1]* e ThingLink†) e si configura come un'esperienza formativa che guida gli studenti in un percorso linguistico e culturale attraverso la Ciclovia Francigena nella Valle di Susa (Piemonte). Il gioco integra strategie di IC, basate sul modello dei "sette setacci" (Bonvino & Garbarino, 2022; Stegmann, 2005), e propone un'esplorazione attiva del patrimonio locale mediante attività di comprensione scritta e orale in lingue romanze diversificate a seconda della L1 degli utenti. La componente narrativa, i feedback immediati e l'interazione con ambienti e personaggi tridimensionali sostengono il coinvolgimento emotivo e favoriscono un apprendimento esperienziale, in linea con i principi del *learning by doing* (Grandi et al., 2021). Attraverso attività a difficoltà progressiva, gli utenti sono incoraggiati a decodificare input in L2 mediante strategie inferenziali, sviluppando consapevolezza metalinguistica e competenze comunicative interculturali.

Dal punto di vista teorico, il progetto si radica in una duplice prospettiva. Da un lato, la VR è stata riconosciuta per la sua efficacia nell'offrire ambienti immersivi che simulano contesti comunicativi autentici, favorendo la riduzione dell'ansia linguistica e l'esposizione graduale all'input (Pellas et al., 2020; Yu, 2024). Studi recenti hanno evidenziato come l'esperienza immersiva in VR possa migliorare le performance cognitive, stimolare l'interazione e aumentare la motivazione all'apprendimento (Gentile et al., 2023). Dall'altro lato, l'intercomprensione si configura come un approccio plurale, capace di valorizzare le affinità tra le lingue per facilitare la comprensione e la comunicazione (Meissner, 2004; Bonvino & Garbarino, 2022). In tal senso, progetti europei come EuRom5 (Bonvino, 2011) hanno mostrato l'efficacia didattica di un modello che punta sullo sviluppo delle abilità ricettive e inferenziali in contesti educativi multilingue. *Time to S.P.R.I.C.* si inserisce in quest'ottica, proponendo un ambiente didattico che integri dimensione linguistica, tecnologia immersiva e valorizzazione territoriale, promuovendo lo sviluppo di competenze trasversali quali il problem solving e pensiero critico.

L'ambiente digitale diventa, dunque, uno spazio dinamico in cui l'interazione tra essere umano e tecnologia assume un ruolo centrale per lo sviluppo delle competenze

*Un motore di gioco cross-platform con un ambiente di sviluppo integrato (IDE) che permette di generare ambienti 2D, 3D, in VR e in AR.

†È una piattaforma digitale che permette di creare contenuti interattivi, arricchendo immagini, video, tour virtuali e altri media con tag interattivi.

linguistiche e metacognitive. L'interfaccia digitale, se progettata in modo consapevole, può agire come mediatore semiotico, facilitando il passaggio da una lingua nota a una lingua affine, attraverso stimoli visivi, sonori e testuali integrati (Giacomazzi, 2022). In particolare, nel serious game progettato, la relazione tra utente e ambiente è regolata da meccanismi di navigazione interattiva, che sollecitano un agire linguistico contestualizzato (Gee, 2003). L'utente è chiamato a esplorare, dedurre, scegliere, negoziare significati all'interno di spazi digitali multilingui, sviluppando una competenza plurilingue che non è sommatoria di codici, ma capacità di gestione flessibile delle risorse linguistiche (Coste et al. 1998). L'utente è dunque esposto simultaneamente a input multisensoriali in più lingue che stimola il pensiero metalinguistico, poiché per comprendere il messaggio, deve attivare strategie inferenziali (top-down e bottom-up), anche in assenza di comprensione letterale. L'avatar o guida digitale funge da ponte cognitivo, riducendo la distanza tra l'input linguistico sconosciuto e il contesto noto, facilitando l'inferenza e promuovendo l'autonomia interpretativa. Infine, l'ambiente digitale rende tracciabili i percorsi dell'utente, permettendo feedback adattivo e personalizzato, elemento chiave per una didattica plurilingue sensibile ai bisogni individuali (Matallaoui et al., 2015).

Nel mese di luglio 2025 è stata svolta una sperimentazione pilota, che ha coinvolto 26 studenti Erasmus dell'Alleanza UNITA[‡], raccogliendo feedback positivi sia sul piano dell'engagement che su quello linguistico. Oltre l'85% dei partecipanti ha dichiarato di aver percepito il gioco come coinvolgente e formativo; il 92% ha indicato di aver attivato strategie di inferenza contestuale nella decodifica dei testi proposti, riducendo il ricorso alla traduzione esplicita. Inoltre, l'analisi qualitativa delle risposte aperte conferma la validità dell'approccio esperienziale e l'efficacia delle attività di *scaffolding*, utili per supportare gli apprendenti nei momenti di maggiore ambiguità linguistica. L'integrazione tra contenuti storici, visivi e linguistici ha permesso di creare un'esperienza olistica che stimola la riflessione sul funzionamento delle lingue e sulla vicinanza tra lingue romanze, rispecchiando gli obiettivi dell'intercomprensione (Zoghalmi & Hilton, 2021; Broersma, 2025). In prospettiva, a partire da gennaio 2026 il progetto si propone di ampliare il proprio raggio d'azione, coinvolgendo anche studenti della scuola secondaria di II grado e promuovendo l'adozione del gioco in percorsi di cittadinanza attiva, educazione al patrimonio e didattica inclusiva (Bonvino & Garbarino, 2022).

Bibliografia

- Bonvino, E. (2011). *EuRom 5. Leggere e capire 5 lingue romanze*. HOEPLI EDITORE.
- Bonvino, E. & Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione*, Cesena, Caissa Italia.
- Broersma, Mirjam. 2025. Differences between L2 and L1 listening. In Wagner, Elvis & Batty, Aaron Olaf & Galaczi, Evelina (a cura di), *The Routledge handbook of second language acquisition and listening*, 101–115. New York: Routledge.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le monde*, 8.
- Doyé, P. (2004). A methodological framework for the teaching of intercomprehension. *Language Learning Journal*, 30(1), 59-68.

[‡]Per maggiori informazioni:
unita-universitas-montium.

<https://www.unito.it/internazionalita/>

- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gentile, A., Ficarra, S., Thomas, E., Bianco, A., & Nordstrom, A. (2023). Nature through virtual reality as a stress-reduction tool: A systematic review. *International Journal of Stress Management*.
- Giacomazzi, M. (2022). Semiotica della cultura per i media digitali. Una proposta metodologica Cultural Semiotics for Digital Media. A Methodological Proposal. *digitcult*, 125.
- Grandi, F., Peruzzini, M., Cavallaro, S., & Pellicciari, M. (2021). A training methodology based on virtual reality to promote the learning-by-doing approach. *International Journal of Advanced Operations Management*, 13(3), 275-291.
- Matallaoui, A., Herzig, P., & Zarnekow, R. (2015, January). Model-driven serious game development integration of the gamification modeling language gaml with unity. In *2015 48th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 643-651). IEEE.
- Meissner, Franz-Joseph (2004). «Modelling Plurilingual Processing and Language Growth Between Intercomprehensive Languages». Zybatow, Lew N. (ed.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31-57.
- Pellas, N., Dengel, A., & Christopoulos, A. (2020). A scoping review of immersive virtual reality in STEM education. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(4), 748-761.
- Stegmann, T. D. (2005). EuroComRom-Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif. *Synergies Italie*, (2), 35-42.
- Yu, Z., & Duan, P. (2024). Meta-analyses of anxiety, motivation, performance, satisfaction, and self-efficacy in virtual reality-assisted language education. *Foreign Language Annals*, 57(2), 550-580.
- Zoghلامي, N., & Hilton, H. (2021). Chapitre 8. La compréhension de l'oral en langue étrangère. In *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 145-161). De Boeck Supérieur.

Contatti

fabiola.camandona@unito.it

Interazione, apprendimento e pratiche plurilingui nel tutorato linguistico tra pari in ambito universitario

Valentina Carbonara, Agnieszka Pakula, Borbala Samu

Università per Stranieri di Perugia

13 feb
11:45
Hall

Il contributo analizza le dinamiche interazionali che si sviluppano durante incontri di tutorato linguistico tra pari, attivati in ambito universitario per supportare studenti internazionali. Il tutorato si configura come uno spazio informale ma strutturato, in cui l'interazione comunicativa assume un ruolo centrale nell'attivazione di processi di apprendimento linguistico e metacognitivo. In questa prospettiva, il tutorato tra pari è inteso come una strategia di apprendimento cooperativo guidato (Topping & Ehly, 1998), che presuppone una cornice organizzativa pianificata e intenzionale (Boud et al., 2001). In assenza di una struttura adeguata, infatti, l'interazione tra pari rischia di ridursi a una collaborazione solo apparente, con scambi marginali rispetto ai contenuti disciplinari o feedback generici e non funzionali (Topping, 2005). Quando il tutor riceve, invece, un'adeguata preparazione didattica preliminare, gli esiti dell'azione di tutorato sono generalmente positivi in termini di sviluppo di autonomia nell'apprendimento, di regolazione metacognitiva e di performance accademica generale dei tutees (Lin et al., 2025; Arco-Tirado, 2019; De Backer et al., 2015). Inoltre, in contesti di pluralità linguistica, l'utilizzo consapevole di tutte le risorse linguistiche in modalità ibrida, permette al tutor di affinare le sue stesse competenze accademiche, cognitive e metalinguistiche (Reznicek-Parrado, 2023).

La presente ricerca si basa su un corpus di videoregistrazioni di circa 10 ore, raccolte nell'ambito degli incontri di tutorato linguistico fra pari, che prevedono attività di rinforzo in lingua italiana, secondo sillabi concordati fra tutor (studenti senior e dottorandi) e tutees a seconda delle esigenze comunicative in ambito accademico e ascrivibili al livello B1. Poiché il contesto universitario di riferimento è fortemente caratterizzato dalla presenza di studenti provenienti da diversi paesi, gli studenti coinvolti, compresi i tutor, parlano diverse lingue (prevalentemente arabo, francese, wolof e camfranglais). I tutor seguono un percorso di formazione inerente la didattica dell'italiano accademico e alle strategie linguistico-cognitive di mediazione in ambito plurilingue (Dendrinis, 2024). Le sequenze interazionali sono state trascritte (Jefferson, 2004) e annotate con il supporto di ELAN (Wittenburg et al., 2006), al fine di esaminare pratiche discorsive ricorrenti quali la co-costruzione del significato, la gestione dell'incomprensione e forme di *scaffolding* linguistico e metalinguistico. Data la natura plurilingue di tutti i soggetti coinvolti, un focus specifico è riservato all'osservazione delle pratiche plurilingui e di translanguaging emergenti nelle interazioni (García & Li Wei, 2014).

Come evidenziato in altri studi incentrati sulle interazioni plurilingui fra pari (Kupetz & Becker, 2024), l'analisi dettagliata delle sequenze target ha evidenziato la presenza delle seguenti funzioni comunicative: la negoziazione orientata all'apprendimento (in particolare nelle sotto-categorie "chiarimento del compito" e "spiegazione terminologica"); self-talk relativo ai momenti di lavoro individuale, senza scambio interazionale fra i vari interlocutori; conversazioni personali, non riferite alle attività formative. Inoltre, le sequenze dove emergono fenomeni di passaggio fra diverse lingue, sia a livello intra-turno, sia in interazioni più lunghe multi-turno, coincidono con le azioni linguistiche afferenti alla mediazione concettuale (in particolare "Collaborare in un gruppo" e "Condurre un

gruppo di lavoro) e alle strategie di mediazione (“Richiamare e collegarsi a conoscenze pregresse” e “Semplificare una informazione complessa”), come descritti nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento (Consiglio d'Europa, 2020).

Oltre agli aspetti interazionali, lo studio mette in luce come il tutorato linguistico contribuisca non solo allo sviluppo di competenze linguistiche e metacognitive negli studenti internazionali, ma anche alla crescita professionale degli studenti tutor, che sperimentano in modo riflessivo (Schön 1993) il proprio futuro ruolo di insegnanti di italiano L2. Il tutorato si configura, dunque, come uno spazio di apprendimento reciproco, immerso in contesti di contatto linguistico e culturale. Il lavoro si colloca nella cornice teorica che considera l'interazione faccia a faccia come “nicchia fondamentale” per l'acquisizione linguistica (Levinson, 2019), e intende contribuire al dibattito sull'apprendimento collaborativo in ambito accademico e sulle forme dell'interazione educativa tra pari in contesti plurilingui.

Bibliografia

- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hervás-Torres, M. (2019). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2190–2202.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Dendrinou, B. (Ed.) (2024). *Mediation as Negotiation of Meanings, Plurilingualism and Language Education* (1st ed.). Routledge.
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: The potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education*, 70(3), 469–486.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave MacMillan.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13–31). John Benjamins.
- Kupetz, M., & Becker, E. (2024). Language Alternation in the Multilingual Classroom: Communicative functions and multimodal gestalts. In M. Selting & D. Barth-Weingarten (Eds.), *New Perspectives in Interactional Linguistic Research, (Studies in Language and Social Interaction, Vol. 36, pp. 384–415)*. John Benjamins Publishing Company.
- Levinson, S. (2019). Natural forms of purposeful interaction among humans. What makes interaction effective? In K. A. Gluck & J. E. Laird (Cur.), *Interactive task learning: Humans, robots, and agents acquiring new tasks through natural interactions* (pp. 111–126). The MIT Press.
- Lin, P., Zhou, Q., Ma, J., Wang, X., & Wu, J. (2025). Peer tutoring in higher education: power from pedagogical training. *Humanities and Social Sciences Communications* 12(723).
- Reznicek-Parrado, L.M. (2023). *The Peer-Effect: Non-Traditional Models of Instruction in Spanish as a Heritage Language* (1st ed.). Routledge.

- Schön, D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K.J., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Routledge.
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., & Sloetjes, H. (2006). ELAN: a Professional Framework for Multimodality Research. *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'06)*, European Language Resources Association (ELRA).

Contatti

valentina.carbonara@unistrapg.it

agnieszka.pakula@unistrapg.it

borbala.samu@unistrapg.it

Strategie interazionali nella conversazione bilingue italiano-dialetto in un corpus di complimenti a Baselice (BN)

Marina Castagneto¹, Susanna Ivaldi²

¹Università del Molise, ²Università di Udine

13 feb
11:45
Hall

Questo lavoro intende esplorare le diverse strategie interazionali messe in campo attraverso alternanze di codice di parlanti perfettamente bilingui italiano-dialetto in conversazioni informali endocomunitarie in cui entrambi i codici sono usati paritariamente. Abbiamo scelto di usare come corpus di indagine 105 complimenti su aspetto fisico e possessi materiali, tutti tra abitanti di Baselice, una piccola comunità montana della Val Fortore (BN) con 2026 abitanti che costituiscono a tutti gli effetti una comunità linguistica in cui le norme di codifica e decodifica degli eventi ed atti linguistici che si susseguono nell'interazione sono ampiamente condivisi.

La scelta di indagare le alternanze di codice in un corpus di complimenti è strategica, perché mostra in modo diretto le funzioni interazionali del code-switching in un tipo di attività linguistica incentrata non solo sul passaggio informativo ma sul *facework* e sul *face-management*, sulla continua negoziazione dell'aumento o diminuzione della *Connection Face* o della *Separation Face* (Arundale 2006, 2010). Nei complimenti, come accade nella conversazione ordinaria tra persone legate da un alto grado di *intimacy*, l'uso alternato di entrambi i codici è accettato ed automatizzato come pratica continua (Cerruti & Regis 2005: 182), però i passaggi sono sempre intenzionali ed hanno valore pragmatico-comunicativo, corrispondono cioè a strategie interazionali.

Nel corpus sono presenti 75 *code-switching* (in 43 interazioni su 105, cioè nel 41% delle interazioni, con una media di 1,7 *code-switching* in questo gruppo di interazioni). Va comunque specificato che conteggiamo come tali anche i *code-switching* tra turni, sul modello di Auer (1984: 20) e di Alfonzetti (1992: 38).

Pur nella consapevolezza che non è possibile classificare le funzioni del *code-switching* attingendole da una tipologizzazione prestabilita proprio per la loro dimensione fortemente contestuale legata allo sviluppo dell'interazione, si nota che nel corpus, tra le

tante funzioni, sembra prevalere la funzione di divergenza (cfr. Giacalone Ramat 1995: 50-51), con 27 occorrenze. Resta inteso che la divergenza può consistere in una presa di distanza dall'atto verditivo insito nel complimento, quindi dalla valutazione positiva del referente (es. A01: oh, che bel pantalone / B02: *'stu cosə? Pəchiddəche l'edzəpajatə** [questo coso? per quello che lo ho pagato]); può riguardare un contrasto più o meno aperto con l'interlocutore, di cui si può contestare la sincerità (es. A01: amò, sei bellissimo stasera / B02: *ma che təsì bəvutə?* Non sei mai stata così gentile). Talvolta il *code-switching* può manifestare un contrasto addirittura con una regola o un'aspettativa della propria comunità, presente nella *shared knowledge* delle partecipanti, cooperativamente (A01: bella 'sta gonna / B02: grazie, mica è corta? / A03: *e purəsi fussə?* [e pure se fosse?]).

Un aspetto interazionalmente interessante è che, nonostante si tratti di interazioni informali in cui i codici sono usati paritariamente, il complimento viene sempre fatto in italiano (tranne in un solo caso) e la risposta divergente è sempre in dialetto. A nostro parere, questa circostanza dipende dal maggiore prestigio dell'italiano: il "regalo verbale", per essere bello, deve essere confezionato nel codice di maggiore prestigio, l'italiano, mentre nel creare un effetto di *scaling down* rispetto al contenuto del complimento si ricorre ai valori simbolici del dialetto.

In caso di catene di risposta al complimento, si nota inoltre che la prima risposta (in genere un ringraziamento) avviene in italiano, mentre la seconda risposta è in dialetto, sia che si tratti di una risposta divergente, sia che si tratti di un altro tipo di risposta (es. A01: bello 'sto jeans / B02: grazie, *chistəməl'ha accattatəmamməa lu mərcatə*). A nostro parere, si tratta di un diverso tipo di strategia interazionale, in cui l'intero atto (complimento + risposta) viene eseguito in un codice, poi il *code-switching* funge da *side comment* (Auer 1995: 120) e quindi segnala un'uscita dall'atto e l'inizio di una sequenza tematica (Marandin 1987).

