

L'uso delle costruzioni marcate nel *teacher talk* dell'insegnante di italiano L2 del Belgio francofono

Alessandro Greco

Introduzione

La presenza di corsi di italiano L2/LS (da qui in avanti IL2) in Belgio ha radici antiche. Le ragioni vanno innanzitutto ricercate nelle forme assunte dalla presenza italiana nelle aree del paese, soprattutto dopo l'ondata migratoria seguita agli accordi bilaterali Italia-Belgio del 1946.¹ La questione del mantenimento della lingua d'origine diventò quindi di fondamentale importanza per la comunità immigrata, che poté usufruire di corsi erogati dallo Stato italiano attraverso la rete consolare.

Queste esperienze didattiche si conclusero negli anni '80 per ragioni diverse.² Oggi i corsi di IL2 sono soprattutto organizzati dai ministeri dell'educazione delle due comunità maggiori del Belgio: la Federazione Vallonia-Bruxelles (FVB), francofona, e la Comunità Fiamminga (CF), neerlandofona. L'offerta educativa della CF presenta l'IL2 unicamente negli istituti di formazione per adulti, mentre nella FVB l'IL2 trova spazio anche nelle scuole secondarie. Le differenze in materia di politiche scolastiche delle due comunità sono da ricercarsi nella storia della migrazione italiana, che per ragioni economiche e culturali ha preferito la Vallonia francofona. Dati ufficiali del *Centre fédéral Migration* del 2015 mostrano infatti che dei 273.183 italiani residenti in Belgio, l'85% vive nella FVB a fronte del 15% nella CF.³

I corsi d'IL2 presenti nella formazione ordinaria di FVB e CF sono destinati ad apprendenti giovani e adulti, appartenenti a due profili diversi: uno, principalmente nella FVB, per il quale l'italiano è un *heritage language*,⁴ patrimonio della comunità emigrata; l'altro, rintracciabile prevalentemente nella CF, per cui l'italiano è una lingua straniera di cultura.⁵ Non è quindi infrequente che in una stessa classe, specie nella FVB, coesistano entrambi i profili di allievi. Il docente d'IL2 agisce quindi quotidianamente entro un quadro in cui l'eterogeneità è la caratteristica principale degli apprendenti, nel quale ognuno apporta il proprio contributo diversamente, a seconda delle proprie conoscenze e abilità. È necessario che l'insegnante analizzi le

¹ Cfr. MYRIA - Centre fédéral Migration, '70 ans d'immigration italienne... et plus!', <https://www.myria.be/fr/publications/myriatics-5-70-ans-dimmigration-italienne> (15 luglio 2021), p. 2.

² Cfr. S. Vanvolsem, 'Lingua e educazione scolastica tra la collettività di origine italiana in Belgio', in: *Studi Emigrazione*, 160 (2005), pp. 867-893.

³ MYRIA - Centre fédéral Migration, '70 ans d'immigration italienne... et plus!', cit., p. 8.

⁴ Per *heritage language* si intende una lingua non dominante in un certo contesto sociale, parlata da chi ha un rapporto culturale con tale lingua. Cfr. A. Kelleher, 'Who is a heritage language learner', *Heritage briefs*, <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/Who-is-a-Heritage-Language-Learner.pdf>, pp. 1-3 (18 luglio 2021).

⁵ Per comodità espositiva, non consideriamo un terzo profilo di apprendenti che coniuga entrambi: studenti di origine italiana motivati sia dal mantenimento della lingua d'origine, che dalla (ri)scoperta della lingua e della cultura italiana per ragioni culturali.

differenze esistenti nel gruppo classe⁶ allo scopo di valorizzarle, affinché tutti gli allievi partecipino al processo di apprendimento e acquisiscano competenze. Per comunicare con gli allievi il docente adotta strategie orali precise, che prevedono l'uso di una lingua con caratteristiche calibrate sulle competenze reali o presunte, per natura eterogenee, degli apprendenti.

In questo articolo ci proponiamo di presentare i primi risultati di una ricerca che verte sull'analisi del parlato interazionale degli insegnanti di IL2 nel Belgio francofono e neerlandofono, che raccoglie materiale audiovisivo tratto da lezioni tenute da docenti attivi nella CF e nella FVB.⁷ L'obiettivo globale del progetto è quello di indagare la parola plurilingue⁸ del docente, ovvero documentare e descrivere, da un lato, le strategie comunicative verbali, non verbali e paraverbali messe in atto dall'insegnante per favorire la comprensibilità del suo messaggio orale; dall'altro, comprendere la posizione assunta da questi nei confronti della norma linguistica,⁹ verificando in che misura la varietà di lingua utilizzata dal docente in classe tiene conto dei processi di rinnovamento in corso nell'italiano attuale, che stanno ridefinendo le caratteristiche della "buona lingua" della tradizione accogliendo forme e costrutti nuovi o già esistenti, ma per lungo tempo censurati o ignorati. Una varietà che in letteratura prende il nome di neostandard.¹⁰

Nell'ambito del presente lavoro ci focalizziamo sul secondo tema, quello concernente la presenza di tratti neostandard nel parlato dell'insegnante, esaminando dati raccolti nell'area francofona del paese, la FVB, durante la fase pilota della ricerca. Nello specifico, analizzeremo la lingua dell'insegnante da un punto di vista morfosintattico, al fine di registrare la presenza o l'assenza nel TT di alcuni tratti tipici del parlato propri del neostandard: i costrutti marcati, ovvero quelle strutture che presentano modifiche dell'ordine canonico degli elementi soggetto-verbo-oggetto (SVO) per rispondere a obiettivi pragmatici della comunicazione.

Il contributo è strutturato nel modo seguente: il secondo paragrafo pone le basi teoriche relative al concetto di TT; il terzo tratta delle oggettive difficoltà cui è confrontato il docente d'IL2 del Belgio nella sua pratica didattica orale, sospeso costantemente tra l'osservanza della norma prescrittiva, più ancorata alla varietà standard tradizionale di italiano appreso nel corso della formazione universitaria, e

⁶ In letteratura, si parla di classe ad abilità differenziate, intendendo 'un sistema dinamico e aperto che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso [...] nel quale il parametro della "differenza" [...] [è la chiave di lettura]. Cfr. F. Caon, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher, 2016, pp. 9-10.

⁷ La ricerca si basa su un corpus di videolezioni di IL2 tenute da insegnanti di madrelingua italiana e non italiana (ricerca dottorale in corso presso le Università di Liegi e di Gent, Belgio).

⁸ 'Il plurilinguismo si identifica con una dimensione propria della semiosi umana, che permette a ciascuno di variare codici e modi di comunicazione in rapporto ai bisogni, ai destinatari, agli scopi e ai contesti'. Cfr. M. Voghera, 'Modalità parlata e scritta in classe', in: B. Moretti, A. Kunz, S. Natale & E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018)*, Milano, Officinaventuno, 2019, pp. 417-432.

⁹ La norma può essere intesa come: prescrittiva, ovvero codificata dalle grammatiche, un modello a cui ci si deve conformare e in base al quale ogni comportamento deviante è errato; descrittiva, cioè basata su ciò che è linguisticamente meno marcato; statistica o sociale, corrispondente a ciò che è più frequente/praticato nell'uso concreto dai parlanti. Cfr. G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 2012, p. 72.

