

CLELIA KÖNIG
(Université de Neuchâtel)

Competenza interazionale in francese L2: l'esempio della "parola ripresa" nella conversazione familiare

Learning a second language is a process that takes place in daily conversation and is therefore observable in its turn-by-turn unfolding during free occurring interactions. In this contribution, we present a single-case analysis of one conversational excerpt taken from the audio recordings of a German-speaking au-pair girl learning French in Switzerland. Drawing on Conversation Analysis, we address the phenomenon of back-linking (Schegloff 1996) as regards its sequential placement and the linguistic resources employed, and we then discuss the functions the L2 speaker accomplishes through it. The analysis supports the idea that everyday interactional data need to be integrated in the studies on L2 acquisition as they uncover the online deployment of linguistic, as well as action resources. These, we argue, help us better understand the concept of L2 interactional competence and, more generally, the process of L2 acquisition.¹

0. *Introduzione*

Riprendere la parola, tornare su un certo discorso, riconnettersi a quanto detto prima: non si tratta soltanto di modi di dire, ma anche di strategie comunicative impiegate quotidianamente dai partecipanti in una conversazione. Il concetto di "parola ripresa" è stato già analizzato applicando diverse teorie e diversi approcci linguistici e ancora oggi incarna un tema centrale in molti ambiti di ricerca: riprendere la propria parola o quella di un altro parlante, riprendere i referenti in un testo oppure riconnettersi in un discorso a livello proposizionale (mostrando p. es. il proprio (dis)accordo con l'interlocutore, riconoscendo le presupposizioni contenute nel discorso altrui, ecc.). Le interpretazioni della "parola ripresa" mettono in luce varie sfaccettature che rendono questa risorsa linguistico-testuale, discorsiva e interazionale così preziosa.

¹ Desidero ringraziare i due revisori anonimi per i loro commenti critici e costruttivi, che mi hanno aiutata a migliorare la qualità di questo contributo. Inoltre vorrei ringraziare il mio supervisore, Prof. Simona Pekarek Doehler, per gli interessanti momenti di scambio che abbiamo avuto sui dati qui presentati.

Questo articolo tratta di un'accezione particolare della “parola ripresa”, ovvero l'azione di tornare sul proprio discorso durante la conversazione ordinaria. Per questo motivo, in primo luogo presenteremo dettagliatamente gli aspetti che caratterizzano la parola ripresa in ambito interazionale (1) e alcuni studi di natura conversazionale che si sono interessati a questo fenomeno (2). In seguito tratteremo il concetto di competenza interazionale in lingua seconda (L2) (3), per passare poi alla presentazione (4) e all'analisi dei dati (5). Una discussione finale chiuderà il nostro contributo (6).

1. *Riflessione terminologica: la “parola ripresa” in interazione*

1.1 *Parola e analisi conversazionale*

L'approccio teorico-metodologico sul quale ci basiamo è quello dell'analisi conversazionale di ispirazione etnomedologica. Il presupposto di partenza è l'idea che la lingua sia strettamente legata al compimento di attività sociali. Sacks (1984: 21) descrive l'analisi conversazionale come “that domain [that] seeks to describe methods persons use in doing social life”. Essendo l'adempimento delle attività sociali correlato con l'utilizzo del linguaggio-in-interazione, l'analisi conversazionale si propone di analizzare interazioni quotidiane di ogni tipo (dalle conversazioni faccia a faccia in ogni contesto, alle consultazioni mediche, alle lezioni in classe, alle conversazioni telefoniche e molti altri tipi di interazioni) adottando una prospettiva interna sui dati. Ciò significa che l'analista si appropria del punto di vista dei locutori stessi: in questo modo di procedere si realizza un'analisi che segue la prospettiva emica (o endogena) della conversazione e non quella etica (propria all'analista), esterna alla conversazione. In sostanza il ricercatore guarda alla conversazione nel suo divenire, nel suo svilupparsi turno per turno, come fanno i partecipanti stessi, i quali non possono prevedere quali azioni e quali turni saranno prodotti in futuro, ma dispongono solo di quanto è già stato detto e vi si riferiscono per produrre nuovi turni di parola.

Per raggiungere questo obiettivo, si utilizzano dati di conversazioni spontanee, ovvero non preparate a priori dai ricercatori, che vengono

trascritte fedelmente e dettagliatamente² dagli analisti stessi. In seguito, le trascrizioni disponibili vengono analizzate esercitando quello che Sacks (1984) e Psathas (1995) chiamano *unmotivated looking*: si lascia, cioè, che siano i dati a “parlare per loro stessi” e a svelare al ricercatore i metodi³ impiegati dai parlanti per compiere le azioni sociali. L’attenzione è quindi concentrata sulle strategie e sulle procedure utilizzate dai locutori per costruire e mantenere il rapporto con il proprio interlocutore. Ciò si concretizza, per esempio, nella maniera in cui vengono introdotti o chiusi i topic conversazionali, oppure nel modo in cui si mostra il proprio accordo/disaccordo con l’interlocutore. Per compiere queste azioni sociali, i parlanti hanno a disposizione diverse risorse (linguistiche, prosodiche, multimodali⁴): il loro utilizzo strategico, ovvero ripetuto in vari contesti per il compimento della medesima azione, porta alla definizione dei metodi etnometodologici utilizzati dai parlanti per gestire il proprio rapporto con l’interlocutore.

Per fare ciò, l’attenzione del ricercatore si indirizza verso due punti d’interesse. Da un lato si osserva lo sviluppo sequenziale della conversazione, ovvero la sua strutturazione in sequenze. La sequenza più piccola possibile in una conversazione è formata da due turni di parola, che insieme vengono chiamati coppia adiacente. Schegloff (2007: 13) descrive la coppia adiacente come “(a) composed of two turns (b) by different speakers (c) adjacently placed [...] (d) these two turns are relatively ordered [...] (e) [they are] pair-type related”. Tale descrizione mette in risalto la natura coordinata dell’interazione: non si tratta di uno scambio unidirezionale di messaggi tra un parlante e un ricevente, ma entrambi gli interlocutori collaborano alla produzione dei turni di paro-

² Le trascrizioni non riportano solo l’oralità, cioè la lingua in forma standard o adattata alla pronuncia, ma anche i tratti soprasegmentali (come la prosodia: gli accenti, l’intonazione, le variazioni nel volume) e le “imperfezioni” della lingua parlata (esitazioni, false partenze, sovrapposizioni, troncature, ecc.). Quando si hanno a disposizione anche delle riprese video, le trascrizioni contengono indicazioni dettagliate sui gesti, la postura, le espressioni facciali e gli oggetti eventualmente manipolati dai parlanti durante l’interazione.

³ Nell’accezione etnometodologica del termine, un metodo è descritto da Garfinkel come “systematic procedures [...] by which members establish and maintain social order and intersubjectivity” (citato in Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011: 209).

⁴ Il termine “multimodalità” si riferisce alle risorse gestuali, posturali e agli sguardi che possono accompagnare l’orale, ma anche alle risorse esterne disponibili nel contesto interazionale, come la presenza di oggetti che possono essere manipolati e utilizzati in vari modi dai parlanti durante la conversazione.

la. Più turni di parola formano sequenze più lunghe, come le sequenze narrative o esplicative.

Dall'altro lato, ci si concentra sugli aspetti linguistici della conversazione⁵: i turni di parola sono costituiti da unità di costruzione del turno (cfr. *turn constructional units*, Ford *et al.* 1996; Ford & Thompson 1996; Selting 2000) che, a loro volta, sono formate da item verbali e non-verbali. L'importanza di analizzare i turni di parola nel loro divenire risiede nel fatto che essi sono unità analitiche plasmabili e non definite a priori dall'analista. Di conseguenza, i locutori possono cambiare la struttura dei loro turni *online*, cioè nel momento stesso in cui li producono. Così facendo, l'orientamento dei locutori è costantemente indirizzato verso la forza di proiezione inerente ad ogni unità di costruzione del turno: per esempio, l'unità di costruzione del turno "*volevo dirti una cosa*" esercita una forza di proiezione sul prosieguo della conversazione nel senso che il parlante che l'ha prodotta mantiene la parola e aggiunge altre unità al proprio turno. La natura dell'unità di costruzione del turno è dunque malleabile e, per questo motivo, essa permette di comprendere qual è l'orientamento vicendevole dei parlanti in ogni momento della conversazione⁶.

In conclusione, la prospettiva analitica dell'analisi conversazionale, con la sua attenzione ai dettagli conversazionali, alla strutturazione in sequenze della conversazione e alla natura collaborativa dell'interazione, permette di sottolineare un aspetto centrale del concetto di "parola": parola intesa come linguaggio-in-(inter)azione. Parlare, nel senso di interagire con un interlocutore, non è più solo la produzione di messaggi per un ricevente, ma è l'utilizzo della parola per compiere azioni pratiche, sociali, che si raggruppano sotto il concetto di gestione dell'intersoggettività (ovvero del rapporto tra sé e l'interlocutore) durante la conversazione. Concretamente vengono, quindi, compiute azioni specifiche quali aprire e chiudere una conversazione, gestire co-operativamente i topic conversazionali, mostrare il proprio accordo o disaccordo con l'in-

⁵ Si veda, in questo senso, la ricerca nell'ambito della linguistica interazionale, che ha origine con il lavoro di Selting & Couper-Kuhlen (2001).