Ancora, l'opposizione tra i due codici sembra indiziare l'opposizione *personalization/objectivization* (Gumperz 1982), dove la funzione espressiva, che fa emergere sensazioni e stati d'animo del parlante è spesso in dialetto, mentre i fatti, il contenuto maggiormente oggettivo dell'enunciazione, sono in italiano (es. A03: sì amò, stai benissimo / B04: meno male, *mo məstevəvənnə* l'ansia [ora mi stava venendo l'ansia]).

Nella presentazione non verrà inoltre trascurata l'analisi dei casi di *code-mixing* nel corpus, non sempre facilmente separabili dai *code-switching* per l'alto numero di *homophonous diamorphs* (Muysken 2000) e per l'equivalenza strutturale tra i due codici. In questa condizione, anche i *code-mixing* possono avere funzione interazionale.

Bibliografia

- Alfonzetti, Giovanna. 1992. *Il discorso bilingue. Italiano e dialetto a Catania*. Milano: Franco Angeli.
- Alfonzetti, Giovanna. 2009. *I complimenti nella conversazione*. Roma: Editori Riuniti.

*Le parti in dialetto sono in corsivo. La trascrizione è molto larga, e segue il più possibile le norme ortografiche dell'italiano per facilitare la lettura: è stata unicamente introdotto il grafema <ə> per la vocale indistinta, e, davanti ad essa, i grafemi <tf> e <dz> per trascrivere le affricate alveo-palatali.

- Arundale, Robert B. 2006. Face as relational and interactional: a communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research* 2. 193–216.
- Arundale, Robert B. 2010. Constituting Face in Conversation: Face, Facework, and Interactional Achievement. *Journal of Pragmatics* 42(8). 2078–2105.
- Auer, Peter. 1984. *Bilingual Conversation*. Amsterdam: Benjamins.
- Auer, Peter. 1995. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In Milroy, Lesley & Muysken, Pieter (eds.) *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, 115-135. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerruti, Massimo & Regis, Riccardo. 2005. 'Code switching' e teoria linguistica: la situazione italo-romanza. *Rivista di Linguistica* 17(1). 179-208.
- Giacalone Ramat, Anna. 1995. Code-switching in the context of dialect/standard language relations. In Milroy, Lesley & Muysken, Pieter (eds.) *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, 45-67. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marandin, Jean-Marie. 1987. Des mots et des actions : 'compliment', 'complimenter' et l'action de complimenter. *Lexique et faits sociaux* 5. 65-99.
- Muysken, Pieter. 2000. *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Contatti

marina.castagneto@unimol.it

ivaldi.susanna@spes.uniud.it

Task, interazione e pragmatica. Una proposta di schema annotativo per la didattica dell'italiano L2

Anna De Marco¹, Stefania Ferrari²

¹Università della Calabria, ²Università del Piemonte Orientale

13 feb
11:45
Hall

Il Task-Based Language Teaching (TBLT) è un approccio all'insegnamento delle lingue seconde che adotta il *task* come unità centrale di lavoro: un'attività comunicativa basata sul significato, orientata a scopi extralinguistici e in grado di riflettere l'uso autentico della lingua (Bygate, Skehan & Swain, 2001). La letteratura ne riconosce l'efficacia nel promuovere esposizione, uso significativo, *noticing*, riflessione in contesto e autonomia dell'apprendente (Ellis & Shintani, 2014), a condizione che i compiti siano selezionati a partire da un'analisi dei bisogni (Long, 2015). Oltre a costituire uno strumento di apprendimento, il task funge anche da contesto per l'azione linguistica, ponendo al centro la dimensione pragmatica e interazionale della comunicazione.

Nonostante il potenziale di sinergia tra TBLT, pragmatica e corpora, tale integrazione è ancora poco esplorata: rari sono i curricula task-based che includono sistematicamente la dimensione pragmatica, così come limitati sono gli studi che ne analizzano l'interfaccia

(Kim, 2022; Takuchi & Kim, 2018). Le ragioni principali sono da ricondurre alla scarsa formazione di docenti e autori di materiali sia sul TBLT (Andon, 2018) che sulla pragmatica (Martínez-Flor et al., 2023), oltre alla mancanza di risorse didattiche capaci di rappresentare la variabilità dell'interazione (Bardovi-Harlig, 2001; Castagneto & Ferrari, 2023).

In questo contesto si colloca il progetto Language TIPS, dedicato alla compilazione del corpus PrACSI (Castagneto & Ferrari, 2024; De Marco & Ferrari, 2025), una risorsa ideata per supportare l'insegnamento e la valutazione della competenza pragmatica e interazionale. Il progetto si propone di superare approcci didattici e di ricerca incentrati su liste decontestualizzate di atti comunicativi, valorizzando invece la complessità dell'interazione come unità olistica, modellata da fattori contestuali, scopi del compito e dinamiche conversazionali. Il corpus raccoglie dati linguistici rappresentativi di usi contestualizzati della lingua in attività comunicative autentiche e li rende interrogabili attraverso un sistema di annotazione multilivello articolato su tre dimensioni interconnesse: compito, interazione e azione pragmatica. Il prototipo PrACSI-Ristorante si basa sul task "mangiare al tavolo di un ristorante" e prevede una descrizione sistematica delle forme linguistiche e delle strutture interazionali impiegate in questo dominio.

Lo schema annotativo è articolato in tre macro-livelli: Task, Interazione e Azione. La dimensione Task ricostruisce l'agenda comunicativa, organizzata in task in sequenza. Nel caso del compito "mangiare al tavolo di un ristorante" i task sono Reception, Ordinazione e Pagamento. Ogni task può articolarsi in micro-task, ovvero segmenti dialogici in cui i parlanti realizzano azioni specifiche. Questi sono sostanzialmente riconducibili a tre categorie: micro-task orientati all'azione e specifici per il dominio considerato (es. Verifica - verifica della prenotazione; Menu - presentazione del menu), micro-task orientati alla comunicazione, spesso caratterizzati da formule o espressioni rituali e routinizzate più o meno generalizzabili ad altri domini (es. saluti o espressioni orientate ad aprire o chiudere il task o il segmento interazionale) e micro-task orientati alla gestione pratica del compito (es. *Fa piacere lasciare i cappotti? Ve li appendo all'ingresso nel nostro guardaroba*).

La dimensione Interazione descrive invece la struttura dello scambio tra i partecipanti rendendo evidenti tre dimensioni: la prima definita dalla organizzazione tripartita dell'interazione in fasi (Apertura, Nucleo, Chiusura), la seconda dall'identificazione delle unità di scambio interazionale (Exchange); la terza realizzata attraverso la classificazione delle diverse mosse che compongono ciascuna unità in base alla loro funzione conversazionale (Avviare, Soddisfare, Opporsi, Ribattere).

La dimensione Azione rileva infine gli atti dialogici, organizzati in atti orientati al compito e atti rituali. Gli atti orientati al compito sono strettamente collegati al tipo di azioni richieste dal task stesso e sono caratterizzati da una specifica funzione illocutoria. Ad esempio, nel contesto del ristorante gli atti di questa categoria possono essere orientati a servizi specifici (es. Offerta – *Vi lascio il menu dei dolci se fa piacere*) o a raccogliere/dare informazioni su un piatto (es. Info Request – *La grigliata come la fate*). Gli atti rituali includono invece tutte quelle espressioni convenzionali funzionali all'apertura, chiusura e mantenimento del contatto, quali saluti (*Buongiorno*), formule di benvenuto (*Ben arrivati*), di congedo (*e grazie; arrivederci*), segnali di comprensione (*Okay*) o atti legati alla gestione del compito (*siete pronti?; Me ne vado?*).

A partire da questa cornice teorico-metodologica, la presentazione sarà dedicata a

una puntuale descrizione dello schema annotativo e a un'esplorazione delle possibilità analitiche offerte, entrambe mirate a esemplificare il potenziale di questa risorsa per la progettazione di attività didattiche volte a sviluppare la competenza pragmatica e interazionale degli apprendenti. Dopo una descrizione dei pattern di variazione dell'organizzazione del compito "mangiare al tavolo di un ristorante" nello spazio interazionale, si analizzerà la distribuzione dei micro task e dei relativi atti dialogici nelle sequenze dialogiche, descrivendo la loro organizzazione nelle fasi dell'interazione, i ruoli e le dominanze degli interagenti, e in che modo questi sono definiti dai vincoli e dalle opportunità del contesto. La discussione porrà le basi per esemplificare come l'esplorazione del corpus permetta al docente di lingua di progettare attività pedagogiche capaci di tradurre i fenomeni interazionali in esperienze di apprendimento significative.

Bibliografia

- Andon N. (2018), "A case study of teachers' orientation to TBLT in the commercial EFL for adults sector in the UK," in V. Samuda, K. Van den Branden, M. Bygate, *TBLT as a researched pedagogy*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 131-164
- Bardovi-Harlig K., 2001, "Evaluating the Empirical Evidence: Grounds for Instruction in Pragmatics?", in K. Rose, G. Kasper. (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 13-32.
- Bygate M., Skehan P., Swain M. (2001), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, New York, Pearson Education Limited, pp. 1-20.
- Castagneto M., Ferrari S. (2023), Analisi pragmatica di un corpus task-based di parlato spontaneo e dialoghi didattici, *Italiano LinguaDue*, 15(2), pp. 26-37.
- Castagneto M., Ferrari S. (2024), "Ordinare al ristorante italiano. Parlato spontaneo e dialoghi didattici a confronto", in P. Diadori, D. Troncarelli (a cura di), *Il dialogo nei manuali didattici di italiano L2 di ieri e di oggi*, Firenze, Cesati, pp. 135-149.
- De Marco A., Ferrari S. (2025), "PrACSI, un corpus task-based di italiano parlato per promuovere lo sviluppo della competenza pragmatica", in *RILA Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2-3, pp. 241-507.
- Ellis R., Shintani N. (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition*, London, Routledge.
- Kim Y. (2022), "The interface between instructed L2 pragmatics and TBLT research: A review of instructional materials", in *Applied Pragmatics* 4 (1), pp. 159-177.
- Martínez-Flor A., Sanchez-Hernandez A., Julia Baron (2023), *L2 Pragmatics in Action*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Taguchi N., Kim Y. (2018), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Contatti

demarco.anna@gmail.com

stefania.ferrari@uniupo.it

L'interazione educativa in ospedale: il ruolo del docente in assenza dei pari

Anna De Meo¹, Moana Floris¹, Giulia Isabella Grosso²

¹Università di Napoli L'Orientale, ²Università degli Studi di Cagliari

12 feb
16:15
Hall

L'apprendimento si configura come un processo intrinsecamente relazionale, in cui la comunicazione linguistica si sviluppa attraverso interazioni dirette e reciproche (Levinson, 2019). Numerosi studi (Vygotskij, 1978; Johnson & Johnson, 1999; Gillies, 2007; Howe, 2010; Mercer, 2013) convergono nel riconoscere all'interazione tra pari un ruolo centrale nei processi di insegnamento-apprendimento, evidenziando una funzione decisiva nella co-costruzione della conoscenza, nello sviluppo di abilità metacognitive, nella formazione dell'identità e nei percorsi di inclusione (Pojaghi, 2000; Marchetti & Castelli, 2000).

Nel contesto della scuola in ospedale, l'assenza strutturale del gruppo dei pari rappresenta una condizione critica e non compensabile con modalità didattiche ordinarie. Tale assenza limita l'accesso a input autentici e diversificati, ostacolando l'apprendimento cooperativo, la negoziazione dei significati e l'elaborazione dialogica del sapere (Sordella, 2019; Donato, 2000). A questa si sommano la discontinuità dell'azione educativa, la variabilità psico-fisica dei pazienti e la presenza di alunni stranieri, la cui condizione accresce la vulnerabilità linguistica e relazionale, ponendo sfide ulteriori all'interazione didattica.

In tale scenario, il docente è chiamato a ripensare il proprio ruolo, assumendo una funzione di mediazione che abbraccia contenuti disciplinari ed elementi emotivi, relazionali e motivazionali. La relazione educativa diventa spazio primario di costruzione di senso, continuità e appartenenza.

Il presente contributo analizza le interazioni didattiche rilevate nella scuola in ospedale, nel corso di lezioni individuali rivolte a studenti italofoni e non italofoni tra i sei e i sedici anni, condotte da un docente della scuola primaria e uno della secondaria di primo grado. Il corpus è composto da 12 ore di registrazioni audio raccolte presso il reparto di oncoematologia pediatrica dell'Ospedale Microcitemico di Cagliari. Le interazioni sono state trascritte con il software ELAN secondo le convenzioni jeffersoniane e analizzate tramite l'analisi della conversazione (Sacks et al., 1973), approccio consolidato nello studio delle pratiche comunicative in ambito educativo (Baraldi & Gavioli, 2016; Zorzi, 2013).

L'indagine adotta una prospettiva comparativa con l'obiettivo di esplorare in che misura l'assenza dei pari incida sui processi di apprendimento di studenti madrelingua e non madrelingua, e di identificare le strategie interazionali e didattiche attivate dai docenti per sopperire a tale mancanza. Particolare attenzione è riservata alla condizione degli alunni stranieri, per i quali l'assenza dei pari si traduce in una minore esposizione a input autentici, una ridotta opportunità di socializzazione linguistica e maggiori difficoltà di integrazione scolastica.

Alla luce di quanto detto, si conferma la centralità del docente quale mediatore didattico e promotore di contesti relazionali significativi, in grado di ricreare — anche in forma mediata — la dimensione interattiva propria degli ambienti scolastici inclusivi e partecipativi (Canevaro, 2007; Milani, 2019). Tra le strategie rilevate, si evidenzia l'uso di un registro comunicativo informale, empatico e dialogico, funzionale alla costruzione di un clima relazionale disteso e accogliente in cui lo studente si percepisce ascoltato,

valorizzato e motivato alla partecipazione. L'impiego sistematico di domande aperte, riformulazioni e sollecitazioni argomentative favorisce la co-costruzione del significato e promuove modalità interattive simili a quelle tra pari (Walsh, 2011; Bruner, 1996).

Accanto a ciò, si osservano strategie ludico-narrative e creative, quali giochi didattici, storytelling e produzione di presentazioni multimediali con esposizione orale, volte a stimolare l'elaborazione personale dei contenuti, sostenere la motivazione intrinseca e promuovere un apprendimento attivo (Gardner, 1993; Rivoltella, 2006). Queste pratiche, integrate a metodologie più tradizionali, configurano un impianto flessibile e dinamico, capace di adattarsi ai bisogni educativi specifici secondo una prospettiva inclusiva e personalizzante (Cottini, 2017; Nigris & Ballerini, 2022).

Nel caso degli studenti non italofoni, la carenza di una formazione specialistica del docente nella didattica dell'italiano L2 costituisce una criticità rilevante, che può compromettere l'efficacia dei percorsi attivati. In tali contesti, assumono particolare importanza le strategie compensative e multimodali sul piano comunicativo e relazionale, come la semplificazione linguistica, l'uso di supporti visivi e multimodali, la gestualità e l'approccio empatico (Favaro, 2011). Tali accorgimenti si configurano come strumenti fondamentali per garantire l'accessibilità didattica e la partecipazione attiva, anche in condizioni di marcata vulnerabilità, restituendo allo studente ospedalizzato un'esperienza educativa carica di continuità e valore.

Bibliografia

- Baraldi, C., & Gavioli, L. (2016). L'analisi della conversazione in ambito educativo. In C. Baraldi & L. Gavioli (Eds.), *Analisi della conversazione e comunicazione in ambito educativo* (pp. 9–33). Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27–50). Oxford: Oxford University Press.
- Favaro, G. (2011). *Parlare molte lingue. Bambini e alunni stranieri a scuola*. Milano: Mondadori Education.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Levinson, S. C. (2019). Interactional foundations of language: The interaction engine hypothesis. In P. Hagoort (Ed.), *Human language: From genes and brain to behavior* (pp. 189–200). Cambridge, MA: MIT Press.

- Marchetti, L., & Castelli, L. (2000). *L'inclusione scolastica: Aspetti psicopedagogici e didattici*. Roma: Carocci.
- Mercer, N. (2013). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Milani, M. (2019). *La relazione educativa. Fondamenti e strumenti per l'insegnamento*. Roma: Carocci.
- Nigris, E., & Ballerini, G. (a cura di). (2022). *La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare. Modelli organizzativi, pratiche didattiche, formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pojaghi, B. (2000). *Apprendere con i pari: La relazione tra pari nei processi di insegnamento e apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Didattica costruttivista. Progettare, valutare, condurre in situazione*. Roma: Carocci.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1973). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Sordella, L. (2019). *Processi di apprendimento e pratiche inclusive nella scuola multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Abingdon: Routledge.
- Zorzi, C. (2013). *L'interazione educativa: Analisi conversazionale e processi formativi*. Milano: FrancoAngeli.

Contatti

ademeo@unior.it
m.floris@unior.it
giulia.grosso@unica.it

Analisi della struttura linguistica della LIS: sequenzialità, simultaneità e metodologie di segmentazione

Alessio Di Renzo, Gabriele Gianfreda

Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione - CNR

12 feb
16:15
Hall

Le lingue dei segni, come la Lingua dei Segni Italiana (LIS), sono profondamente radicate nelle comunità che le utilizzano, con le quali si sviluppano in un rapporto di reciproca costruzione e influenza. Questo legame si manifesta in modo particolarmente complesso, poiché tali lingue si evolvono all'interno di comunità spesso invisibili, non territorialmente connotate e frequentemente soggette a stereotipi, pregiudizi e fenomeni di deprivazione linguistica.

Il presente lavoro analizza i fenomeni di sequenzialità e simultaneità nella lingua dei segni italiana (LIS), con l'obiettivo di evidenziare le peculiarità strutturali del sistema

linguistico segnato. I dati raccolti provengono dall'analisi di quattro video di segnato spontaneo in LIS, diversi per tipologia testuale (monologhi vs dialoghi) e per contesto (in presenza vs da remoto). È stata sviluppata una metodologia di annotazione capace di rilevare l'attività degli articolatori manuali e corporei, applicata seguendo tre criteri di segmentazione (*Hands* LIN-H, *Any* LIN-A, *Time* LIN-T).

In *Hands* LIN-H, *linearità delle mani*, i video vengono suddivisi in segmenti sulla base dell'attivazione o modifiche degli articolatori manuali, facendo riferimento alla produzione di un significante; in *Any* LIN-A, *linearità di un qualsiasi articolatore*, i video vengono suddivisi in segmenti sulla base dell'attivazione o modifiche di qualsiasi articolatore, sia corporeo sia manuale, facendo riferimento alla produzione di un significante; in *Time* LIN-T, *linearità delle unità di tempo*, i video vengono suddivisi in segmenti tutti uguali sulla base della scansione temporale di cinquecento millisecondi.