¹⁰ Questa nuova varietà d'italiano è stata definita in vari modi a partire dagli anni '80. Il termine neostandard è stato usato per la prima volta da G. Berruto, intendendo una varietà di lingua che coincide con un allargamento della base sociale dello standard tradizionale letterario e che determina 'un abbassamento e un consolidamento della nuova norma, leggermente variata in diatopia, più vicina al parlato in diamesia, e più prossima agli stili non aulico-burocratici in diafasia'. Cfr. G. Berruto, 'What is changing in Italian today', in: M. Cerruti, C. Crocco & S. Marzo (a cura di), *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*, Berlin, De Gruyter, 2017, pp. 32-33.

l'adozione di un approccio varietistico all'insegnamento della lingua italiana, che accolga anche i tratti tipici del neostandard; il quarto tratta delle strutture sintattiche marcate dell'italiano parlato e della sua specificità rispetto al francese, L1 dei docenti; il quinto presenta la metodologia adottata per la raccolta e l'analisi dei dati; nel sesto si mostrano e commentano i risultati ottenuti; nell'ultimo si traggono alcune conclusioni.

Il teacher talk

Il parlato dell'insegnante o *teacher talk* (TT) nella classe di lingua straniera è spesso l'unico input orale al quale sono esposti gli apprendenti o, nella maggior parte dei casi, il più accessibile rispetto ad altri input disponibili in lingua target al di fuori dei contesti d'apprendimento formale. La lingua dell'insegnante costituisce quindi un modello di parlato cui gli studenti tendono progressivamente. Tuttavia, il solo contatto tramite la semplice esposizione al TT non è sufficiente per lo sviluppo delle competenze di produzione orale:¹¹ perché l'input diventi *intake*¹² e quindi output è indispensabile che il parlato del docente sia comprensibile,¹³ ma anche e soprattutto apprendibile.¹⁴ Da un lato, è quindi necessario favorire il *noticing*,¹⁵ ovvero potenziare l'input in maniera tale da indurre gli studenti a notarne alcune caratteristiche peculiari; dall'altro, è altrettanto necessario strutturare l'input mediante esercizi e attività mirate.¹⁶

In altri termini, il docente fornisce input in un registro linguistico semplificato¹⁷ adottando strategie che consentano agli studenti di registrarlo cognitivamente, di trasferirlo nella memoria di lavoro e di elaborarlo.¹⁸ Tra queste distinguiamo quelle dette di *input enhancement*,¹⁹ che incrementano al massimo il valore comunicativo di alcune specifiche forme linguistiche,²⁰ per esempio attraverso la modulazione della voce, con enfasi, picchi intonativi e gesti; oppure tecniche, dette di *focus on form*,²¹ che consentono di focalizzare l'attenzione su alcuni elementi target come

¹¹ P. Diadori, 'Teacher talk/foreigner talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca', in: L. Maddii (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, Firenze, Irre Toscana, 2004, p. 71.

¹² 'The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner [...] does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is "what goes in", not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input or more properly his intake". Cfr. S.P. Corder, 'The significance of learner's errors', *International review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1967), pp. 161-170.

¹³ S. Krashen, *The input hypothesis: Issues and implications*, London, Longman, 1985.

¹⁴ S.E. Carrol, *Input and evidence: The Raw material of second language acquisition*, Amsterdam, Benjamins, 2001.

¹⁵ R. Schmidt, 'Attention', in: P. Robinson (a cura di), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 3-32.

¹⁶ J.F. Lee, B. VanPatten, *Making communicative language teaching happen*, New York, McGraw-Hill, 2003.

¹⁷ M. Long, 'The role of the linguistic environment in second language acquisition', in: W.C. Ritchie, T.K. Bhatia (a cura di), *Handbook of second language acquisition*, New York, Academic Press, 1996.

¹⁸ Cfr. A. Valentini, 'Strutturazione, percezione, elaborazione dell'input per la L2: un'introduzione', in: A. Valentini (a cura di), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Firenze, Cesati, 2016, p. 14.

¹⁹ M.S. Smith, 'Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases', in: *Studies in second language acquisition*, 15, 2 (1993), pp. 165-179.

²⁰ Per valore comunicativo intendiamo l'insieme di valore semantico intrinseco e di ridondanza di una data forma linguistica. Una forma linguistica ha il massimo valore comunicativo se combina un alto valore semantico con l'assenza di ridondanza o, di converso, basso valore semantico con ampia ridondanza. Cfr. E. Nuzzo & R. Grassi, *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Torino, Loescher Editore, 2016.

²¹ M. Long, 'Focus on form: a design feature in language teaching methodology', in: K. de Bot, R.B. Ginsberg & C. Kramsch (a cura di), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins, 1991, p. 39.

l'inondazione (*input flood*), o per superare problemi di comprensione, come la riformulazione (o *recast*).²²

Quale/i italiano/i? Modelli di lingua parlata per la classe d'IL2

Gli insegnanti di IL2 belgi francofoni sono spesso disorientati sul modo di applicare la norma dell'italiano standard, appresa all'università, al contesto dell'interazione orale e sembrano legati a una prospettiva normativa e scritto-centrica.²³ Ciò è innanzitutto dovuto alla storia della lingua italiana: la varietà standard "della tradizione letteraria", o oggi quella "scolastica",²⁴ ovvero quella descritta e regolata della grammatica normativa, è basata sull'uso scritto formale. La semplice trasposizione dallo scritto, 'fisso e imbalsamato nelle sue strutture prescritte dalla norma'²⁵, al parlato ha portato a trascurare in aula alcuni tratti molto frequenti nelle produzioni orali, dove i meccanismi pragmatici della comunicazione richiedono il ricorso a risorse linguistiche non completamente sovrapponibili a quelle utilizzate nello scritto.

La difficoltà di proporre un modello di lingua italiana parlata è da imputare altresì alla tradizione pedagogica. Per molto tempo, infatti, gli approcci didattici hanno lasciato poco spazio alla variabilità linguistica, presentando l'italiano come monolitico.²⁶ Secondo questi metodi, l'insegnamento-apprendimento della lingua orale si basava - e in parte si basa ancora oggi - sulla lingua scritta standard normativa "custodita" in opere letterarie, grammatiche e manuali scolastici,²⁷ dunque libreria e artificiale.

Le incertezze degli insegnanti trovano spiegazione anche in una mancanza fondamentale nell'offerta formativa in didattica dell'IL2 rivolta ai (futuri) docenti. Benché il parlato interazionale nella classe di italiano sia oggetto di interesse scientifico sin dagli anni settanta,²⁸ le ricadute di tali ricerche per la didattica applicata rimangono in realtà molto ridotte, come dimostra ancor oggi, nelle università, il non utilizzo (se non l'assenza) di laboratori linguistici, la mancanza di corsi dedicati allo sviluppo di competenze discorsive e interazionali multimodali, o ancora la scarsità di corsi di formazione continua post-laurea in grado di garantire l'accesso ai nuovi strumenti e metodi nel campo della pratica orale dell'IL2.

Secondo molti insegnanti, inoltre, l'attenzione che si può accordare al parlato nella classe di IL2 è fortemente limitata anche dai programmi ministeriali della FVB, che non tengono esplicitamente conto delle esigenze comunicative e della molteplicità di orizzonti di vita, lavoro e studio che possono aprirsi agli studenti;²⁹ questo si riflette

²² Aumento del numero di occorrenze di una determinata forma linguistica.