⁶ Nell'esempio appena citato, difficilmente un parlante interromperà il proprio interlocutore dopo che quest'ultimo ha prodotto l'unità di costruzione del turno "*volevo dirti una cosa*". Se ciò dovesse verificarsi, allora il secondo locutore dovrebbe attuare un lavoro interazionale complesso per mostrare al proprio interlocutore perché sta interrompendo il flusso interazionale in quel momento preciso.

terlocutore, riparare un problema conversazionale, o, appunto, ritornare sul proprio discorso o su quello altrui. La parola, quindi, diventa risorsa (una tra le tante) per compiere le azioni sociali in maniera collaborativa fra più partecipanti.

1.2 La “ripresa”

Il concetto di ripresa, a sua volta, può avere diverse sfaccettature. In primo luogo, si pensi al fenomeno testuale-discorsivo della ripresa anaforica. Questo tipo di ripresa, molto studiato dalla linguistica testuale (Reichler-Beguelin 1988), dall’analisi del discorso (Lambrecht 1994, Givón 1987, Ariel 1988) e anche dall’approccio funzionalista (Klein & von Stutterheim 1987, von Stutterheim 1998) si basa sullo studio della quantità di materiale linguistico utilizzato dai locutori per introdurre un referente e per continuare a riferirsi ad esso nel prosieguo del discorso⁷.

In maniera diversa, l’analisi conversazionale tratta la ripresa in interazione come un mezzo per compiere un’azione di *back-linking* (Schegloff 1996): i parlanti hanno la possibilità di ricollegarsi ad un turno di parola non immediatamente precedente, bensì più lontano nella conversazione. Un caso esemplare riguarda le sequenze laterali (Jefferson 1972), ovvero quelle sequenze che “spostano” temporaneamente il focus dell’attenzione dei parlanti su un altro aspetto e che, quindi, interrompono o mettono in attesa il flusso conversazionale principale. Un esempio tipico riguarda le sequenze di riparazione, che nascono quando un locutore domanda al proprio interlocutore un chiarimento a proposito di un problema (lessicale, grammaticale, di pronuncia o altro) che ostacola la comprensione del turno. Così facendo, egli inizia una sequenza di riparazione che sposta l’attenzione dei parlanti su un aspetto particolare della conversazione e del turno di parola precedente. Quando l’aspetto è stato trattato e si è giunti ad una conclusione, la conversazione può progredire. Ciò è reso visibile vicendevolmente dagli interlocutori stessi, tipicamente grazie ad un accordo che sancisce la chiusura della sequenza laterale, e grazie alla verbalizzazione dell’azione di ripresa del flusso conversazionale princi-

⁷ La regola generale prevede che, più un referente è accessibile (cioè presente nel contesto o accessibile cognitivamente, cfr. Ariel 1988), minore sarà la quantità di materiale linguistico usata per codificarlo: quando un nuovo referente è introdotto nel testo, esso sarà codificato con più materiale linguistico (p. es. SN), mentre in occasione della sua ripresa, esso sarà codificato con meno materiale linguistico (p. es. pronomi o anafora zero).

pale, p.es. tramite l'uso di segnali discorsivi come “*come ti stavo dicendo*” oppure “*a proposito di quanto detto prima*”. La ripresa è dunque un'azione conversazionale resa visibile dai locutori durante un'interazione.

Infine, nell'ambito specifico dell'acquisizione di una lingua seconda, il termine “ripresa” ha sostanzialmente l'accezione di ripresa correttiva. In generale, due grandi linee di ricerca si sono affermate a questo proposito: da un lato troviamo la ricerca sull'interlingua (Selinker 1972), che studia la ripresa del non-nativo da parte del nativo e che ha per scopo l'identificazione del rapporto fra la causa dell'errore (vocabolario, morfosintassi, pronuncia) e il tipo di feedback dato all'apprendente (cfr. Gass & Varonis 1994, Long 1991, Lyster & Ranta 1997, Mackey *et al.* 2000). Dall'altro lato, invece, troviamo la ricerca in analisi conversazionale, che vede nella ripresa di un turno di parola l'iniziazione di una sequenza di riparazione qualora si verificano delle incomprensioni che non permettono al flusso conversazionale di procedere e sono, per questo motivo, direttamente affrontate dai locutori (cfr. De Pietro *et al.* 1989, Kurhila 2001, Farina *et al.* 2012)⁸.

In conclusione, in questo contributo le seguenti caratterizzazioni di “parola ripresa” saranno prese in considerazione:

- *parola* intesa come “parola in azione” (linguaggio-in-interazione), in quanto le analisi sono dirette a dati provenienti da conversazioni spontanee, delle quali si esaminano le caratteristiche linguistiche, sequenziali e azionali;
- *ripresa* intesa come azione di collegamento ad un turno di parola non immediatamente precedente (azione di *back-linking*). In particolare ci concentreremo sull'auto-ripresa, ovvero sull'azione di un locutore di ricollegarsi, a distanza, ad un proprio turno di parola;
- *parola ripresa* nella conversazione spontanea in una seconda lingua. I dati analizzati derivano infatti da conversazioni spontanee alle qua-

⁸ È bene notare che gli studi sulla riparazione si sono concentrati dapprima su conversazioni in L1 (cfr. Jefferson 1972, 1987; Schegloff *et al.* 1977; Schegloff 1979). Ciò significa che le incomprensioni in una conversazione non sono una prerogativa delle conversazioni in L2, ma possono generarsi per motivi indipendenti dalla conoscenza di una lingua: p.es. la voce di un locutore che non risulta chiara al telefono, un rumore improvviso in una conversazione faccia a faccia che copre una parte del turno di parola di un parlante, oppure un turno dalla strutturazione complessa o dal contenuto espresso in maniera non chiara.

li partecipa una parlante di francese L2 e l'analisi si concentra sulla maniera dell'apprendente di partecipare all'interazione e di compiere un'azione di *back-linking*.

2. *Riprendere la parola in interazione (back-linking)*

Sono diversi gli studi che mostrano l'importanza dell'azione di tornare sul proprio o l'altrui discorso in una conversazione e, in generale, la ricerca in Analisi Conversazionale si è interessata a due aspetti: l'analisi delle risorse impiegate (p. es. le risorse lessicali: segnali discorsivi, avverbi, ecc.) oppure l'analisi del tipo di azione compiuta (ripresa, continuazione, re-iniziazione di un'azione). In uno dei primi studi, Jefferson (1972) si è concentrata sullo sviluppo sequenziale della conversazione, notando come il ritorno "sul proprio discorso" si concretizzasse in contesti sequenziali precisi, caratterizzati da un flusso conversazionale "messo in attesa" da una sequenza laterale e ripreso subito dopo. Local (2004) propone il concetto di *back connection* sottolineando l'importanza della ripresa a livello azionale. Schegloff (1996) si è concentrato, invece, sulla ricerca delle pratiche utilizzate dai parlanti per effettuare l'azione del *back-linking*. Le sue analisi hanno messo in luce l'importanza della struttura del turno di parola: il *back-linking* si effettua principalmente attraverso la prima unità di costruzione del turno, che tipicamente prende la forma di un segnale discorsivo del tipo "anyway / by the way".

Sul francese è noto solo lo studio di De Stefani & Horlacher (2008), che ha messo in evidenza un problema presente negli studi precedenti, ovvero che non è sempre chiaro se la ripresa o il collegamento ad un'entità (turno, topic, azione) precedente avvenga a livello sequenziale o a livello topicale. Jefferson, Schegloff ma anche Heritage & Sorjonen (1994) si focalizzano piuttosto sulla ripresa a livello sequenziale, mentre lo studio di Korolija & Linell (1996) si concentra sul topic come elemento centrale per la creazione di episodi e sequenze conversazionali. Quindi una ripresa sarà effettuata a livello topicale e non sequenziale. Con il loro studio, De Stefani e Horlacher hanno messo in luce due modi diversi di effettuare una ripresa del discorso in francese, tematizzando la differenza tra ripresa a livello topicale e ripresa a livello azionale. I dati utilizzati sono registrazioni provenienti da un programma radiofonico svizze-

ro in cui le persone possono partecipare chiamando da casa. Dopo aver raccolto in una banca dati tutti i casi di *back-linking* contenuti nelle trascrizioni, i ricercatori hanno potuto individuare due metodi distinti per effettuare una ripresa. Una categoria è composta dai casi in cui, ad inizio turno, si trova un'unità costituita da *et alors* ("e allora") oppure *et xxx alors* ("e xxx allora"). Un tale inizio di turno ha la funzione di effettuare una ripresa forte, ovvero una ripresa che continua un'azione lasciata precedentemente in sospenso. La seconda categoria, invece, contiene casi in cui il turno inizia con *et* ("e") e, in questo caso, si ha una ripresa debole che funziona a livello topicale, riabilitando un topic lasciato in sospenso.