Dal confronto tra le tre segmentazioni si è visto che la *Any* restituisce un quadro linguistico più fedele sia dal punto di vista qualitativo, che quantitativo in quanto ha individuato un numero maggiore di segmenti e di significanti e si è dimostrata capace di cogliere fenomeni che non era possibile vedere con le altre segmentazioni.

L'uso della simultaneità è risultato essere preponderante in tutti i testi, e nelle sequenze di segmenti si è potuto osservare l'avvicendamento nelle costruzioni di variazioni nel numero di significanti e la redistribuzione degli articolatori attivi. I risultati ottenuti hanno fornito un quadro ricco e articolato sulla struttura dei testi analizzati e sul sistema linguistico nella lingua dei segni italiana (LIS).

In particolare, l'analisi ha messo in luce come la LIS non possa essere interpretata secondo i parametri tradizionali della linguistica sulle lingue vocali, poiché la sua natura visivo-gestuale implica una grammatica tridimensionale, dove spazio, tempo e simultaneità giocano un ruolo fondamentale. La segmentazione *Any* ha permesso di cogliere la complessità degli articolatori, mostrando come in LIS si sviluppino processi di costruzione e decostruzione che coinvolgono i diversi articolatori manuali e corporei.

Inoltre, l'analisi di quattro video di segnato spontaneo in LIS, differenti per tipologia testuale (monologhi vs dialoghi) e per contesto (in presenza vs da remoto), permette di cogliere le diverse forme che la comunicazione e l'interazione assumono all'interno di questi testi.

In conclusione, il lavoro contribuisce a rilevare l'importanza di considerare le specificità delle lingue segnate nel contesto della ricerca linguistica, anche per applicazioni didattiche e per la valorizzazione della LIS come lingua pienamente riconosciuta e studiata.

Bibliografia

- Albano Leoni, F. (2022). Some Remarks on Orality and the Antinomy between Writing and Speaking in Western Linguistic Thought. In A. Ercolani & L. Lulli (Eds.), *Rethinking Orality I: Codification, Transcodification and Transmission of 'Cultural Messages'* (Vol. 1, pp. 53-72). de Gruyter.
- Antinoro Pizzuto, E., Chiari, I., & Rossini, P. (2010). Representing Signed Languages: Theoretical, Methodological and Practical Issues. In M. Pettorino, A. Giannini, I. Chiari, & F. Dovetto (Eds.), *Spoken Communication* (pp. 205-241). Cambridge Scholars Publishing.

- Antinoro Pizzuto, E., & Garcia, B. (2023). Coming back to the issue of the graphic representation of Sign Language (SL) discourse in SL linguistics research. In T. Janzen & B. Shaffer (Eds.), *Signed Language and Gesture Research in Cognitive Linguistics* (Vol. 67, pp. 49-74). De Gruyter Mouton.
- Di Renzo, A. (2025) *Sequenzialità e Simultaneità nella LIS. Dagli articolatori ai significanti*, PhD dissertation, Sapienza University of Rome.
- Pietrandrea, P. (2023). What is a language? A socio-semiotic approach to signed and spoken languages. In T. Janzen & B. Shaffer (Eds.), *Signed Language and Gesture Research in Cognitive Linguistics* (Vol. 67, pp. 75-101). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110703788-004>
- Slonimska, A., Özyürek, A., & Capirci, O. (2020). The role of iconicity and simultaneity for efficient communication: The case of Italian Sign Language (LIS). *Cognition*, 200(104246), 1-20.
- Vermeerbergen, M., Leeson, L., & Crasborn, O. (Eds.). (2007). *Simultaneity in Signed Languages: Form and function*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.281>.
- Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., & Fontana, S. (2022). *Italian Sign Language from a Cognitive and Socio-semiotic Perspective: Implications for a general language theory* (Vol. Gesture Studies (GS)). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/gs.9>.

Contatti

alessio.direnzo@istc.cnr.it

gabriele.gianfreda@istc.cnr.it

L'espressione dell'integrazione linguistica nell'interazione verbale attraverso l'uso del *codeswitching* con il napoletano

Margherita Di Salvo

Università di Napoli Federico II

12 feb
16:15
Hall

1. Contesto della ricerca

In una metropoli dialettale come Napoli (De Blasi 2002), i migranti devono interfacciarsi quotidianamente il dialetto, ritenuto, in alcuni studi precedenti, indispensabile per integrarsi nel tessuto cittadino (Mattiello e Della Putta 2017; Maturi 2016). I pochi studi sul ruolo del dialetto nei repertori di migranti di diversa origine evidenziano come essi si rapportino, variabilmente, con questo codice linguistico. Il dialetto compare nei ritratti linguistici di migranti con diverso background (Maffia e Lamberti 2025), nelle testimonianze di donne ucrainofone a Napoli e in specifici comportamenti linguistici: su questo aspetto, alcuni contributi precedenti hanno messo in evidenza come, anche nelle produzioni in lingua italiana, vi siano numerosi tratti da imputare all'interferenza con il napoletano (Mattiello e Della Putta 2017, Cataldo 2025, Di Salvo 2025).

2. Obiettivo

In questa proposta di comunicazione, si mira a descrivere il code-switching con il napoletano in un corpus di interviste prevalentemente in italiano con 74 immigrati di prima

generazione residenti a Napoli e appartenenti a tre gruppi etnici (cingalese, ucraino e senegalese). Lo studio ha come obiettivo di descrivere come, in un set di interviste omogeneo in quanto raccolto con la stessa metodologia, i diversi locutori costruiscano interazionalmente e attraverso il code-switching con il napoletano la propria integrazione linguistica, descritta sulla base di indicatori proposti a partire dal caso napoletano (De Filippo et al. 2025).

3. Quadro teorico

Il contributo si fonda su alcune premesse teoriche, legate rispettivamente ai concetti di integrazione e interazione. Sul primo aspetto, si rimanda agli studi che definiscono l'integrazione linguistica come un processo costante e non definitivo e che evidenziano come essa sia negoziata (De Filippo et al. 2025). In questa negoziazione, le pratiche comunicative assumono una valenza centrale in quanto, come mostrato in un'ampia letteratura, i migranti possono costruire narrativamente e interazionalmente la propria identità esprimendo, nel contempo, il proprio posizionamento identitario (De Fina 2015). In queste dinamiche, il *codeswitching* ha un ruolo cruciale (Garcia e Li 2014; Canagarajah 2013).

4. Metodologia e corpus di riferimento

Il corpus sottoposto ad analisi è stato raccolto tramite la somministrazione di un questionario sociolinguistico elaborato all'interno del PRIN PNRR "HELLO CAMPANIA" (Moro e Di Salvo 2026) e sottoposto a migranti con diverso background migratorio. Ai fini dell'analisi saranno prese in esame 74 interviste con migranti di prima generazione, le cui principali caratteristiche sociolinguistiche sono state riassunte alla tabella sottostante:

Tab. 1 "Prospetto riassuntivo delle principali caratteristiche dei migranti arruolati nello studio"

Gruppo etnico	Numero di informanti	Percentuale di donne	Età media	Numero medio di anni in Italia
Senegal	16	43,7%	36.8	7.6
Sri Lanka	30	50%	33.3	10.3
Ucraina	29	67,8%	43.7	14.7

Il corpus raccolto è stato interamente trascritto ortograficamente usando ELAN e sottoposto ad analisi. Per la classificazione strutturale delle forme di contatto, anche di quelle con il napoletano, è stata adoperata la griglia elaborata da Muysken (2000), successivamente applicata per descrivere gli esiti del contatto in numerosi scenari migratori (per una rassegna generale, cfr. Aalberse, Backus e Muysken 2019).

5. Risultati preliminari

L'analisi ha evidenziato una distribuzione non omogenea del napoletano all'interno del corpus, come sintetizzato nella tabella 2 in cui è stato indicato il numero assoluto dei casi di alternanza di codice (da intendere come categoria ombrello per indicare tutte le tipologie di switch) e i casi in cui l'alternanza coinvolge anche il napoletano:

Tab. 2 "Distribuzione dei casi di alternanza per gruppo etnico (valori assoluti)"

	Casi totali di alternanza	Casi di alternanza con il napoletano
SE	241	16
SL	176	47
UK	268	144

La presenza del napoletano è parzialmente correlabile al numero medio di anni trascorso a Napoli in quanto è maggiore proprio in quegli informatori che vivono da più tempo nella città (gli ucraini).

Sul piano funzionale e propriamente interazionale, negli uomini ucraini e senegalesi sono stati rintracciati esiti in cui si coglie la volontà del parlante di mostrare (e quindi di costruire interazionalmente) la propria integrazione che si manifesta in commutazioni interfrastiche pragmaticamente rilevanti e in frequenti casi di inserimento di marche pragmatiche napoletane (mo, vabbuò).

6. Discussione

L'analisi evidenzia una presenza variabile del napoletano nei tre gruppi di parlanti che può essere riassunta nella scala seguente:

Senegal > Sri Lanka > Ucraina

Questo gradiente sembra correlare con la diversa durata della permanenza in Italia. I migranti senegalesi—gruppo di arrivo più recente a Napoli—presentano la minore incidenza di napoletano; i parlanti srilankesi si collocano in posizione intermedia; i partecipanti ucraini—la comunità con la migrazione più consolidata—mostrano i livelli più alti di uso dialettale.

Bibliografia

- Aalberse S., Backus A., Muysken P. (2019), *Heritage languages: a language contact approach*, Benjamins, Amsterdam.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, Routledge, Londra.
- Cataldo V. (2025), "Phonetic features of Neapolitan and Campanian Regional Italian in migrants' speech", in *International Journal of linguistics*.
- De Blasi N. (2002), "Per la storia contemporanea del dialetto nella città di Napoli", in *Lingua e Stile*, 1, pp. 123-160.
- De Filippo E., Gatti R., Strozza S. (2025), "Il verso dell'integrazione: riscontri empirici tra gruppi e caratteristiche", in Buonomo A., Benassi F., de Filippo E., Strozza S. (eds.), *Gli immigrati di Napoli e le Napoli degli immigrati*, FrancoAngeli s.r.l., Milano, pp. 227-258
- De Fina, A. (2015), "Narrative and identities", in De Fina, A. and Georgakopoulou, A. (eds.), *Handbook of Narrative Analysis*, Malden, MA: Wiley, pp. 369-387
- Di Salvo M. (2025) Italiano regionale campano come L2 di srilankesi di prima e seconda generazione: un quadro sociolinguistico, *Italiano LinguaDue*.
- García, O., Li, W. (2014), *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, Palgrave MacMillan.
- Maffia M., Lamberti M. (2025), "E il napoletano dove lo metti? Lo spazio del dialetto nei repertori plurilingui di immigrati adulti a Napoli", *Italiano LinguaDue*.
- Mattiello F., Della Putta P. (2017), "L'acquisizione dell'italiano L2 in contesti linguistici di forte variabilità interna. Competenze sociolinguistiche e metalinguistiche di cittadini slavofoni a Napoli", in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. 37-69: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8802>.

- Maturi P. (2016), "L'immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l'italiano", in De Meo A. (ed.), *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Università degli Studi di Napoli "l'Orientale", Napoli, pp. 123-128.
- Maturi P. (2023), *Napoli e la Campania*, Laterza, Roma-Bari, 2023.
- Moro F., Di Salvo M. / (2026), "The 'HELLO Campania' project and corpus: documenting and annotating linguistic minorities in Campania, Italy", in *Ethnorema*.
- Muysken P. (2000), *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge University Press, Cambridge.

Contatti

margherita.disalvo@unina.it

Tra trasmissione e interazione: lo spagnolo come lingua ereditaria nelle famiglie transnazionali in Italia

Chiara Falcone

Università degli Studi di Milano

13 feb
11:45
Hall

Il presente contributo si propone di esplorare le dinamiche linguistico-interazionali all'interno delle famiglie ispanofone residenti in Italia. L'interesse è rivolto, in particolare, all'uso della lingua spagnola come *heritage language* (lingua ereditaria, LE) e della lingua italiana (intesa come lingua dominante, LD) in contesto familiare, alle dinamiche di trasmissione intergenerazionali della lingua ereditaria e della co-costruzione di identità linguistiche plurime in situazioni quotidiane. La cornice teorica integra riflessioni che provengono dalla sociolinguistica della globalizzazione (Bonomi, 2010), dalla linguistica della migrazione (Zimmermann, 2009), dagli studi sul bilinguismo (García e Otheguy, 2014) e sull'*heritage language* con attenzione al concetto di *translanguaging* (García e Li, 2014) e di *translingualism* (Canagarajah, 2013) e al ruolo dell'interazione domestica nella costruzione di repertori linguistici complessi ed eterogenei. La ricerca adotta una prospettiva interazionista e discorsiva, che considera le scelte linguistiche come pratiche sociali, dotate di valore simbolico e, quindi, mai neutre, poiché riflettono dinamiche affettivo-relazionali, politiche, culturali e sociali. In questo senso, le lingue coinvolte non vengono concepite come sistemi chiusi, ma come risorse dinamiche che i parlanti mobilitano in funzione dei contesti e delle relazioni. L'indagine, di tipo qualitativo, si basa su una selezione da un ampio corpus di interviste narrative e semi-strutturate condotte con madri e figli appartenenti a famiglie migranti transnazionali, volte a raccogliere dati sia sull'uso quotidiano sia sulle valutazioni personali legate alle lingue coinvolte. In altre parole, le interviste, realizzate in spagnolo e/o italiano, mirano a ricostruire le traiettorie linguistiche dei partecipanti, indagando la distribuzione delle lingue nei diversi domini comunicativi, l'atteggiamento verso le stesse e le eventuali strategie di conservazione o recupero della lingua d'origine, a partire dall'assunto che il mantenimento della LE e lo *shift* verso la LD (Fishman, 1964) siano fenomeni molto diversificati e non prevedibili. Particolare attenzione sarà riservata ai fenomeni di contatto linguistico, come prestiti, calchi o commutazione di codice, alla riflessione metalinguistica e agli

indicatori di porosità tra i due sistemi linguistici. La scelta di concentrarsi sullo spazio familiare risponde all'esigenza di osservare da vicino i processi micro-interazionali che influenzano la costruzione dell'identità e l'evoluzione del repertorio linguistico, mettendo in luce quanto l'interazione quotidiana costituisca un contesto privilegiato per comprendere i meccanismi di mediazione linguistica e culturale che attraversano le famiglie ispanofone transnazionali e, in che misura le lingue in gioco siano legate a sfere affettive, relazionali e simboliche differenti. In questa prospettiva, i dati suggeriscono che la trasmissione intergenerazionale della lingua non avviene solo come eredità verticale, ma si costruisce nella negoziazione quotidiana dei significati, dei ruoli e delle appartenenze (Calvi, 2016): nello specifico, si osserva una forte eterogeneità nei comportamenti linguistici, anche a parità di struttura familiare, caratterizzata da un costante spostamento tra le due lingue e da una continua affermazione del proprio io/yo, a seconda della situazione comunicativa e del ruolo assunto dal parlante in essa. L'interazione familiare plurilingue si configura così come spazio cruciale di (ri)costruzione identitaria, attraversato da strategie adattive e nuove forme di bilinguismo (Bucholtz e Hall, 2003; De Fina, Schiffrin e Bamberg, 2006; Ciliberti, 2007). Lo studio contribuisce alla riflessione sul plurilinguismo che caratterizza le famiglie transnazionali, proponendo una lettura dell'interazione come pratica sociale e simbolica, centrale nei processi di costruzione della soggettività plurilingue. I dati raccolti potranno inoltre suggerire implicazioni utili in ambito educativo, in particolare per quanto riguarda il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze linguistiche degli heritage speakers nei contesti scolastici e formativi.

Bibliografia

- Bonomi, M. (2010). Hablamos mità y mità. Varietà linguistiche di immigrati ispanofoni in Italia. En M. Calvi, G. Mapelli, & M. Bonomi, *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari* (p. 53-69). Milano: FrancoAngeli.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2003). Language and Identity. En A. Duranti, *A Companion to Linguistic Anthropology* (p. 369-394). Oxford: Basil Blackwell.
- Calvi, M. V. (2016). Spagnolo e italiano nelle seconde generazioni di migranti ispanofoni in Italia. *Quaderns d'Italia*, 21, 45-62.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Londra: Routledge.
- Ciliberti, A. (Ed.). (2007). *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*. Milano: FrancoAngeli.
- De Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (Edits.). (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, J. (1964). Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry. A Definition of the Field and Suggestions for its Further Development. *Linguistics*, 2(9), 32-70.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Otheguy, R. (2014). Spanish and Hispanic bilingualism. En M. Lacorte, *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (p. 639-658). New York: Routledge.

- Zimmermann, K. (2009). Migración, contactos y nuevas variedades lingüísticas: reflexiones teóricas y ejemplos de casos en América Latina. En A. M. Escobar, & W. Wölck, *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas* (págs. 129-160). Madrid / Frankfurt Am Mein: Iberoamericana / Vervuert.

Contatti

chiara.falcone@unimi.it

Dall'intercomprensione al translanguaging: concetti e pratiche per promuovere l'interazione plurilingue in classi di adulti migranti

Giovanna Gasparro

Università degli Studi di Bari

13 feb
11:45
Hall

In un'epoca di migrazioni globali e crescenti diversità anche nei contesti di comunicazione, l'educazione linguistica rivolta agli adulti migranti si trova ad affrontare nuove sfide: tra queste, l'eterogeneità dei repertori, la compresenza, nel medesimo contesto-classe, di lingue genealogicamente distanti e la frequente condizione di analfabetismo primario o funzionale. In tale scenario, appare sempre più urgente superare modelli didattici monolingui a favore di approcci capaci di riconoscere e valorizzare il potenziale plurilingue e plurimodale degli apprendenti.

Il contributo intende esplorare, da una prospettiva teorica e applicativa, come i concetti di *intercomprensione*, *translanguaging* e *translingualism* possano sostenere pratiche educative inclusive, favorendo l'interazione plurilingue anche in condizioni di vulnerabilità linguistica e sociale.

L'*intercomprensione*, tradizionalmente riferita alla comprensione reciproca tra lingue affini, è stata al giorno d'oggi riformulata come competenza relazionale e strategica, attivabile anche in presenza di lingue distanti, laddove vi sia una disponibilità all'ascolto, alla cooperazione e alla negoziazione del significato. Il *translanguaging*, nella definizione pedagogica proposta da García e Wei (2014), rappresenta non solo una pratica spontanea degli apprendenti, ma una modalità dinamica di costruzione del sapere, che implica il ricorso integrato a tutte le risorse linguistiche e semiotiche disponibili. Il *translingualism*, infine, sottolinea l'idea che la comunicazione non avviene entro confini linguistici fissi, bensì attraverso repertori ibridi e situati, nei quali l'azione comunicativa è frutto di una continua co-costruzione.