²³ Cfr. A. Greco, 'L'insegnamento dell'italiano in Belgio: quadro normativo e pratiche individuali in contesto francofono e neerlandofono', in: *Lid'O*, 16 (2021), Roma, Bulzoni, pp. 183-187.

²⁴ Il processo di prima standardizzazione della lingua italiana avvenuto nel XV e XVI secolo prendeva a modello gli scritti di letterati e intellettuali, per cui è definito 'letterario'. Cfr. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, cit. Nella seconda standardizzazione (o ristandardizzazione), dalla seconda metà del XX secolo, un ruolo importante è stato giocato dalla scuola e dagli insegnanti, per cui oggi l'italiano 'scolastico' svolge un importante ruolo normativo. Cfr. G. Antonelli, 'Lingua', in: A. Fribio & E. Zinato (a cura di), *Modernità italiana*, Roma, Carocci, 2011, pp. 15-52.

²⁵ A.A. Sobrero & A. Miglietta, 'Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri. Parte prima', in: *Italiano LinguaDue*, 1 (2011), p. 248.

²⁶ Cfr. M. Santipolo, 'Sociolinguistica', in M. Daloso (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Loescher, 2015, pp. 81-104.

²⁷ Cfr. M. Vedovelli, *L'italiano parlato dagli italiani e l'italiano appreso dai non italiani*, in T. De Mauro (a cura di), *Come parlano gli italiani*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 87-98.

²⁸ Si considerino, ad esempio, in ambito italiano, gli studi di F. Orletti, *Dall'etnografia della comunicazione in classe all'educazione linguistica*, in: *LEND*, 10 (1974), Torino, Petrini, pp. 8-17; R. Titone, *Il linguaggio dell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*, Roma, Bulzoni, 1988; G. Fele & I. Paoletti, *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino, 2003.

²⁹ Cfr. Greco, 'L'insegnamento dell'italiano in Belgio, cit.', pp. 180-183; si veda il programma di italiano per le scuole secondarie del Ministero dell'educazione della FVB: Ministère de la Communauté française,

anche nei manuali d'IL2 disponibili, che forniscono esempi perlopiù stereotipati dell'IL2 parlato.³⁰ A causa di questi limiti, sia a livello normativo che a livello degli strumenti didattici, gli insegnanti si rivolgono ad altri aspetti dell'apprendimento, spesso concentrandosi sulla competenza scritta.

Eppure, oltre alle oggettive difficoltà menzionate, gli insegnanti d'IL2 della FVB sono in contatto con l'italiano attuale. Negli ultimi decenni, le opportunità di accedere a produzioni scritte e parlate, nonché di praticare la lingua scritta e parlata sono aumentate. Si pensi alle possibilità offerte da internet, tramite social network, applicazioni di messaggistica istantanea e telefonia VoIP, nonché al notevole incremento della frequenza dei viaggi da e per l'Italia grazie alle compagnie aeree low cost.³¹ I docenti sono dunque consapevoli che esistono delle differenze sia in diacronia tra l'italiano scritto (IS) di ieri e di oggi, sia in diamesia tra IS e italiano parlato (IP) contemporanei; sono quindi coscienti che esempi di questa nuova "buona lingua" panitaliana neostandard possono essere individuati nei documenti accessibili attraverso i media tradizionali e digitali. Quanto allo scritto, oggi è idea oramai consolidata che gli esempi di uso debbano essere attinti dalle opere letterarie contemporanee e dalla stampa.³² Per il parlato, altrettanto radicata è l'opinione che siano rintracciabili nei documenti audiovisivi disponibili in rete.³³

Malgrado la molteplicità di risorse in lingua autentica - didattizzabili e non - e la frequenza dei contatti con l'Italia e l'italiano, gli insegnanti francofoni non sembrano tuttavia sempre ugualmente in grado di destreggiarsi nella notevole variabilità della lingua italiana e di gestire dal punto di vista variazionale i tratti linguistici presenti nel loro repertorio.³⁴

Le peculiarità dell'italiano contemporaneo non si riducono infatti ai soli elementi di variazione riscontrabili sull'asse diamesico. Le notevoli differenze individuabili sugli assi diatopico, diastratico e diafasico rendono il quadro più complesso.

Nel caso dell'IP in particolare, i docenti francofoni potrebbero legittimamente non cogliere, da un lato, le specificità esistenti a tutti i livelli di lingua negli italiani parlati nelle diverse aree della Penisola - ovvero gli italiani regionali³⁵ e considerarle caratteristiche proprie del neostandard parlato unitario; dall'altro, escludere dagli usi parlati oggetto di possibile didattizzazione anche l'italiano parlato colloquiale o della conversazione quotidiana. Inoltre, nel TT degli insegnanti francofoni potrebbero emergere tracce della L1 nonché, nel caso di docenti di origini italiane, anche elementi dialettali.

Programme d'études de l'option de base simple et de l'activité au choix: langue romane italien, langue moderne II et III, 59-2/2000/240, Bruxelles, 2000.

³⁰ Attualmente, in commercio non sono disponibili manuali d'IL2 per il pubblico belga francofono. Cfr. Greco, 'L'insegnamento dell'italiano in Belgio, cit.', pp. 184-187.

³¹ Cfr. P. Moreno, 'Premiers résultats d'une recherche socio-linguistique sur les dialectes de la Campanie en région liégeoise', in: A. Morelli (a cura di), *Recherches nouvelles sur l'immigration italienne en Belgique*, Mons, Couleur livres, 2016, pp. 133-146.

³² Secondo alcuni studiosi, quali G. Antonelli, l'italiano neostandard si indentificherebbe in particolare con l'italiano di un buon articolo di giornale. I giornalisti avrebbero un ruolo cruciale nella ristandardizzazione dell'italiano. Cfr. G. Antonelli, 'Lingua', cit., pp. 15-52, citato in G. Berruto, 'What is changing in Italian today', cit., p. 36.

³³ Cfr. S. Spina, 'Web 2.0 e didattica dell'italiano L2: reperire testi in rete', in: *L'insegnamento dell'italiano lingua non materna*, <http://clizia.unistrapg.it:8080/xmlui/handle/123456789/10> (15 gennaio 2022).

³⁴ Cfr. Greco, 'L'insegnamento dell'italiano in Belgio', cit.

³⁵ A rigore, sarebbe necessaria una distinzione tra 'italiano standard regionale' e 'italiano regionale popolare'. La prima etichetta è quasi un sinonimo di 'italiano neostandard', poiché identifica la stessa varietà, mettendo l'accento sul carattere locale della lingua; la seconda, invece, identifica una varietà d'italiano marcata diastraticamente e diatopicamente verso il basso, variamente interferita con il dialetto. Cfr. G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, cit., pp. 27-29.