Infine, per lo scopo del nostro contributo, è interessante lo studio effettuato da Fox (1986) sull'anafora in inglese, che ha analizzato estratti di testi scritti e conversazioni telefoniche. In questo studio, l'autrice introduce il concetto di *return-pop*, di cui faremo uso anche noi più avanti nel paragrafo di analisi. Fox ha osservato come, in alcune conversazioni, i parlanti non avessero alcun problema nel disambiguare un pronome utilizzato come ripresa di un referente a lunga distanza. La spiegazione dell'autrice è di natura sequenziale, più che linguistica o grammaticale: i pronomi analizzati sono contenuti in turni che si ricollegano a un turno non immediatamente precedente, ma che faceva parte di una sequenza che era stata lasciata "aperta" (Fox 1986: 31). I casi raccolti dalla ricercatrice mostrano una sequenzialità specifica, ovvero una sequenza che viene sospesa da una sequenza laterale, alla fine della quale un elemento particolare, generalmente un pronome, stabilisce un collegamento (*return-pop*) con la sequenza precedentemente interrotta. Per cui, una volta reintrodotta il referente tramite un pronome e nonostante la distanza dalla precedente menzione del referente stesso, non nascono incomprensioni riguardanti la referenza o l'azione ripresa dal locutore.

Gli studi brevemente presentati qui si sono concentrati su dati di parlanti nativi e sull'inglese, con l'unica eccezione di De Stefani & Horlacher (2008). Con questo contributo, vogliamo porre l'attenzione sul compimento di un'azione di ripresa in una L2. La nostra attenzione è, quindi, duplice: da un lato analizziamo le forme linguistiche utilizzate per l'introduzione e la ripresa dei referenti, dall'altro lato contestualizziamo tali scelte in rapporto alla conversazione ordinaria che ha luogo tra la parlante L2 e i suoi interlocutori, che sono parlanti L1 di francese. Così facendo, vogliamo mettere in luce la correlazione tra le scelte lin-

guistiche dei parlanti e l'ambiente naturale in cui abbiamo raccolto i nostri dati. Per questo motivo, un punto centrale della nostra analisi riguarda gli aspetti sequenziali e azionali della conversazione in oggetto. Le forme linguistiche di per sé sono interessanti per discutere del e stabilire il livello di francese della parlante osservata. Tuttavia, la nostra analisi vuole spingersi oltre il livello meramente linguistico: includendo l'analisi della struttura sequenziale dell'estratto scelto e osservando il posizionamento sequenziale delle forme linguistiche che espletano la funzione di mantenere la referenza, non vogliamo parlare solo delle competenze linguistiche della parlante L2, ma vogliamo allargare l'oggetto d'analisi alla competenza interazionale in lingua seconda.

3. *Competenza interazionale in L2*

Parlare una L2 non significa solo utilizzare determinate forme lessicali o strutture grammaticali. Significa, piuttosto, interagire in quella lingua, utilizzarla giornalmente con altri interlocutori ed essere socializzati in quella lingua. Se si considera, quindi, l'utilizzo spontaneo della L2 in situazioni naturali di conversazione, si capisce bene lo sviluppo della ricerca nell'ambito dell'Analisi Conversazionale che si interessa all'acquisizione delle L2. Tale ramo della ricerca si riconosce sotto l'acronimo di CA-SLA (oppure: CA-for-SLA), cioè "Conversation Analysis for Second Language Acquisition" (Pekarek Doehler 2006, 2010). Il nostro contributo si rifà alla metodologia e ai concetti utilizzati e discussi in questo ramo dell'analisi conversazionale. Particolare attenzione è posta al concetto di competenza interazionale in L2. Tale concetto incorpora l'idea che l'acquisizione di una lingua seconda avvenga grazie all'utilizzo quotidiano e spontaneo della L2 e che, tramite la partecipazione ad interazioni spontanee, i locutori di L2 vengano socializzati nella nuova lingua. Come conseguenza, l'attenzione del ricercatore non dev'essere più concentrata solamente sulle forme linguistiche o sulle strutture grammaticali impiegate dai parlanti, ma piuttosto sulla loro abilità nel compiere azioni sociali con le risorse di cui dispongono nel momento dell'interazione. La competenza interazionale, quindi, è costituita dai metodi che i parlanti utilizzano per partecipare all'interazione in L2 (cfr. Hall & Pekarek Doehler 2011).

Nel momento in cui l'attenzione della ricerca si sposta dalle forme linguistiche ai metodi utilizzati dai parlanti per interagire, si possono trarre alcune conseguenze che riguardano le procedure analitiche impiegate per studiare i dati. In primo luogo, occorre riconsiderare l'importanza dell'impiego quotidiano della L2 nell'ambito delle conversazioni spontanee. Questo mostra, infatti, come i parlanti L2 partecipino alle conversazioni (ri)definendo costantemente il contesto interazionale in maniera collaborativa con i propri interlocutori. Per fare ciò, i parlanti L2 devono apprendere determinate procedure (cfr. Kasper & Wagner 2011), come mostrare il proprio accordo o disaccordo oppure introdurre o cambiare un topic conversazionale. In secondo luogo, e conseguentemente al primo punto, la competenza interazionale deve nascere dall'osservazione del compimento di una sola azione. L'attenzione verso una sola azione, come p. es. la ripresa del proprio discorso o l'introduzione di un topic conversazionale, fornisce un quadro dettagliato dei metodi e delle risorse impiegate dai partecipanti per compiere tale azione. In seguito, qualora si possedessero dati longitudinali, sarà possibile comparare la stessa azione in diversi momenti sull'asse temporale e individuare le tendenze che indicano uno sviluppo nella competenza interazionale di un parlante L2 (cfr. lo studio effettuato da König (2013) sull'introduzione dei topic conversazionali in francese L2). In questo contributo, ci limitiamo all'osservazione sincronica di una sola azione: l'operazione di *back-linking* effettuata dalla parlante L2 Christine durante una conversazione con i membri della famiglia in cui abita e lavora come ragazza alla pari. Infine, le risorse linguistiche di per sé non sono più sufficienti per descrivere la competenza interazionale: il contesto sociale in cui i parlanti interagiscono non è costituito solo dalle parole, ma anche dai gesti, dagli sguardi e da tutte le altre risorse presenti durante la conversazione. I parlanti si orientano verso tali risorse durante l'interazione, mostrando dei cambiamenti riguardanti l'oggetto su cui si indirizza di volta in volta la loro attenzione. Per questo motivo tali risorse devono essere prese in considerazione nel momento delle analisi dei dati, perché grazie ad esse i parlanti rendono mutualmente osservabile, tramite l'alternanza dei turni di parola, gli aspetti contestuali e interazionali sui quali si stanno focalizzando. Purtroppo, nel nostro caso non sarà possibile completare l'analisi con tali risorse dal momento che disponiamo solo di dati audio.

4. I dati

I dati analizzati sono stati raccolti nell'ambito del progetto di ricerca TRIC-L2 "*Tracking Interactional Competence in a Second Language. A longitudinal study of actional microcosms*"⁹, iniziato nel 2010 presso l'Università di Neuchâtel (CH) e finanziato dal Fondo Nazionale Svizzero della Ricerca (FNSR). Il progetto ha permesso di seguire delle ragazze alla pari che hanno trascorso dai 6 ai 10 mesi nei cantoni della Svizzera francofona per imparare o migliorare il loro francese. Le ragazze, quasi tutte germanofone, hanno vissuto presso delle famiglie francofone nei cantoni di Neuchâtel e Friburgo, si sono occupate dei figli di queste famiglie e, una volta alla settimana, hanno seguito per due ore un corso di lingua preparato esplicitamente per loro presso una scuola di lingue svizzera. Le registrazioni audio¹⁰ sono state effettuate ad intervalli regolari (almeno una volta alla settimana) direttamente dalle ragazze, evitando quindi la presenza del gruppo di ricerca sul luogo. In seguito, le trascrizioni sono state effettuate con il software Transana¹¹ e applicando le convenzioni tipiche dell'Analisi Conversazionale (v. Appendice).

I dati presentati in questo articolo sono stati forniti da Christine¹², una ragazza alla pari germanofona di 18 anni, che ha studiato francese a scuola per 7 anni e ha trascorso 6 mesi nel cantone di Friburgo. Alla scuola di lingue, dopo aver superato un test iniziale, è stata classificata come avente un livello A2 di francese. Christine ci ha fornito un totale di 3 ore di registrazioni audio, tutte effettuate durante i pasti serali con la famiglia.

4.1 *Un contesto particolare: la conversazione in famiglia*

L'importanza di avere dati provenienti dal contesto familiare permette di ampliare le conoscenze sul processo di acquisizione di una L2 grazie all'interazione spontanea nelle conversazioni ordinarie. In questo senso, il nostro contributo si aggiunge a quelli, più numerosi, condotti

⁹ Per maggiori informazioni sul progetto e per le pubblicazioni ad esso correlate, visitare il sito: http://www2.unine.ch/cla/lang/en/le_developpement_de_la_competence_d_interaction_en_l2_tric_l2

¹⁰ Per motivi di tutela della privacy dei minori, le famiglie non hanno acconsentito alle riprese video.