Sulla base di questi riferimenti teorici, verrà condiviso un caso di studio estrapolato dal percorso del Sistema di Accoglienza Integrato (SAI) riguardante una classe di italiano L2 composta da apprendenti adulti immigrati di diversa provenienza linguistica e culturale, alcuni dei quali in situazione di analfabetismo o con percorsi scolastici frammentari. L'intervento didattico, progettato con un approccio plurilingue e multimodale, è stato articolato in una serie di attività con l'impiego di materiali visivi, mappe semplificate, supporti digitali e interazioni orali mediate. Le attività hanno incluso compiti comunicativi autentici e la possibilità per gli studenti di utilizzare liberamente tutte le loro risorse linguistiche, compreso l'uso della lingua madre, di lingue ponte, del disegno e della gestualità. L'osservazione sistematica delle interazioni nel contesto classe ha consentito

di evidenziare come pratiche di *translanguaging* vengano, di fatto, messe in atto spontaneamente, così come il ricorso a strategie inferenziali e collaborative e il considerevole sforzo dei partecipanti di negoziare efficacemente significati complessi anche in assenza di una lingua comune formalmente condivisa.

Quel che, condividendo questa riflessione, si auspica di dimostrare è che l'interazione plurilingue è possibile e produttiva anche in classi caratterizzate da livelli di ampia eterogeneità e bassa scolarizzazione. In particolare, l'integrazione programmata del *translanguaging* nelle pratiche didattiche favorisce non solo la comprensione reciproca, ma anche il rafforzamento dell'autoefficacia comunicativa e la costruzione di un'identità di apprendenti attivi e legittimati. L'intercomprensione si manifesta dunque in forme nuove, quali comprensione parziale basata sul contesto e sugli indizi multimodali; mentre il *translingualism* fornisce un quadro teorico utile per interpretare la flessibilità con cui gli studenti attraversano lingue e culture differenti da quelle, rispettive, di partenza.

Sicché, la combinazione di *intercomprensione*, *translanguaging* e *translingualism* può rappresentare una strategia pedagogica efficace per promuovere l'inclusione linguistica e sociale degli adulti migranti attraverso percorsi di apprendimento più equi, partecipativi e ancorati alla effettiva realtà comunicativa dei soggetti apprendenti.

Bibliografia

- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- Candelier, M. (2008). Éveil aux langues et approches plurielles : de la genèse à l'institutionnalisation. In *Les Langues modernes*, n. 2, pp. 5–12.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers une conceptualisation de l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Jamet, M.-C. (2010). Pour une didactique de l'intercompréhension élargie : enjeux et perspectives. In *Les Langues modernes*, n. 2, pp. 21–28.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere. Insegnare italiano L2*. Bonacci.
- Moore, D. (2006). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : le cas d'apprenants plurilingues*. Didier.

Contatti

g.gasparro2@phd.uniba.it

Didactique du FLE et interprétation de dialogue, ou comment apprendre par et dans l'interaction

Vincenzo Lambertini
Université de Turin

13 feb
11:45
Hall

La présente étude s'interroge sur la manière dont l'interprétation de dialogue (désormais, ID) peut contribuer à l'apprentissage du français parlé (et oral*) en interaction (cf. Traverso, 2016 : 13-38), y compris dans des cursus n'étant pas spécifiquement consacrés à la formation d'interprètes ou de traducteurs.

Nous allons tout d'abord encadrer le FLE dans le panorama de l'enseignement secondaire et supérieur en Italie, afin de dresser le bilan des besoins d'apprentissage et des problématiques dont il faut tenir compte lors de la conception d'un cours de FLE axé sur l'oralité. En Italie, le FLE est en déclin depuis une quinzaine d'années, à cause notamment de la suppression de la deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire du second cycle, au profit d'un enseignement prépondérant de l'anglais. Le français, en tant que deuxième langue étrangère, n'est alors présent qu'au collège[†] et dans bien des lycées linguistiques. Dès lors, la part des apprenant·e·s *grand·e·s* ou *faux·sses débutant·e·s* souhaitant apprendre le français à l'université est de plus en plus importante, ce qui n'est toutefois pas contrebalancé par la création de (par)cours spécifiques pour ces étudiant·e·s. Il s'ensuit que les classes de FLE sont de plus en plus hétérogènes.

Dans ce contexte, nous proposons d'utiliser l'ID en tant que dispositif didactique pour l'enseignement du français parlé et oral en interaction. Comme les recherches existantes en la matière sont assez limitées (cf. Lambertini, 2023a ; 2023b), nous illustrerons tout d'abord notre proposition didactique. En particulier, une première étape relative à la différence entre l'écrit (qui constitue la variété diamésique du français la plus connue des apprenant·e·s) et l'oral servira de base à des exercices préparatoires visant à appréhender l'oral monologal et, par la suite, dialogal. L'observation de « corpus écologiques d'interactions » (Niemants et Étienne, 2025) constituera une ressource privilégiée pour l'analyse des interactions authentiques, afin de réfléchir aux différents poids interactionnels des actions verbales, non verbales et paraverbales réalisées par les interlocuteur·rice·s, ce qui est particulièrement important lorsque les apprenant·e·s ont du mal à détecter le message à transmettre. Une fois ces étapes préparatoires franchies, des jeux de rôles structurés seront proposés, en vue de passer de l'apprentissage par l'observation (cf. à ce titre Niemants et Cirillo, 2017 : 15 ; Delizée, 2020) à l'apprentissage par l'action.

Dans la présente étude, nous analysons un corpus d'interactions enregistrées dans le cadre d'un cours d'« Introduction à l'interprétation de dialogue entre le français et l'italien », que nous avons dispensé pendant quatre ans (de 2018 à 2022) en première année de licence en *Mediazione Linguistica Interculturale* (qui correspond à peu près à une licence en LEA) au Département d'Interprétation et de Traduction de Forlì (Université de Bologne). Les enregistrements de ce corpus concernent les examens de fin de

*Sur la différence entre français parlé et oral, cf. Paternostro (2022).

[†]Les apprenant·e·s qui ont étudié le français au collège, sans l'approfondir au lycée, ont généralement des niveaux très faibles en FLE (voir Balboni et Porcelli, 2022). Nous les considérerons alors comme des « faux·sses débutant·e·s ».

cours, qui prévoyaient des jeux de rôle où deux enseignants d'interprétation, l'un italo-phonique et l'autre francophone, faisaient semblant de ne pouvoir communiquer que par le truchement de l'apprenant · e-interprète. Les données issues de ce corpus permettent de comparer les performances de plusieurs étudiant · e · s confronté · e · s aux mêmes difficultés, ce qui rend possible l'analyse des différentes ressources mobilisées par les apprenant · e · s. En outre, la comparaison des données produites par les étudiant · e · s et par l'intelligence artificielle permet de mieux comprendre les limites de la machine et les atouts des humains, ce qui revêt une importance non négligeable même du point de vue didactique.

Nous précisons, enfin, que le corpus des interactions est analysé par le biais des critères théoriques et méthodologiques de l'analyse conversationnelle. Grâce à ces approches, nous pouvons nous pencher sur trois aspects majeurs : la gestion de l'interaction par l'apprenant · e-interprète ; l'importance didactique des incompréhensions, qui favorisent l'autonomisation et la prise de responsabilité de la part des étudiant · e · s ; la politesse conversationnelle, comme ressource pour surmonter les difficultés dues aux lacunes linguistiques.

Bibliographie

- Balboni, Paolo, Gianfranco Porcelli (2022), « 75 anni di politica glottodidattica nella scuola italiana: il contributo dell'ANILS », *EL.LE* 11(3), 299-316, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2022/3/art-10.30687-ELLE-2280-6792-2022-03-002.pdf> (lien vérifié le 23 juillet 2025).
- Delizée, Anne (2020), « Quand dire, c'est agir sur l'autre : conscientiser les influences mutuelles lors d'une interaction bilingue interprétée », *Bulletin de l'Institut de linguistique* 31, 39-60.
- Lambertini, Vincenzo (2023a), « Acquisition du français parlé par le biais de l'interprétation de dialogue », *Repères DoRiF*, numéro hors-série, <https://www.dorif.it/reperes/vincenzo-lambertini-acquisition-du-francais-parle-par-le-biais-de-linterpretation-de-dialogue/> (lien vérifié le 23 juillet 2025).
- Lambertini, Vincenzo (2023b), « L'interprétation de dialogue entre le français et l'italien enseignée à des apprenants italo-phoniques en voie d'apprentissage du FLE », *À tradire. Didactique de la traduction pragmatique et de la communication technique* 2, <https://atradire.pergola-publications.fr/index.php?id=296> (lien vérifié le 23 juillet 2025).
- Niemants, Natacha, Letizia Cirillo (2017), « Introduction », dans Letizia Cirillo et Natacha Niemants (éds.), *Teaching Dialogue Interpreting*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 1-25.
- Niemants, Natacha, Carole Étienne (2025), « Quand les corpus écologiques d'interactions nous apprennent le français en usage : pour une évolution des pratiques d'enseignement », *mediAzioni*, 46(1), A176-A205, <https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20709> (lien vérifié le 10 décembre 2025).
- Paternostro, Roberto (2022), « Français oral ou français parlé ? Quelles implications pour l'enseignement ? », *Mélanges Crapel* 43(1), 65-100, <https://doi.org/10.1017/9781017000000.003> (lien vérifié le 10 décembre 2025).

//www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_43_1_5_Paternostro.pdf (lien vérifié le 23 juillet 2025).

- Traverso, Véronique (2016), *Décrire le français parlé en interaction*, Paris, Ophrys.

Contact

vincenzo.lambertini@unito.it

Apprendere l'interazione comunicativa attraverso l'IA. Un caso di studio

Michele Longo

Università degli Studi di Palermo

12 feb
16:15
Hall

Negli ultimi anni l'Intelligenza Artificiale (IA) ha avuto una forte esplosione come strumento di apprendimento linguistico. Revisioni sistematiche della letteratura sull'argomento mostrano che la tendenza generale è a considerare positivo l'impatto dell'IA sull'apprendimento linguistico (Mohebbi 2024). I miglioramenti riguardano tutti gli aspetti della *proficiency* orale (fluenza, pronuncia, capacità di interazione, Minh/Khanh 2024; Whang et al. 2024). Miglioramenti significativi toccano anche la dimensione emotiva, con significativa diminuzione di ansia (Kim/Kim 2024). D'altro canto alcuni studi hanno messo in evidenza l'incapacità dell'IA di replicare alcune *nuances* presenti nelle interazioni tra parlanti, cosa che ne limita l'efficacia (Zou et al. 2024). Pochi sono gli studi longitudinali (che comunque parlano di effetti positivi, He et al. 2024), e ancora di meno quelli che si occupano di apprendenti in età adulta. La creazione di *learner corpora* per questa tipologia di apprendente rimane un campo in gran parte inesplorato (Sarcar et al. 2024, Qiu 2024).

In questa direzione va questo studio il cui scopo è la costruzione di un *learner corpus* per lo studio longitudinale dell'autoapprendimento di un apprendente adulto dello svedese come lingua straniera attraverso l'uso della IA. La domanda di ricerca da cui prende le mosse il lavoro è la seguente: la pratica assidua di una specifica piattaforma IA per l'autoapprendimento delle lingue (*Glossika* <https://ai.glossika.com/>) produce un miglioramento nelle capacità di interazione con parlanti nativi in un apprendente adulto (50 anni) dello svedese come lingua straniera? Se sì, a che livello (fluenza, pronuncia, capacità interazionali)? L'ipotesi che si vuole qui verificare è che l'utilizzo della IA in autoapprendimento sia capace di produrre una modificazione nelle performance orali di un apprendente adulto di svedese LS.

Per rispondere alla domanda di ricerca e verificare l'ipotesi, si analizzeranno le interazioni orali di un apprendente. Si tratta di un maschio adulto di 50 anni, che studia lo svedese per passione da diversi anni e che possiede un livello A2 avanzato. Il suo percorso di apprendimento è stato molto frammentato nel tempo e ha visto lunghe interruzioni, a cui hanno fatto seguito riprese vigorose dello studio. Un limite forte di tale percorso è stato sempre la scarsa possibilità di interagire oralmente con parlanti nativi dello svedese, cosa che ha limitato molto lo sviluppo dell'interlingua. La prima fase del caso di studio prevede la costruzione di un *learner corpus* che conterrà le trascrizioni delle interazioni orali dell'apprendente con l'IA. La raccolta sarà sistematica, ma ai fini dell'analisi dell'interlingua si prenderanno in esame solo alcune interazioni. Lo studio

longitudinale si estenderà in un periodo di dodici mesi (ottobre 2025-ottobre 2025). Ai fini del presente lavoro, si prenderanno in considerazione solo i primi cinque mesi (ottobre 2025-febbraio 2026). La seconda fase prevede la selezione dei dati per la costruzione del percorso di evoluzione dell'interlingua. La terza fase prevede l'analisi dei dati, che misureranno la (eventuale) evoluzione della *proficiency* orale. A tal fine saranno selezionate le seguenti variabili: fluenza, pronuncia e abilità interazionali. L'incremento della precisione di ciascuna di queste variabili sarà considerato come una prova dell'efficacia dello strumento IA utilizzato dall'apprendente. All'inizio del periodo di osservazione (ottobre 2025), a metà (febbraio 2026) e alla fine (ottobre 2026) saranno prese in considerazione e analizzate le interazioni dell'apprendente con un parlante nativo. Anche di queste si misureranno le variabili che saranno poi messe a confronto con quelle ricavate dalle interazioni con l'IA.

I risultati attesi coinvolgono diversi ambiti: la costruzione di un *learner corpus* di questa tipologia e le difficoltà che presenta; l'analisi delle interazioni orali tra uomo e macchina; la misurazione dei miglioramenti e la loro relazione con l'uso dell'IA.

Bibliografia

- He et al. (2024). Exploring artificial intelligence technology for enhancing EAP learners' speaking skills: A case study of EAP Talk. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/syb62>
- Kim, K. M., & Kim, S. H. (2024). Experience of the Use of AI Conversational Agents Among Low-Income Older Adults Living Alone. *SAGE Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241301022>
- Mihn, N. T. H., & Khanh, L. D. (2024). Using Artificial Intelligence Tools for Developing Conversational Skills for English Majors. *European Modern Studies Journal*, 8(2), 461–469. [https://doi.org/10.59573/emsj.8\(2\).2024.40](https://doi.org/10.59573/emsj.8(2).2024.40)
- Mohebbi, A. (2024). Enabling learner independence and self-regulation in language education using AI tools: a systematic review. *Cogent Education* 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2433814>
- Qiu, J. (2024) Self-directed oral foreign language learning powered by generative AI ChatGPT: Voices from Chinese college students. *SHS Web of conferences (EDP Sciences)* 199.
- Sarcar, S. et al. (2024). Designing Age-Inclusive Interfaces: Emerging Mobile, Conversational, and Generative AI to Support Interactions across the Life Span. In T. Dingler/F. Salim (eds.) *MobileHCI '24 Adjunct: Adjunct Proceedings of the 26th International Conference on Mobile Human-Computer Interaction* (1-5). New York: Association for Computing Machinery.
- Whang et al. (2024). Study of Artificial Intelligence-Assisted English Oral Teaching. *Scientific Journal of Intelligent Systems Research* 6(8), PP.1-8 <https://doi.org/10.54691/8965yk53>
- Zou, B. et al. (2024). An exploratory study of using an artificial intelligence speech evaluation system for speaking practice in EFL learning. *System* 126(2). <https://doi.org/10.31219/osf.io/ec68h>

Contatti

michele.longo@unipa.it

La mediazione e le dinamiche di interazione scritta e orale. Uno studio di allineamento con i descrittori del CEFR Companion Volume (2018)

Sabrina Machetti, Giulia Peri
Università per Stranieri di Siena

13 feb
11:45
Hall

La mediazione, intesa come processo di negoziazione di significati e sensi (Machetti, Siebetcheu 2017), svolge un ruolo cruciale nelle dinamiche di interazione scritta e orale. Se il CEFR (2001) ha per certi versi assimilato la mediazione a tali dinamiche, quasi appiattendola ad abilità / attività linguistica, il più recente CEFRCV (2018) riprende ed approfondisce l'idea che la mediazione consista in un processo nel quale chi usa / apprende una lingua agisce come agente sociale che crea ponti e, così facendo, contribuisce alla costruzione e alla trasmissione di significati e sensi, a volte all'interno di una stessa lingua, a volte da una lingua all'altra. Questa idea risulta fondante per la stesura dei descrittori e delle scale che lo stesso CEFRCV propone per le attività e le strategie di mediazione, all'interno delle quali si collocano anche le attività di interazione scritta e di interazione orale.

La proposta del CEFRCV e l'impatto che questa prevede nei processi di apprendimento, insegnamento e valutazione linguistica rimangono ad oggi ancora marginali in contesto italiano, tranne rare eccezioni che si collocano sul piano teorico riproponendo il modello del docente-mediatore (Vedovelli 2010) e su quello della ricerca applicativa, con ricerche e progetti che fanno della mediazione una componente essenziale del costrutto dei test di lingua (CLIQ 2024; Peri 2025).

Il contributo presenta i primi risultati di uno studio di allineamento dei descrittori che il CEFRCV propone per la mediazione con gli esami CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – dell'Università per Stranieri di Siena (Machetti, Vedovelli 2024). Lo studio prende a riferimento le linee guida proposte dal documento *Aligning Language Education with the CEFR. A Handbook* (2022), destinato a coloro che insegnano, valutano e sviluppano materiali per l'educazione linguistica e avente l'obiettivo di informare e suggerire modi per aiutare ad avviare appunto il processo di allineamento al CEFRCV. Lo studio coinvolge 10 esperti in valutazione linguistica ed è coordinato da un'esperta senior. In questa sede si discutono nel dettaglio i risultati delle fasi di Familiarizzazione – fase avente lo scopo di assicurare che coloro che sono coinvolti in un progetto di allineamento abbiano un'adeguata conoscenza del CEFRCV e condividano una comprensione comune dello scopo del progetto – e di Specificazione – fase in cui si analizza il contenuto di qualsiasi risorsa, esistente o nuova, in termini di approccio e copertura rispetto alle categorie presentate nel CEFRCV.

