

LINGUE MINORITARIE TRA LOCALISMI E GLOBALIZZAZIONE

a cura di

Antonietta Marra - Silvia Dal Negro

studi AltLA **11**

AltLA

studi AltLA 11

LINGUE MINORITARIE
TRA LOCALISMI
E GLOBALIZZAZIONE

a cura di
ANTONIETTA MARRA – SILVIA DAL NEGRO

Milano 2020

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

Opera realizzata con il contributo dell'Università degli Studi di Cagliari,
Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni culturali

© 2020 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Elli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-36-1
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-37-8

Indice

Prefazione	7
------------	---

Sezione introduttiva

FLORIAN COULMAS Lingue minoritarie nell'era digitale. Una riflessione sull'ideologia del linguaggio	13
GABRIELE IANNÀCCARO Per una tipologia delle politiche linguistiche europee tra lingue di minoranza e lingue nazionali	25

Sezione tematica *Politiche linguistiche*

MARIA CHIARA JANNER Statistiche come strumento di politica linguistica. Il caso della Svizzera	53
SABINE CHRISTOPHER - MATTEO CASONI Politiche linguistiche per due lingue nazionali minoritarie. Un confronto fra l'italiano e il romancio in Svizzera	69
ELISABETTA SORO La traduzione delle similitudini inglesi nella versione in sardo di <i>The old man and the sea</i> di Hemingway	85
GIULIA ISABELLA GROSSO - MOANA FLORIS L'italiano in ospedale. Analisi di interazioni e sperimentazione di un percorso didattico per bambini stranieri ospedalizzati	101
EKATERINA ABRAMOVA - JOHANNA MONTI - FEDERICO SANGATI <i>DialettiBot</i> . Un Bot di Telegram per la raccolta di registrazioni di dialetti italiani	119

Sezione tematica *Repertori linguistici*

ALINE PONS - MATTEO RIVOIRA Il francese nelle Valli Valdesi. Da lingua dell'identità a lingua della diversità	137
LORENZO ZANASI - VERENA PLATZGUMMER - DANA ENGEL Risorse linguistiche nei repertori dei giovani altoatesini, tra lingue standard e dialetti	151

MARA MAYA VICTORIA LEONARDI Famiglie plurilingui in Alto Adige. Pratiche linguistiche e appartenenza linguistica	167
ISABELLA MATTICCHIO - SANDRA TAMARO Italiano, istroveneto e istrioto. Un'indagine sugli usi delle lingue minoritarie romanze in Istria	183
MARIA ANTONIETTA MARONGIU Contatto linguistico e variazioni nella percezione. Sul repertorio linguistico dei sardi	199
PAOLO BENEDETTO MAS Competenze linguistiche a confronto. Indagine tra i bambini della Valle di Viù (area francoprovenzale)	219
RAYMOND SIEBETCHEU Atteggiamenti linguistici degli immigrati africani in Italia. Il caso della comunità camerunense	231

Sezione tematica

Fenomeni di contatto e uso delle lingue

MARINA CASTAGNETO Le risposte ai complimenti tra donne moldave in Italia. Sistemi pragmatici a confronto in un contesto plurilingue	249
SIMONE CICCOLONE Il <i>code mixing</i> come marcatore della struttura informativa e testuale dell'enunciato	269
ILARIA FIORENTINI <i>Perché</i> in contatto. Connettivi causali nel parlato bilingue	285
DANIELA MEREU - ALESSANDRO VIETTI <i>Code switching</i> e competenza linguistica nel contatto tra sardo e italiano a Cagliari	301
MARTA GHILARDI - RUTH VIDESOTT L'incompletezza del sistema pronominale soggetto del ladino gardenese e le sue ricadute didattiche	317
ATSUSHI DOHI La grammaticalizzazione, l'innovazione sintattica e l'educazione scolastica. La particella interrogativa <i>pa</i> nei dialetti fassani	333
FRANCESCA R. MORO Lingue ereditarie nei Paesi Bassi: innovazioni morfosintattiche	351

In ricordo di Marina Chini

PATRIZIA GIULIANO - STEFANIA SCAGLIONE - SILVIA SORDELLA -
ADA VALENTINI - CECILIA ANDORNO

Lingue in formazione, lingue migranti. Un ricordo di Marina Chini 369

Indice autori 397

Prefazione

In ricordo di Cristina e Marina

L'idea di un volume, l'undicesimo della collana *Studi AItLA*, dedicato al tema delle lingue minoritarie, nasce dalla necessità di rivedere la prospettiva che generalmente ha mosso gli studi sulle lingue di minoranza storiche e dall'esigenza di includerli in una visione più ampia interessata al plurilinguismo che caratterizza la società contemporanea, italiana *in primis*, ma anche europea. Siamo infatti convinte che le domande di ricerca e le analisi che hanno caratterizzato gli studi negli ambiti delle minoranze linguistiche tradizionali e delle cosiddette nuove minoranze, frutto dei più recenti flussi migratori, possano trarre vicendevolmente giovamento, offrendo punti di vista inediti, tanto nella ricerca quanto nelle proposte di intervento concreto.

A vent'anni dalla promulgazione della legge 482/1999 per la tutela delle minoranze linguistiche in Italia, appare ormai chiaro¹ quanto questa si sia rivelata inadeguata a fronte del patrimonio linguistico italiano nella sua complessità e interezza. Anche la Corte Costituzionale, nel 2011, nell'esprimere il suo parere di illegittimità costituzionale in riferimento ad alcuni aspetti della legge della Regione Friuli-Venezia Giulia sulla valorizzazione dei dialetti di origine veneta², contestualmente ha sottolineato che le norme a tutela delle minoranze linguistiche storiche non esauriscono le esigenze di tutela richieste dal pluralismo linguistico e culturale presente sul territorio nazionale. E se, nello specifico, ha ricordato le «lingue regionali ed idiomi locali», più in generale ha fatto riferimento a tutte le forme di identità linguistico-culturale e, dunque, tra queste, come appare dalle interpretazioni di questa sentenza (cfr. Anzon Demming, 2011: 5), anche a quelle appartenenti ai gruppi non autoctoni, in particolare le comunità zingare e quelle immigrate.

La possibile apertura al riconoscimento e alla tutela del repertorio linguistico delle minoranze che non rispondono alle caratteristiche indicate dalla 482/1999, ovvero minoranze non storiche e prive di specifica territorialità, appare dunque quanto mai interessante e importante nell'attuale contesto nazionale che si presenta più ricco e complesso che nel passato per via della condivisione di spazi e usi linguistici non solo tra le varietà endogene, standard e non, ma anche con quelle di più recente immigrazione (v. tra gli altri, Chini, 2004).

¹ Se ne è parlato fra l'altro in due convegni, a Trento (*Oltre la 482: prospettive e retrospettive*, 6-7 giugno) e a Roma (*Plurilinguismo e pianificazione linguistica*, 16-18 ottobre), nel corso del 2019.

² Corte cost. sent. 88/2011 in merito alla legittimità costituzionale dell'articolo 8, comma 2, della legge della Regione Friuli-Venezia Giulia 17 febbraio 2010, n. 5 (Valorizzazione dei dialetti di origine veneta parlati nella Regione Friuli-Venezia Giulia).

Questa breccia nella visione limitata di una tutela culturale e linguistica ristretta solo a poche delle realtà presenti sul nostro territorio costituisce anche un'opportunità per interrogarsi e superare una evidente fase di stallo in merito alla tutela e promozione delle lingue minoritarie storiche, arrivata dopo gli entusiasmi e le numerose azioni avviate grazie alla iniziale forza propulsiva della legge, azioni che però non hanno condotto ai risultati sperati (vedi ad esempio Iannàcaro, 2010 per gli effetti nell'ambito della pianificazione della trasmissione linguistica). Cercare nuove prospettive di ricerca capaci di travalicare i confini disciplinari e condividere nuovi strumenti di indagine e analisi in una visione di insieme della pluralità e complessità linguistica e culturale è, a nostro parere, ciò che la linguistica applicata è chiamata a fare per dare il suo contributo in termini di elaborazione teorica e di progettazione concreta.

Con questo spirito e con questi obiettivi in mente aveva già lavorato il comitato scientifico del Convegno cagliaritano dell'AIItLA nella stesura del temario e nella selezione delle proposte, ma con maggiore consapevolezza abbiamo continuato su questa linea nella progettazione del volume, definendone la composizione definitiva, risultato di un'ulteriore selezione per la quale hanno dato un prezioso e generoso contributo i numerosi revisori anonimi che ci preme qui ringraziare. È anche grazie a loro che questo volume ha assunto la sua forma attuale.

Come si potrà osservare, abbiamo deciso di organizzare i contributi in tre sezioni tematiche principali. Le tre sezioni – *Politiche linguistiche, Repertori linguistici, Fenomeni di contatto e uso delle lingue* – risultano trasversali rispetto ai due macroambiti delle “nuove” e “vecchie” minoranze linguistiche, affinché possa stabilirsi un dialogo, seppure virtuale, tra ricerche e ricercatori focalizzati su ambiti apparentemente distanti ma di fatto accomunati dalle stesse problematiche.