¹¹ Per maggiori informazioni, visitare il sito: <http://www.transana.org/>

¹² I nomi di tutti i partecipanti sono stati anonimizzati: ragazza alla pari Christine (Chr), madre (Marie, Mar), padre (Jean, Jea) e uno dei figli (Daniel, Dan).

sulla competenza interazionale in L2 in ambito scolastico (p. es. si vedano Cekaite 2007, Hellermann 2008, Hellermann 2011, Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011, Rine & Hall 2011). Tuttavia, con questo contributo introduciamo anche alcuni elementi di novità, che riguardano principalmente due aspetti. Innanzitutto, ci interessiamo ad un fenomeno interazionale come il *back-linking*, che, finora, è stato studiato soltanto in dati di L1 (si veda par. 2), mentre noi analizziamo questo fenomeno nella conversazione in L2. Secondariamente, questo contributo offre un'analisi di dati in L2 tratti da un contesto non-istituzionale (o ibrido). Studi che portino su contesti simili nell'approccio della CASLA sono ancora molto rari (ma si veda Piirainen-Marsh 2011 e Theodórsdóttir 2011 sulla competenza interazionale; König 2013 sullo sviluppo longitudinale della competenza interazionale). Per questo motivo speriamo di stimolare una discussione che permetta di approfondire e comprendere meglio il concetto di competenza interazionale in contesti diversi da quelli istituzionali.

Da questo punto di vista, riteniamo quindi importante caratterizzare più specificatamente il contesto familiare in questione: il rapporto tra le ragazze alla pari e la famiglia ospitante. A nostro avviso, tale contesto si trova a metà strada tra un contesto lavorativo (o istituzionale) e un contesto informale (familiare) e mostra, per questo, dei tratti ibridi. Tali tratti si rilevano principalmente in due aspetti: da un lato ritroviamo l'informalità delle conversazioni, che avvengono durante momenti della vita quotidiana, come i pasti o i momenti di gioco con i bambini. Dall'altro lato, invece, i parlanti rendono localmente pertinente il carattere istituzionale delle conversazioni stesse: i genitori nutrono determinate attese nei confronti delle ragazze alla pari (che giochino con i bambini, li aiutino nei compiti o li impegnino durante la giornata). Conseguentemente, le conversazioni diventano uno strumento utilizzato dai genitori per avere un rapporto sulle attività svolte durante la giornata dai figli. In questo modo, allora, il rapporto di lavoro (istituzionale) esistente fra gli interlocutori si sposta in primo piano. Questi due tratti, informale e istituzionale, si alternano nel corso delle conversazioni e sono resi localmente rilevanti dagli interlocutori stessi, ovvero i parlanti mostrano turno per turno il loro orientamento verso uno di questi particolari *foci* d'interesse.

È proprio in questo contesto ibrido che le ragazze alla pari imparano

o approfondiscono le loro conoscenze di francese e ciò avviene mentre altre attività quotidiane, come la preparazione della cena, i giochi con i bambini o l'aiuto nei compiti scolastici, sono svolte in contemporanea. Questi aspetti extra-linguistici permettono d'identificare delle dinamiche interazionali che sono proprie del contesto familiare e, così facendo, forniscono degli elementi per un eventuale confronto con i contesti eminentemente istituzionali (luogo di lavoro o scuola) presenti negli studi menzionati precedentemente. Inoltre, grazie alla partecipazione alle attività giornaliere della famiglia, le ragazze alla pari intraprendono un processo di socializzazione che si protrae per tutta la durata del loro soggiorno e che le porta a diventare dei membri veri e propri della famiglia in cui si trovano¹³.

5. *Analisi dei dati*

In questa sezione presenteremo l'analisi di un unico esempio tratto da una delle conversazioni forniteci da Christine. La scelta di concentrarci su di un unico episodio si rifà all'analisi esemplare di Schegloff (1987): "In a sort of exercise, the resources of past work on a *range of phenomena* and organizational domains of talk-in-interaction are brought to bear on the analytic explication of a single fragment of talk" (Schegloff 1987: 101, enfasi nell'originale)¹⁴. Questa scelta, quindi, ci consente di approfondire diversi aspetti che caratterizzano la conversazione ordinaria. In particolare, abbiamo deciso di focalizzarci su:

¹³ Questo aspetto è visibile seguendo una prospettiva longitudinale, che non è oggetto di riflessione nel presente contributo. Tuttavia, è possibile notare che, col passare del tempo, le ragazze alla pari diventano più attive nella conversazione. Le prime conversazioni sono infatti caratterizzate da un format domanda-risposta, nella quale i genitori "interrogano" la ragazza alla pari sulle attività della giornata e la ragazza si limita a delle risposte brevi, che spesso riciclano una parte della domanda. Invece, verso la fine del soggiorno, si nota un format più libero, che contiene più sequenze estese (come le narrazioni), e nel quale la ragazza alla pari, sempre più autonomamente, propone dei resoconti della giornata, articolandoli in maniera più coerente nel flusso conversazionale (Pekarek Doehler *et al.*, in preparazione).

¹⁴ In effetti, l'AC generalmente procede all'analisi di un fenomeno basandosi su una raccolta di casi comparabili: "A *set of fragments*, then, to explicate a *single phenomenon* or a *single domain of phenomena*" (Schegloff 1987: 101, enfasi nell'originale). La scelta di concentrarsi su di un singolo episodio può dunque apparire controcorrente, ma permette di mettere in luce una panoplia di dettagli che caratterizzano il linguaggio-in-interazione. Inoltre, essa rappresenta sempre il primo passo per la costituzione di una raccolta di casi, la quale nasce sempre da un'analisi dettagliata caso per caso.

1. gli aspetti sequenziali della ripresa (*back-linking*). In effetti, la ripresa s'inscrive in un format conversazionale del tipo domanda-risposta: i genitori pongono una domanda a Christine (tipicamente per avere un resoconto della giornata), la quale fornisce una risposta che si protrae per tutto il resto della conversazione. In vari momenti, quindi, Christine deve riprendere il discorso per continuare la sua risposta e proprio su uno di questi momenti si è focalizzata la nostra analisi sequenziale;
2. le risorse linguistiche (ripresе pronominali e avverbi temporali) utilizzate da Christine per riprendere il proprio discorso;
3. le funzioni della ripresa, con particolare attenzione all'estensione della risposta e la gestione di un'attività in collaborazione con i propri interlocutori. A partire dalle riflessioni sulle funzioni della parola ripresa, svilupperemo delle conclusioni che la mettono in relazione al concetto di competenza interazionale in L2.

L'esempio seguente proviene dalla quinta registrazione di Christine che, a quel punto, si trovava in Svizzera da sei settimane. I parlanti sono: Christine (Chr), la madre Marie (Mar), il padre Jean (Jea) e uno dei due figli della coppia, Daniel (Dan). Al momento della registrazione, la famiglia sta cenando con Christine e i genitori si informano sulla giornata della ragazza alla pari.

(1) Christine_09.11.2010, au papiliorama

- 01 Chr: °°dis quelque chose°°
dico qualcosa
- 02 ????: m↑hm.
- 03 (..)
- 04 Mar: (oh;donc) qu'est-ce que [t'as fait christ]ine aujourd'hui.
(oh;dunque) che cos'è che hai fatto christine oggi
- 05 Chr?: [((rit))]
((ride))
- 06 (1.1)
- 07 Chr: .hh au matin, (.) ehm françoise était là avec ophélie?
al mattino ehm françoise era qui con ophélie
- 08 (..)
- 09 Jea: ↑oh:
ah

- 10 Chr: elle a appelé, °>j'ai< pris le téléphone°=((rit))=
lei ha chiamato io ho preso il telefono ((ride))
- 11 Jea: =((rit))=
((ride))
- 12 Chr: =deux fois aujourd'hui ((rit))=
due volte oggi ((ride))
- 13 Mar: =ou(h)ais=
sì
- 14 Jea: =ah ouais:? bien:=
ah sì bene
- 15 Chr: =d'abord c'était un(h) mon(h)sieur qui a parlé allemand
prima era un signore che ha parlato tedesco
- 16 (...)
- 17 Jea: un alleMAND?=
un tedesco
- 18 Chr: =oui.
sì
- 19 (..)
- 20 Mar: c'était le: hollandais.
era l'olandese
- 21 (.)
- 22 Mar: ((rit))=
((ride))
- 23 Jea: =ah: (.) okay [ouais.
ah okay sì
- 24 Chr: [ouais.
sì
- 25 Chr: pis après: (.) elle est venue et après nous avons fait une
poi dopo lei è venuta e dopo noi abbiamo fatto una
- 26 ↑promenade avec les trois,
passaggiata con i tre
- 27 +(1.0) ((qqn chuchote qqch))+
((qualcuno sussurra qualcosa))
- 28 Mar: ((bruit))
((rumore))
- 29 Jea: ou[ais
sì
- 30 Da?: [(est-ce [que je peux avoir (xxx)]
posso avere (xxx)
- 31 Chr: [et après (xx), (..)] nous sommes allés- à chiêtres
e dopo (xx) noi siamo andati a kerzers

- 32 à:=au: papiliorama?
 al papiliorama
- 33 Dan: (xxxx)
- 34 Mar: [(xxx)]
- 35 Jea: [mais aussi avec euh française?
 ma anche con euh française
- 36 Chr: +mh. ((en buvant))+
 mh ((bevendo))
- 37 (..)
- 38 Chr: [sans française.
 senza française
- 39 Dan: [(xxx)] [maman
 mamma
- 40 Chr: [avec la voiture,
 con la macchina

Nell'analisi che segue verranno indicati i numeri delle righe a cui si fa riferimento di volta in volta.