Le caratteristiche presenti nel discorso orale dei docenti d'IL2 potrebbero quindi essere un indicatore della struttura e delle specificità del loro repertorio IP, e allo stesso tempo fornire informazioni sulla loro identità linguistica e culturale. Le ragioni sono due: innanzitutto, perché l'IP presenta dei tratti peculiari,³⁶ spesso assenti nelle grammatiche e nei manuali di apprendimento destinati agli studenti d'IL2.³⁷ Inoltre, perché i docenti d'IL2 del Belgio francofono sono prevalentemente di origine italiana: nati in Belgio, educati in francese, talvolta in varietà italo-romanze e formati in IL2 presso un'università belga. Ciò suggerisce che il loro TT possa essere influenzato dal loro profilo socio-biografico, nonché dal loro repertorio linguistico.³⁸

Questo contributo presenta un primo studio sulla presenza nel TT dell'insegnante francofono di strutture con ordine delle parole marcato tipico dell'IP. Da una parte, si esamina il parlato per riscontrare la presenza di tali strutture, e quindi per verificare se l'insegnante di fatto utilizzi elementi sintattici del neostandard quando parla italiano nel corso di un'interazione in classe; dall'altra, si tenta di capire se le eventuali strutture marcate presenti possano essere in qualche modo influenzate da o riconducibili alla L1.

Ci si domanda quindi se il parlato dell'insegnante d'IL2 possa arricchirsi di strutture proprie di varietà diverse dallo standard letterario/scolastico normativo appreso in contesto universitario, che richiedono la manipolazione dell'ordine canonico soggetto-verbo-oggetto (SVO). Attraverso l'esame di alcune registrazioni, si vuole gettare un primo sguardo sul ricorso, da parte dell'insegnante, a costruzioni con anteposizione e postposizione di un argomento del verbo, come dislocazioni a sinistra e a destra, ecc. Data l'aura di "non-standard" che ancora aleggia su queste costruzioni nella pratica scolastica, inclusa quella a cui sono stati esposti gli insegnanti durante la loro formazione, ci si può aspettare che questi non siano sempre consapevoli che, in alcuni casi, l'uso di questi costrutti è indispensabile.

Come evidenziato dagli studi linguistici, sia da una prospettiva informativo-pragmatica, sia da un punto di vista variazionale, la manipolazione dell'ordine canonico della frase costituisce un'importante risorsa comunicativa. Nel parlato, ricorrere a costrutti marcati consente di separare le diverse componenti informative di un enunciato, rendendole trasparenti: da un lato, ciò permette all'emittente una costruzione graduale del testo, aperta anche a cambiamenti di progetto in itinere, per esempio nel caso di costruzioni come quelle con "ripensamento";³⁹ dall'altro, offre vantaggi interpretativi al ricevente, poiché tali costruzioni sono di fatto finalizzate a topicalizzare o focalizzare un elemento della frase, mettendone in evidenza la specifica funzione informativa. Nello scritto, topicalizzazioni e focalizzazioni sono ottenute con strategie diverse, che necessariamente, ad esempio, possono fare ricorso solo molto limitatamente alla prosodia. Se presenti nello scritto, le ragioni del loro uso sono varie: stilistiche, ovvero la ricerca di uno stile brillante, che permetta di intrecciare vari registri; di verosimiglianza, cioè di mimesi del parlato da riprodurre nei dialoghi; oppure ancora di funzionalità testuale, che prediligono questi costrutti per definire meglio l'architettura semantica del testo.⁴⁰ È noto inoltre che, per quanto stigmatizzate nella tradizione grammaticale, alcune costruzioni marcate siano

³⁶ V. nota 11.

³⁷ Cfr. S. Rastelli, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2016, pp. 86-87.

³⁸ Cfr. Greco, 'L'insegnamento dell'italiano in Belgio', cit.

³⁹ Cfr. K. Lambrecht, *Topic, antitopic and verb agreement in non-standard French*, Amsterdam, John Benjamins B.V., 1981; Idem, *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994; G. Berruto, 'Le dislocazioni a destra in italiano', in: H. Stammerjohann (a cura di), *Tema-Rema in italiano. Theme-Rheme in Italian. Thema-Rhema im italienischen*, Tübinga, Narr, 1986, pp. 55-70; C. Crocco & L. Badan, 'Le costruzioni con dislocazioni a destra', in *Lid'O*, 14 (2017), Roma, Bulzoni, pp. 245-255.

⁴⁰ Cfr. A. Ferrari, *Tipi di frasi e ordine delle parole*, Roma, Carocci, 2016, pp. 81-97.

presenti in grandi testi letterari italiani, dove possono essere impiegati per un effetto di realismo nel parlato.⁴¹

Nell'italiano neostandard, simili effetti di avvicinamento al parlato sono all'ordine del giorno. Si consideri nella tabella la scrittura giornalistica, in cui le strutture marcate sono utilizzatissime:

Dislocazione a sinistra dell'OD (con ripresa pronominale)	<i>L'antipasto, l'aveva servito il giorno prima al Giornale con un'intervista [...].</i> ⁴²
Dislocazione a sinistra dell'OI (con ripresa pronominale)	<i>A voi garantisti, i vostri avversari vi imputano di seguire solo gli argomenti inerenti la giustizia.</i> ⁴³
Dislocazione a destra dell'OD (con ripresa pronominale)	<i>Non ne avevo mai sentito parlare prima di questi albanesi.</i> ⁴⁴
Frase scissa	<i>È sul web che si organizzano le campagne elettorali vincenti.</i> ⁴⁵

Tabella 1: Esempi di costrutti sintattici marcati nella scrittura giornalistica

Il documento descrittivo redatto dal Consiglio d'Europa per la valutazione delle competenze linguistiche, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue* (QCERL),⁴⁶ tuttavia, non dà alcuna esplicita indicazione relativamente all'uso di queste strutture. Nelle 'scale dei descrittori esemplificativi' dei vari livelli di competenza orale (A1, A2, B1, B2, C1, C2)⁴⁷ del *Quadro*, nulla è detto chiaramente circa l'uso di varietà della lingua che contemplino costrutti sintattici marcati. Se si esclude un solo rapido accenno a una varietà non standard della lingua rilevato per un descrittore del livello C1,⁴⁸ non vi sono altri riferimenti alle varietà della lingua. Generalmente, dal livello B2 in poi l'accento è posto sulla spontaneità e sulla fluidità nella comunicazione/interazione, nonché sulla comprensione e sull'uso di espressioni gergali, colloquiali, idiomatiche e regionali, ma non sulle risorse grammaticali necessarie a supportare la capacità di gestire una tipica interazione orale.

Strutture sintattiche marcate: italiano e francese a confronto

L'italiano e il francese ammettono entrambi possibilità di modifica dell'ordine canonico SVO. L'italiano è tuttavia generalmente una lingua più flessibile del francese in termini di possibilità combinatorie dei costituenti, in quanto dispone di un più ampio paradigma di manipolazioni sintattiche. Si consideri a tal proposito la frase seguente con ordine canonico dei costituenti:⁴⁹

1. Ti porterò il libro domani

⁴¹ Si pensi, ad esempio, all'italiano letterario di Alessandro Manzoni, che già nel Fermo e Lucia e, in seguito, nelle due edizioni del '27 e del '40 dei Promessi sposi presenta spesso costrutti marcati.

⁴² A. Ferrari & A.M. De Cesare, (a cura di), *Il parlato nella scrittura italiana odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, p. 38.

⁴³ I. Bonomi & S. Morgana (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Roma, Carocci, 2016, p. 154.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ A. Ferrari & A.M. De Cesare, (a cura di), *Il parlato nella scrittura italiana odierna*, cit., p. 174.

⁴⁶ Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, Council of Europe Publishing, Strasburgo, 2020.

⁴⁷ Ivi, pp. 49-131.

⁴⁸ Ivi, p. 55.