Introducono le tre sezioni due contributi di ampio respiro di due esperti di plurilinguismo, minoranze e politiche linguistiche: **Florian Coulmas** e **Gabriele Iannàcaro**. I due capitoli, che presentano sia una sistematizzazione dei fenomeni e delle situazioni (Iannàcaro) sia un disvelamento di ideologie sottese a tutta la tematica delle minoranze linguistiche, ideologie osservate attraverso il filtro delle pratiche scritte (Coulmas), costituiscono di fatto una chiave di lettura critica di cui tenere conto nell'affrontare la lettura dei singoli contributi qui raccolti. Nel momento in cui si esce dai confini un po' angusti del campo delle minoranze linguistiche tradizionali per aprirsi alla prospettiva più ampia della diversità linguistica, endogena ed esogena, ci si deve infatti confrontare con una serie di paradossi, quali ad esempio quelli citati da Iannàcaro in apertura al suo saggio. A seconda della prospettiva che si adotta, infatti, la diversità linguistica è in diminuzione e dunque minacciata (punto di vista delle *endangered languages*: il numero delle lingue parlate al mondo sembra essere in forte diminuzione negli ultimi decenni) oppure in aumento e dunque potenzialmente minacciate (punto di vista di chi studia i contesti urbani, la mobilità di popolazioni e individui, anche in un'ottica di “superdiversità”). Proprio tenendo conto del ruolo svolto dal punto di vista dell'osservatore nella creazione e comprensione dell'oggetto di studio, Coulmas cerca di rispondere ad alcune affermazioni sulle ragioni della difesa

delle lingue minoritarie, sugli effetti di tale tutela e sull'influenza che scrittura e nuovi media possono avere nella percezione linguistica dei parlanti.

Nel presentare le tre diverse sezioni di cui si compone il nucleo principale del volume, procederemo idealmente dal grande al piccolo, dalla lingua come parte di dinamiche sociali più ampie, alla lingua come componente di repertori sociolinguistici individuali e sociali, alla lingua, infine, come luogo concreto del realizzarsi della diversità linguistica.

La sezione *Politiche linguistiche* comprende cinque contributi che possono essere ricondotti a questa area tematica seppure affrontandone aspetti molto diversi. Da una parte i saggi di **Maria Chiara Janner** e di **Sabine Christopher** e **Matteo Casoni**, entrambi rivolti al contesto svizzero, analizzano aspetti di politica linguistica "dall'alto", istituzionale, in particolare in relazione allo strumento dei censimenti linguistici nazionali, dall'altra le ricerche di **Elisabetta Soro**, di **Giulia Isabella Grosso** e **Moana Floris** e di **Ekaterina Abramova**, **Johanna Monti** e **Federico Sangati** presentano esempi di politiche linguistiche concrete, "dal basso", atte a risolvere problemi specifici di gestione, salvaguardia e promozione del plurilinguismo, qualunque ne sia l'origine e qualunque sia l'ambito. Ciò può riguardare la legittimazione della traduzione di classici della letteratura mondiale in lingua minoritaria (Soro), la creazione di percorsi di riconoscimento delle esigenze comunicative plurilingui per l'attivazione di specifici percorsi di insegnamento e apprendimento linguistico in contesti difficili (Grosso e Floris), o infine la proposta di valorizzazione delle varietà dialettali attraverso nuovi strumenti che permettano di far diventare esperienza ludica la riscoperta del proprio territorio linguistico (Abramova, Monti e Sangati).

Nella sezione *Repertori linguistici* trovano spazio otto contributi che affrontano il tema dei repertori linguistici complessi e spesso sovrapposti (comunità migranti in contesti a loro volta minoritari), nelle quali si presentano ricerche attuali basate sostanzialmente su due metodologie d'indagine: il questionario e l'intervista. Nei contributi di questa sezione l'attenzione è rivolta in larga parte verso parlanti giovani o giovanissimi, con ricerche sul campo svolte a scuola (**Mara Maya Victoria Leonardi**, **Maria Antonietta Marongiu**, **Paolo Benedetto Mas**, **Lorenzo Zanasi**, **Verena Platzgummer** e **Dana Engell**), con studenti universitari (**Raymond Siebetcheu**), con richiedenti asilo (**Aline Pons** e **Matteo Rivoira**) oppure concentrandosi sugli usi linguistici della popolazione femminile (**Isabella Matticchio** e **Sandra Tamaro**) che si è rivelata sempre significativa nelle dinamiche di conservazione e adattamento sociolinguistico. Le tematiche trattate rientrano perfettamente nel paradosso cui si accennava sopra: da una parte vi è la preoccupazione di una perdita della diversità linguistica e del plurilinguismo (autoctono), dall'altra si registrano repertori sempre più estesi e complessi, ma poco riconosciuti e valorizzati a livello istituzionale, discorso che sembra valere, forse più sorprendentemente che in altri casi, anche per i repertori bilingui sudtirolesi di cui tratta Leonardi e che comporta conseguenze di percezione e di scelte linguistiche di interi gruppi minoritari (Siebetcheu).

La terza sezione, *Fenomeni di contatto e uso delle lingue*, ci porta infine al cuore delle lingue minoritarie e del loro uso in contesti che sono, per forza di cose, plurilin-

gui. E proprio la compresenza di più lingue nel discorso in relazione a fattori socio-linguistici, pragmatici e testuali è oggetto degli interventi di **Marina Castagneto**, di **Simone Ciccolone**, di **Ilaria Fiorentini** e di **Daniela Mereu** e **Alessandro Vietti**. L'accostamento di ricerche dedicate a situazioni minoritarie diverse sul piano dei repertori sociolinguistici, dello status, oltre che delle lingue coinvolte, ci permette di mettere a fuoco alcune costanti del discorso bilingue e del suo ruolo nell'evoluzione delle lingue in contatto. Di evoluzione dei sistemi trattano poi più esplicitamente i contributi di **Marta Ghilardi** e **Ruth Videsott** e di **Atsushi Dohi**, entrambi dedicati a varietà di ladino dolomitico, e quello di **Francesca R. Moro**, che affronta il tema delle lingue ereditarie (*heritage languages*) in contesto migratorio. I saggi compresi in questa sezione condividono tutti un approccio teorico-descrittivo, pur presentando, più o meno esplicitamente, una valenza applicativa. L'analisi degli usi linguistici concreti di lingue di minoranza, mettendone in evidenza la variazione intrinseca e il mistilinguismo, porta come conseguenza una riflessione critica sulle politiche linguistiche da attuare, in particolare su quelle di educazione linguistica e di *corpus planning*. Costringendo il lettore ad interrogarsi su *cosa* tutelare, e *se* una politica di tutela linguistica abbia comunque senso, torniamo così idealmente ai capitoli introduttivi del volume.

Infine, la sezione conclusiva, un omaggio alle ricerche di **Marina Chini** a cura di **Cecilia Andorno**, **Ada Valentini**, **Patrizia Giuliano** e **Stefania Scaglione**, ben rappresenta uno dei punti di svolta della ricerca sul plurilinguismo in Italia, e cioè l'incontro ideale tra politica linguistica, studi sui repertori complessi e analisi di fenomeni linguistici dovuti a contatto (in particolare relativamente all'acquisizione) e di come ciascuno di questi aspetti sia interconnesso con gli altri, influenzandosi reciprocamente, e debba essere preso in conto nella costruzione di percorsi di educazione, linguistica e glottodidattica in primo luogo, ma non solo. Ripercorrendo i lavori e le attività di Marina, questo contributo finale esprime chiaramente quanto la linguistica applicata è chiamata a fare: una operazione di scambio e di sintesi tra speculazione teorica, ricerca e conseguente proposta di azioni e interventi concreti.

Antonietta Marra e Silvia Dal Negro

Bibliografia

ANZON DEMMIG A. (2001), La Corte apre a "nuove minoranze"?, in *Rivista AIC* 3. https://www.rivistaaic.it/images/rivista/pdf/Anzon_01.pdf.

CHINI M. (a cura di), (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Franco Angeli, Milano.

IANNÀCCARO G. (2010) *A dieci anni dalla Legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*, MIUR-Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e per l'autonomia scolastica, Roma.

SEZIONE INTRODUTTIVA

FLORIAN COULMAS¹

Lingue minoritarie nell'era digitale. Una riflessione sull'ideologia del linguaggio

In this paper I discuss the following three questions. First, why it is that minority languages attract so much attention in linguistics? Secondly, what is the function of writing for language, in general, and for minority languages, in particular? And thirdly, is the new media environment beneficial or detrimental for the preservation of minority languages? I argue that like the rebirth of dialects the growing interest in minority languages should be considered against the background of current socio-economic changes whose witnesses we are.

Il tema centrale trattato in questo volume è tanto interessante dal punto di vista teorico quanto molto pertinente dal punto di vista storico-sociale. Le statistiche sono ben note: l'1% di tutte le lingue rappresenta l'80% della popolazione mondiale; meno di mille lingue rappresentano il 99% della popolazione mondiale. In termini generali ciò significa che ci sono poche "grandi lingue" e molte "piccole lingue". In altre parole, le "piccole lingue" sono la grande maggioranza. Rispetto al numero di lingue nazionali e ufficiali queste sono considerate lingue minoritarie.

In questo articolo ho l'obiettivo di discutere tre questioni principali:

1. Perché oggi c'è un così grande interesse e preoccupazione per le lingue minoritarie?
2. Qual è la funzione della scrittura per il linguaggio, in generale, e per le lingue minoritarie, in particolare?
3. Il nuovo ambiente dei media è benefico o, al contrario, dannoso per la conservazione delle lingue minoritarie?

1. Perché oggi ci preoccupiamo tanto delle lingue minoritarie

Oggi fare ricerche sulle lingue minoritarie è un fenomeno alla moda. Probabilmente l'espressione "alla moda" non è la formulazione più corretta per esprimere il grande interesse dei linguisti per le lingue minoritarie; tuttavia, anche nelle scienze esistono senza dubbio delle mode, ed uno dei quesiti che ci dobbiamo porre è proprio quello di capire il perché di tanto interesse per le lingue minoritarie in questi ultimi tempi.