5.1 La strutturazione sequenziale

In questo paragrafo ci concentreremo sull'esempio riprendendolo globalmente come parte di un'interazione in corso e ci proponiamo di analizzarne le caratteristiche sequenziali.

L'inizio dell'es. (1) coincide con l'inizio della registrazione effettuata da Christine. Dopo alcuni commenti poco chiari sul fatto di dover dire qualcosa (r. 1, ma la r. 2 non è comprensibile) e dopo una breve pausa (r. 3), alla r. 4 Marie pone una domanda rivolta direttamente a Christine e le chiede cos'abbia fatto durante la giornata. Christine non produce subito una risposta: si noti alla r. 5 una risata, probabilmente di Christine, che si sovrappone alla domanda di Marie e soprattutto la lunga pausa di più di un secondo alla r. 6. Solamente alla r. 7 Christine risponde alla domanda, e in questa risposta notiamo che l'ultimo item lessicale termina con un'intonazione finale ascendente (*ophélie?*). Questo potrebbe essere sintomo di un'incertezza nel turno di Christine oppure potrebbe trattarsi del suo tentativo di sollecitare un feedback da parte degli interlocutori. Non ci è possibile dire di più su questo aspetto, cioè se si tratti della forma o del contenuto del suo turno di parola, perché alla r. 9 Jean reagisce alla risposta di Christine con un *change-of-state token*

(Heritage 1984), ossia un'interiezione che rende manifesto l'accesso epistemico del parlante¹⁵. In questo modo notiamo che gli interlocutori non si orientano verso la possibile incertezza espressa da Christine (r. 7). Jean piuttosto, con la sua reazione, non solo ratifica la risposta di Christine, nel senso che si allinea a quando detto dalla ragazza, ma mostra esplicitamente la sua non-conoscenza, fino a quel momento, dello stato delle cose per quanto riguarda la giornata di Christine: il suo *oh* rende evidente che, a partire da questo momento, Jean ha avuto accesso ad un tassello informativo in più rispetto a prima.

Alla r. 10 Christine sembra riprendere la sua narrazione: in realtà però racconta di un evento che si è verificato *prima* che Françoise arrivasse con Ophélie, ovvero la chiamata di Françoise stessa. Il racconto di questo evento (*elle a appelé* ("lei ha chiamato")) è seguito da un commento di Christine verbalizzato con un volume della voce leggermente più basso, con un eloquio accelerato ed è infine seguito da una risata (^o>j'ai< *pris le téléphone*^o=(*rit*) ("ho preso il telefono ((ride)))"). Tali caratteristiche si ritrovano spesso come segnali d'inserzione di una parentetica in una conversazione in corso. Questi segnali sono recepiti da Jean, il quale mostra, a sua volta, il suo orientamento verso la parentetica di Christine: alla r. 11, Jean si allinea alla risata di Christine e mostra contemporaneamente il suo allineamento a livello strutturale (visibile nella coppia adiacente delle due risate) e la sua affiliazione dal punto di vista emotivo (cfr. Steensig 2012¹⁶). La sequenza seguente è, infatti, di tipo valutativo: Christine spiega che nella stessa giornata ha risposto due volte al telefono (r. 12) e la presentazione di questo fatto è accolta con dei commenti positivi (*acknowledgment tokens*) da parte di Marie e Jean (r. 13 "sì", r. 14 "ah sì? bene")¹⁷.

¹⁵ Nei termini di Heritage (1984: 299): "[...] the particle is used to propose that its producer has undergone some kind of change in his or her locally current state of knowledge, information, orientation or awareness".

¹⁶ Steensig (2012) chiarisce la differenza tra allineamento ed affiliazione. Se l'allineamento consiste in una caratteristica strutturale della conversazione, per la quale ad un turno di parola segue un turno dello stesso tipo (domanda-risposta, saluto-saluto, invito-accettazione/rifiuto, risata-risata), l'affiliazione ha a che fare con la risposta empatica di un interlocutore. Tipicamente, questa differenza si nota alla fine di una narrazione, quando il narratore raggiunge il "clou" e, normalmente, ci si attende non solo un allineamento dell'ascoltatore, che dimostra di aver compreso il contenuto della narrazione, ma anche una sua dimostrazione emotiva, appunto l'affiliazione con il narratore (p. es. ridere se il narratore ride, oppure condividere la sua rabbia o le sue lamentele se si tratta di una narrazione di eventi negativi).

¹⁷ In effetti, queste risposte dei genitori portano a pensare che Christine abbia normalmente delle difficoltà a parlare al telefono in francese.

Dalla r. 15 Christine approfondisce il topic delle due chiamate a cui ha risposto, spiegando che la prima chiamata ricevuta proveniva da una persona che parlava tedesco. Alla r. 17 notiamo un inizio di riparazione da parte di Jean, che chiede un chiarimento a Christine a proposito della persona che ha chiamato (r. 17 *un allemand?* (“un tedesco?”)). Christine risponde positivamente alla r. 18. Alla r. 20 Marie si auto-seleziona e incrementa la risposta di Christine: infatti spiega che si tratta dell’olandese. Notiamo l’utilizzo di un SN definito, che presuppone una conoscenza del referente da parte degli interlocutori. Effettivamente, dopo una risata di Marie alla r. 22, alla r. 23 Jean si allinea all’affermazione di Marie con un *change-of-state token* (*oh*) e una risposta minima di affermazione (*okay*). Infine, Jean e Christine si sovrappongono nel trovare un accordo finale (rr. 23 e 24): i “sì” di entrambi sono concomitanti e indicano anche la fine della sequenza laterale sulle chiamate.

L’adozione della prospettiva emica ci permette di dire che la sequenza sulle chiamate è una sequenza laterale che si chiude alla r. 24. Alla r. 25, infatti, Christine si orienta chiaramente verso la ripresa della propria narrazione, poiché la prima unità di costruzione del turno verbalizzata è *pis après* (“poi dopo”), ed è seguita da *elle* (“lei”). Questo inizio di turno si ricollega alla r. 7 per due ragioni di natura semantica: prima di tutto perché l’avverbio *poi dopo* propone una continuazione di quanto Christine aveva annunciato nel turno alla r. 7 (al mattino → poi dopo); e in secondo luogo, la ripresa pronominale *elle* funziona come *return pop* (Fox 1986) verso un referente introdotto in precedenza (Françoise, introdotta nella r. 7). Ma anche sintatticamente il turno alla r. 25 richiama il turno alla r. 7: la struttura sintattica che troviamo alla r. 25 (avverbio temporale + referente in funzione di soggetto) si rifà alla costruzione della r. 7. È così evidente l’utilizzo, da parte di Christine, di quelle che Harvey Sacks (1992) chiama *tying techniques*, ovvero delle tecniche per “riciclare” dei *pattern* semantici e/o sintattici al fine di mostrare il legame esistente fra vari turni di parola – indipendentemente dal fatto che essi siano adiacenti o meno. Per questi motivi riteniamo che la r. 25 rivesta un’importanza cruciale non solo nella gestione della referenza (che analizzeremo più nel dettaglio nel prossimo paragrafo), ma anche nella strutturazione della conversazione stessa da parte di Christine. In questo modo infatti, la ragazza mostra ai propri interlocutori una ripresa dell’attività narrativa interrotta in precedenza che, allo stesso tempo,

viene anche continuata. Contemporaneamente, il fatto stesso che Christine si auto-selezioni esattamente alla r. 25 e continui la propria narrazione, e che faccia tutto ciò subito dopo la coppia adiacente dell'accordo con Jean alle rr. 23-24, rende visibile il suo orientamento verso ciò che precede come una sequenza conclusa.

In seguito non si nota alcuna reazione al turno di Christine: si vedano la pausa di 1sec alla r. 27 e solo alcuni rumori prodotti da Marie alla r. 28 (ricordiamo che i partecipanti sono seduti a tavola e stanno cenando). Soltanto alla r. 29 riscontriamo una breve reazione di Jean (r. 29 *ouais* (“sì”)), che è in più sovrapposta al turno di un figlio che sta chiedendo qualcosa. Tuttavia è possibile notare come Christine si orienti verso questa reazione (ancorché minima) di Jean, perché alla r. 31 continua la sua narrazione aggiungendo un nuovo turno: cioè che sono andati a Kerzers al Papiliorama. I turni immediatamente seguenti (rr. 33-34) non sono purtroppo chiari, ma alla r. 35 notiamo un inizio di riparazione da parte di Jean: la riparazione riguarda manifestamente il livello referenziale del turno di Christine alle rr. 31-32 (passaggio da “lei” a “noi” a livello pronominale). La risposta di Christine arriva immediatamente dopo (r. 36 *mhm*), ma in mancanza del video¹⁸ non ci è possibile dire se fosse una risposta positiva o negativa. Notiamo però, in conclusione, che alla r. 38 Christine sviluppa ulteriormente la sua prima risposta, aggiungendo *sans françoise* (“senza Françoise”) e mostrando così di considerare la sua risposta alla r. 36 (*mhm*) come minima o addirittura non chiara per il proprio interlocutore.