⁴⁹ Gli esempi in lingua italiana sono tratti da P. Benincà, 'Sintassi', in: A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Roma-Bari, Laterza, 1993, p. 255.

E la si compari con le frasi di seguito, che presentano strutture marcate:

2. Il libro te lo porterò domani (dislocazione a sinistra)
3. Te lo porterò domani, il libro (dislocazione a destra)
4. Il libro ti porterò domani (focalizzazione contrastiva)

La messa in rilievo dell'informazione è resa in 2 e 4 tramite anteposizione dell'oggetto diretto *il libro*. Tuttavia, mentre nella frase 2 è presente anche un pronome diretto di ripresa del complemento anticipato a sinistra, *lo*, nella 4 non vi è nessun altro elemento anaforico co-referente con l'oggetto anteposto. Sebbene le due frasi abbiano una struttura simile poiché comportano l'oggetto in posizione iniziale, hanno in realtà un valore pragmatico differente. Se nella prima con oggetto dislocato a sinistra e ripresa pronominale, 2, il costrutto è utilizzato per mettere in evidenza un elemento già noto, nella seconda senza il pronome clitico di ripresa, 4, l'obiettivo è tipicamente quello di porre in rilievo un elemento nuovo, pronunciato con enfasi prosodica per metterlo in contrasto con altri detti in precedenza o in contrasto con le aspettative dell'interlocutore, come indicato dal maiuscolo in 5:⁵⁰

5. IL LIBRO ti porterò domani (non altre cose)

Nella frase 3 l'oggetto post-verbale ripreso da un clitico è generalmente ritenuto un elemento dato e topicale.⁵¹ Nell'IP contemporaneo le costruzioni 2-4 sono ritenute di notevole frequenza.⁵² Nel francese parlato (FP) contemporaneo, invece, se le strutture di messa in rilievo realizzate mediante l'uso di strumenti sintattici - quali la ripresa pronominale per le dislocazioni a sinistra e a destra - sono anch'esse frequenti, i costrutti che prevedono il solo spostamento dei costituenti sull'asse sintagmatico sono solo marginalmente possibili.⁵³

6. TROIS POMMES il a mangé⁵⁴ au dessert (et non pas d'autres choses)
(it. TRE MELE ha mangiato per dessert [e non altre cose])

Nel FP, infatti,⁵⁵ nella maggioranza dei casi la focalizzazione è resa mediante la frase scissa.⁵⁶ Malgrado la prossimità di italiano e francese, le strategie di messa in rilievo dei costituenti non seguono quindi sempre le stesse logiche. Due enunciati equivalenti dal punto di vista informativo in entrambe le lingue possono essere diversi

⁵⁰ C. Andorno, *La grammatica italiana*, Milano, Mondadori, 2003, p. 137.

⁵¹ L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande Grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, 2001, volume 1, pp. 159-162.

⁵² M. Berretta, 'Ordini marcati dei costituenti maggiori di frase: una rassegna', in: M. Berretta, *Temi e percorsi della linguistica. Scritti scelti*, a cura di S. Dal Negro & B. Mortara Garavelli, Vercelli, Mercurio, 2002, pp. 149-199.

⁵³ L'esempio è tratto da S. Prévost, 'Détachement et topicalisation: des niveaux d'analyse différents', *journals.openedition.org*, <http://journals.openedition.org/praxematique/2707> (8 dicembre 2021).

⁵⁴ Poiché l'oggetto anteposto, *trois pommes*, è femminile plurale, era necessario l'accordo del participio passato del verbo *manger*: TROIS POMMES il a mangées au dessert.

⁵⁵ C. Blanche-Benveniste, 'Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée', in: *Langue française*, 111 (1996), Paris, Larousse, pp. 111-112.

⁵⁶ Si ritiene un esempio di gallicismo, entrato in italiano nel Settecento. Questo giudizio riflette, da un lato, il clima puristico di inizio Ottocento, che condannava il costrutto; dall'altro, si giustificava con la difficoltà di inserire questa struttura all'interno della grammatica italiana, poiché si faticava a definire lo statuto della subordinata introdotta da "che". Ancora oggi si parla infatti di frase pseudorelativa. Cfr. C.E. Roggia, *Frase scisse (e altre costruzioni marcate) nella storia dell'italiano: alcune osservazioni*, in: *Genobio*, 55, 3 (2006), p. 271.

dal punto di vista morfosintattico. Di conseguenza, la trasposizione di una struttura marcata da una lingua all'altra può rivelarsi insufficiente.

Nell'indagine condotta in questo studio esplorativo, ci siamo proposti di rintracciare le strutture sopra descritte. Le domande di ricerca formulate sono state le seguenti:

1. Quali strutture marcate adotta l'insegnante belga francofono d'IL2 nel suo TT?
2. Ci sono indizi di possibili interferenze nell'uso di costrutti marcati dovuti all'influsso del francese L1 o di un'altra lingua del repertorio dell'insegnante?

Materiali

Attraverso l'esame delle costruzioni marcate, il presente studio ha per obiettivo di contribuire al dibattito in corso in ambito glottodidattico sulla definizione dei tratti specifici della varietà di italiano orale del docente di IL2,⁵⁷ individuando aree di interesse per ricerche successive, a partire dal contesto classe d'IL2 per adulti nella FVB francofona. Abbiamo costituito un corpus audiovisivo di interazioni nell'aula d'IL2, in seguito trascritto e analizzato. A questo è stato affiancato un questionario sociolinguistico, sottoposto ai docenti.

I partecipanti

Gli insegnanti considerati per questo lavoro sono tre, che chiameremo Lucia, Marco e Valerio. I primi due con il medesimo profilo sociolinguistico: belgi di madrelingua francese, con origini italiane e appartenenti alla seconda generazione; il terzo, belga di madrelingua francese. Formatosi in un'università della FVB, hanno un titolo abilitante all'insegnamento del francese L1 e dell'italiano L2, l'*Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en langues et littératures françaises et romanes*.⁵⁸ Svolgono la professione di insegnante d'IL2 da almeno cinque anni.

Per gli apprendenti, si è optato per gruppi classe di istituti per adulti di livello B1 (utenti indipendenti).

Il criterio di selezione dei docenti si giustifica con la volontà di cogliere se (e in quale misura) il loro repertorio linguistico influenzi le loro produzioni orali nell'interazione con gli apprendenti. Quanto agli studenti, la nostra scelta è ricaduta su classi di livello B1 per garantire un certo grado di spontaneità negli scambi con il docente. Pur sapendo che i contesti di IL2 indagati presentano una forte disomogeneità in termini di abilità linguistico-comunicative degli apprendenti, secondo il *Quadro*, il B1 è il livello di competenza interazionale minimo per

interv[enire], senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime[re] opinioni personali e scambia[re] informazioni su argomenti tratta[ti] abitualmente, di interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità).⁵⁹

⁵⁷ P. Diadori definisce questa varietà di lingua come fortemente condizionata dalle variabili diafasiche della comunicazione, legate al contesto comunicativo e ai ruoli degli interlocutori: docente-apprendente, esperto-inesperto. Si può dunque parlare di combinazione di *teacher talk* (la lingua usata dal docente verso l'apprendente) e *foreigner talk* (la lingua usata dal parlante più competente verso il parlante straniero, meno esperto linguisticamente). Cfr. P. Diadori, "Teacher talk/foreigner talk" nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca', cit., p. 71.