¹ IN-EAST Institute of East Asian Studies. Universität Duisburg-Essen.

Voglio ringraziare Giulia Romano che è stata così gentile da leggere una versione precedente di questo articolo e mi ha aiutato a renderlo leggibile.

Una risposta ben nota è connessa al problema dell'estinzione delle lingue, e in particolare delle cosiddette "piccole lingue", che sono particolarmente a rischio (Nettle & Romaine, 2000). Probabilmente questo fenomeno è una ragione più che sufficiente per spiegare il grande interesse dei linguisti per questo oggetto di ricerca. D'altronde, le lingue minoritarie a rischio sono anche oggetto di programmi specifici di sostegno e ricerca in seno all'UNESCO (Moseley, 2010). In questa prospettiva, non è importante sapere se le "piccole lingue" abbiano un valore o meno. È sufficiente riconoscere che molte di loro saranno scomparse in breve tempo, e questo rischio spinge la comunità accademica e la comunità internazionale a interessarsi a loro. Tuttavia, decidere del valore intrinseco della protezione e delle lingue minoritarie è un problema complesso che rimane da risolvere per le generazioni future dei parlanti. In questo contributo non propongo una soluzione a questo dilemma. Ciò che mi limito a fare come osservatore è elencare alcuni argomenti pro e contro la conservazione delle lingue minoritarie (v. tab. 1).

Tabella 1 - *Argomenti pro e contro la difesa della diversità linguistica*

<i>Argomento a favore</i>	<i>Contro-argomento</i>
La diversità è un valore in sé, quindi la diversità linguistica può essere equiparata alla biodiversità. Secondo questo punto di vista, tale diversità dev'essere preservata, nonostante il fatto che forse non sappiamo esattamente il perché.	L'analogia è fuorviante. Le lingue non sono specie naturali. I parlanti hanno creato ogni parola e ogni struttura di ogni lingua. In questo senso le lingue sono artefatti.
Più lingue significano più possibilità cognitive.	Meno lingue non significano necessariamente meno diversità.
Ogni lingua contiene un contributo unico alla comprensione del mondo.	Tutte le lingue sono lingue umane e perciò possono essere tradotte.
Gli eredi del colonialismo occidentale sentono il bisogno di compensare l'imperialismo linguistico.	... o forse gli eredi del nazionalismo linguistico.
Ogni lingua merita di essere protetta come simbolo dell'identità dei suoi parlanti.	'Identità' è un concetto occidentale che spiega poche cose e che in realtà dovrebbe essere esso stesso spiegato.
Tutte le lingue sono uguali e devono essere trattate allo stesso modo, con la stessa misura di rispetto.	Come lingue umane, tutte le lingue hanno lo stesso potenziale espressivo. Allo stesso tempo non si può negare che le risorse espressive effettive delle lingue nel mondo differiscono su larga scala.

L'argomento standard adottato dai linguisti favorevoli alla conservazione delle lingue minoritarie è che la diversità linguistica, come la biodiversità, è un bene di per sé, quindi è meritevole di essere protetta.

D'altra parte, sappiamo che la traduzione è possibile, e sappiamo anche che le lingue cambiano continuamente. Tuttavia, quando si osservano queste due semplici ragioni, il valore intrinseco delle lingue minoritarie non è evidente. Ma ciò non importa. Ciò che importa in questa questione è che molti nella comunità accademica e nella comunità internazionale *pensano* che le lingue minoritarie siano importanti, e questo potrebbe forse bastare per renderle meritevoli di conservazione. Inoltre,

bisogna anche guardare all'aspetto forse meno nobile, ma sicuramente molto comprensibile della questione: più lingue da studiare significa anche meno linguisti disoccupati.

A parte ciò, potremmo a questo proposito tornare al punto relativo alle mode nella scienza. Su questo aspetto vale la pena ricordare che nell'Ottocento la moda in materia di politica linguistica era piuttosto favorevole all'imposizione dell'uniformità linguistica, almeno entro i confini nazionali. L'idea principale che sosteneva questo approccio verso le lingue era che un linguaggio omogeneo fosse un bene per tutti, ivi comprese quelle minoranze che venivano considerate come "arretrate". A questo proposito possiamo anche ricordare il mito della Torre di Babele, per il quale la moltiplicazione delle lingue venne considerata come una punizione divina. Personalmente non saprei dire se la diversità linguistica costituisce una maledizione o una benedizione. Ma cito questi esempi solo per mostrare che le opinioni comuni su questa questione possono cambiare. Quindi, il fatto che oggi noi consideriamo la diversità linguistica come un bene non è il risultato del progresso scientifico, ma piuttosto dei cambiamenti sociali vissuti dalle nostre società.

Da quando Wilhelm von Humboldt ha proposto l'idea che le nostre lingue influenzano il modo in cui pensiamo, è stata fatta molta ricerca sulla relazione tra linguaggio e pensiero. E da questo punto di vista, lo studio delle lingue extraeuropee si è rivelata un'impresa affascinante, perché ci ha permesso di osservare che le cose possono essere espresse in modo diverso e, da un punto di vista europeo, in modi inaspettati. Ma questo significa che il linguaggio funziona come un filtro della nostra percezione della realtà e canalizza i nostri pensieri in una certa direzione? O bisogna considerare le lingue come dei "sistemi unici di conoscenza e comprensione del mondo"²? In realtà non ci sono molte prove per sostenere questa ipotesi. Per esempio, nel suo libro *The great Eskimo vocabulary hoax*, Geoffrey Pullum ha dimostrato che l'esempio classico dei molti tipi diversi di neve e del modo in cui vengono differenziati nella lingua inuit è pura fantasia (Pullum, 1991). A volte le parole e gli schemi grammaticali possono esercitare un'influenza sottile sul modo in cui vediamo le cose, ma le lingue non sono prigioni del pensiero.

C'è un altro aspetto che vale la pena ricordare: le lingue cambiano e possono essere tradotte; o meglio, noi siamo in grado di cambiare le lingue e di tradurle. In altre parole, noi parlanti esercitiamo un'influenza sul linguaggio ogni volta che lo usiamo. Ma perché noi cambiamo le nostre lingue? I linguisti hanno evidenziato la presenza di molti fattori, di molti stimoli intrinseci ed estrinseci nei cambiamenti che possono subire le lingue, ma una delle ragioni principali deve essere il fatto che i parlanti vogliono e devono adattare le lingue alle esigenze comunicative. In ogni società e in ogni periodo storico esiste il bisogno o il desiderio di esprimere delle cose – dei concetti, delle astrazioni, delle sensazioni, ecc. – che non erano state espresse precedentemente ed è per questo motivo che nascono i neologismi. Ad esempio, la

² Come si legge nella pagina di apertura del sito del 2019: *International Year of Indigenous Languages*, cfr. <https://en.iyil2019.org>.

lingua contemporanea ha recentemente accolto nel suo vocabolario parole nuove come *bullizzare*, *eurozona*, *whatsappare*, e molte altre “parole nuove”³.

D'altra parte ci sono distinzioni che non troviamo più utili. Ad esempio, negli ultimi due decenni circa, i parlanti della lingua tedesca hanno sostanzialmente messo da parte il preterito, rinunciando a fare una distinzione tra i diversi livelli del passato. Ma ciò significa che i parlanti della lingua tedesca non comprendono più la differenza tra *ich lernte Deutsch* ‘io appresi il tedesco’ e *ich habe Deutsch gelernt* ‘io ho appreso il tedesco’ e cambiano il modo in cui concettualizzano il passato? A questa domanda non ho una risposta, e forse è troppo presto per dirlo. Però, l'esempio mostra in maniera molto efficace che anche le strutture grammaticali più fondamentali possono cambiare.

Per quanto riguarda l'aspetto della traduzione, a meno che non siamo pronti a disfarci di tutte le varie traduzioni della letteratura mondiale, dobbiamo accettare che ciò che può essere espresso in una lingua può essere espresso anche in tutte le altre lingue, anche se effettivamente talvolta esistono delle obiettive difficoltà stilistiche e lessicali nel tradurre fedelmente le parole originali di un autore.

Tuttavia, siamo tutti d'accordo con l'idea che se qualcosa può essere detto, può essere espresso, può anche essere tradotto, e se non è possibile farlo oggi, diventerà possibile farlo domani. Perciò il cambiamento di una lingua e la traducibilità sollevano dei seri dubbi sull'ipotesi che ogni lingua rappresenta una strada diversa per comprendere l'infinita complessità della realtà, e che quindi l'esistenza di più lingue significa avere più possibilità cognitive.

Per quanto riguarda gli altri argomenti esposti nella tab. 1, si tratta di questioni di tipo sociale, che vengono combinate agli argomenti esposti precedentemente per dare maggiore sostegno alla posizione a favore della diversità linguistica. In particolare, la questione dell'imperialismo linguistico (Phillipson, 1992) costituisce un aspetto del colonialismo occidentale. Questo ha permesso un trapianto delle lingue europee in molte parti del mondo, molto spesso a scapito di quelle che gli europei chiamavano le “lingue primitive parlate dai selvaggi”. Oggi sappiamo che le lingue primitive non esistono, e che i selvaggi governano gran parte del mondo.