5.2 *Le risorse linguistiche*

Ci concentriamo ora sulle risorse linguistiche impiegate da Christine nelle rr. 7, 10, 12, 15, 25 e 31-32, riprese in (1a):

(1a) **Christine_09.11.2010, pronomi e avverbi temporali**

07 Chr: .hh au **matin**, (.) ehm françoise était là avec ophélie?

10 Chr: elle a appelé, >j'ai< pris le téléphone ((rit))=

¹⁸ Ribadiamo che, per ragioni di tutela della privacy dei propri figli, le famiglie non hanno acconsentito alle riprese video delle loro conversazioni con le ragazze alla pari. In un caso come quello in esame, quindi, le osservazioni si devono basare su quanto viene verbalizzato dai parlanti. Tuttavia, grazie all'analisi dal punto di vista emico (endogeno), è possibile fornire una descrizione anche dei turni che, ad un primo sguardo, possono sembrare incomprensibili.

- 12 Chr: =deux fois **aujourd'hui** ((rit))=
15 Chr: =**d'abord** c'était un(h) mon(h)sieur qui a parlé allemand.
25 Chr: **pis après:** (.) elle est venue **et après** nous avons fait une
31 Chr: [**et après** (xx), (..)] nous sommes allés- à chiêtres
32 à:=au: papiliorama?

Osservando l'utilizzo degli avverbi temporali (evidenziati in grassetto in 1a) notiamo come Christine alla r. 7 ponga una prima indicazione contestuale temporale *au matin* ("al mattino"), a riguardo della quale indica un fatto particolare, cioè che Françoise è passata da lei con Ophélie (si tratta della bambina di cui si occupa Françoise). Alla r. 10, Christine aggiunge un'informazione che riguarda, però, un evento avvenuto *prima* che arrivassero Françoise e Ophélie: "lei ha chiamato". In questo caso, Christine si riferisce a Françoise: il pronome *elle* ("lei") si trova in posizione di soggetto, ragione per la quale è possibile disambiguarne l'utilizzo, che potrebbe far sorgere incomprensioni per via della concorrenza tra i due referenti femminili singolari introdotti in r. 7 (Françoise e Ophélie)¹⁹. Ad ogni modo, gli interlocutori di Christine non iniziano una riparazione sull'utilizzo di questo pronome, quindi possiamo dedurre che per loro sia chiaro a chi si sta riferendo Christine.

Alla r. 12 Christine fornisce un ulteriore mezzo di contestualizzazione temporale: l'avverbio *aujourd'hui* ("oggi"). Questo avverbio non sembra proseguire quanto era stato introdotto alla r. 7: l'utilizzo di "al mattino" farebbe attendere una continuazione cronologica della narrazione con un avverbio che si riferisce ad un momento successivo, p. es. "a mezzogiorno" o "nel pomeriggio" oppure, semplicemente, "più tardi". È a questo punto che ci viene in aiuto l'analisi sequenziale svolta in precedenza: abbiamo infatti osservato che, a partire dalla r. 10, Christine introduce un nuovo topic conversazionale, passando dalla descrizione della sua giornata con l'amica e i bambini ad un evento più specifico, cioè il fatto che abbia parlato due volte al telefono. La strutturazione sequenziale ci suggerisce, quindi, che una nuova sequenza è stata iniziata, la quale può comportare riferimenti temporali (e/o spaziali) diversi rispetto al resto della conversazione. A sostegno di quest'analisi troviamo

¹⁹ Inoltre, dalle conoscenze sul contesto accennate poco sopra, sappiamo che Ophélie è la bambina affidata alle cure di Françoise, quindi la deduzione logica che ne nasce è che fosse stata la ragazza alla pari ad effettuare la chiamata e non la bambina.

anche l'utilizzo dell'avverbio *d'abord* ("all'inizio") alla r. 15. Christine dice, alla r. 12, che in quel giorno ha risposto al telefono due volte: alla r. 10 aveva già annunciato che Françoise aveva chiamato prima di passare, e quindi alla r. 15 l'avverbio "all'inizio" fornisce l'ultimo tassello per ricostruire la cronologia degli avvenimenti menzionati nella sequenza laterale. Ovvero: quel giorno (*aujourd'hui*) Christine ha parlato due volte al telefono, la prima volta era un signore che parlava tedesco, la seconda volta era Françoise. Mettendo in relazione la struttura sequenziale con le scelte linguistiche dei parlanti, ci è possibile sottolineare il loro parallelismo: nel paragrafo precedente abbiamo visto come la sequenza laterale fosse stata iniziata con delle risorse prosodiche (eloquio accelerato, volume basso) riscontrate spesso nell'introduzione delle parentetiche. In effetti, potremmo dire che una sequenza laterale è simile ad una "parentesi" che interrompe il flusso conversazionale principale per alcuni momenti. Dopo l'osservazione degli avverbi temporali presenti in questa sequenza, notiamo, infine, come la sequenza laterale abbia una cronologia interna indipendente da quella che si sta creando nel flusso conversazionale principale legato al racconto di Christine.

Alla r. 25 diventa allora chiaro come disambiguare l'avverbio temporale *pis après* ("poi dopo") che Christine utilizza ad inizio turno. Questo avverbio non può ricollegarsi né all'avverbio *d'abord* ("all'inizio") della r. 15, né all'avverbio *aujourd'hui* ("oggi") della r. 12 per due ragioni almeno. A seguito dell'analisi sequenziale che abbiamo mostrato sopra, l'accordo in sovrapposizione che viene trovato tra Christine e Jean alle rr. 23-24 indica in maniera evidente la fine della sequenza sulle chiamate. Inoltre, dal punto di vista lessicale, abbiamo sottolineato lo sviluppo cronologico proprio alla sequenza laterale sulle chiamate, che è completo nel momento in cui Christine spiega quali persone hanno chiamato e in quale ordine. L'avverbio temporale "poi dopo" della r. 25 non ha quindi alcun legame con i turni della sequenza laterale. A sostegno di quest'analisi si aggiunge il fatto che Christine, alla r. 25, riprende il pronome *elle* ("lei"), il quale non può che riferirsi a Françoise per almeno due ragioni. In primo luogo, perché l'ultimo referente introdotto da Christine era "un signore che ha parlato tedesco" (r. 15), e tale referente non può essere messo in relazione con il pronome "lei" della r. 25. In secondo luogo, grazie all'analisi sequenziale che ci ha permesso di individuare la fine della sequenza laterale alla r. 24, possiamo affermare

che il pronome “lei” della r. 25 funziona come *return-pop* verso il referente Françoise introdotto alla r. 7 e ripreso alla r. 10. Anzi, è proprio la scelta di utilizzare questo pronome, in associazione con l’avverbio “poi dopo”, che mostra chiaramente l’orientamento di Christine verso la sequenza precedente come una sequenza che si è chiusa. In questo caso notiamo, quindi, una ripresa pronominale a lunga distanza che è possibile disambiguare non solo con un’analisi del tessuto lessicale, ma anche e soprattutto con un’analisi della strutturazione sequenziale. Ciò che ne consegue sono la ripresa e la continuazione della narrazione da parte di Christine: questa continuazione è caratterizzata da un cambiamento a livello pronominale (si noti il passaggio da “lei” a “noi” in r. 25 e la ripresa in r. 31) e da un avanzamento progressivo dell’aspetto cronologico, segnalato dall’avverbio *et après* (“e poi”) sia in r. 25 che in r. 31.

5.3 Riassunto delle analisi

Con la precedente analisi abbiamo trattato due aspetti che riteniamo centrali per mettere in evidenza il carattere collaborativo dell’interazione: la struttura sequenziale della conversazione e l’utilizzo di determinate forme linguistiche (pronomi e avverbi temporali). La nostra attenzione si è concentrata su un’azione particolare, la ripresa del proprio discorso, compiuta da una parlante di francese L2 durante una conversazione ordinaria in famiglia. L’importanza di soffermarci su tale azione risiede nel fatto che essa non è stata, finora, oggetto d’analisi nell’ambito dell’acquisizione di una lingua seconda, ma soltanto in conversazioni tra nativi. L’analisi distinta della struttura sequenziale dell’estratto e poi delle sue caratteristiche linguistiche ha messo in luce, a nostro avviso, alcune risorse di cui dispone Christine nella sua L2 – risorse che mostrano la sua competenza interazionale in francese. Se, a livello lessicale, troviamo delle scelte tipiche per un parlante non particolarmente avanzato di L2 (avverbi temporali semplici e riprese pronominali del soggetto), è a livello sequenziale che notiamo l’abilità della parlante L2 nella gestione dell’interazione. Con il suo turno di parola alla r. 25 Christine mostra qual è il suo orientamento verso il flusso conversazionale:

1. Christine è in grado di riconoscere le frontiere sequenziali che si susseguono nell’interazione, e ciò è evidente sia nella ricerca del-

- l'accordo con Jean alle rr. 23-24, sia nella ripresa del proprio discorso alla r. 25;
- Christine dimostra di saper tornare sul proprio discorso in maniera competente, pur utilizzando materiale linguistico non complesso. Così facendo, l'avverbio temporale *pis après* alla r. 25 acquisisce la funzione di segnale discorsivo (*discourse marker*) che non si limita al semplice collegamento temporale tra eventi passati, ma espleta la funzione di riprendere un'attività lasciata in sospenso precedentemente, quale fornire una risposta in forma di narrazione;
 - tornando sul proprio discorso in maniera competente, Christine dimostra anche di saper gestire i referenti del proprio discorso quando si presentano casi di anafora a lunga distanza, e ciò è reso possibile grazie al suo orientamento verso la struttura sequenziale, che aiuta lei stessa e i suoi interlocutori nella disambiguazione delle riprese pronominali.