Se le evidenze fornite dagli esperti nella fase di Familiarizzazione guardano alla mediazione come un processo fondamentale del test/nel test, che potrebbe addirittura essere pensato come uno strumento di mediazione, in grado di creare lo spazio e le condizioni per comunicare e/o apprendere (Dendrinis 2024), collaborare per costruire nuovi significati, incoraggiare gli altri a costruire o comprendere nuovi significati e trasmettere

nuove informazioni in una forma appropriata, quelle fornite dagli stessi esperti nella fase di Specificazione mostrano come l'attuale costrutto CILS fornisca in prevalenza evidenza di processi di mediazione corrispondenti ad attività di interazione scritta e di interazione orale, mentre risulti mancante di una serie abbastanza significativa di attività e strategie fondanti per la e nella mediazione (Peri, Machetti 2025).

Lo studio suggerisce in ultima istanza la necessità di ampliare il costrutto degli esami CILS con attività e strategie di mediazione rilevanti, aprendo la revisione del formato degli stessi esami nella direzione di una valutazione multimodale e plurilingue.

Bibliografia

- British Council, UKALTA, EALTA, ALTE, 2022, *Aligning Language Education with the CEFR. A Handbook*, <https://www.britishcouncil.org/exam/english/aptis/research/publications/cefr-handbook>.
- CLIQ, 2024, *Progetto Je le sais faire en Italien*, <https://www.associazionecliq.it/progetto-francia/>
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Dendrinos B. (ed.), 2024, *Mediation as Negotiation of Meanings, Plurilingualism and Language Education*, London, Routledge.
- Machetti S., Siebetchu R., 2017, *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*, Bologna, Il Mulino.
- Machetti S., Vedovelli M. (a cura di), 2024, *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci.
- Peri G., 2025, *Topical Knowledge in Speaking Performances. A Scenario-Based Language Assessment for L2 Italian*, Berlin, Peter Lang.
- Peri G., Machetti S., 2026, The alignment process as good practice in Italy for linking learning and assessment: a case study, in N. Figueras, D. Little, L. Taylor (eds.) *Aligning Language Education to the CEFR: Current Trends and Future Prospects*, CEFR Journal Special Issue.
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.

Contatti

machetti@unistrasi.it

peri@unistrasi.it

“Don’t tell us what we’re gonna feel!” Interpreting televised emotional diplomacy in the Trump-Zelensky Oval Office exchange

Raffaella Merlini

LUMSA University, Rome

13 feb
11:15
Hall

Referred to as the “fiery Oval Office exchange” in a *Foreign Policy Magazine* post (Rathi and Lu, 2025), the press conference between US President Donald Trump and Ukrainian President Volodymyr Zelensky of 28 February 2025 has been widely described in terms of a critical failure of diplomacy on a number of counts: the mismatch in formality, with Zelensky’s casual attire being perceived as disrespectful; the barrier created by his using English rather than his native language; the imbalance in speaking time, with Trump and Vance dominating the conversation; and, lastly, the breach of diplomatic etiquette that excludes publicly aired confrontation. Inspired by Todd Hall’s (2015) alternative approach to traditionally theorized statecraft, this paper makes an attempt at reading the Trump-Zelensky’s televised exchange through the lens of “emotional diplomacy”. This is defined as the co-ordinated team-performance of an official emotional response by State-level actors in the form of explicit, outwardly directed behaviour for the purpose of what Erving Goffman ([1959] 1990, 203ff) called “impression management”. The preliminary step in the present study is to argue that the US President and Vice-President exercised their “directive and dramatic dominance” (ibid., 101ff) to co-construct an official display of anger – whether pre-planned or ignited by a spontaneous and unregulated outburst of indignation – through the strategic use of expressive gestures. In Hall’s (2015: 27-28) broad sense, the label “expressive gestures” indicates all the rhetoric and symbolic actions that create the context in which “substantive gestures” (in this case, the cancellation of the scheduled press conference and the non-signing of the rare earths agreement) become meaningful.

Against the backdrop of this argumentation, the paper conducts a multimodal interactional analysis (Mondada, 2016) of a few sequences from the heated last 10 minutes of the exchange, simultaneously interpreted for Italian TV audiences on the news broadcasts of Sky tg24 and RAI News24, by a male and a female interpreter respectively. As pointed out by Pöchhacker (2012, 46), dialogic communication is often mediated in the simultaneous mode, rather than the consecutive one, both in conference settings and broadcast media events. Following from pioneering works on TV interpreting (Alexieva, 1997; Pöchhacker, 1997; Mack, 2001; Amato, 2002; Straniero Sergio 2003; Falbo & Straniero Sergio 2011), Falbo (2012, 163-164) drew the distinction between simultaneous interpreting *in praesentia* and *in absentia*. In the former type, interpreters are in the same place (albeit in a booth) as the primary participants and serve the “instrumental” function (Viezzi, 2013) of enabling communication between them. In more recent studies, they have been found to do so also by performing specific dialogue coordination activities (Sandrelli, 2017, 2021). *In absentia* interpreting, on the other hand, refers to a displaced situationality whereby interpreters “document” an interaction – to use again Viezzi’s terminology – from which they are far removed and which takes place independently of them. In this case, rather than co-constructing meaning *in-between* interactants (Merlini, 2020), interpreters co-construct a media product for a remote anonymous audience *together with* the unaware interactants on screen. To describe

the latter scenario, Sandrelli's notion of "simultaneous dialogue interpreting" thus needs rephrasing as simultaneous interpreting of dialogue.

Out of the wide array of Hall's expressive gestures, data analysis of the on-screen Oval Office three-party talk will focus on the interplay between the following meaning-making resources: speech acts typical of conflict talk (negative commands, accusations, challenges, warnings, threats, etc.; Limberg, 2008; Evans, Jeffries and O'Driscoll, 2019); gaze and hand gestures (McNeill, 1992, 2016); turn taking and overlapping talk (Hutchby 2008; Weatherall and Edmonds, 2018). The analysis aims at revealing how the "diplomacy of anger" staged in front of the world's media was conveyed to Italian viewers by each interpreter through the vocal resources made available by the voice-over. Unable to coordinate interaction from within (Baraldi & Gavioli, 2012), and faced with the inevitable mismatch between their verbal output and the primary speakers' body language due to the ear-voice span of the simultaneous mode, interpreters are seen to deploy a number of coping strategies, from the use of discourse markers signalling turn transitions up to turn deletion, with significant repercussions, especially in the latter case, on the viewers' perception of the event.

References

- Alexieva, B. (1997). A typology of interpreter-mediated events. *The translator*, 3(2), 153-174.
- Amato, A. (2002). Interpreting legal discourse on TV: Clinton's deposition with the Grand Jury. In G. Garzone, P. Mead & M. Viezzi (Eds.), *Perspectives on interpreting* (pp. 270-290). CLUEB.
- Baraldi, C., & Gavioli, L. (Eds) (2012). *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. Benjamins.
- Evans, M., Jeffries, L., & O'Driscoll, J. (Eds) (2019). *The Routledge Handbook of Language in Conflict*. Routledge.
- Falbo, C. (2012). CorIT (Italian Television Interpreting Corpus): classification criteria. In F. Straniero Sergio & C. Falbo (Eds), *Breaking Ground in Corpus-based Interpreting Studies* (pp. 155-185). Peter Lang.
- Falbo, C. & Straniero Sergio, F. (Eds) (2011). *The Interpreters' Newsletter Special Issue on Television Interpreting*, 16.
- Goffman, E. ([1959] 1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books.
- Hall, T. H. (2015). *Emotional Diplomacy*. Cornell University Press.
- Hutchby, I. (2008). Participants' orientations to interruptions, rudeness and other impolite acts in talk-in-interaction. *Journal of Politeness Research*, 4, 221-241.
- Limberg, H. (2008). Threats in conflict talk: Impoliteness and manipulation. In D. Bousfield & M. Locher (Eds), *Impoliteness in Language: Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice* (pp. 155-180). De Gruyter Mouton.
- Mack, G. (2001). Conference interpreters on the air: Live simultaneous interpreting on Italian television. In Y. Gambier & H. Gottlieb (Eds), *(Multi) Media Translation: Concepts, practices, and research* (pp. 125-132). Benjamins.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind*. University of Chicago Press.

- McNeill, D. (2016). *Why We Gesture. The surprising role of hand movements in communication*. Cambridge University Press.
- Merlini, R. (2020). Dialogue Interpreting. In M. Baker & G. Saldanha (Eds), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (147-152). Routledge.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20 (3), 336-366.
- Pöchhacker, F. (1997). Clinton speaks German: a case study of live broadcast simultaneous interpreting. In M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová & K. Kaindl (Eds), *Translation as Intercultural Communication* (pp. 207-216). Benjamins.
- Pöchhacker, F. (2012). Interpreting Participation: Conceptual Analysis and Illustration of the Interpreter's Role in Interaction. In C. Baraldi & L. Gavioli (Eds.) *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting* (pp. 45-69). Benjamins.
- Rath, A. & Lu, C. (2025). Trump and Zelensky's Fiery Oval Office Exchange. *Foreign Policy Magazine*, 28 February, <https://foreignpolicy.com/2025/02/28/trump-zelensky-meeting-transcript-full-text-video-oval-office/>, last accessed April 2025.
- Sandrelli, A. (2017). Simultaneous dialogue interpreting: Coordinating interaction in interpreter-mediated football press conferences. *Journal of Pragmatics*, 107, 178-194.
- Sandrelli, A. (2021). Conference interpreting at press conferences. In M. Albl-Mikasa & E. Tiselius (Eds), *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (pp. 80-89). Routledge.
- Straniero Sergio, F. (2003). Norms and quality in media interpreting: the case of Formula One press conferences. *The Interpreters' Newsletter*, 12, 135-174.
- Viezzi, M. (2013). Simultaneous and consecutive interpreting (non-conference settings). In C. Millán & F. Bartrina (Eds), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 377-388). Routledge.
- Weatherall, A. & Edmonds, D.M. (2018). Speakers formulating their talk as interruptive. *Journal of Pragmatics*, 123, 11-23.

Contact

r.merlini@lumsa.it

Dis-abilità intellettive e uso delle tecnologie: riflessioni dall'analisi di interazioni comunicative in contesti di tipo professionale

Sara Merlino, Brian Due, Barbara Carreras
Università di Copenhagen

12 feb
16:15
Hall

Questo contributo si focalizza sul tema delle competenze interazionali in popolazioni adulte con disabilità intellettive, in particolare in individui con sindrome di Down (SD). L'analisi linguistica dei disturbi del linguaggio che caratterizzano questa patologia (per una panoramica in italiano, si veda, e.g., Sorianello, 2012), e che generalmente si focalizza sulle difficoltà di apprendimento linguistico in età evolutiva (Zampini e D'Odorico, 2012), può beneficiare dello studio di situazioni di interazioni comunicative per individuare e definire le competenze pragmatiche e comunicative dei soggetti presi in esame, nonché le risorse interazionali (ad esempio, artefatti e tecnologie) a disposizione per interagire in determinati contesti di interazione. Il nostro studio si focalizza in particolare su interazioni di tipo professionale che hanno luogo nell'ambito di programmi di inserimento lavorativo e percorsi scuola-lavoro per l'inclusione di persone con SD e sull'uso che queste fanno di tecnologie e strumenti di assistenza a sostegno delle proprie attività lavorative.

L'uso di tecnologie come computer, tablet o smartphone, o la navigazione nelle app, sembrano essere attività ordinarie al giorno d'oggi, sia in ambito privato che professionale. Studi di analisi della conversazione esplorano come queste tecnologie vengono utilizzate e apprese dai bambini (Aarsand, Melander Bowden, 2019), in contesti scolastici (Musk et al., 2019) e dagli adulti, come gli anziani (Weilenmann, 2010) o le persone affette da demenza (Ingebrand et al., 2022). Gli strumenti e le azioni digitali consistono infatti di piccole azioni che devono essere apprese e coordinate tra loro (Oloff, Răman, 2024). Nei nostri dati, l'uso delle tecnologie da parte di adulti con SD è generalmente monitorato/supervisionato da educatori o colleghi, che forniscono istruzioni su come utilizzare i dispositivi e offrono assistenza quando emergono difficoltà, dimostrando così un'aspettativa implicita circa le ridotte capacità degli utenti nell'uso della tecnologia. Studi esistenti in ambito pedagogico sostengono infatti che l'uso di un computer e di dispositivi correlati possa essere complesso per adulti con SD, poiché anche l'uso di un mouse può richiedere spiccate abilità spaziali, cognitive e motorie (Feng et al., 2008). Le azioni digitali sono generalmente azioni manuali (Weilemann, 2010) e la dimensione tattile è fondamentale per eseguirle (Raman, 2022).

Il presente studio esamina i metodi utilizzati per monitorare, sostenere e istruire le persone con SD nell'uso dei dispositivi digitali, nonché le competenze comunicative esibite dalle stesse per affrontare problemi pratici che emergono nel corso dell'interazione o per richiedere forme di aiuto e assistenza. Le correzioni e le istruzioni da parte di educatori e colleghi sono fornite all'inizio di un'attività (e.g., una riunione online) la cui attivazione richiede diversi passaggi oppure durante le attività in corso, quando emergono problemi pratici con i dispositivi utilizzati (per le istruzioni, e.g. Lindwall e Lymer, 2023). Le richieste di aiuto da parte di adulti con SD non sono sempre verbalizzate, ma esibite attraverso forme di condotta corporea (espressione dello sguardo, gesti di esitazione) la cui intelligibilità, per gli interlocutori, è favorita anche dalla temporalità delle attività digitali manuali, la cui realizzazione procede, passo dopo passo, in modo

visibile per tutti i partecipanti. Gli educatori/colleghi monitorano la persona con SD e le forniscono istruzioni attraverso forme direttive verbali e multimodali (ad esempio, gesti di puntamento) che sono sensibili alla temporalità della tecnologia e alla progressività del compito, ma che mostrano anche una preferenza per lasciare che la persona con SD si autocorregga, calibrando così forme di assistenza con spazi di autonomia (Antaki et al., 2008; Fasulo, 2021).

Attraverso analisi multimodali dettagliate, il nostro studio indaga il complesso intreccio di comunicazione e uso di strumenti digitali nelle attività lavorative e riflette in maniera più ampia alla negoziazione delle competenze e delle forme di agency nelle interazioni atipiche (Antaki e Wilkinson, 2012). In modo più generale, lo studio contribuisce all'analisi delle abilità linguistiche e comunicative, nonché delle competenze pragmatiche e interazionali di adulti con SD, ampliando così il panorama degli studi esistenti attraverso l'analisi di interazioni comunicative in contesti di tipo professionale.

Lo studio si inserisce nell'ambito di un progetto europeo Horizon (<https://www.newworktech.eu>) che indaga il modo in cui le tecnologie e varie forme di assistenza vengono utilizzate, nei luoghi di lavoro, da persone con diversi tipi di dis-abilità. La raccolta dati è attualmente in corso in Italia e in Danimarca e prevede la creazione di un ampio corpus di registrazioni video che vengono trascritte nelle loro componenti verbali e multimodali (Jefferson, 2014; Mondada, 2018) e analizzate con gli strumenti analitici dell'analisi della conversazione.

Bibliografia

- Aarsand, P., Melander Bowden, H. (2019). Digital literacy practices in children's everyday life. Participating in on-screen and off-screen activities. In Erstad O.; Flewitt R.; Kümmerling-Meibauer B.; Peres Pereira I.S. (eds.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. Routledge: London, pp. 377–390.
- Antaki, C., Finlay, W., Walton, C., Pate, L. (2008). Offering choices to people with intellectual disabilities: an interactional study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1165–1175.
- Antaki, C., Wilkinson, R. (2012). Conversation Analysis and the Study of Atypical Populations. In Sidnell J., Stivers T., *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell, pp. 533–550.
- Fasulo, A. (2021). Talking to children with atypical development: a study on the practice of asking 'Are you going to' questions. In L. Caronia (Ed.), *Language and Social Interaction at Home and School (Dialogue Studies; Vol. 32)*. John Benjamins Publishing Company, pp. 121–152.
- Feng, J., Lazar, J., Kumin, L., Ozok, A. (2008). Computer usage by young individuals with down syndrome: an exploratory study. *Assets '08: Proceedings of the 10th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility*, pp. 35–42.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In: Lerner, G. (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 13–31.
- Kidwell, M., Zimmerman, D. H. (2007). Joint attention as action. *Journal of Pragmatics*, 39, 592–611.

- Ingebrand, E., Samuelsson, C., Hydén, L.-C. (2022). A person living with dementia learning to navigate an iPad: A case study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17(5), 570–579.
- Lindwall, O., Lymer, G. (2023). Detail, Granularity, and Laic Analysis in Instructional Demonstrations. In Lynch, M., Lindwall, O. (Eds.), *Instructed and Instructive Actions: The Situated Production, Reproduction, and Subversion of Social Order*. London, Routledge, pp. 37–54.
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51 (1), 85–106.
- Musk, N., Aarsand, P., Melander Bowden, H. (2019). Digital literacy practices in children’s everyday life: Participating in on-screen and off-screen activities. In O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer, Peres Pereira, I. S. (Eds.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. Routledge, pp. 377–390.
- Oloff, F., Råman, J. (2024). Understanding technology use in face-to-face interaction: A conversation analytic perspective (Editorial). *Prologi: Journal of Communication and Social Interaction*, vol. 20, no. 1, 1–13.
- Råman, J. (2022). Multimodal negotiation for the right to access digital devices among elderly users and teachers. In J.-P. Alarauhio, T. Räisänen, J. Toikkanen, Tumelius, R. (Eds.), *Shaping the North Through Multimodal and Intermedial Interaction*. Palgrave Macmillan, pp. 67–93.
- Sorianoello, P. (2012). *Linguaggio e Sindrome di Down*. Franco Angeli.
- Zampini, L., D’Odorico, L. (2011). Lexical and syntactic development in Italian children with Down’s syndrome. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46, 4, 386–396.
- Weilenmann, A. (2010). Learning to text: An interaction analytic study of how seniors learn to enter text on mobile phones. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, pp. 1135–1144.

Contatti

sme@hum.ku.dk

bdue@hum.ku.dk

bnc@hum.ku.dk

Aprire e chiudere conversazioni in italiano L2: la gestione dei colloqui accademici da parte di studenti internazionali

Francesca Pagliara

Università degli Studi Roma Tre

13 feb
11:45
Hall

Questo studio analizza le aperture e le chiusure conversazionali nei colloqui accademici tra studenti in mobilità internazionale parlanti non nativi di italiano (PNN) e docenti, confrontandole con le tendenze d'uso degli italofoeni (PN) tramite il corpus *KiParla* (Baroni & Lenci, 2011).