Allo stesso modo, guardando all'argomento opposto, il nazionalismo linguistico in Europa era e costituisce tuttora una realtà, e la discriminazione delle minoranze linguistiche in nome della gloria nazionale è stata una politica linguista perseguita. Tuttavia, su questo punto bisogna fare una distinzione importante, che non sempre viene osservata dai linguisti (cfr. Dal Negro & Guerini, 2007: 172): la differenza fra minoranze linguistiche e lingue di minoranza. La discriminazione delle persone, ad esempio perché parlano una lingua diversa, costituisce sicuramente un'ingiustizia; ma non si può dire altrettanto rispetto alla discriminazione di una certa lingua. Da un punto di vista sociale e politico le lingue che co-esistono in un sistema di eteroglossia non sono uguali. Tipicamente, esiste una netta divisione di compiti tra di loro. L'idea che “si scrive come si parla” ha ricevuto un po' di credibilità solo nei tempi moderni con l'introduzione dell'istruzione obbligatoria, ma per la maggior

³ *Parole nuove* di Einar, canzone in gara al Festival di Sanremo 2019.

parte della popolazione questo non è stato mai vero. Sottolineo questo punto perché è importante rendersi conto che riconoscere le differenze funzionali tra le lingue usate in una società non è di per sé una discriminazione, in particolare se tale distinzione viene accettata dai parlanti delle lingue minoritarie. Inoltre il concetto di discriminazione dovrebbe essere applicato alle persone e non alle cose non viventi. Quindi, qualsiasi azione o misura che mettiamo in campo per correggere le aberrazioni dell'imperialismo linguistico e/o del nazionalismo linguistico deve essere progettata pensando alle persone piuttosto che alle lingue.

Di conseguenza, l'idea che le lingue meritano di essere protette come segno dell'identità dei loro parlanti è importante solo se i parlanti lo desiderano. Inoltre, va notato che quello di 'identità' è un concetto che ha le sue radici nella modernità europea, la cui importanza universale non dovrebbe essere considerata come evidente (Coulmas, 2019). In questo senso, espressioni come "la morte della lingua", "la perdita della lingua", o "l'estinzione della lingua" sono nozioni che, in un'epoca di rapido cambiamento, fanno appello alle emozioni e ad una mentalità conservatrice più che alla ragione.

In questa ottica, la "madrelingua" è presentata come un fondamento dell'identità individuale che non vogliamo perdere. E per questo motivo possiamo osservare che «[p]eople today really value cultural diversity and there's a fear that we're losing that through globalisation and English as a global language» (Morrison, 2018). Tuttavia, anche in questo caso ci troviamo di fronte a un'espressione della moda, quella che possiamo chiamare un'"ideologia del linguaggio". Infatti, fino alla metà del XX secolo nessuno si preoccupava dell'identità. Oggi invece non possiamo aprire un quotidiano senza che gli occhi cadano su un articolo che tratta di un qualche tipo di identità. Ad esempio, citando una parlante di gaelico, una lingua celtica a rischio di estinzione, Morrison (2018) osserva che «[i]t's all to do with identity, [...] It's the language of my forebears, my grandfather's and grandmother's generation, the language of place and of people. It gives me a sense of who I am and where I come from». Ma raramente viene riconosciuto che questo tipo di romanticizzazione potrebbe essere una reazione al nazionalismo linguistico della maggioranza.

Per dimostrare quanto questa attenzione per l'identità sia figlia dei nostri tempi e sia un fenomeno particolarmente forte in Europa, possiamo mettere a confronto il punto di vista della parlante del gaelico con quella del linguista ivoriano, Paulin Djité, che si chiede, per l'appunto, perché la lingua debba essere legata a una qualche forma di identità. Djité è un cosmopolita che parla varie lingue e si chiede «How helpful or scientific is it to be labeled African, when one is much more competent in exocentric languages than in any given African language?» (Djité, 2006: 7). Con "lingue esocentriche" l'autore intende il francese e l'inglese, mentre "qualsiasi lingua africana" significa "il linguaggio dei miei antenati, della generazione di mio nonno e di mia nonna". Nel mettere a confronto questi due punti di vista diversi possiamo osservare che ci sono persone che vogliono sapere da dove vengono e persone che vogliono sapere dove vanno, persone che apprezzano parlare la lingua della loro nonna e altre persone che preferiscono usare una lingua più adatta a esprimere quello che

vogliono dire e, un fatto più importante per i nipoti che per i nonni, a esprimere quello che vogliono *scrivere*. Questo è il motivo per il quale anche le lingue minori che godono di riconoscimento e supporto ufficiali stanno in realtà perdendo i loro parlanti.

2. Sulla funzione discriminatoria della scrittura per le lingue (minoritarie)

Questa discussione ci porta necessariamente alla questione della scrittura, perché la scrittura corrisponde allo strumento prototipico per la conservazione, come dice anche il proverbio classico *verba volant, scripta manent*. Tuttavia, la scrittura svolge molte più funzioni oltre a quella di conservare le lingue (Coulmas, 2013). La scrittura infatti offre alle lingue un'impalcatura, e quindi ne permette la stabilità. Permette anche di impostare le norme e uno standard della lingua stessa. Inoltre, la scrittura fornisce i mezzi per separare le lingue, per racchiuderle attraverso delle "recinzioni" come sostiene Van der Horst (2008). Per esempio, ascoltando il chiacchierare delle persone nella regione dove io stesso lavoro, al confine tra la Germania e l'Olanda, non è facile dire dove finisce l'olandese e dove comincia il tedesco. Tuttavia, se c'è un dizionario e una grammatica, i confini sono ben chiari sulla carta. Perciò, nonostante il fatto che Ferdinand de Saussure abbia condannato "la tirannia della scrittura", da cui i linguisti devono liberarsi, tutta la glottologia, e specificamente la dialettologia, dipende dalla scrittura. La sociolinguistica variazionista afferma di studiare la lingua parlata, di solito dimenticandosi del fatto che il concetto stesso di lingua parlata non ha senso senza la scrittura. La lingua scritta, al di là del suo aspetto formale, è percepita dai parlanti come un vero e proprio modello di riferimento (Olson, 1966); è dunque individuata come varietà standard rispetto alla quale tutte le altre varietà prendono forma attraverso eventuali deviazioni.

La scrittura crea la differenza tra l'acquisizione spontanea di una lingua e lo studio deliberato della "lingua legittima" (Bourdieu, 1991). Quindi la "legittimazione" di una varietà linguistica è inimmaginabile senza scrittura, e non esiste una grande tradizione linguistica senza scrittura. La lingua legittima – codificata in grammatiche, dizionari, curricula, protocolli ufficiali, ecc. – serve come strumento di potere e rende possibile la discriminazione di forme non-legittime. Rendendo queste ultime visibili, le piccole differenze possono essere superate, come ad esempio le variazioni riscontrabili tra Jugo-slavenske e јужно-славонски.

Inoltre, è opinione diffusa che senza ortografia o almeno senza una forma di scrittura, non si possa parlare di una lingua vera e propria, ma solo di "un parlato vernacolare senza regole", o "un dialetto", "un patois". Avere una forma scritta è quindi una questione di prestigio. Per questo motivo alcuni attivisti in ambito linguistico ritengono che fornire alle lingue minoritarie, finora usate solo oralmente, una forma scritta possa aiutare a preservarle.

Tuttavia, la scrittura stessa non è garanzia di sopravvivenza di una lingua. Ad esempio, grazie alla scrittura noi siamo venuti a conoscenza del sumero, dell'egiziano, dell'olmec e di altre lingue antiche. Ma queste sono lingue estinte, quindi,

nonostante fossero scritte, ciò non ne ha garantito la sopravvivenza. Oggi nessuno parla l'egiziano ma rimangono solo bei monumenti legati a quella cultura. È anche importante notare che al centro di ogni situazione multilingue, ad ogni lingua coinvolta vengono assegnate delle funzioni diverse. In molte parti del mondo coesistono delle lingue o varietà letterarie e lingue o varietà orali, in una situazione di "diglossia", e ognuna di queste lingue svolge delle funzioni speciali. Quindi non è detto che cambiare l'allocazione funzionale di una lingua minoritaria non scritta usandola anche per funzioni letterarie possa aiutare a mantenerla. La mappa del mondo linguistico continua a cambiare. E per capire come e perché cambia è necessario considerare due tendenze globali che hanno a che fare con l'alfabetizzazione della popolazione e la commercializzazione della nostra vita.

3. *Media digitali e lingue minoritarie*

Per la maggior parte della storia umana la scrittura è stata prerogativa di una piccola élite di letterati. Questo è cambiato drasticamente nel giro degli ultimi due secoli. Nel 1800 l'88% della popolazione mondiale era analfabeta. Nel corso di soli due secoli, durante i quali la popolazione mondiale è cresciuta di sette volte, la situazione si è invertita. Oggi l'86% della popolazione mondiale è alfabetizzata (Roser & Ortiz-Ospina, 2018). Ciò significa che l'analfabetismo, che prima era la normalità per la maggior parte delle persone, è diventato uno stigma, e con esso anche il valore delle lingue non scritte è diminuito. In passato, la differenza tra le varie lingue utilizzate da una comunità era in primo luogo una differenza tra funzioni e livelli di prestigio. Oggi invece essa costituisce una differenza di valore, e quando si parla di "valore" questo deve essere inteso in senso economico. Nella società contemporanea tutto ha un valore economico e tutto deve essere commerciabile, compresi i beni più spirituali come le religioni (McCleary, 2011), la poesia (Sieburth, 1987) e l'amore (Russell Hochschild, 2012). Anche le lingue sono diventate prodotti commerciali (Coulmas, 1992; Heller & Duchêne, 2012), ed è la scrittura che ci consente di trattarli come marchi, proprio come FENDI, IKEA e FIAT.