⁵⁸ L'AESS è un percorso abilitante in didattica generale e specifica organizzato dalle università nella FVB.

⁵⁹ Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, cit., p. 79.

Il corpus

Dopo aver inviato una lettera di presentazione del progetto alla direzione delle scuole, abbiamo informato i docenti e le classi degli obiettivi dello studio, chiedendo la loro adesione tramite liberatoria. Il documento, approvato dalla commissione etica dell'Università di Liegi, ha assicurato a tutti i partecipanti l'anonimato dei dati raccolti nonché l'uso per soli scopi scientifici.

Il corpus pilota, costituito da sei lezioni, due per gruppo classe, ha una durata totale di otto ore e quarantacinque minuti. È stato trascritto con sistema Jefferson,⁶⁰ scelto perché 'tenta di rispecchiare [fedelmente] la modalità con cui la produzione viene percepita a livello acustico'.⁶¹

Il questionario

Ogni docente ha risposto a un questionario con domande a risposta chiusa. Il questionario è stato redatto in francese, la L1 degli informanti. Comporta quattro sezioni:

1. La prima verte sui dati sociobiografici, quali il sesso, l'età, il luogo di nascita e di residenza, la LM;
2. La seconda concerne dati riguardanti il percorso di formazione e la carriera professionale in IL2. Si chiede di specificare il titolo di studio e gli eventuali certificati di formazione abilitanti, il tipo di istituzione per la quale si insegna, il ruolo svolto per quest'ultima e gli anni di esperienza nel campo;
3. La terza mira a raccogliere dati sociolinguistici ed è divisa in due parti:
 - a. la prima, con domande generali sul comportamento linguistico del docente negli ambiti della vita pubblica e privata con famigliari, amici, estranei, colleghi insegnanti, apprendenti, ecc.
 - b. la seconda, con domande specifiche sulla frequenza dei contatti con l'Italia e con ambienti italiani in Belgio, nonché quelle riguardanti l'uso della lingua italiana o di uno o più dialetti della penisola nella quotidianità.
4. La quarta riguarda un'autovalutazione delle competenze linguistiche.

Risultati

Dall'analisi del corpus pilota, emerge che i docenti ricorrono a due soli tipi di costrutti marcati - dislocazioni a sinistra (DS) e a destra (DD) e molto di rado. Le occorrenze infatti sono solo 11. Inoltre, queste strutture sono più presenti nel TT di Lucia (6, di cui 3 DS e 3 DD) che in quello di Marco (2, di cui 1 DS e 1 DD) e Valerio (3, di cui 1 DS e 2 DD). Il primo dato che si rileva riguarda quindi la scarsità di strutture marcate nelle ore di TT esaminate. In italiano L1, per contro, l'uso di DS e DD è molto frequente, come evidenziato da studi effettuati sui vari corpora di italiano.⁶² Pur con la necessaria

⁶⁰ J. Atkinson & J. Heritage (a cura di), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984; G. Jefferson, 'Glossary of transcript symbols with an introduction', in: G. Lerner (a cura di), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2004, pp. 13-31.

⁶¹ M. Fatigante, 'Teoria e pratica della trascrizione in analisi conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale', in: Y. Bürki, Y. & F. De Stefani (a cura di), *Trascrivere la lingua. Dalla filologia all'analisi conversazionale*, Bern, Peter Lang, 2006, p. 228.

⁶² Si vedano, ad esempio, gli studi di C. Crocco, 'La dislocazione a destra tra italiano comune e variazione regionale', in: M. Pettorino, A. Giannini & F.M. Dovetto (a cura di), *La Comunicazione Parlata 3*, Napoli, Università degli studi di Napoli l'Orientale, 2010, pp. 191-210; F. Rossi, 'Dislocazione a destra/a sinistra

cautela, la scarsità di DS e DD nel parlato degli insegnanti esaminati può essere collegata ai dati ottenuti attraverso i questionari. Le risposte date al questionario, nonché i dialoghi informali avuti con gli insegnanti, mostrano infatti che Lucia, nel cui parlato l'uso delle costruzioni marcate appare più frequente rispetto ai colleghi, usa quotidianamente l'italiano, soprattutto al di fuori del contesto scolastico. Ha dichiarato di utilizzarlo per servirsi dei social network per comunicare con familiari e amici in Italia e di recarsi almeno due volte all'anno per periodi compresi tra i dieci e i venti giorni nel paese d'origine del compagno, un italiano di prima generazione. Marco e Valerio hanno invece affermato di non usare l'italiano se non in aula e/o in contesti legati alla loro professione (corsi di formazione, ecc.) e di recarsi in Italia relativamente poco, meno di una volta all'anno.

Ferme restando queste differenze di repertorio relative all'italiano dei tre docenti, la poca frequenza di DS e DD nel loro parlato può essere (anche) dovuta alla mancanza di condizioni per l'impiego. Si può ipotizzare infatti che le modalità contestuali specifiche della comunicazione orale asimmetrica nell'aula di IL2 tra insegnante e studenti possano aver determinato un ricorso limitato a tali costruzioni. Elementi di riflessione circa la frequenza d'uso di strutture marcate in contesti di insegnamento possono essere tratti operando un confronto tra i nostri e altri dati tratti da corpora simili di italiano L1.⁶³ Non disponendo tuttavia di corpora didattici specifici per l'italiano L1, per ricavare dati comparabili abbiamo interrogato il corpus KIParla, che include diversi tipi di parlato tra cui lezioni universitarie.⁶⁴ Abbiamo quindi creato un sotto-corpus di interazioni orali asimmetriche tra docente e studenti universitari della durata di sette ore circa. Dalle analisi effettuate emerge che, contrariamente a quanto rilevato nelle interazioni nella classe di IL2, i docenti di IL1 ricorrono spesso alle strutture marcate indagate: si contano infatti, rispettivamente, 110 occorrenze per la DS e 21 per la DD. Si noti, tuttavia, che in italiano L1 DS e DD sembrano essere ancor più frequenti nelle interazioni simmetriche, come per esempio nelle interazioni bidirezionali faccia-a-faccia o telefoniche.⁶⁵ Possiamo dunque desumerne che il contesto dell'interazione asimmetrica nelle classi di IL1 e di IL2 non sembra in generale quello più favorevole per l'uso di DS e DD nel parlato.

Per tutti e tre gli insegnanti, l'uso di DS e DD è limitato ai pochi momenti di interazione presenti nel corso della lezione: nella fase di apertura (o *discourse structuring phase*),⁶⁶ in Marco e Valerio, e in quella di correzione degli esercizi (o

in due corpora di italiano scritto: tra grammaticalizzazione, ammiccamento e coesione', in: G. Ruffino & M. Castiglione (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei*, Firenze, Cesati, 2016, pp. 847-859.

⁶³ Cogliamo qui il suggerimento di uno dei revisori, che ringraziamo.