I colloqui accademici sono "conversazioni istituzionali" (Drew & Heritage, 1992), asimmetriche, con partecipanti che agiscono secondo ruoli e aspettative specifiche (Boxer, 2012). L'Analisi della Conversazione (AC) concepisce la conversazione come attività strutturata, sequenzialmente organizzata (Sacks et al., 1994) e come un processo dinamico e collaborativo che costruisce e mantiene un ordine sociale (Flick, 2009: 34). Secondo questa prospettiva, aperture e chiusure sono, quindi, sequenze fondamentali per la gestione dell'interazione e la costruzione di relazioni efficaci, incidendo direttamente sul successo comunicativo (Fele, 1999; Zorzi, 2018). Le aperture stabiliscono il *frame* dell'interazione (Goffman, 1974), definendo le cornici interpretative dello scambio. Nelle chiusure, i partecipanti negoziano il termine della conversazione, bilanciando il desiderio di concludere l'interazione con la necessità di mantenere relazioni positive; sono il risultato di un delicato equilibrio tra efficienza comunicativa e rispetto delle convenzioni sociali (Cameron, 2001; Coppock, 2005; Zhang, 2024). Aperture e chiusure, perciò, non sono semplici formalità, ma loci sensibili alle norme sociopragmatiche contestuali e culturali (Kasper, 1989b; Thomas, 1983). In queste sequenze possono emergere *bias* da *transfer* pragmlinguistico e sociopragmatico (Bardovi-Harlig & Hartford, 1993; Kasper, 1997). Esse sono cruciali per i parlanti L2, la cui gestione è correlata alla competenza pragmatica interculturale (Roever, 2022; Wong & Waring, 2010).

In particolare, per gli studenti in mobilità internazionale in contesti accademici plurilingui, la padronanza delle norme pragmlinguistiche locali è fondamentale per la riuscita comunicativa, la costruzione di relazioni efficaci e, in definitiva, per una piena integrazione nella comunità accademica (De Carlo, 2018; Bardovi-Harlig & Hartford, 1990; Thomas, 1983). La mancanza di familiarità con tali strategie può condurre a incomprensioni o percezioni negative, influenzando la relazione con il docente (Bardovi-Harlig & Hartford, 1990; Thomas, 1983).

Nonostante il ruolo cruciale sul piano illocutivo (adeguata codifica linguistica ad es. degli atti di saluto) e perlocutivo (successo comunicativo) delle sequenze di apertura e chiusura, la ricerca a riguardo sull'italiano accademico è ancora da approfondire.

Per perseguire questo obiettivo, lo studio si pone le seguenti domande di ricerca:

- In che modo le strategie di apertura conversazionale, inclusa l'iniziativa, l'uso di formule di cortesia e la negoziazione dello spazio discorsivo, differiscono tra studenti PN e PNN nei colloqui universitari, e in che misura tali differenze possono essere ricondotte a fenomeni di *transfer* pragmlinguistico o a una diversa familiarità con le norme sociopragmatiche dell'italiano accademico?
- Quali sono le caratteristiche strutturali e le mosse conversazionali impiegate nelle chiusure dai PN e PNN, e come la frequenza di avvio della sequenza di chiusura,

la scelta dei segnali di pre-chiusura e la loro complessità riflettono o deviano dalle aspettative sociopragmatiche del contesto accademico, anche in relazione a potenziali bias di transfer pragmalinguistico?

Il corpus comprende 147 *role-play* simulati (192 minuti) tra studenti PNN e un docente. Progettati per compiti autentici, i dati sono stati trascritti con CHAT e codificati per analisi quantitativa e qualitativa.

Lo studio è parzialmente *in fieri*: l'analisi sulle chiusure è stata condotta, quella sulle aperture è in corso. I risultati sulle chiusure indicano che i PNN avviano la sequenza più frequentemente del docente (azione preferita nel colloquio asimmetrico), usando "va bene" e "ok". I turni di transizione sono comuni per confermare la chiusura (con ringraziamenti dominanti); "arrivederci" è la formula più diffusa nello scambio terminale. Per le aperture, si valuterà come i PNN gestiscono il primo turno di parola per stabilire relazione e intento comunicativo, osservando se riflette l'asimmetria di potere come nelle chiusure.

In conclusione, questo studio mira a contribuire agli studi di analisi conversazionale e di pragmatica interlinguistica fornendo dati empirici sulle aperture e chiusure conversazionali in italiano L2. Si prevede che i risultati evidenzieranno le tendenze d'uso pragmatiche degli studenti internazionali, come e quanto aderiscano alla norma nativa. Le implicazioni didattiche potrebbero essere significative per la progettazione di materiali e attività volti a migliorare la competenza comunicativa e interazionale degli studenti in mobilità.

Bibliografia

- Aston, Guy (1995). "Saying 'Thank you': Some pragmatic constraints in English." *Applied Linguistics*, 16(3): 321-347.
- Auer, Peter, Couper-Kuhlen, Elizabeth & Müller, Frank (1999). *Language in Time: The Rhythm and Tempo of Spoken Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Hartford, Beverly S. (1993). "Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development." *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3): 279-304.
- Baroni, Marco & Lenci, Alessandro (2011). "The Web as a source for linguistic evidence." *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 7(2): 131-151.
- Bazzanella, Carla (1994). *Le facce del parlare: un approccio pragmatico all'interazione linguistica*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Boxer, Diana (2002). "Discourse in academic settings: Toward a re-evaluation of institutional talk." *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 129-145.
- Boxer, Diana (2012). *Applying Sociolinguistics: Diversity and Language in Use*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Button, Graham (1987). "Moving out of closings." In Graham Button & John R. E. Lee (eds.), *Talk and Social Organisation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 101-161.

- De Carlo, Maddalena (2018). *Educazione interculturale e competenze linguistiche. Percorsi di ricerca e formazione*. Guerra Edizioni.
- De Stefani, Elwys (2006). *Interactional practices in Italian supermarket encounters. PhD dissertation*, University of Basel.
- Drew, Paul & Heritage, John (eds.) (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fele, Giolo (1999). *Replicare: la gestione dell'interazione nei servizi telefonici*. Napoli: Liguori.
- Goffman, Erving (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel (1973). "Opening up closings", *Semiotica*, 8(4): 289-237.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation". *Language* 50 (4): 696-735.
- Schegloff, Emanuel, Jefferson, Gail, Sacks, Harvey (1977). "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation". *Language*, 53, 2: 361-382.
- Schegloff, Emanuel (1988). "Goffman and the analysis of conversation". In Paul Drew, Anthony J. Wootton, (eds.), *Erving Goffman: Exploring the Interaction Order*. Cambridge: Polity Press, pp. 89-135.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Hartford, Beverly S. (1990). "Congruence in native and nonnative conversations: Status-oriented discourse and the negotiation of meaning." *Language Learning*, 40(3), 365-401.
- Thomas, Jenny (1983). "Cross-cultural pragmatic failure." *Applied Linguistics*, 4(2): 91-112.
- Zorzi, Daniela (2018). "L'analisi della conversazione." In: F. Ferrari (a cura di), *Linguistica dei corpora. Guida all'uso*. Carocci editore, pp. 201-220.

Contatti

francesca.pagliara@uniroma3.it

ChatGPT è cortese? – ChatGPT e la cortesia linguistica nel contesto ungherese e italiano

Andrea Pap

Ludovika University of Public Service, Budapest

12 feb
16:15
Hall

L'obiettivo della presentazione è analizzare il funzionamento di ChatGPT, basato sull'intelligenza artificiale, in relazione all'uso del linguaggio cortese. I Large Language Models (LLMs) generano testi in linguaggio naturale, stilisticamente e strutturalmente corretti, in diversi generi e registri, riflettendo spesso tratti della comunicazione umana, comprese le norme di cortesia culturalmente determinate. ChatGPT, pur basandosi su modelli standard, può produrre testi che si discostano dall'uso spontaneo dei parlanti nativi (Qiu et al., 2023). Un ulteriore limite è la mancanza di comprensione profonda della realtà e la limitata gestione dei dati fattuali: i testi generati possono contenere imprecisioni, contraddizioni, errori linguistici e stilistici, oltre al fenomeno dell'"hallucination", in cui il contenuto appare corretto ma è errato o fuorviante (Lin et al., 2024; Pap, 2024). La qualità dei prompt è quindi cruciale per l'affidabilità delle risposte. ChatGPT può essere utile per la produzione e sintesi di testi, abstract, appunti e revisione linguistica (Pap, 2024), oltre che come strumento didattico (Bibauw et al., 2022; Chiu et al., 2023; Huang et al., 2022; Kohnke et al., 2023; Pap, pubbl. in corso).

La presentazione esamina come ChatGPT rifletta l'uso del linguaggio cortese nei contesti ungherese e italiano. La cortesia linguistica modella le situazioni comunicative e le relazioni sociali (Leech, 1983; Watts, 2003), è legata a norme socioculturali e varia da cultura a cultura. Studi recenti mostrano che prompt formulati in modo scortese generano risposte meno efficaci, mentre un'eccessiva cortesia non garantisce risultati migliori; con GPT-3.5, i prompt scortesi producono risposte più lunghe, fenomeno non osservato con GPT-4.o (Yin et al., 2024).

Lo studio mira a rispondere alla domanda su come ChatGPT, basato sull'intelligenza artificiale, sia in grado di manifestare diversi livelli di linguaggio cortese e quali caratteristiche linguistiche e pragmatiche emergano nelle interazioni con esso. L'analisi riguarda anche la consapevolezza metapragmatica del modello, con particolare attenzione alla capacità di ChatGPT di riconoscere e applicare i sistemi di cortesia culturalmente determinati, le formule linguistiche e i registri stilistici in ungherese e in italiano. Il metodo si basa su interazioni dirette: i testi generati con due versioni di ChatGPT (3.5 e 4.o) vengono analizzati sulla base di prompt in ungherese e in italiano, uguali nel contenuto ma con diversi gradi di cortesia. L'analisi prende in esame diversi aspetti, tra cui: le modalità di presentazione; le risposte a strutture linguistiche che implicano cortesia (ad es. "forse", "ne varrebbe la pena", "suggerisco"); le caratteristiche culturali e linguistiche; l'uso di formule di saluto e di indirizzo; l'impiego di registri formali e informali (ad es. dare del Lei o del tu: "potrebbe dirmelo, per favore" vs. "sai come"), nonché la realizzazione di atti linguistici (richieste, suggerimenti e istruzioni). La ricerca indaga inoltre in che modo i prompt formulati con gradi diversi di cortesia (cortese, meno cortese, offensivo) influenzino la qualità linguistica, il contenuto e lo stile delle risposte generate.

Le principali domande di ricerca sono le seguenti: (1) In che modo si manifestano le formule di cortesia culturalmente determinate nei testi generati da ChatGPT in ungherese e in italiano? (2) Quale influenza esercita la formulazione di prompt più o meno cortesi sulla qualità linguistica e sul contenuto delle risposte? (3) Il modello linguistico è in

grado di distinguere tra registri formali e informali, con particolare riferimento all'uso del "lei" e del "tu"? (4) Quali differenze di natura linguistica e pragmatica emergono nelle interazioni nei contesti ungherese e italiano? (5) È possibile individuare differenze tra i testi generati dalle versioni 3.5 e 4.0 di ChatGPT?

I risultati emersi dall'analisi possono evidenziare due aspetti principali. 1) In primo luogo, mostrano come ChatGPT rappresenti e gestisca i modelli (pattern) di cortesia linguistica e le strategie di cortesia: dalle forme esplicite di cortesia e le modalità attraverso cui si manifesta la cortesia nei testi generati, fino all'impiego di strutture linguistiche degli atti comunicativi. 2) In secondo luogo, i dati suggeriscono che ChatGPT può essere impiegato con efficacia in contesti didattici di insegnamento-apprendimento, sia come strumento di produzione e revisione testuale, sia come supporto allo sviluppo della consapevolezza pragmatica e interculturale. Le osservazioni raccolte offrono dunque spunti rilevanti per comprendere più profondamente le dinamiche dei processi comunicativi dei modelli linguistici basati sull'intelligenza artificiale, in particolare per quanto riguarda le sfumature linguistiche e pragmatiche della cortesia linguistica che emergono in contesti di comunicazione plurilingue.

Bibliografia

- Bibauw, S., Van Den Noortgate, W., François, T., & Desmet, P. (2022). Dialogue systems for language learning: A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-24.
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C.S. & Cheng M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118.
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237-257.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal* 54(3), 1-14.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Lin, Z., Guan, S., Zhang, W., Zhang, H., Li, Y., & Zhang, H. (2024). Towards trustworthy LLMs: a review on debiasing and dehallucinating in large language models [online]. *Artif Intell Rev*, 57, 243, 1-50.
- Pap, A. (2024). Translation – Writing – ChatGPT: a linguistic analysis. *Rivista di Studi Ungheresi (RSU)*. 65-86.
- Pap, A. (pubblicazione in corso) ChatGPT és szövegalkotás: egyetemi hallgatók MI támogatta magyar nyelvű szövegproduktumainak vizsgálata. [ChatGPT and Writing: An analysis of AI-supported Hungarian text production written by university students.] *Filológia.hu*.
- Qiu, Z., Duan, X., & Cai, Z. G. (2023). Pragmatic Implicature Processing in ChatGPT. *PsyArXiv Preprints*.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press.
- Yin, Z., Wang, H., Horio, K., Kawahara, D., & Sekine, S. (2024). Should We Respect LLMs? A Cross-Lingual Study on the Influence of Prompt Politeness on

LLM Performance. In *Proceedings of the Second Workshop on Social Influence in Conversations (SICoN 2024)*. Miami, Florida, USA. Association for Computational Linguistics, 9-35.

Contatti

Pap.Andrea2@uni-nke.hu

Co-costruzione multimodale della traduzione nel talk show mediato da interprete: il caso di *Che tempo che fa* e *Quotidien*

Antonella Sannolla
Università di Bologna

13 feb
11:45
Hall

Gli studi sull'interazione hanno mostrato il ruolo cruciale svolto dalle risorse comunicative non verbali nei processi interazionali e la loro inscindibilità dalle risorse verbali adoperate dai parlanti negli scambi faccia-a-faccia. In particolare, con l'Analisi Conversazionale Multimodale (ACM) si è fatta luce sul modo in cui la direzionalità degli sguardi, l'articolazione dei gesti delle mani e delle braccia, gli orientamenti del capo e del busto e la manipolazione di oggetti in interazione contribuiscano alla co-costruzione di significati e di azioni sociali, e rendano intelleggibili, interpretabili e proiettabili le proprie azioni e quelle dei co-partecipanti finalizzate a gestire i turni di parola e a definire le azioni situazionalmente e sequenzialmente pertinenti, a negoziare ruoli comunicativi, nonché a delimitare lo spazio interazionale localmente funzionale agli scopi comunicativi della sequenza in corso (Sacks et al., 1974; Schegloff, 1984; Goodwin, 1981; 1984; 2000; 2004; Kendon, 1980; 2004; Goodwin & Goodwin, 1986; 1987; Streeck & Hartge, 1992; Mondada, 2006; 2007; 2019).

Il genere mediale del talk show è uno dei contesti comunicativi in cui l'interazione faccia-a-faccia tra presentatori e ospiti prevede talvolta la mediazione di un/un'interprete. La ricerca nel talk show interpreting ha prioritariamente studiato l'utilizzo delle risorse non verbali dei parlanti primari quando coinvolgono gli interpreti rendendoli dei co-partecipanti in situazioni in cui l'interprete si trova in studio con il presentatore, gli ospiti e il pubblico e traduce nella modalità consecutiva, mentre queste stesse risorse sono state poco, se non affatto, studiate quando l'interprete traduce in simultanea, non condivide lo stesso spazio fisico dei partecipanti al programma, non viene ripreso ed è presente soltanto come voce udibile da presentatori, ospiti, pubblico in sala e a casa (Straniero Sergio, 1999; 2007; 2012; Pasquandrea, 2011; Li et al., 2023).

In questo caso di studio, che è parte di una ricerca dottorale, si vuole analizzare il modo in cui, nei talk show mediati in simultanea *Che tempo che fa* (Rai.it; RaiPlay.it e Nove.tv) e *Quotidien* (tf1.fr) l'attività del 'costruire una traduzione' venga localmente realizzata in modo interattivo e multimodale a tre, tra presentatore, ospite e interprete collocato/a altrove. La presentazione si basa su un dataset esplorativo di 8 interviste mediate in simultanea equamente selezionate da due archivi multimediali in fieri rispettivamente del talk show italiano *Che tempo che fa* (a oggi 244 interviste tradotte in 7 combinazioni linguistiche) e del talk show francese *Quotidien* (a oggi 43 interviste tradotte in 3 combinazioni linguistiche). Le interviste selezionate sono distribuite sull'intero arco

temporale in cui i programmi sono andati in onda, rispettivamente per *Che tempo che fa* dal 2004 a oggi e per *Quotidien* dal 2016 a oggi e sono state tradotte da vari interpreti.

Nel corso della presentazione verrà illustrato il sistema di annotazione della multimodalità adottato sul campione di 8 interviste e che sarà, in seguito, applicato all'intero corpus della ricerca. Si mostrerà in seguito come l'intervista risulta visivamente segmentata, trascritta e annotata in ELAN (2023). Verranno poi commentati gli estratti scelti, analizzati utilizzando la metodologia della ACM (Analisi Conversazionale Multimodale) e le convenzioni di trascrizione della multimodalità di Mondada (2006) e Goodwin (1979). I principali risultati emersi dall'analisi mostrano che presentatore e ospiti fanno non solo uso di risorse verbali (uso dei pronomi, modi verbali e antroponimici per richiedere/validare/correggere una traduzione), ma ricorrono soprattutto ad elementi non verbali (direzionalità degli sguardi, gesti delle mani e delle braccia, orientamento della testa e del busto e manipolazione dell'oggetto 'cuffietta') per 'co-costruire una traduzione' con l'interprete 'invisibile' in studio e al pubblico a casa, e per negoziare di volta in volta il diverso grado di partecipazione attiva dell'interprete all'interazione come co-partecipante a tutti gli effetti.