Per fare qualche esempio concreto, "English as a Foreign Language" è diventata un'industria da 56 miliardi di euro all'anno, e anche la lingua francese, lo spagnolo, l'italiano, il tedesco e, recentemente, il cinese sono diventate merce dalla quale trarre profitto. Un tale fenomeno sarebbe impossibile senza la scrittura. In questa prospettiva, la vendita di lingue minori non è cosa semplice, anche se sono stati fatti tentativi di commercializzarle come parte dell'industria del turismo, ad esempio in Canada (tra gli altri Heller *et al.*, 2016). Una lingua minoritaria può migliorare la percezione di unicità, autenticità e specificità locale, aumentando così l'interesse dei clienti potenziali, che vedrebbero queste lingue come "parole del tempo perduto" (Sottile, 2017).

Questo tipo di ragionamento, che considera la presenza di un valore economico nelle lingue minoritarie, ha persuaso alcuni governi ad investire nella conservazione di queste lingue. Così, ad esempio, i governi della Svizzera, della Scozia, della Nuova

Zelanda e della Germania forniscono cifre sostanziali rispettivamente a sostegno del romancio, del gaelico, del maori e del sorabo (di fatto di due lingue sorabe). Ovviamente si tratta di paesi ricchi che possono permettersi di sostenere tali spese. Tuttavia, le comunità che parlano queste lingue si stanno comunque restringendo, perché è la lingua nazionale ed ufficiale che è usata per lo studio, il commercio e per ottenere il successo materiale.

Questa tendenza è molto più pronunciata per le lingue minoritarie parlate nei paesi poveri. Diversamente dalle lingue minoritarie nei paesi ricchi, esse non ricevono alcun sostegno finanziario dal governo, e nemmeno molta attenzione da parte dei parlanti interessati. Questa realtà è sempre stata così, ma è anche per questo motivo che gli attivisti in ambito linguistico si battono per fornire alle lingue minoritarie una forma scritta. Occasionalmente le lingue minoritarie sono state usate in modalità scritta anche in passato, di solito senza conseguenze durature. Oggi, però, la questione si pone in termini diversi in ragione della diffusione della comunicazione digitale.

La digitalizzazione ha infatti dato nuova forza all'argomento che la scrittura potrebbe aiutare la conservazione delle lingue a rischio di essere abbandonate. Avendo creato domini di comunicazione completamente nuovi, come reti sociali e servizi di microblogging, ed essendo anche cambiata la funzione sociale della scrittura, la digitalizzazione ha dato origine, intorno al volgere del secolo, a una nuova branca della sociolinguistica, chiamata sociolinguistica della comunicazione mediata dal computer (CMC) (Androutsopoulos, 2006). La ricerca sulla CMC ha già prodotto diversi studi sull'effetto della digitalizzazione sulle lingue (cfr. tra gli altri, McLaughlin, 1992; Gruffydd Jones & Uribe-Jongbloed, 2013; Cunliffe, 2018; Lackaff & Moner, 2016; Lexander, 2018), e grazie ad essi cominciamo ad osservare che questo nuovo mezzo porta con sé varie conseguenze per il comportamento linguistico e per le lingue utilizzate.

In particolare, la possibilità di usare le "piccole lingue" in forma scritta attraverso gli strumenti digitali è stata accolta favorevolmente dagli attivisti linguistici. Ma non è affatto chiaro se tali strumenti siano in grado di aiutare a conservarle. I risultati delle ricerche promosse dall'UNESCO sul niuean, una lingua delle isole del Pacifico, non sono incoraggianti. Il ricercatore principale che ha condotto i lavori ha infatti affermato che il *cyber medium* promette tanto ma offre ben poco e che i forum informatici non sembrano fornire l'assistenza necessaria per mantenere e rivitalizzare la lingua niuean (Sperlich, 2005: 76). Inoltre, la letteratura niuean non esiste. Quindi usarlo solo per scrivere degli auguri di compleanno e forse per la pratica stessa della lingua potrebbe non essere sufficiente per preservarla per le generazioni future. Storie simili possono essere raccontate su molte altre lingue. Quindi si può dire che i media hanno certamente un effetto, ma può non essere del tutto determinante.

La digitalizzazione è stata spesso paragonata alla rivoluzione di Gutenberg e all'uso dei caratteri mobili per stampare. Sicuramente l'impatto di una nuova tec-

nologia è paragonabile, ma le conseguenze linguistiche e sociali sono molto diverse. Espongo qui di seguito alcune delle differenze principali.

L'invenzione dei caratteri mobili ha incoraggiato l'omogeneizzazione della lingua legittima. La forza trainante di questo sviluppo è stato il motivo del profitto, ovvero il desiderio di espandere il mercato del materiale stampato. È per questo motivo che Anderson (1983) ha parlato del "capitalismo-a-stampa".

Grazie a Gutenberg, i libri furono i primi oggetti della produzione di massa e la standardizzazione era molto apprezzata. Gli strumenti della comunicazione digitale invece sembrano funzionare nella direzione opposta. Nelle reti sociali, e sempre di più anche nelle comunicazioni via e-mail, tutti possono scrivere a loro piacimento. Fino a poco tempo fa, scrivere una lettera era una questione seria che richiedeva molta cura e attenzione. Oggi riceviamo costantemente e-mail scritte *en passant*, in senso letterale, su di un dispositivo mobile, molte delle quali piene di refusi e altri errori. I mezzi digitali ci permettono anche di "chattare", un'attività comunicativa in modalità visiva. Si è evoluta una "quasi-oralità" caratterizzata da spontaneità, simultaneità, dipendenza dal contesto e immediatezza, piuttosto che da frasi raffinate che si possono trovare su una pagina stampata. Inoltre, mentre il linguaggio stampato è stato ed è tuttora rigorosamente controllato da editori e censori, nessuno controlla la grammaticalità delle e-mail, anche se le raccomandazioni stilistiche delle aziende di software non possono più essere trascurate. Microsoft sta per sostituire l'Accademia della Crusca.

In generale, si può osservare che con la digitalizzazione la modalità scritta ha perso parte della sua autorità, ed è diventato più facile scrivere in una lingua fino ad ora usata solo oralmente. Nell'epoca della stampa e della macchina da scrivere, era difficile e costoso ridurre una lingua orale alla scrittura. Con gli strumenti digitali, un'operazione del genere è molto più semplice e meno costosa. Le convenzioni ortografiche imitano quelle di una lingua maggioritaria ed evolvono con l'uso. E poiché anche i dialetti e le lingue minoritarie entrano nella CMC, la divisione funzionale e il contrasto tra lingue scritte e orali diventano oscuri.

Al loro posto osserviamo l'apparire di nuove forme di ibridismo, come il mescolamento del linguaggio, o l'emergenza di un tipo di *code switching* scritto come l'urghlish, cioè la miscela tra urdu e inglese in alfabeto latino, il greeklish, e anche il *Λατινοελληνικά*, una varietà creata da espatriati greci prima che l'alfabeto greco fosse accessibile su tutti i dispositivi digitali. Karyolemou (2019) discute il caso della rivitalizzazione dell'arabo cipriota fornendogli un alfabeto latino. Cambiare i sistemi di scrittura, che tradizionalmente "hanno una loro inerzia" (Cardona, 2009: 139), diventa più facile con la CMC. Questi sono solo alcuni esempi che dimostrano come sono comparse ovunque delle forme di scrittura innovative e giocose che si discostano dagli standard stabiliti.

Infine osserviamo anche un risveglio dialettale su internet. Ma questo succede perché i dialetti sono belli? O perché ci dicono da dove veniamo? In realtà, forse è più credibile pensare che tale risveglio sia dovuto all'industria pubblicitaria, che ha scoperto il valore dei dialetti. In questo senso, non si deve confondere causa ed effet-

to. L'uso dei dialetti e anche delle lingue minoritarie consente alle società pubblicitarie di simulare un approccio personalizzato. La forza trainante dietro il rinnovato interesse per i dialetti, o almeno una delle grandi forze che sostiene questo fenomeno, è ancora una volta il motivo del profitto. Il Giappone ne è l'esempio più notevole. La cultura della stampa era generalmente riservata alla lingua standard, però recentemente nei media digitali si trovano molti esempi di dialetti, specialmente per gli spot pubblicitari (cfr. ad esempio <https://cmfun.net/tags/14225/videos>).

Diversificare e individualizzare le pubblicità è diventato molto meno costoso, il che esemplifica una differenza significativa tra il capitalismo-a-stampa e il capitalismo della rete. Mentre la tecnologia di stampa analogica favoriva l'omogeneizzazione sociale e linguistica, la tecnologia digitale e la sua economia favoriscono concetti come "diversity" e "diversity management". Tutto ciò non ha nulla a che fare con la filantropia o con il rispetto per la diversità delle forme umane, ma è una strategia di marketing per migliorare l'efficienza delle organizzazioni e per aumentare le vendite. Tutti gli effetti di questi sviluppi non sono ancora stati compresi, ma si può dire che la produzione di massa nell'era del primo capitalismo industriale corrispondeva alla promozione di un'uniformità del linguaggio standard, per il quale le norme di correttezza erano definite in modo restrittivo. Come ogni pezzo di un prodotto doveva essere identico agli altri, ogni studente doveva scrivere le stesse parole nello stesso modo. Questo era ciò che si può definire l'ortografia industrializzata. Invece, il modo di produzione nell'era digitale è più flessibile, l'uniformità viene integrata dall'individualità e dalla variabilità. Ma quali saranno le conseguenze di tali cambiamenti per la comunicazione? Forse ci stiamo muovendo nella direzione di una destandardizzazione delle lingue. È forse troppo presto per dirlo, ma in ogni caso la rinascita dei dialetti ed il crescente interesse per le lingue minoritarie dovrebbero essere considerati sullo sfondo di queste realtà socioeconomiche caratteristiche della nostra epoca.