⁶⁴ Il corpus KIParla raccoglie più di 100 ore di conversazioni in italiano, registrate a Bologna e Torino, trascritte e allineate con l'audio. L'interfaccia di ricerca permette di filtrare i risultati in base a parametri sociodemografici, come età, genere, città di provenienza e titolo di studio. Il corpus può essere interrogato tramite l'interfaccia NoSketchEngine, intuitiva e senza limitazioni di accesso e di utilizzo. Le trascrizioni sono anonimizzate e i metadati dei parlanti e delle situazioni sono accessibili come filtri di ricerca. Cfr. C. Mauri, S. Ballarè, E. Goria, M. Cerruti, F. Suriano, 'KIParla corpus: a new resource for spoken Italian', in: R. Bernardi, R. Navigli & G. Semeraro (a cura di), *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics CLIC-it*, 2019, <https://dblp.org/db/conf/clic-it/clic-it2019.html> (24 agosto 2022).

⁶⁵ Nelle interazioni bidirezionali del LIP la DD occorre 142 volte in 12 ore e mezza di parlato. Cfr. C. Crocco, 'La dislocazione a destra tra italiano comune e variazione regionale', cit. Secondo lo studio di C. Nauwelaerts, in sole due ore di parlato bidirezionale di tipo *Map task* tratto da CLIPS si trovano ben 93 DS. Cfr. C. Nauwelaerts, *Dislocazione a sinistra e tema sospeso in un campione di italiano parlato*, tesi di master Università di Gent, 2007-2008.

⁶⁶ Riprendiamo l'etichetta *discourse structuring phase* dal modello di L. Young sulla struttura della lezione universitaria, adattato alla lezione scolastica da F. Bosc e F. Minuz. Cfr. F. Bosc & F. Minuz, 'La lezione', *Italiano LinguaDue*, 2 (2012), pp. 105-106. Rinviando anche a L. Young, 'University lectures-macro-

evaluation phase),⁶⁷ in Lucia. Se è vero, tuttavia, che nelle lezioni di Lucia queste strutture compaiono più frequentemente, benché restino rare, è altrettanto vero che uno spazio più ampio è lasciato dalla docente alle interazioni spontanee tra lei e gli studenti; in quelle di Marco e Valerio, invece, queste sono pressoché assenti, e sostituite, nel solo caso di Marco, da lunghi momenti di dialogo non pianificato tra pari. Se ne può quindi dedurre che anche lo stile individuale dell'insegnante sia rilevante nel creare le condizioni per l'uso delle costruzioni marcate.

Di seguito illustriamo alcuni estratti tratti dal corpus di Lucia. I costrutti marcati appaiono in un momento preciso della lezione: la correzione degli esercizi (o *evaluation phase*),⁶⁸ ovvero nei commenti esplicativi dati dall'insegnante alle domande degli studenti.

Nello stralcio analizzato si richiedeva agli studenti di rispondere a delle domande usando i pronomi personali oggetto diretto di terza persona, accordando il participio passato del verbo coniugato laddove necessario. Ad esempio:

\INS\	<i>hai già visto questo film signorina?</i>
\STUD1\	<i>sì l'ho già visto.</i>

Si consideri il primo estratto:

\STUD1\	<i>dove ha comprato quella sciarpa? (.) l'ho comprata in un piccolo negozio</i>
\INS\	<i>sì l'ho comprata (.) va bene</i>
\STUD4\	<i>non arriva mai il <u>la</u>?</i>
\INS\	<i>sì <u>la</u> compro per esempio però non deve essere qui (.) con il passato prossimo c'è l'ausiliare avere (.) dove compri quella sciarpa? <u>la</u> compro in un piccolo negozio (.) anche se non è corretto (.) la frase</i>

Alla domanda dello studente 4 relativa al possibile uso della forma piena del pronome oggetto femminile singolare *la*, l'insegnante risponde che l'impiego è possibile purché il pronome non sia seguito da un verbo che inizi per vocale, e che richieda perciò l'elisione (qui l'ausiliare *avere* del passato prossimo del verbo *comprare*). Per dimostrarlo, trasforma il verbo al presente: *la compro*. Aggiunge tuttavia che nel contesto dell'esercizio quella risposta non sarebbe corretta:

1. anche se non è corretto (.) la frase

L'insegnante fa qui uso di una dislocazione a destra (del soggetto), dove compare un errore di concordanza di genere: dell'aggettivo *corretto* con il sostantivo *frase*. La forma target avrebbe dovuto essere *corretta*. Tuttavia, si nota che, tra il sintagma verbale *non è corretto* e il sintagma nominale dislocato a destra *la frase*, l'insegnante ha un'esitazione, espressa da una breve pausa (.). Potrebbe quindi trattarsi di un ripensamento o *afterthought*⁶⁹ risultante nell'aggiunta di un'informazione ritenuta necessaria ai fini della comprensione dell'enunciato.

Osserviamo il secondo estratto:

\STUD4\	<i>si può dire <u>la scrivania</u> è in ordine?</i>
\INS\	<i><u>la scrivania</u> è in ordine sì (.) qualcos'altro?</i>

structure and micro-features', in: J. Flowerdew (a cura di), *Academic listening: Research perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, pp. 159-176.

⁶⁷ v. nota precedente.

⁶⁸ v. nota precedente.

⁶⁹ Lambrecht, *Information structure and sentence form*, cit.

\STUD3\	me piage el <i>casino</i>
\INS\	sì se vuoi >è vero l'abbiamo pure visto quella parola<

L'insegnante risponde qui a una domanda dello studente 4, relativa all'uso del sostantivo *ordine*. Invita anche il gruppo classe a esprimersi con osservazioni di tipo lessicale, a cui lo studente 3 risponde facendo riferimento a un sostantivo contrario a *ordine*, proprio del registro informale, *casino*. Benché l'insegnante disapprovi l'uso della parola nel contesto classe, riconosce di averla trattata:

1. l'abbiamo pure visto quella parola

Anche in questo caso l'insegnante ricorre a una struttura marcata: una dislocazione a destra dell'oggetto con ripresa pronominale. Compare un errore di concordanza di genere del participio passato del verbo *visto* con il pronome clitico *l'* (COD) che anticipa il complemento oggetto dislocato *quella parola*. La forma da utilizzare avrebbe dovuto essere *vista*.

Esaminiamo il terzo estratto:

\STUD4\	<i>hanno mangiato la torta</i> (.) <i>ne hanno mangia<ta></i> (.) <i>to °mangiato° una parte</i>
\INS\	<i>ne hanno mangiata=</i> ((W scrive alla lavagna))
\STUD4\	=una parte
\INS\	sì œ: <i>un pezzo</i> (.) io direi <i>ne hanno mangiata un pezzo</i>

In questo caso, l'insegnante completa la frase dello studente 4 consigliandogli l'uso della parola *pezzo* per riferirsi a una porzione di torta, anziché *parte*:

1. io direi *ne hanno mangiata un pezzo* [di torta]

Il participio passato del verbo *mangiare* avrebbe dovuto essere accordato con la testa dell'elemento dislocato a destra, ovvero con *un pezzo*, e non con il complemento del nome dello stesso gruppo nominale, *di torta*, peraltro sottinteso: *ne hanno mangiato un pezzo* [di torta].