Bibliografia

- ELAN (Version 6.9) [Computer software]. (2024). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Consultabile al seguente link: <https://archive.mpi.nl/tla/elan> (Ultima consultazione: 27/06/2025).
- Goodwin, C. (2004). "A Competent Speaker Who Can't Speak: the Social Life of Aphasia". *Journal of Linguistic Anthropology* · June 2008 DOI: 10.1525/jlin.2004.14.2.15.
- Goodwin, C. (2000). "Action and embodiment within situated human interaction". *Journal of Pragmatics*, 32(10): 1489-1522.
- Goodwin, C. and Goodwin, M.H. (1987). "Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments". *Pragmatics*, 1(1): 1-54.
- Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (1986). "Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word". *Semiotica*, 62(1-2). DOI: 10.1515/semi.1986.62.1-2.51.
- Goodwin, C. (1984). "Notes on story structure and the organization of participation". In J. M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 225-46.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization. Interactions between speakers and hearers*. Academic Press, New York.
- Goodwin, C. (1979). "The interactive construction of a sentence in natural conversation". In G. Psathas (ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers, pp. 97-121.
- Kendon, A. (1980). "Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance". In Key, M. R. (ed.), *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. The Hague: Mouton, pp 207-228.
- Kendon, A. (2004) *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Li, R., Liu, K., & Cheung, A.K.F. (2023). "Interpreter visibility in press conferences: a multimodal conversation analysis of speaker–interpreter interactions". *Humanit Soc Sci Commun*, 10(454): 1-12.

- Mondada, L. (2006). "Participants' online analysis and multimodal practices: Projecting the end of the turn and the closing of the sequence". *Discourse Studies*, 8(1):117-129
- Mondada, L. (2007). "Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers". *Discourse Studies*, 9(2): 195-225.
- Mondada, L. (2019). "Contemporary issues in conversation analysis: embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction". *Journal of Pragmatics*, 145: 47-62.
- nove.tv (2025). Che tempo che fa 2025. <https://nove.tv/programmi-nove/che-tempo-che-fa> (Ultima consultazione: 27/06/2025).
- Pasquandrea, S. (2011). "Managing multiple actions through multimodality: doctors' involvement in interpreter-mediated interactions". *Lang Soc*, 40: 455-481.
- rai.it (2004). *Che tempo che fa 2004-2005*. Consultabile al seguente link: <https://www.rai.it/dl/RaiTV/programmi/page/Page-455aa47c-dd83-4cec-bd09-84ccfa731304.html> (Ultima consultazione: 27/06/2025).
- raipplay.it (2023). *Che tempo che fa 2022-2023*. Consultabile al seguente link: <https://www.raipplay.it/programmi/chetempochefa> (Ultima consultazione: 27/06/2025).
- Sacks H., E. Schegloff and G. Jefferson (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language*, 50: 696-735.
- Schegloff, E. (1984). On some gestures' relation to talk. In Atkinson, J. M. & J. C. Heritage (eds.), *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 266-296.
- Straniero Sergio, F. (1999). "The interpreter on the (talk) show. Interaction and participation frameworks". *The Translator*, 5(2): 303-326.
- Straniero Sergio, F. (2007). *Talkshow interpreting. La mediazione linguistica nella conversazione-spettacolo*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Straniero Sergio, F. (2012). "You are not too funny. Challenging the role of the interpreter on Italian talkshows". In C. Baraldi, & L. Gavioli, *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 71-98.
- Streeck, J. and U. Hartge (1992). "Previews: gestures at the transition place". In Auer, P. & Di Luzio, A. (eds.), *The Contextualization of Language*. John Benjamins Publishing Co.
- tf1.fr (2025). *Quotidien*. Consultabile al seguente link: <https://www.tf1.fr/tmc/quotidien-avec-yann-barthes> (Ultima Consultazione: 27/06/2025).

Contatti

antonella.sannolla2@unibo.it

Enhancing listening and oral skills in English as an L2: An AI-based model for autonomous interaction

Irina Stan

Libera Università di Bolzano

12 feb
16:15
Hall

Publications on Artificial Intelligence (AI) in language learning have increased significantly in recent years (Crompton & Burke, 2023), covering areas from AI's influence on teaching practices (Yanhua, 2020) to ethical concerns (Adams et al., 2023). Although many studies emphasize the advantages of specific generative AI tools for classroom practice (Fitria, 2023; Motlagh et al., 2023), scholarly debates persist regarding AI's potential hindrance or support of language learning (Kennedy, 2021; Klimova et al., 2023). Comparatively less attention has been given to AI as a resource for autonomous learner practice outside formal educational settings.

Interaction plays a pivotal role in second language (L2) acquisition, especially within formal education, where spontaneous exposure to the language is limited (Ellis, 2005; Gass & Mackey, 2007; VanPatten, 2015). Recent research among Italian university students (Stan, 2024a; 2024b; in prep.) highlights an acute shortage of oral interaction opportunities, both in the classroom and externally, negatively affecting students' listening and speaking abilities. Surveys conducted with 135 non-linguistic majors confirmed that students perceive oral comprehension and communicative production as their primary areas of difficulty, attributing these challenges to overly grammar-focused and written-oriented teaching methodologies and insufficient authentic conversational practice.

Drawing on these empirical findings and informed by key theoretical models of listening and speaking, this proposal introduces a model for integrating AI into autonomous L2 learning. Named AISLO (AI-Supported Interaction for Listening and Oral skills), the model presented in this paper draws on major theoretical models of L2 listening and speaking. Specifically, AISLO integrates principles from Michael Long's Interaction Hypothesis (1980–1996), which emphasizes the essential role of interaction through negotiation of meaning and implicit or explicit feedback, and Merrill Swain's Output Hypothesis (1985), highlighting the importance of language production in triggering metalinguistic reflection and self-correction. Furthermore, AISLO incorporates Paul Nation's (2001) Four Strands model, advocating a balanced distribution among meaningful input, language-focused practice, meaningful output, and fluency development. Additionally, the model aligns with the Levelt/De Bot model of oral production (1992), which views fluency as resulting from automated, implicit linguistic processes rather than from deliberate reflection, and the ACCESS Model by Segalowitz and Gatlinton (2005), which promotes language automatization through authentic communicative interaction, targeted phonetic segments, and focused repetition.

The model presents a student-focused structured system. Students begin by using autonomous listening activities and simulated dialogues with AI-generated audio materials that present different accents and speech rhythms and conversational scenarios to improve their oral comprehension and realistic interaction skills. The second phase of the program allows learners to develop conversational abilities by using advanced conversational AI agents (ChatGPT, TalkPal, Elsa Speak, YouGlish) that deliver personalized authentic dialogues based on task-based language learning principles. The final phase

requires learners to reflect on their interactions through systematic evaluation while AI tools provide automated personalized feedback about pronunciation accuracy and fluency and listening comprehension. The cyclical feedback system helps students develop autonomy while teaching them self-regulation techniques to achieve continuous skill enhancement. The proposal will organize its content into three main sections which begin with a theoretical analysis of L2 learning interactions and Italian university language education problems followed by a brief summary of existing research and then present the AISLO model with concrete AI platform examples. Additionally, the implications of AISLO will be contextualized within UNESCO's (2024) recent frameworks on AI competencies for teachers and students, underscoring how the model aligns with contemporary standards in AI-supported education.

References

- Adams, D., Zíková, M., & Godwin-Jones, R. (2023). AI and the Ethics of Language Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 36(2), 87–102. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2131565>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in language education: A review of the literature. *ReCALL*, 35(1), 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000085>
- De Bot, K. (1992). A bilingual processing model: Levelt's 'Speaking' Model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1–24.
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Wellington: Ministry of Education.
- Fitria, T. N. (2023). The Use of ChatGPT in English Language Teaching (ELT): Advantages and Challenges. *Journal of English Teaching and Learning*, 8(2), 34–45. <https://doi.org/10.32996/jet1.2023.8.2.5>
- Gass, S., & Mackey, A. (2007). Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 175–200). Routledge.
- Kennedy, C. (2021). Artificial Intelligence and the Future of Language Learning. *ELT Journal*, 75(4), 426–434. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab044>
- Klimova, B., Pikhart, M., Benites, D., & Cierniak-Emerych, A. (2023). The Role of Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages: A Literature Review. *Education and Information Technologies*, 28, 14503–14525. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11983-2>
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Motlagh, S. A., Khajavi, Y., Sharifi, A., & Ahmadi, S. (2023). Exploring the Potential of Generative AI for Language Teaching and Learning. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688231176050>
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

- Segalowitz, N., & Gatbonton, E. (2005). Automaticity and Lexical Fluency as Strategic Concepts in Language Learning. In J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 373–388). Oxford University Press.
- Stan, I. (2024a). Lending ears to EFL learners: perceived difficulties and leading causes. *Studi di Glottodidattica*, 4, 49–62. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/2028>
- Stan, I. (2024b). Difficoltà degli studenti italiani di inglese come lingua straniera. *Education et sociétés plurilingues*, 57, 21–30.
- Stan, I. (in prep.). Perché gli studenti italiani faticano a parlare inglese? Ostacoli principali e fattori influenti.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- UNESCO (2024). AI Competency Framework for Teachers and AI Competency Framework for Students. <https://www.unesco.org/en/digital-education/ai-competency-framework>
- VanPatten, B. (2015). Input Processing in Adult SLA. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (2nd ed., pp. 113–134). Routledge.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge.
- Yanhua, H. (2020). Artificial Intelligence in English Language Teaching: Benefits and Risks. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(24), 108–119. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.16217>

Contact

irinasuzana.stan@unibz.it

Interazione, allocuzione e identità sociale: uno studio di pragmatica variazionale sull'italiano regionale del Molise

Gianluigi Tucci

Università Roma Tre – Sapienza Università di Roma

12 feb
16:15
Hall

Nello studio dell'interazione comunicativa, un posto di primo piano è riservato all'esame delle forme di indirizzo attraverso le quali ci si rivolge l'un l'altro (pronomi allocutivi, vocativi, assionimi...), che dimostrano come il rapporto tra parlante e interlocutore si esprima innanzitutto in una serie di scelte linguistiche (Brown & Gilman 1960). È proprio l'allocuzione, che appare fin dall'apertura di ogni interazione verbale, ad anticipare deitticamente una serie di elementi di contesto che si attiveranno nell'interazione, e a introdurre alcuni elementi verbali che potenzialmente seguiranno nel corso dello scambio conversazionale. Nel contributo decisivo fornito alla codificazione e alla decodificazione della relazione tra i parlanti, la lingua rivela così la propria natura di dispositivo sociale: le diversità riscontrabili nei sistemi di allocuzione delle lingue del mondo mostrano come la negoziazione linguistica della relazione tra gli interlocutori si intrecci con l'espressione

verbale della cortesia (cfr. Scaglia 2003), generi e rifletta significati culturali condivisi, connessi alle dimensioni del potere, della solidarietà, della familiarità, del rispetto (cfr. Molinelli 2002), e riconducibili a quei «rituali interpersonali» (Goffmann 1981: 42) che rendono particolarmente evidente il carattere “rituale” delle interazioni umane.

Un'analoga diversità è riscontrabile anche tra varietà areali della stessa lingua: oggi, infatti, appare chiaro che coloro che condividono una lingua nazionale non costituiscono una comunità linguistica e non condividono necessariamente anche le sue norme d'uso e i modelli di interazione. La pragmatica variazionale – disciplina relativamente nuova, formalizzata da Schneider & Barron (2008) e recentemente approdata a uno statuto autonomo –, avendo spesso rivolto la propria attenzione all'esame della variazione pragmatica in lingue pluricentriche, offre gli strumenti adeguati alla descrizione della complessità dell'architettura variazionale dell'italiano contemporaneo e delle sue varietà regionali, molteplicità che si riflette anche nella varietà dei sistemi allocutivi (cfr. Rohlfs 1968: 181-183; Niculescu 1974: 25-75; Renzi 1996; Parkinson & Hajek 2004; Grassi et al. 2006). La variazione pragmatica viene così interpretata come riflesso di norme interazionali locali, spesso non codificate ma profondamente radicate nei relativi contesti socioculturali.

Questo contributo si propone di esaminare in termini pragmatico-variazionali il sistema di allocuzione dell'italiano regionale del Molise. Si tratta di un terreno di studio ancora inesplorato: la tradizionale percezione del Molise come di un'area linguisticamente non autonoma e i limiti delle indagini dialettologiche tradizionali hanno portato a trascurare la fortissima diversificazione linguistica interna, lasciando in ombra fenomeni di grande rilevanza sociolinguistica e pragmatica. La pertinenza del Molise all'area medio-adriatica, infatti, lo rende «una fascia ricettiva di slittamento, sovrapposizione, ambientazione e anche di rielaborazione di fatti linguistici» (De Giovanni 2003: 52); tra questi, meritano attenzione i fenomeni di variazione pragmatica (come l'allocuzione, appunto), soprattutto perché possono rivelare dinamiche culturali e identitarie peculiari.

L'obiettivo di ricerca sarà perseguito attraverso una preliminare raccolta di dati tramite questionari somministrati a 180 informanti di tre località regionali (Venafrò, Campobasso, Termoli). I dati – risposte a DCT e giudizi metapragmatici – consentiranno di fissare le coordinate fondamentali entro cui si iscrive il sistema molisano dell'allocuzione, soprattutto in merito alla ripartizione degli spazi funzionali dei pronomi di cortesia presenti nel repertorio dell'italiano centro-meridionale (*lei* e *voi*). I DCT saranno formulati incrociando i parametri sociolinguistici potenzialmente pertinenti nella selezione dell'allocutivo ([±POWER], [±INTIMACY], [±ETÀ], [GENDER]); verranno descritte sia situazioni comunicativamente “neutre”, sia situazioni di conflitto comunicativo, per verificare se in queste ultime possano registrarsi o meno deviazioni dalla norma nella selezione degli allocutivi (cfr. Renzi 2001: 372-373).

L'esame dei dati consentirà di verificare la validità dei modelli interpretativi proposti in letteratura (es. Molinelli 2002; 2019) per descrivere in chiave interazionale la gestione dell'allocuzione, relativamente alla selezione dei pronomi di cortesia, nell'italiano regionale del Molise. I risultati potranno fungere da stimoli per ricerche future sui sistemi di allocuzione, sui contesti locali in cui essi sono situati e sulle rappresentazioni socio-culturali che li informano, offrendo prospettive inedite per la descrizione dell'italiano regionale molisano e spunti per lo studio della variabilità dello spazio linguistico italiano, oltre che per una più ampia riflessione sul ruolo della lingua come strumento di

costruzione e negoziazione dell'identità sociale.

Bibliografia

- Brown, R.; Gilman, A. 1960. The Pronouns of Power and Solidarity. In T. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*. Cambridge, MIT Press: 253-276 (ed. it. I pronomi del potere e della solidarietà. In P. P. Giglioli (a cura di), *Linguaggio e società*. Bologna, Il Mulino, 1973: 301-330).
- De Giovanni, M. 2003. Molise. Vol. 12 di A. Zamboni (a cura di), *Profilo dei dialetti italiani*. Pisa, Pacini.
- Goffman, E. 1981. *Relazioni in pubblico: microstudi sull'ordine pubblico*. Traduzione italiana di P. Dorflès. Milano, Bompiani (ed. originale *Relations in Public*. New York, Harper and Row, 1971).
- Grassi, C.; Sobrero, A. A.; Telmon, T. 2006. *Introduzione alla dialettologia italiana*. Terza edizione. Roma-Bari, Laterza (prima edizione 2003).
- Molinelli, P. 2002. "Lei non sa chi sono io!": potere, solidarietà, rispetto e distanza nella comunicazione. *Linguistica e filologia* 14: 283-302.
- Molinelli, P. 2019. Forme di cortesia nella storia dell'italiano. Cambiamenti nella lingua e nei rapporti sociali. In U. Åkerström (a cura di), *L'italiano e la ricerca*. Roma, Aracne: 53-71.
- Niculescu, A. 1974. *Strutture allocutive pronominali reverenziali in italiano*. Firenze, Olschki.
- Parkinson, A.; Hajek, J. 2004. Keeping It All in the Family: "Tu", "Lei" and "Voi". A Study of Address Pronoun Use in Italian. *Australian Review of Applied Linguistics* 18(1): 97-114.
- Renzi, L. 1996. Ma la diga, no xela venezian éla? Per una storia delle forme allocutive nei dialetti italiani. In P. Benincà; G. Cinque; T. De Mauro; N. Vincent (a cura di), *Italiano e dialetti nel tempo. Saggi di grammatica per Giulio C. Lepschy*. Roma, Bulzoni: 259-271.
- Renzi, L. 2001. La deissi personale e il suo uso sociale. In L. Renzi; G. Salvi; A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume III: tipi di frase, deissi, formazione delle parole*. Bologna, Il Mulino: 350-375 (prima edizione 1995).
- Rohlfs, G. 1968. *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Vol. II: Morfologia*. Traduzione italiana di T. Franceschi. Torino, Einaudi (ed. originale *Historische Grammatik der Italienischen Sprache und ihrer Mundarten. II: Formenlehre und Syntax*. Bern, A. Francke AG., 1949).
- Scaglia, C. 2003. Deissi e cortesia in italiano. *Linguistica e filologia* 16: 109-145.
- Schneider K. P.; Barron, A. 2008. Where pragmatics and dialectology meet. Introducing variational pragmatics. In id. (eds.), *Variational Pragmatics. A Focus on Regional Varieties in Pluricentric Language*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins: 1-32.

Contatti

gianluigitucci3@gmail.com

La valutazione dell'adeguatezza funzionale nelle interazioni orali in lingua seconda: criticità, opportunità e prospettive

Ineke Vedder

University of Amsterdam

13 feb
11:45
Hall

Da qualche anno, l'analisi dell'appropriatezza e l'efficacia della dimensione funzionale e comunicativa delle produzioni linguistiche ha iniziato a delinearsi come un proficuo percorso di ricerca (Pallotti, 2022). Partendo dal costrutto di adeguatezza funzionale (Functional Adequacy, FA), in una prospettiva task-based (Task-Based Language Teaching, TBLT), Kuiken e Vedder (2017, 2018) hanno proposto una scala di valutazione ispirata alle massime conversazionali di Grice (1975). La scala FA, sviluppata per misurare l'adeguatezza delle produzioni monologiche orali e scritte in L2, è suddivisa in quattro dimensioni concettuali (*Task Requirements*, *Contenuto*, *Comprensibilità*, *Coerenza & Coesione*) e sei livelli di padronanza linguistica (1-6). Vari studi, che sono stati condotti per diverse lingue target, tipologie di task e tipi di apprendenti, hanno dimostrato che la scala FA è uno strumento valido, affidabile e facile da usare (Ekiert et al., 2022; Kuiken & Vedder, 2022).