Bibliografia

- ANDERSON B. (1983), *Imagined communities*, Verso, London-New York.
- ANDROUTSOPOULOS J. (2006), Introduction: sociolinguistics and computer-mediated communication, in *Journal of Sociolinguistics* 10(4): 419-438.
- BOURDIEU P. (1991), *Langage e pouvoir symbolique*, Seuil, Paris.
- CARDONA G.R. (2009), *Introduzione alla sociolinguistica*, UTET Università, Torino.
- COULMAS F. (1992), *Language and economy*, Blackwell, Oxford.
- COULMAS F. (2013), *Writing and society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COULMAS F. (2019), *Identity, a very short introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- CUNLIFFE D. (2018), Minority languages and social media, in HOGAN-BRUN G. & O'ROURKE B. (eds), *The Palgrave handbook of minority languages and communities*, Palgrave Macmillan, London.

- DAL NEGRO S. & GUERINI F. (2007), *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- DJITÉ P.G. (2006), Shifts in linguistic identities in a global world, in *Language Problems and Language Planning* 30(1): 1-20.
- GRUFFYDD J., HAF E. & URIBE-JONGBLOED E. (eds), (2013), *Social media and minority languages: convergence and the creative industries*, Multilingual Matters, Bristol.
- HELLER A. & DUCHÊNE A. (2012), Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation state, in DUCHÊNE A. & HELLER M. (eds), *Language in late capitalism. Pride and profit*, Routledge, London-New York: 1-21.
- HELLER M., BELL L.A., DAVELUY M., MCLAUGHLIN M. & NOËL H. (2016), *Sustaining the nation. The making and moving of language and nation*, Oxford University Press, New York.
- KARYOLEMOU M. (2019), A story at the periphery: documenting, standardising and reviving Cypriot Arabic, in *International Journal of the Sociology of Language* 260.
- LACKAFF D. & MONER W.J. (2016), Local languages, global networks: mobile design for minority language users, in *SIGDOC'16 Proceedings of the 34th ACM international conference on the design of communication*, Silver Spring, MD.
- LEXANDER K.V. (2018), Peut-on parler de forme canonique concernant le SMS sénégalais?, in BORNAND S. & DERIVE J. (eds), *Les canons du discours et la langue. Parler juste*, Karthala, Paris: 313-331.
- MCCLEARY R.M. (ed.) (2011), *The Oxford handbook of the economics of religion*, Oxford University Press, Oxford.
- MCLAUGHLIN D. (1992), *When literacy empowers: Navajo language in print*, University of New Mexico, Albuquerque, NM.
- MOSELEY C. (ed.) (2010), *Atlas of the world's languages in danger*, 3rd ed., UNESCO Publishing, Paris (versione online <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>).
- MORRISON L. (2018), Can £27m a year bring a language back from near death? BBC, 1 August. <http://www.bbc.com/capital/story/20180731-can-27m-a-year-bring-a-language-back-from-near-death>.
- NETTLE D. & ROMAINE S. (2000), *Vanishing voices. The extinction of the world's languages*, Oxford University Press, Oxford.
- OLSON D. (1996), *The world on paper*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ROSER M. & ORTIZ-OSPINA E. (2018), *Literacy. Our world in data*. <https://ourworldindata.org/literacy>.
- PHILLIPSON R. (1992), *Linguistic imperialism*, Oxford University Press, Oxford.
- PULLUM G.K. (1991), *The great Eskimo vocabulary hoax and other irreverent essays on the study of language*, University of Chicago Press, Chicago.
- RUSSELL HOCHSCHILD A. (2012), *The outsourced self: intimate life in market times*, Metropolitan Books, New York.
- SIEBURTH R. (1987), In pound we trust: the economy of poetry/the poetry of economics, in *Critical Inquiry* 14: 142-172.

SOTTILE, R. (2017), *Le parole del tempo perduto*, Navarra, Palermo.

SPERLICH W.B. (2005), Will cyberforums save endangered languages? A Niuean case study, in *International Journal of the Sociology of Language* 172: 51-77.

VAN DER HORST J. (2008), *Het Einde van de Standaardtaal*, Meulenhoff, Amsterdam.

GABRIELE IANNÀCCARO¹

Per una tipologia delle politiche linguistiche europee tra lingue di minoranza e lingue nazionali

The paper discusses the notions of “politics”, “Europe”, “minority” and “Nation”, considering them in terms of language policies. A typology of language policies is also offered.

1. *Premessa e limiti*²

Trattare delle politiche linguistiche (PL da qui in avanti, anche al singolare) è – come del resto accade per tutte le branche della scienza – un’impresa disperata se si cerca un’impossibile completezza e coerenza: e ciò è vero in particolare per quelle materie che estendono il loro raggio di riflessione, e anche d’azione, su ambiti di ricerca e di intervento diversi; tale è in effetti il caso del campo di studi che prendiamo qui in considerazione, che per essere trattato decentemente richiederebbe l’apporto di linguistica, sociologia, economia, politica, giurisprudenza e di altre competenze ancora. Occorre dunque limitare in modo drastico la portata dei propri sforzi: quello che si troverà di seguito è perciò non molto di più di una serie di spunti di riflessione, talora anche scuciti, originati da termini o sintagmi chiave già presenti nel titolo: tipologia, politica [linguistica], Europa, minoranza, [lingue] nazionali. L’intento è quello di avanzare pochi suggerimenti che possano essere utili a sistematizzare (o tipologizzare, se si preferisce) una materia scivolosa, ponendo di tanto in tanto attenzione a qualche fatto non sempre considerato con eccessiva attenzione. Altra delimitazione: l’ambito territoriale e culturale in cui ci muoviamo è quello europeo.

L’approccio qui tentato è sistematizzante: non si troveranno cioè mirabolanti risultati di inchieste o acute osservazioni di casi studio esotici, ed è più che probabile che molte delle cose che si diranno siano già note, in forme diverse, a chi si occupa di questi problemi; condizione questa che verrà assunta come un vantaggio, in fondo, e che dispenserà dal definire o approfondire molti concetti, presumendoli acquisiti dalla ricerca. Procederemo in qualche modo a volo d’uccello, ma qui e là alcune nozioni saranno trattate con maggiore dettaglio, e questo non necessariamente al momento in cui si presentano per la prima volta; per alcuni argomenti si tratterà

¹ Università di Milano-Bicocca.

² È ovviamente possibile documentare analiticamente ogni passaggio di quanto sarà affermato di seguito: in una versione di prova si è tentato, ma l’ampiezza del testo, già cospicua, si è rivelata eccessiva. Ci si limiterà dunque in modo drastico – coloro che fossero interessati a fonti e approfondimenti sono vivamente invitati a contattare l’autore, che sarà lieto di suggerire ogni riferimento.

invece di una costruzione costante, disseminata fra i paragrafi, in modo da metterne di volta in volta in luce aspetti differenti.

2. Politiche linguistiche

2.1 È opportuna qui una considerazione preliminare: la testa sintagmatica ‘politica’ [+ eventuali modificatori] presuppone per sua semantica intrinseca il concetto di ‘gestione della cosa pubblica’, ossia, nella temperie culturale dominante dalla tarda età moderna, di ‘stato’ e dunque in ultima analisi di ‘potere’ – risale come è noto a Jean Bodin (1576, *Les Six livres de la République*) e cent’anni dopo a Thomas Hobbes (1651, *Leviathan*) la riflessione sullo stato come legittimo monopolista dell’uso della violenza, poi ripresa e perfezionata da Weber (1919, *Politik als Beruf*). Torneremo su questo accennando allo stato-nazione (anche democratico) e alla gestione del plurilinguismo interno; qui importerà però subito notare che, pur potendo legittimamente parlare, come faremo, di PL non provenienti da organi in senso lato dello stato, l’aspetto ‘pubblico’ delle PL è un nodo teorico e una realtà pratica imprescindibile.

La preziosa e recente discussione di Pizzoli (2018, part.: 17-36), centrata sull’ambito italiano, ci dispensa qui da una definizione analitica di ‘politica linguistica’: richiameremo così solo alcuni punti che paiono importanti. In prima approssimazione possiamo affermare che le PL hanno lo scopo di gestire il plurilinguismo (anche talora in maniera inconsapevole) fra le lingue ufficiali/nazionali, le loro varianti, i dialetti, le lingue di minoranza e le lingue straniere presenti in un’unità territoriale; ossia di modificare o regolare la posizione delle varietà presenti a qualunque titolo nel repertorio di una comunità. Così sono manifestazioni di PL tutte le «azioni [...] che servono a influenzare i comportamenti delle persone per quanto riguarda l’acquisizione, la struttura (cioè il corpus) e la ripartizione funzionale (o status) dei loro codici linguistici» (Gazzola, 2006: 23). In questa chiave l’espressione ‘politica linguistica’ si apre ad un’amplissima gamma di realtà e attività, tenute insieme generalmente dall’attenzione consapevole rivolta al linguaggio e alla sua presa sulla società.