Infine, il quarto estratto:

\STUD4\	<i>Hai scritto delle cartoline? sì ne ho scritte poche</i>
\INS\	<i>ne ho scritte sì</i>
\STUD5\	<i>e poche?</i>
\INS\	<i>poche</i> va bene sì (.) andava bene anche senza il <i>poche</i>
\STUD3\	“il faut toujours une quantité?”
\INS\	se dici non ne scrivo “ <i>je n'en écris pas</i> ” (.) o per esempio:œ <i>sì ne scrivo</i> (.) “ <i>si, j'en écris</i> ” (.) non c'è bisogno (.) io sinceramente delle cartoline non ne scrivo più

L'insegnante risponde alla domanda dello studente 3 circa la necessità di un pronome indefinito in presenza di un pronome *ne* con valore partitivo. Anche qui si serve di esempi, sia in italiano che in francese. Nel farlo, usa anche un costrutto marcato: una dislocazione a sinistra dell'oggetto con ripresa pronominale:

1. io sinceramente delle cartoline non ne scrivo più

È presente un errore di concordanza di numero nella scelta del partitivo, che avrebbe dovuto essere reso con la preposizione semplice *di* (o con l'articolo zero): *io sinceramente (di) cartoline non ne scrivo più*.

Nei quattro casi discussi, nel TT del docente sono stati rilevati degli errori di concordanza di genere e di numero in enunciati con ordine marcato. Non essendo presenti altri errori nel suo parlato, si può avanzare l'ipotesi che il ricorso a questi costrutti abbia influito anche sulla morfosintassi. In particolare, ha portato a errori di concordanza di genere nei primi due enunciati e nel quarto, e di numero nel terzo. Le modifiche alla struttura informativa degli enunciati possono generare errori anche nei parlanti italofofoni, ma in questo caso si può ipotizzare un'interferenza con il francese, che costituirebbe una fonte di errore specifica. Se l'ipotesi dell'interferenza fosse verificata su un corpus più ampio, ne risulterebbe che gli errori negli enunciati in italiano L2 di Lucia sono commessi per effetto di un transfer negativo da attribuire agli effetti dell'interferenza della L1 sulla L2.

Conclusione

Le analisi hanno permesso di osservare concretamente la presenza di strutture sintattiche marcate. È possibile dedurre che, in talune fasi della lezione, gli scambi interazionali insegnante-allievi che denotino una certa spontaneità possono indurre il docente a ricorrere a frasi con ordine marcato dei costituenti. Si nota nondimeno che l'uso di tali costruzioni nel TT è molto poco frequente rispetto a quanto avviene nel parlato di nativi. Inoltre, un confronto con dati di italiano tratti dalla letteratura e dal corpus KIParla suggerisce che, in generale, il contesto classe con interazione asimmetrica non sia quello che maggiormente ne favorisce l'impiego. Se ne può desumere che gli insegnanti di L2, oltre a non essere spinti in tale contesto all'uso di costrutti marcati, siano stati anch'essi, come discenti, relativamente poco esposti a queste strutture durante l'apprendimento formale.⁷⁰

Nei pochi casi in cui avviene, l'uso delle strutture marcate può dare anche luogo a errori morfosintattici, forse riconducibili all'influenza del francese L1. Tali difficoltà sono anche riscontrabili nei dati emersi dagli studi sui bilingui adulti nel quadro della cosiddetta *interface hypothesis*. La gestione delle interfacce, nel caso ad esempio di costruzioni che coinvolgono diversi livelli dell'organizzazione linguistica (qui: sintassi, prosodia e struttura informativa), è infatti uno dei punti critici per i parlanti bilingui anche con competenza nella L2 molto avanzata.⁷¹

In questo quadro si innesta la tradizione normativa a causa della quale l'uso delle costruzioni marcate non è trattato ancora in modo sistematico nei programmi e nei materiali di studio per l'IL2. La scarsa frequenza d'uso nel TT di frasi con ordine marcato dei costituenti sembra quindi il risultato di un concorso di fattori: l'interazione asimmetrica, l'impatto della tradizione normativa sulla didattica, i fenomeni di interferenza e le difficoltà intrinseche poste da strutture che coinvolgono le interfacce.

I dati preliminari presentati in questo lavoro suggeriscono che lo studio delle costruzioni marcate nel TT possa rivelare criticità non altrimenti visibili nel parlato

⁷⁰ Come osserva uno dei revisori, per sapere se la mancanza di un modello descrittivo di italiano parlato abbia una qualche incidenza sul TT, l'osservazione dovrebbe focalizzarsi anche sui casi in cui il docente non usa costrutti marcati, ovvero laddove invece un italofono, o lo stesso parlante nella sua L1, probabilmente li userebbe. Accogliamo il suggerimento, riservandoci di effettuare queste considerazioni in una fase più avanzata dello studio.

⁷¹ A. Sorace, 'Pinning down the concept of "interface" in bilingualism', in: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 1 (2011), pp. 1-33.

dell'insegnante. I fattori che sembrano maggiormente influire sull'uso di tali strutture indicano la necessità di una maggiore attenzione alla dimensione variazionale nella formazione degli insegnanti, per conciliare l'esigenza prescrittiva dell'insegnamento dell'IL2 (in quali contesti l'uso di determinate costruzioni è stilisticamente appropriato) con la necessità di includere forme comunemente accettate dai parlanti italofoeni.⁷²

Parole chiave

Didattica dell'italiano L2 in Belgio, teacher talk, italiano parlato, ordini marcati, contatto linguistico

Alessandro Greco è dottorando presso le università di Liegi e di Gent. Ha svolto attività di insegnamento in qualità di assistente pedagogico in linguistica e lingua italiana all'università di Gent e di docente di lingua italiana e francese presso scuole secondarie e per adulti di Liegi e Bruxelles. È membro del Centro Interuniversitario "LinE - Language in Education", unità di Gent. I suoi interessi di ricerca vertono sull'analisi delle interazioni verbali nella classe di italiano LS/L2. Su questo tema, prepara una tesi di dottorato sotto la direzione congiunta di Paola Moreno e Claudia Crocco.

Université de Liège
Langue et littérature italiennes
Dép. de Langues et Lettres françaises et romanes
Place Cockerill 3-5, Bât. A2
4000 Liège (Belgio)
alessandro.greco@uliege.be

Universiteit Gent
Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
Vakgroep Taalkunde
Blandijnberg 2
9000 Gent (Belgio)
alessandro.greco@ugent.be

⁷² Da ormai un ventennio circa, sono diversi i manuali d'IL2 editi in Italia e all'estero che propongono dei percorsi didattici che includono anche le costruzioni marcate. Tra questi, ricordiamo le collane *Al Dente* (Casa delle lingue), *Nuovo Espresso* (Alma Edizioni), T. Marin, *Nuovissimo progetto* (Edilingua), T. Marin & P. Diadori, *Via del corso* (Edilingua), e il manuale *L'italiano, a me mi piace* (Editum).

SUMMARY

The use of marked structures in the teacher talk of the Italian as L2 teacher in Francophone Belgium

The aim of this article is to present and discuss the first results of a research study on the teacher talk (TT) for Italian as foreign language (IL2) teachers in Belgium. In particular, data from the pilot corpus of the study, conducted in the French-speaking area of the country, are analysed. The TT is examined from a morphosyntactic point of view, in order to track the presence or absence of some spoken features typical of neo-standard Italian: the marked constructions, i.e. structures that present modifications of the canonical order of the subject-verb-object (SVO) elements, to respond to pragmatic communication goals. TT features could be an indicator of the structure and specificity of the teachers' spoken Italian, and at the same time provide information on their linguistic and cultural identity. IL2 teachers in Francophone Belgium are in fact mostly of Italian origin. This suggests that their TT is probably influenced by their socio-biographic profile as well as their linguistic repertoire.