In SLA e in TBLT, a differenza della ricerca condotta nel campo del testing, la valutazione della competenza linguistica in L2 è prevalentemente basata sui task monologici (Sato, 2014). Studi recenti hanno tuttavia suggerito di espandere l'utilizzo della scala FA, rendendola idonea per la valutazione dei task interazionali (González-Lloret, 2022). Questo permetterebbe di captare la natura dinamica del linguaggio durante gli scambi interazionali, con tutte le componenti peculiari di un dialogo: presa e mantenimento del turno di parola, interruzioni e sovrapposizioni (Youn, 2018, 2020).

La nostra relazione esplora le possibilità di adattare la scala FA di Kuiken e Vedder per le interazioni orali in L2. A tale scopo abbiamo riformulato la dimensione *Coerenza & Coesione* della scala monologica come *Interazione*, in termini di adeguatezza del coinvolgimento dei parlanti e della loro partecipazione alla costruzione dell'interazione. Gli aspetti fondamentali della nuova dimensione *Interazione* si focalizzano su (i) la gestione di contenuti e argomenti; (ii) la presa di parola e il mantenimento del turno; (iii) la cooperazione reciproca; (iv) la richiesta di chiarimenti e ripetizioni (Council of Europe, 2001). Il motivo per cui si è optato di sostituire *Coerenza & Coesione* con la nuova dimensione *Interazione*, è che in un dialogo la coerenza si realizza principalmente attraverso l'allineamento reciproco dei turni conversazionali dei partecipanti. Gli enunciati di cui si compongono i turni sono inoltre più brevi, contengono molti *back-channels* ('sì', 'okay', 'certo') e un basso numero di connettivi e espedienti coesivi e anaforici.

Per testare la validità, l'affidabilità e la *user-friendliness* della scala FA adattata per la valutazione dei task interazionali, sono stati condotti tre studi pilota, uno per l'inglese L2 e due per l'italiano L2. Le domande che hanno guidato la ricerca sono:

1. C'è interrater reliability e interrater agreement tra i giudizi dei valutatori per l'inglese L2 e per l'italiano L2 sulla dimensione *Interazione*?
2. Come sono correlati i giudizi per l'inglese L2 e per l'italiano L2 tra le quattro dimensioni della scala FA?
3. Quali sono le principali difficoltà incontrate dai valutatori durante la valutazione della performance interazionale? Quali sono le strategie per risolvere queste difficoltà?

Sono stati raccolti i dati di 26 coppie di apprendenti dell'italiano, di lingue materne differenti (livelli B1-C1) e 21 coppie di apprendenti dell'inglese (livelli B1-C1), di madrelingua italiana. Il task prevedeva che i due interlocutori dovessero scegliere insieme un B&B (con sei opzioni da cui scegliere) in cui passare una vacanza in Italia. Si trattava di un task di negoziazione, con un *information gap*, in quanto a ciascun partecipante venivano assegnate le descrizioni di tre alloggi. Al termine del task è stata condotta una breve intervista per conoscere l'opinione degli informanti sul compito. Le interazioni sono state audioregistrate, e valutate poi da tre gruppi di valutatori, dopo tre incontri di training (sei ore in tutto).

Nel nostro intervento presenteremo i principali risultati quantitativi e qualitativi della ricerca. Discuteremo le criticità, le opportunità e le prospettive della valutazione della performance interazionale in L2. Ci soffermeremo in particolare sulle implicazioni teoriche per studi futuri sulla valutazione della competenza interazionale in L2 (e in L1), e sulle implicazioni pedagogiche per il training dei valutatori e per l'uso della scala FA in classe.

Bibliografia

- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Ekiert, M., Révész, A., Torgersen, E., & Moss, E. (2022). The role of pausing in L2 oral task performance: Toward a complete construct of functional adequacy. *TASK*, 2(1), 33-59.
- González-Lloret, M. (2022). The present and future of functional adequacy. *TASK*, 2(1), 146-158.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Speech acts* (pp. 41-158). Brill.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2017). Functional Adequacy in L2 writing. Towards a new rating scale. *Language Testing*, 31(3), 321-336.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2018). Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach. In N. Taguchi & Y-J Kim (Eds.), *Task-based approaches to assessing pragmatics* (pp. 265-286). John Benjamins.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2022). Measurement of functional adequacy in different learning contexts: Rationale, key issues, and future perspectives. *TASK* 2(1), 8-32.
- Pallotti, G., (2022). Holistic and analytic assessment of functional adequacy. *TASK* 2(1), 85-114.
- Sato, M. (2014). Exploring the construct of interactional fluency: Second Language Acquisition and Language Testing Approaches. *System* 45, 79-91.
- Youn, S.J. (2018). Rater variability across examinees and rating criteria in paired speaking assessment. *Language Testing and Assessment* 7(1), 32-60.
- Youn, S.J. (2020). Interactional features of L2 pragmatic interaction in role play speaking assessment. *TESOL Quarterly*, 54(1), 201-233.

Contatti

s.c.vedder2@contact.uva.nl

Segnali discorsivi e tipi di interazione: uno studio corpus-based a partire da COSÌ (Catalogo Online dei Segnali discorsivi dell'Italiano)

12 feb
16:15
Hall

Miriam Voghera, Andrea Sansò, Iolanda Alfano, Alfonsina Buoniconto, Giovanni Di Paola, Pasquale Esposito, Flavio Pisciotta, Carmela Sammarco, Luisa Troncone, Giuseppe Pisegna

Università degli Studi di Salerno

I segnali discorsivi (SD) sono elementi dal significato procedurale che marcano momenti salienti dell'interazione dialogica e della strutturazione del testo o segnalano operazioni cognitive del parlante (Schiffrin 1987, Jucker & Ziv 1998, Fedriani & Sansò 2017, Sansò 2020, inter alios). Le tre macrofunzioni dei SD (interazionale, metatestuale e cognitiva) non sono ugualmente frequenti e prominenti in tutti i tipi di testo. Sappiamo da studi su singoli SD (cfr. ad es. Molinelli 2018 su allora e dai) che alcuni SD sono più frequenti in situazioni dialogiche informali, mentre altri compaiono più spesso in interazioni diadiche più formali o nel parlato monologico. Non esistono, tuttavia, esplorazioni sistematiche né della correlazione tra un dato SD (da solo o in opposizione paradigmatica con altri SD con la/le medesima/e funzione/i) e i diversi tipi testuali, né di come le diverse funzioni dei SD polifunzionali dipendano dal tipo di testo.

In questo contributo, presenteremo uno strumento online che consente di esplorare sistematicamente questi aspetti dell'uso dei SD in relazione al tipo di interazione. Si tratta del Catalogo Online dei Segnali discorsivi dell'Italiano (COSÌ), una risorsa elettronica attualmente in fase di sviluppo presso l'Università di Salerno e direttamente collegato al corpus di italiano parlato KIParla (Mauri et al. 2019), che consente un'analisi sistematica, usage-based e replicabile delle connessioni tra aspetti funzionali dei SD e tipi di testo. COSÌ presenta un doppio livello di annotazione: da una parte, ogni occorrenza è annotata come SD o meno; dall'altra, le singole occorrenze di SD sono annotate in base alle funzioni in Sansò (2020), riportate in Tab. 1.

Mostreremo come le informazioni raccolte in COSÌ possono essere utilizzate per descrivere in maniera sistematica e granulare il comportamento dei SD. Trattandosi di una risorsa connessa con un corpus strutturato e bilanciato, COSÌ permette anche di valutare su base quantitativa in quali situazioni comunicative le diverse funzioni si manifestano.

I tipi di interazione rappresentati nel corpus KIParla sono "conversazione libera", "pasto", "lezione", "esame", "ricevimento studenti" e "intervista semistruutturata". Ciascuno di questi tipi di interazione può essere classificato sulla base dei parametri introdotti da Voghera (2017: 67) per definire la maggiore/minore dialogicità dell'interazione (simmetria del rapporto tra interlocutori, scopo dell'interazione, grado di pianificazione, libertà nella presa di turno, cfr. Tab. 2). Questi parametri producono una classificazione di grana più fine rispetto alle etichette utilizzate nel KIParla, e consentono di esplorare con maggiore dettaglio l'uso dei SD in relazione al tipo di interazione.

A partire da queste componenti, indagheremo in modo analitico le loro possibili correlazioni con alcuni SD selezionati: direi, dunque, sai, comunque, praticamente e scusa. Essi mostrano differenze dal punto di vista formale, funzionale e della rispettiva frequenza. Per via delle loro specificità, ipotizziamo che questi SD si correlino con tipi testuali dal diverso grado di interazionalità: ad es. mentre sai e scusa potrebbero, anche

per via della forma alla seconda persona singolare, essere meno frequenti negli scambi asimmetrici, dunque potrebbe risultare più trasversale. Inoltre, la diversa distribuzione potrebbe essere determinata dalle funzioni stesse che 3 diversi SD assumono: scusa, ad esempio, utilizzato anche per interrompere l'interlocutore, sarà probabilmente poco correlato con scambi a presa di parola non libera.

Macrofunzione interazionale	<i>Presa di turno</i>
	<i>Richiesta di accordo/conferma</i>
	<i>Manifestazione di accordo</i>
	<i>Conferma dell'attenzione</i>
	<i>Interruzione</i>
	<i>Cessione del turno</i>
	<i>Marcatura della conoscenza condivisa</i>
	<i>Richiesta di attenzione</i>
	<i>Strategie di cortesia</i>
Macrofunzione metatestuale	<i>Gestione del topic: introduzione o ripresa di topic</i>
	<i>Chiusura di un topic</i>
	<i>Prolettico, marca di formulazione</i>
	<i>Riformulazione</i>
	<i>Marcatura di citazione/discorso riportato</i>
	<i>Esemplificazione</i>
	<i>Filler, riempimento dei tempi di formulazione</i>
Macrofunzione cognitiva	<i>General extenders e marche di generalizzazione</i>
	<i>Marcatura dell'inferenza</i>
	<i>Modulazione del grado di confidenza del parlante</i>
	<i>Approssimazione</i>
	<i>Specificazione</i>
	<i>Attenuazione</i>
	<i>Intensificazione</i>

Tab. 1. Funzioni annotate in COSÌ, suddivise per macrofunzione.

	Grado di pianificazione	Libertà di presa di parola	Simmetria	Argomento
Lezione	Massimo	Non libera	Asimmetrico	Non libero
Esame	Alto	Non libera	Asimmetrico	Non libero
Intervista	Medio	Non libera	Asimmetrico	Semilibero
Ricevimento	Medio	Semilibera	Asimmetrico	Non libero
Conversazione libera, pasto	Basso	Libera	Simmetrico	Libero

Tab. 2. Descrizione dei tipi di interazione del KIParla attraverso le componenti descritte.

A scopo esemplificativo, l'analisi di dunque mostra l'influenza dei tipi di interazione sia dal punto di vista della distribuzione di questi SD nel corpus, sia per quanto riguarda le funzioni che vengono assunte da questi nelle diverse situazioni comunicative.

In Fig. 1, si nota che dunque viene utilizzato più di frequente in tipi di interazione più pianificati, e risulta poco frequente nei tipi più dialogici/meno pianificati (conversazioni e pasti). Tuttavia, questo si accompagna ad una variazione delle funzioni con cui è impiegato (Fig. 2): in interazioni meno pianificate (conversazione libera, ricevimento studenti) dunque viene utilizzato perlopiù con funzioni cognitive, in quanto marcatore di inferenza,

mentre si nota una frequenza crescente delle funzioni metatestuali e, inaspettatamente, interazionali (con funzione di presa di turno) in situazioni fortemente pianificate e anche monologiche. Questi risultati suggeriscono una complessa interazione tra situazioni comunicative e funzioni discorsive.

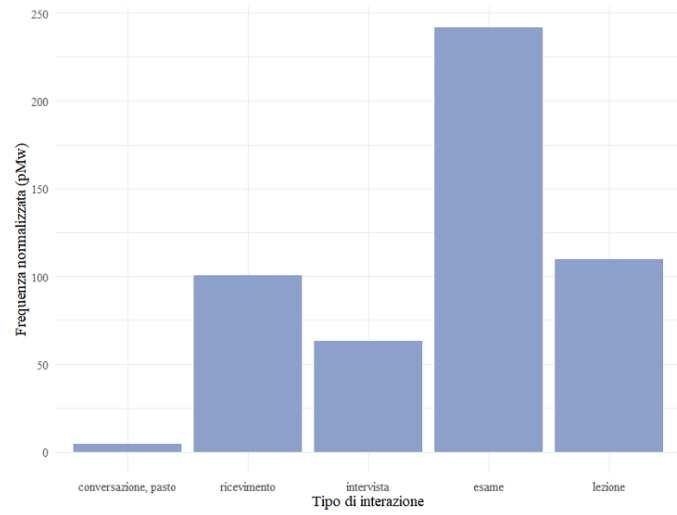


Fig. 1. Frequenza per milione di token di *dunque*, normalizzata sul numero di token nei tipi di interazione contenuti nel KIParla

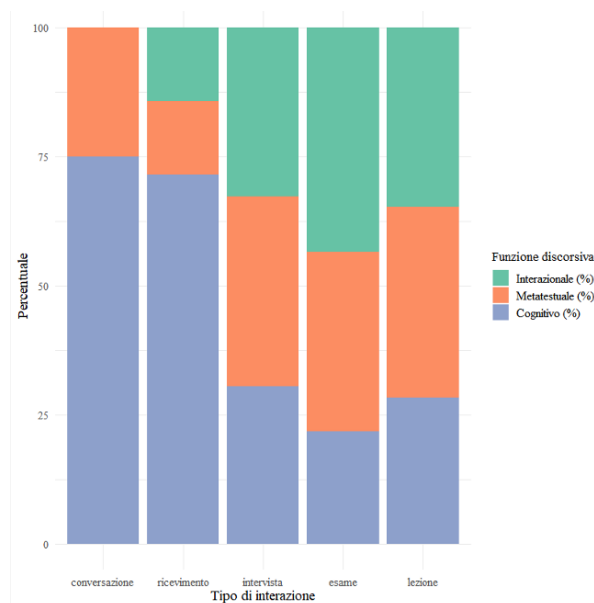


Fig. 2. Proporzione delle macrofunzioni discorsive di *dunque* nei tipi di interazione contenuti nel KIParla

Bibliografia

- Fedriani, C., & Sansò, A. (2017). Pragmatic markers, discourse markers and modal particles: What do we know and where do we go from here? In C. Fedriani & A. Sansò (eds.), *Pragmatic markers, discourse markers and modal particles. New perspectives* (pp. 1-33). John Benjamins.
- Jucker, A.H. & Ziv, Y. (1998). *Discourse markers. Descriptions and theory*. John Benjamins.
- Mauri, C., Ballarè, S., Goria, E., Cerruti, M. & Suriano, F. (2019). KIParla corpus: A new resource for spoken Italian. In *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it 2019)*. <https://kiparla.it/>
- Molinelli, P. (2018). Different sensitivity to variation and change: Italian pragmatic marker “dai” vs. discourse marker “allora”. In S. Pons Bordería, Ó. Loureda Lamas (eds.), *Beyond grammaticalization and discourse markers: New issues in the study of language change* (pp. 271-303). Brill.
- Sansò, A. (2020). *I segnali discorsivi*. Carocci.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge University Press.
- Voghera, M. (2017). *Dal parlato alla grammatica*. Carocci.

Contatti

voghera@unisa.it
asanso@unisa.it
ialfano@unisa.it
abuoniconito@unisa.it
csammarco@unisa.it

Indice autrici | Author Index

Alfano
 Iolanda, 121
Ambrosini
 Maria Vittoria, 29
Andorno
 Cecilia, 1, 9
Ardizzoni
 Sabrina, 4
Artoni
 Daniele, 55

Bacchetta
 Davide, 66
Barotto
 Alessandra, 6
Baruzzo
 Valeria, 70
Bencze
 Norbert, 68
Borreguero Zuloaga
 Margarita Natalia, 70
Brocca
 Nicola, 36
Budeanu
 Anca, 42
Buoniconto
 Alfonsina, 121

Camandona
 Fabiola, 73
Canuto
 Claudia, 9
Carbonara
 Valentina, 76
Carreras
 Barbara, 103
Castagneto
 Marina, 78

Cicchirillo
 Roberta, 15
Civile
 Andrea, 12
Corino
 Elisa, 13

D'Annunzio
 Barbara, 15
De Marco
 Anna, 17, 80
De Meo
 Anna, 83
Di Paola
 Giovanni, 121
Di Renzo
 Alessio, 85
Di Salvo
 Margherita, 87
Dong
 Bei, 19
Due
 Brian, 103

Esposito
 Pasquale, 121

Facciani
 Chiara, 19, 22
Falcone
 Chiara, 90
Ferraresi
 Adriano, 24
Ferrari
 Stefania, 80
Fiorentini
 Ilaria, 6
Fiorentino

Alice, 26
 Floris
 Moana, 83
 Garbarino
 Sandra, 26
 Gasparro
 Giovanna, 92
 Gianfreda
 Gabriele, 85
 Gianollo
 Chiara, 1
 Grosso
 Giulia Isabella, 83
 Ivaldi
 Susanna, 78
 Lambertini
 Vincenzo, 94
 Leone
 Paola, 29
 Lesparre
 Géraldine, 26
 Longo
 Michele, 96
 Machetti
 Sabrina, 98
 Maffia
 Marta, 31
 Mauri
 Caterina, 33, 66
 Merlini
 Raffaella, 100
 Merlino
 Sara, 103
 Morleo
 Francesco, 31
 Moscolari
 Valentina, 70
 Nuzzo
 Elena, 36
 Pagliara
 Francesca, 106
 Pakula

Agnieszka, 76
 Palmieri
 Giada, 24
 Paone
 Emanuela, 38
 Pap
 Andrea, 109
 Pauletto
 Franco, 41
 Peppoloni
 Diana, 42
 Peri
 Giulia, 98
 Perugini
 Nicola, 1
 Picciuolo
 Mariangela, 45
 Piccoli
 Vanessa, 47
 Pisciotta
 Flavio, 121
 Pisegna
 Giuseppe, 121
 Polizzi
 Daniele, 24
 Saija
 Simona, 31
 Sammarco
 Carmela, 121
 Samu
 Borbala, 76
 Sannolla
 Antonella, 111
 Sansò
 Andrea, 121
 Scibetta
 Andrea, 4
 Sorrentino
 Assunta, 49
 Stan
 Irina, 114
 Tagliaferro
 Laura, 49
 Titze
 Simon, 51

Tonioli
Valeria, 53
Troncone
Luisa, 121
Trubnikova
Victoriya, 55
Tucci
Gianluigi, 116
Ursi
Biagio, 57

Varcasia
Cecilia, 59
Vedder
Ineke, 119
Veronesi
Daniela, 62
Voghera
Miriam, 121
Zucchini
Eleonora, 33