Naturalmente, come si accennava, le PL più esplicite – e certo quelle di cui la società è più consapevole – procedono dall’alto, ossia dalle istituzioni o dagli enti territoriali, che *in modo consapevole* si incaricano della gestione di cui dicevamo; è a queste che ci riferiremo in maggioranza nelle sezioni successive. E tuttavia è bene, dal punto di vista metodologico ma anche fattuale, considerare azioni di PL anche tutte le iniziative che «si muovono lungo vari gradi di intenzionalità, dal consapevole al non consapevole» (Klein, 2003). La proposta, beninteso non nuova, è dunque quella di considerare ‘politiche linguistiche’ tutte le azioni che sono volte ad alterare il repertorio di una comunità; queste azioni possono avere gradi diversi di consapevolezza e intenzionalità e possono essere portate avanti dalle istituzioni (a qualunque livello), ma anche dalla società civile (ossia dalle aziende, dalle multinazionali, dalle associazioni culturali, dal mondo commerciale in genere tramite per esempio la pubblicità, e così via), così come da singoli attori influenti (giornalisti,

manipolatori dell'opinione pubblica, uomini dello spettacolo e simili). Abbiamo dunque PL che si configurano come attività prescrittive (leggi, stati e istituzioni) e altre che invece rappresentano o propongono modelli potenzialmente da imitare (attori privati, opinione pubblica, pubblicità, spettacolo).

Seguendo Spolsky (2004; 2009), l'etichetta 'politica linguistica' (*language policy*) si compone di tre componenti: 1. le *language practices* (i cosiddetti *patterns of choice*), ossia le pratiche linguistiche effettive dei membri della comunità esaminata; 2. i *values and beliefs*, i valori e opinioni legati alle lingue correnti nella società; e, particolarmente rilevante per il nostro discorso, 3. il *management*, cioè gli sforzi di alcuni dei suoi membri per modificare i comportamenti altrui. Spingiamoci allora un passo più in là: questi sforzi possono essere anche impliciti, ma se vengono incontro a *values and beliefs* accettati o persino promossi dalla società finiscono per influenzare e al limite alterare le *language practices*. Condizione che è vera anche per gli interventi dall'alto: c'è sì una differenza di grado fra le PL promosse dalle istituzioni e quelle che provengono dalla società civile, differenza che rozzamente si può ricomprendere nel binomio 'imposizione' verso 'proposta': e l'istituzione ha certo più armi per far valere le sue istanze. Tuttavia, almeno nei paesi democratici e limitandosi ai fatti di lingua, l'imposizione stessa è comunque una proposta, ancorché cogente, e come tale è passabile di non essere presa in considerazione dai cittadini: il sostanziale fallimento della PL dello stato d'Irlanda è un ottimo esempio in tal senso.

Prendere decisioni di PL in senso lato è a ben vedere inevitabile, dalle leggi ufficiali degli stati ai dubbi ortografici sulla rete informatica; può trattarsi di politiche esplicite e manifeste, o ci si può invece trovare di fronte a un insieme di incentivi o meccanismi impliciti di fatto equivalenti a una PL. È così fuorviante ritenere che le PL *in quanto tali* siano vane o inutili. Sono semplicemente inevitabili.

2.2 Se dunque le PL, a qualsiasi livello, sono inevitabili, e sono tutte le azioni volte ad alterare il repertorio di una comunità, sembra interessante allora considerare la PL come uno strumento di gestione del plurilinguismo e della diversità linguistica a disposizione di istituzioni e di attori privati: per comprendere la sua natura sarà dunque utile accennare a due apparenti paradossi, appunto sulla diversità linguistica (Grin & Civico, 2018).

1. La diversità sta contemporaneamente diminuendo e aumentando. È oggettivamente in calo perché, com'è noto e com'è materia di studio dell'ecologia linguistica, le lingue piccole si stanno erodendo o stanno addirittura scomparendo³; di converso però la diversità sta aumentando nell'esperienza soggettiva di milioni di persone – in particolare, ma non solo, di coloro che vivono nelle grandi città – a causa degli importanti fenomeni di movimento delle popolazioni cui stiamo assistendo in questo scorcio di millennio: ossia innanzitutto per gli importanti fenomeni migratori contemporanei, ma anche per l'accresciuta mobilità interna, nazionale

³ In verità la diversità linguistica potrebbe aumentare un poco grazie all'evoluzione in senso locale di neolingue in contesti di ex-colonizzazione, ma anche alla stabilizzazione di molti (neo)pidgin.

ed europea, oltre che per l'emersione di una serie di situazioni multilingui rimaste prima nascoste.

2. Inoltre, la diversità (linguistica?) può essere vista insieme come minacciante e minacciata. Minacciata perché, come appena visto, una quantità di lingue è a rischio di estinzione, e anche perché – ci torneremo al § 6 – sembra ora venire alla ribalta una sola lingua internazionale, che rischia di fagocitare le altre. Allo stesso tempo però la presenza di lingue diverse nello stesso spazio non è necessariamente una realtà pacifica: si porta dietro tutta una serie di timori immaginati o amplificati talora ad arte, ma anche in parte reali, legati alla perdita di identità comunitarie e di antiche abitudini comunicative.

Dal punto di vista dell'attivazione di PL, istituzionali come spontanee, abbiamo dunque motivi che dovrebbero portare alla protezione e alla promozione delle lingue più deboli, proprio perché alcune componenti della diversità sono minacciate (vedremo fra poco, trattando delle minoranze, *se e perché* dovremmo farlo) e allo stesso tempo pulsioni di regolamentazione dell'agire linguistico e di demarcazione, separazione fra lingue e varietà diverse, perché alcune componenti della diversità sono percepite, a torto o a ragione, come minacciose per le altre. Questo è uno dei motivi, se non il principale attualmente, per cui le istituzioni e le società civili si impegnano in attività di PL.

Quando queste iniziative linguistiche sono prese da privati, ebbene, sono appunto attività private: e il loro successo o no, ossia la capacità più o meno di proporre modelli linguistici da imitare dipende dalla forza sociale di chi le intraprende; ovviamente si può sempre discutere se considerarle benefiche o nocive per la società, ma spesso questa valutazione risiede in orientamenti personali, e in ogni caso le politiche 'private' di successo lo sono perché incontrano derive (socio)linguistiche già in atto o in potenza. Il punto qui è che tali iniziative sono responsabilità civile ed economica di chi le intraprende.

Diverso è il caso delle politiche pubbliche: le istituzioni, lo si notava, detengono il monopolio della violenza nella società (detto così è davvero da Leviatano: intendiamo 'della coercizione e dell'imposizione', se suona meno roboante): e se dunque usano di questo monopolio, sono legittimate a farlo negli stati democratici solo se il fine è il bene comune. Si pone allora il problema, cruciale, di una *valutazione* delle PL pubbliche: in termini di fini espliciti, di risultati acquisiti e di risorse impiegate per conseguirli. In altre parole, le PL pubbliche sono legittimate se i loro fini mirano all'accomodamento delle preferenze linguistiche di *tutti* gli individui nella società. E sono soggette a valutazione, da compiere bilanciando i benefici percepiti ed effettivamente conseguiti con i costi a questi benefici associati – faremo cenno più avanti a situazioni di disagio in cui questo saldo è negativo. Non dovrebbe dunque essere disgiunta dallo studio delle PL la valutazione, del tutto trascurata in Italia, della loro 'efficienza': i criteri di efficienza, valutati secondo appunto l'analisi dei 'costi-benefici', espressi in termini brutalmente economici, dovrebbero tener conto almeno della numerosità della popolazione che beneficia del servizio, della sua distribuzione sul territorio e dei costi sostenuti dalla società nel suo complesso.

3. *Tipologia*

L'ampia casistica delle possibili PL in realtà si articola in una *tipologia di tipologie*, di cui proponiamo qui una bozza provvisoria. Beninteso, le singole politiche si caratterizzano proprio per la differente mescolanza delle diverse tipologie cui accenniamo, che talora si sovrappongono in parte, ma che vanno sempre tenute presenti, perché «language policies sometimes fail to meet their objective(s) because of their lack of complexity» (Grin, 2005: 453). Abbiamo così:

1. *Tipi* di PL (questa è la classificazione più vasta: gli altri parametri si ripartiscono comunque attraverso questi tipi):
 - a. (politiche per) *ridurre* il plurilinguismo, eliminando o limitando variazioni e compresenze indesiderate: sono quelle messe in atto dai vari fascismi, o le politiche dell'Accademie, con l'eccezione della Accademia della Crusca; o le esperienze linguistiche e legislative per esempio della Turchia, della Francia – fino a tempi recentissimi e nella pratica anche oggi – e per certi versi della Catalogna – dove il tentativo di svuotamento delle funzioni del castigliano è spesso sotteso a più di una misura⁴);
 - b. (politiche per) *mantenere* il plurilinguismo, nelle compagini che già si riconoscono multilingui (come in Svizzera, Belgio, Finlandia, dove la legislazione interviene per il mantenimento delle realtà che sono percepite come più deboli, o come in Norvegia dove le varietà locali sono promosse a ogni livello);
 - c. (politiche per) *incrementare* il plurilinguismo, nei casi in cui si riconoscano diritti e legittimità alle minoranze linguistiche o a particolari lingue internazionali.
2. *Scopi* delle PL:
 - a. incrementare/ridurre la/le lingua/e nazionale/i: per l'incremento si possono vedere i casi per esempio dell'Ungheria – storicamente sotto la Duplice Monarchia ma anche oggi – o della Grecia per quanto riguarda le alloglossie interne); per il caso, più raro, di una riduzione dell'uso o dell'importanza di una lingua nazionale si rammenti la citata situazione della Catalogna o subito sotto il caso b.;
 - b. incrementare/ridurre la/le lingua/e sovranazionale/i, come accade nei recenti dibattiti sull'adozione esclusiva dell'inglese nelle università (incremento che porta con sé una riduzione della lingua nazionale come in a.), o sul suo contrasto *a priori* (riduzione);

⁴ Gli amici catalani reagiscono in modo molto virulento ad affermazioni come questa, argomentando che tutta la PL della *Generalitat de Catalunya* è anzi volta all'affiancamento delle due lingue co-occorrenti sul territorio, catalano e castigliano, e che eventuali e sporadici episodi di fastidio o chiusura nei confronti di quest'ultima sono dovuti solo alla legittima necessità di difendere Davide contro Golia; questo sarà senz'altro vero, ma non è neppure negabile che, nella pratica, le iniziative messe in atto configurano una situazione in cui il castigliano è di fatto *tollerato*, per l'evidente impossibilità di allontanarlo del tutto dalla vita pubblica e privata, e il multilinguismo della società è più spesso subito, per *faute de mieux*, che promosso. Cfr. anche Vidal (2015).