A nostro avviso, quindi, interessarsi al processo di acquisizione di una lingua seconda implica l'attenzione non solo alle scelte linguistiche dei parlanti, ma anche, e soprattutto, l'analisi della loro maniera di partecipare alle conversazioni spontanee, nelle quali gli apprendenti sono confrontati con tutta una panoplia di aspetti che devono gestire con le risorse di cui dispongono in quel momento: gestire l'intersoggettività nel corso dell'interazione (quindi cercare l'intercomprensione), gestire gli eventuali problemi che possono sorgere e progredire nel flusso conversazionale. Tutto ciò in collaborazione con i propri interlocutori, perché la conversazione non funziona in maniera unilaterale, ma si basa sulla partecipazione organizzata e resa mutualmente osservabile dai partecipanti stessi.

6. *Discussione finale*

Per concludere, proponiamo alcune riflessioni di più ampio respiro che riguardano globalmente l'apporto della ricerca nell'ambito CA-SLA e in particolare metteremo in relazione il nostro contributo con alcuni punti oggetto di dibattiti correnti in questo ambito della ricerca. L'analisi di un singolo estratto non implica, di per sé, la generalizzabilità dei risultati. Essa, però, può essere intesa come punto di partenza per analiz-

zare una raccolta di casi²⁰ comparabili, dai quali trarre delle conclusioni più generali. In questo modo, abbiamo voluto mostrare qual è uno dei punti di forza dell'analisi conversazionale: l'analisi dettagliata (o micro-analisi) della conversazione ordinaria sulla base del suo sviluppo turno per turno, adottando la prospettiva interna (emica) dei partecipanti con una focalizzazione sui vari aspetti sequenziali e azionali dell'interazione che seguono la progressione cronologica della conversazione (cfr. Kasper & Wagner 2011).

In modo particolare, vorremmo riflettere più approfonditamente sul processo acquisizionale che avviene durante la conversazione ordinaria e che consiste (anche) nello sviluppo della competenza interazionale, ovvero nell'apprendere a partecipare in maniera più competente ad una interazione in L2 (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011). Infatti, l'analisi delle risorse linguistiche e degli aspetti sequenziali verso i quali si sono orientati i parlanti è funzionale alla riflessione sul processo acquisizionale svolto da Christine. Se, dal punto di vista meramente linguistico, non abbiamo evidenziato degli usi particolarmente significativi delle risorse linguistiche per un'apprendente di L2, dal punto di vista azionale Christine compie delle azioni specifiche, come la riapertura e la continuazione di una narrazione, in momenti interazionali predisposti per questo tipo di azioni e mostra, quindi, il suo orientamento verso questo aspetto temporale e sequenziale della conversazione. La "parola ripresa" della r. 25 serve a Christine come strumento per compiere due azioni contemporaneamente. Da un lato, Christine può *ritornare sul proprio discorso*, in un movimento retrospettivo rispetto alla progressione temporale della conversazione: ciò è visibile nella ripresa a lunga distanza del referente e nella strutturazione narrativa tramite il segnale discorsivo *pis après*. Dall'altro lato, la "parola ripresa" le serve anche per *continuare la propria narrazione*, in un movimento in avanti che rispetta (e riflette) la temporalità della conversazione in corso. È quindi interessante notare come, con un solo turno di parola, Christine compia due azioni contemporaneamente: riprende il proprio discorso e continua la narrazione. Facendo ciò mostra il proprio orientamento verso la progressione sequenziale e la progressi-

²⁰ Mori (2004: 538) riporta le parole di Lazaraton (2003: 3), ovvero che l'obiettivo dell'analisi conversazionale è "to build a convincing and comprehensive analysis of a single case, and then to search for other similar cases in order to build a collection of cases that present some interactional phenomenon".

vità topicale della conversazione: sequenzialmente Christine riprende la sua risposta in forma di narrazione dopo che una sequenza laterale si è conclusa, mentre dal punto di vista topicale, con la sequenza laterale si è conclusa anche la sequenza sulle chiamate telefoniche e quindi il topic conversazionale precedente (la visita di Françoise) può essere ripreso.

Queste osservazioni possono essere messe in relazione, in maniera più generale, alla competenza interazionale di Christine in francese L2. Tale competenza non deriva solo dalle conoscenze linguistiche di un apprendente, ma è legata alla sua partecipazione alla conversazione ordinaria in L2: come sottolineano anche Kasper & Wagner (2011) la competenza interazionale non può essere ridotta solo alle conoscenze di un unico individuo o alle sue abilità, ma è costantemente condivisa con e disponibile grazie ai propri interlocutori. Quindi, ciò che in primo luogo l'estratto di Christine mostra è che, nonostante la ragazza alla pari fosse stata "categorizzata" dalla scuola di lingue come avente un livello di francese relativamente poco avanzato (A2), ella è capace di gestire un'attività complessa di per se stessa (la narrazione) e, soprattutto, in un contesto che non sempre le è favorevole. Ricordiamo, infatti, che si tratta di una conversazione spontanea in famiglia, durante la quale altre attività extra-linguistiche hanno luogo (come cenare, far mangiare i bambini) che possono rappresentare degli ostacoli per la continuazione della narrazione. L'attività narrativa nel linguaggio-in-interazione presuppone l'abilità di (I) porsi come narratore e quindi (II) interrompere il normale flusso conversazionale che si basa sull'alternanza dei turni fra gli interlocutori e di conseguenza (III) essere in grado, con i propri turni di parola, di proiettare che vi sarà una continuazione dell'attività in corso che potrebbe comprendere più di un solo turno di parola. Quindi il passaggio della *speakership* (cioè del possesso di parola) sarà sospeso fino alla fine della narrazione. Christine, quindi, è in grado di fare quanto segue: proponendo un primo quadro spazio-temporale, mostra agli interlocutori che ci sarà una continuazione nella sua narrazione e, così facendo, pone se stessa come narratrice. Inoltre, mostra di saper gestire una narrazione-in-interazione, ovvero di saper narrare non attraverso un monologo, ma coordinandosi con i propri interlocutori: si notino i molti segnali di feedback e di allineamento verso i quali la parlante L2 si orienta prima di proseguire nella sua narrazione. Allo stesso tempo, i genitori, fornendo questi segnali di feedback e allineamento, si pongono come i "ri-

cettori” della narrazione, ossia si orientano verso Christine come la narratrice, ma costruiscono con lei interazionalmente e turno per turno l’intera sequenza narrativa.

L’osservazione di tali aspetti interazionali (la co-costruzione della narrazione e il suo carattere intrinsecamente cooperativo) mette in luce come la competenza interazionale sia una competenza situata (ovvero dipendente dal contesto e dai partecipanti) che nasca dalle attività sociali co-costruite dagli e tra gli interlocutori. Per questo riteniamo estremamente importante e significativa l’integrazione di dati di natura conversazionale per lo studio del processo acquisizionale di una L2: l’attenzione al solo livello linguistico (formale) può trarre profitto da un’analisi che, per sua natura, è estremamente dettagliata nella trascrizione e nell’attenzione ai micro-dettagli della gestione del possesso di parola in situazioni di conversazione ordinaria, soprattutto perché gli apprendenti di una L2 utilizzano proprio in contesti analoghi le risorse di cui dispongono.

Clelia König
Université de Neuchâtel
Centre de Linguistique Appliquée
Rue des Beaux-arts 28
2000 Neuchâtel, Suisse

Bibliografia

- Ariel, Mira, 1988, “Referring and accessibility”. *Journal of Linguistics* 24: 65-87.
- Cekaite, Asta, 2007, “A child’s development of interactional competence in a Swedish L2 classroom”. *The Modern Language Journal* 91: 45-62.
- De Pietro, Jean-François / Matthey, Marinette / Py, Bernard, 1989, “Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue”. *Actes du 3^{ème} colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des Sciences Humaines: 99-124.
- De Stefani, Elwys / Horlacher, Anne-Sylvie, 2008, “Topical and sequential backlinking in French radio phone-in program: turn shapes and sequential placements”. *Pragmatics* 18/3: 381-406.
- Farina, Clelia / Pochon-Berger, Evelyne / Pekarek Doehler, Simona, 2012, “Le développement de la compétence d’interaction: une étude sur le travail lexical”. *TRANEL* 57: 101-119.

- Ford, Cecilia / Fox, Barbara A. / Thompson, Sandra A., 1996, "Practices in the construction of turns: the "TCU" revisited". *Pragmatics* 6/3: 427-454.
- Ford, Cecilia / Thompson, Sandra A., 1996, "Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns". In: Ochs, Elinor / Schegloff, Emanuel A. / Thompson, Sandra A. (eds.), *Interaction and grammar*, Cambridge, Cambridge University Press: 134-184.
- Fox, Barbara, 1986, "Local patterns and general principles in cognitive processes: Anaphora in written and conversational English". *Text* 6/1: 25-51.
- Gass, Susan / Varonis, Evangeline, 1994, "Input, interaction and second language production". *Studies in Second Language Acquisition* 16: 283-302.
- Givón, Talmy, 1987 "Beyond foreground and background". In: Tomlin, Russel S. (ed.), *Coherence and grounding in discourse (Typological Studies in Language 11)*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company: 175-188.
- Hall, Joan K. / Pekarek Doehler, Simona, 2011, "L2 interactional competence and development". In: Hall, Joan K. / Hellermann, John / Pekarek Doehler, Simona (eds.), *L2 interactional competence and development*, Bristol, Buffalo Toronto, Multilingual Matters: 1-15.
- Hall, Joan K., Hellermann, John, Pekarek Doehler, Simona (eds.), *L2 interactional competence and development*, Bristol, Buffalo Toronto, Multilingual Matters.
- Hellermann, John, 2008, *Social actions for classroom language learning*. Cleve- don, Multilingual Matters.
- Hellermann, John, 2011, "Member's methods, member's competencies: looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair". In: Hall, Joan K. / Hellermann, John / Pekarek Doehler, Simona (eds.), *L2 interactional competence and development*, Bristol, Buffalo Toronto, Multi- lingual Matters: 147-172.
- Heritage, John, 1984, "A change-of-state token and aspects of its sequential place- ment". In: Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John (eds.), *Structure of social ac- tion: studies in conversation analysis*, Cambridge, Cambridge University Press: 299-345.
- Heritage, John / Sorjonen, Maria-Leena, 1994, "Constituting and maintaining acti- vities across sequences: and-prefacing as a feature of question design". *Langua- ge in Society* 23/1: 1-29.
- Jefferson, Gail, 1972, "Side sequences". In: Sudnow, David (ed.), *Studies in social interaction*, New York, Free Press: 294-338.
- Jefferson, Gail, 1987, "On exposed and embedded correction in conversation". In: Button, Graham / Lee, John R. E. (eds.), *Talk and social organization*, Cleve- don, Multilingual Matters: 86-100.

- Kasper, Gabriele / Wagner, Johannes, 2011, "A conversation-analytic approach to second language acquisition". In: Atkinson, Dwight (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, London, New York, Routledge: 117-142.
- Klein, Wolfgang / von Stutterheim, Christiane, 1987, "*Quaestio* und referentielle Bewegung in Erzählungen". *Linguistische Berichte* 109: 163-183.
- Korolija, Natascha / Linell, Per, 1996, "Episodes: coding and analyzing coherence in multiparty conversation". *Linguistics* 34: 799-831.
- König, Clelia, 2013, "Topic management in French L2. A longitudinal conversation-analytic study". In: Roberts, Leah / Ewert, Anna / Pawlak, Mirosław / Wrembel, Magdalena (eds.), *EUROSLA Yearbook Vol. 13*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 226-250.
- Kurhila, Salla, 2001, "Correction in talk between native and non-native speakers". *Journal of Pragmatics* 33: 1083-1110.
- Lambrecht, Knud, 1994, *Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representations of discourse referents*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lazaraton, Anne, 2003, "Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: whose criteria and whose research?". *Modern Language Journal* 87: 1-12.
- Local, John, 2004, "Getting back to prior talk. *and-uh(m)* as a back-connecting device in British and American English". In: Couper-Kuhlen, Elisabeth / Ford, Cecilia (eds.), *Sound patterns in interaction: cross-linguistic studies of phonetics and prosody for conversation*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company: 377-400.
- Long, Michael H., 1991, "Focus on form: a design feature in language teaching methodology". In: de Bot, Kees / Ginsberg, Ralph B / Kramsch, Claire (eds.), *Foreign language research in cross cultural perspective*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company: 39-52.
- Lyster, Roy / Ranta, Leila, 1997, "Corrective feedback and learner uptake: negotiation form in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37-66.
- Mackey, Alison / Gass, Susan / McDonough, Kim, 2000, "How do learners perceive interactional feedback?". *Studies in Second Language Acquisition* 22: 471-497.
- Mori, Junko, 2004, "Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: a case from a Japanese language classroom". *The Modern Language Journal* 88: 536-550.
- Psathas, George, 1995, *Conversation analysis: the study of talk-in-interaction*, Thousand Oaks, Sage.

- Pekarek Doehler, Simona, 2006, “‘CA for SLA’: Analyse conversationnelle et recherche sur l’acquisition des langues”. *RFLA - Revue Française de Linguistique appliquée. No spécial: Interactions en situations d’apprentissage, de soin et de travail: de l’analyse détaillée aux retombées pratiques*: 123-137.
- Pekarek Doehler, Simona, 2010, “Conceptual changes and methodological challenges: on language and learning from a conversation analytic perspective on SLA”. In: Seedhouse, Paul / Walsh, Steve / Jenks, Christian (eds.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*, Basingstoke, Palgrave Macmillan: 105-127.
- Pekarek Doehler, Simona / Pochon-Berger, Evelyne, 2011, “Developing ‘methods’ for interaction: a cross-sectional study of disagreement sequences in French L2”. In: Hall, Joan K. / Hellermann, John / Pekarek Doehler, Simona (eds.), *L2 interactional competence and development*, Bristol, Buffalo Toronto, Multilingual Matters: 206-243.
- Pekarek Doehler, Simona / Pochon-Berger, Evelyne / König, Clelia (in preparation), “The development of interactional competence: a longitudinal study of story-openings in French L2”. In: Cadierno, Teresa / Eskildsen, Søren W. (eds.), *Usage-based perspectives on second language learning*.
- Piirainen-Marsh, Arja, 2011, “Enacting interactional competence in gaming activities: coproducing talk with virtual others”. In: Hall, Joan K. / Hellermann, John / Pekarek Doehler, Simona (eds.), *L2 interactional competence and development*, Bristol, Buffalo Toronto, Multilingual Matters: 19-44.
- Reichler-Béguelin, Marie-José, 1988, “Anaphore, cataphore et mémoire discursive”. *Pratiques* 57: 15-43.
- Rine, Emily F., Kelly, Joan H., 2011, “Becoming the teacher: Changing participant frameworks in international teaching assistant discourse”. In: Hall, Joan K. / Hellermann, John / Pekarek Doehler, Simona (eds.), *L2 interactional competence and development*, Bristol, Buffalo Toronto, Multilingual Matters: 244-274.
- Sacks, Harvey, 1984, “Notes on methodology”. In: Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John (eds.), *Structure of social action: studies in conversation analysis*, Cambridge, Cambridge University Press: 21-27.
- Sacks, Harvey, 1992, *Lectures on conversation Vol. 1 and 2*, ed. by Gail Jefferson, Oxford, Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A., 1979, “The relevance of repair to syntax-for-conversation”. In: Givón, Talmy (ed.), *Syntax and Semantics, Volume 12: Discourse and Syntax*, New York, Academic Press: 261-286.
- Schegloff, Emanuel A., 1987, “Analyzing single episodes of interaction: an exercise in conversation analysis”. *Social Psychology Quarterly* 50/2: 101-114.

- Schegloff, Emanuel A. (1996). "Turn organization: one intersection of grammar and interaction". In: Ochs, Elinor / Schegloff Emanuel A. / Thompson, Sandra A. (eds.), *Interaction and Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press: 52-133.
- Schegloff, Emanuel A., 2007, *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis. Vol. 1*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail / Sacks, Harvey, 1977, "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". *Language* 53/2: 361-382.
- Selinker, Larry, 1972, "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-241.
- Selting, Margret, 2000, "The construction of units in conversational talk". *Language in Society* 29/4: 477-517.
- Selting, Margret / Couper-Kuhlen, Elisabeth (eds.), 2001, *Studies in interactional linguistics*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Steensig, Jakob, 2012, "Conversation analysis and affiliation and alignment". In: Chapelle, Carol A. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Blackwell Publishing, DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0196.
- Theodórsdóttir, Guðrún, 2011, "Second language interaction for business and learning". In: Hall, Joan K. / Hellermann, John / Pekarek Doehler, Simona (eds.), *L2 interactional competence and development*, Bristol, Buffalo Toronto, Multilingual Matters: 93-116.
- von Stutterheim, Christiane, 1998, "Global principles of information organization in texts of L2 speakers". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 27: 89-110.

Appendice

Convenzioni di trascrizione

.	Intonazione finale discendente
?	Intonazione finale ascendente
,	Intonazione continuativa
bla:::	Prolungamento vocalico
(bla)	Segmento non chiaro
(xx)	Segmento incomprensibile (una X per ogni sillaba)
BLA	Volume alto
°bla°	Volume basso
↑bla	Accentuazione di sillaba
>bla<	Eloquio accelerato
<bla>	Eloquio rallentato
.h .hh .hhh	Inspirazione
h. hh. hhh.	Espirazione
=	Allacciamento di due parole o due turni senza pausa
(non;mon)	Segmento incerto per il quale sono presentate due opzioni
+ bla ((comment))+	Commento del trascrittore
[Sovrapposizione
&	Continuazione di turno
(.) (..) (...) (1.2)	Pause fino a 0.3 sec, fino a 0.6 sec, fino a 0.9 sec, al di sopra di 1 sec
bla(h)	Risata contenuta