- c. incrementare/ridurre la/le lingua/e locale/i: siano esse considerate minoranze linguistiche riconosciute o dialetti;
- d. incrementare/ridurre la/le lingua/e immigrata/e: ossia prevedere misure per l'inclusione o per l'esclusione linguistica di gruppi di migranti.

Accanto a questi scopi ne possiamo vedere altri due, di carattere più generale e in certo senso accessorio, ossia che si raggiungono come 'sottoprodotto':

- e. generare nuove abitudini linguistiche, per esempio per contrastare il sessismo nella lingua o per instillare nuove abitudini di parola – come accade in alcune campagne pubblicitarie, ma anche in tutte le manifestazioni legate all'instaurarsi o al combattere il cosiddetto *hate speech*. In genere queste politiche sono portate avanti dalla società civile e dai mezzi di comunicazione di massa, talora anche in modo non consapevole;
 - f. generare nuovi apparentamenti culturali verso società, lingue o culture considerate prestigiose: sono iniziative promosse in genere dalla società civile, ma talora anche dalla politica ufficiale: si pensi solo a operazioni legislative italiane denominate in inglese (il *jobs act* del governo Renzi) o alla denominazione ufficiale di ministeri, come quello del *Welfare* (ossia del 'Lavoro e delle politiche sociali'), così chiamato sotto il governo Berlusconi II. Spie, queste, di una sudditanza culturale nei confronti del mondo anglosassone ma anche accostamento a tradizioni giuridiche, come la *common law*, estranee al nostro ordinamento.
3. *Modi* delle PL:
- a. attività prescrittive (leggi, stati e istituzioni);
 - b. modelli potenzialmente da imitare (attori privati, opinione pubblica, pubblicità, spettacolo). Cfr. sopra § 2.1.
4. *Legittimazioni* delle PL:
- a. il potere giuridico (lo stato, monopolista, impone il suo linguaggio); sul piano legislativo abbiamo, in ordine decrescente di estensione e cogenza: diritto internazionale, diritto costituzionale, leggi nazionali, leggi locali, consuetudini;
 - b. il potere economico (il più forte impone il suo linguaggio: si pensi per esempio al radicamento dell'inglese nelle Isole Britanniche);
 - c. il potere culturale (il più prestigioso impone il suo linguaggio: basti ricordare le *Prose nelle quali si ragiona della volgar lingua* di Pietro Bembo [1525]).
5. *Attori* delle PL:
- a. istituzionali: Unione Europea, stati, tribunali, enti territoriali, accademie, scuola, televisione (di stato);
 - b. non istituzionali: centri culturali, imprese, televisione (privata), attività comunicative legate a internet, pubblicità e così via.

Come è chiaro, gli stili delle iniziative messe in campo saranno molto diversi nei due casi.

6. *Estensioni* geografiche e politiche delle PL, che possono essere ovviamente continentali, statali, regionali o locali. È importante notare che questo parametro ha senso solo in un regime di *territorialità* del diritto linguistico, e non già di *personalità* dello stesso.
7. *Atteggiamenti* caratteristici delle PL:
- a. *laissez faire*, ossia l'ostentato disinteresse nei confronti della gestione del plurilinguismo, il che è di per sé una politica;
 - b. dirigismo, cioè la volontà di imporre con la forza (anche solo della legge) e comunque dall'alto le proprie convinzioni sul trattamento del plurilinguismo;
 - c. collaborazione: se, al contrario, viene ricercata fra le parti linguistiche e sociali un'esplicita volontà di cooperazione che porti anche alla contrattazione delle misure di PL da intraprendere (sono le cosiddette politiche *incitative*);
 - d. persuasione: ossia non la richiesta esplicita di collaborazione, ma la messa in atto di stratagemmi volti a convincere l'opinione pubblica e gli attori pertinenti della bontà delle iniziative di PL (è ovviamente diversa dall'imposizione, che semplicemente afferma convinzioni e misure in modo assoluto, senza preoccuparsi della ricezione delle imposizioni). È importante notare che questo atteggiamento di persuasione può essere di tipo occulto, ed è anzi quanto accade con maggiore frequenza.
8. *Direzioni* delle PL: è da notare come questo parametro si incrocia e talora sovrappone con altri, quali per esempio 3. e 7., a riprova della grande interrelazione fra i tipi individuati; abbiamo dunque:
- a. dall'alto, ossia dalle istituzioni, con i rischi connessi al dirigismo e alla non accettazione delle politiche da parte della popolazione;
 - b. dal basso, cioè dalla società civile. A seconda dell'interazione di questo tipo con 7. avremo diversi sottotipi: α . la campagna partecipativa, in cui i vari soggetti collaborano per un fine linguistico e cercano di coinvolgere le istituzioni; β . la persuasione occulta, in cui pubblicità privata o altri canali di manipolazione dell'opinione agiscono in modo non dichiarato a favore di un cambio di abitudini linguistiche); γ . le iniziative di classico *language planning* dal basso, che comportano rischi di improvvisazione, di protagonismo dei pianificatori, di falsi bersagli dovuti all'insito purismo di tali imprese e così via.
9. *Ambiti* di applicazione delle PL:
- a. legislativo, il più ovvio e frequentato: la regolamentazione delle varietà che possono o debbono essere usate nella vita pubblica;
 - b. lavorativo: la regolamentazione delle varietà da usare all'interno delle aziende e delle multinazionali (dove per esempio si può proporre o imporre l'uso di una lingua internazionale anche fuori dai confini degli stati in cui è abitualmente parlata; ma anche, in contesti di minoranza, l'uso di una lingua territoriale); anche le norme o convenzioni per regolare il plurilinguismo

- all'interno di particolari nicchie lavorative come l'università (pubbliche e private);
- c. pubblico: insegne dei negozi, scritte in luoghi strategici come aeroporti e stazioni, regolamentazione o proposte da imitare per pubblicità, televisione, internet e simili). A cavallo fra questa tipologia e quella sopra in a. si pongono i cartelli stradali ufficiali;
 - d. familiare: in genere non si pianifica la lingua privata dei cittadini (Dell'Aquila & Iannàccaro, 2004), ma qualche tentativo ufficiale (e fallimentare) c'è stato; tuttavia rientrano in questa tipologia anche per esempio le 'indicazioni' date da alcuni docenti alle famiglie immigrate perché parlino con i figli la lingua dello stato e della scuola e non quella che sarebbe spontanea in famiglia.
10. *Domini* ai quali si applicano le PL: intendiamo qui con 'dominio' la categorizzazione convenzionale delle aree di attività umana in cui le lingue vengono utilizzate in modi specifici; avremo così educazione, sistema giudiziario, amministrazione e servizi pubblici, media, cultura, attività economica, vita sociale, vita familiare e personale.
11. *Bersagli* delle PL:
- a. incrementare la *capacità* di usare una particolare varietà;
 - b. incrementare la *volontà* di usare una particolare varietà.

La distinzione è fondamentale e percorre tutti gli studi di politica e di pianificazione linguistica. La volontà di usare una lingua (o un dialetto) – che si estrinseca principalmente nella trasmissione intergenerazionale della stessa ma non solo – è un punto cruciale da cui partire per ogni attività di alterazione o modifica del repertorio di una comunità. La questione è stata messa a fuoco in modo molto netto da Fishman (1991), che parla appunto di possibilità di 'inversione della deriva linguistica' (*reversing language shift*) legata alla volontà dei genitori di lingue in pericolo di tramandarle ai loro figli. Ampilissimo è il dibattito innescato dalla nozione. Per la capacità, è poi bene distinguere fra capacità *tout court*, ossia la possibilità cognitiva di parlare la lingua oggetto di attenzione (è spesso un requisito di fatto, a parte situazioni particolarissime quali le bizzarre campagne di rivitalizzazione di lingue da tempo scomparse come l'antico prussiano), e quella che potremmo chiamare 'capacità sociale', ossia la facoltà di utilizzare la varietà in tutti gli ambiti comunicativi previsti, come la scrittura o la burocrazia o la vita pubblica – questo avviene generalmente in seguito a esplicita formazione.

Quanto sopra si riferisce alla capacità e alla volontà di utilizzare sistemi linguistici completi nelle occasioni proposte; naturalmente però si può parlare anche di volontà di usare forme o sintagmi singoli, quando per esempio si vuole incrementare l'uso di particolari lessemi nella società (perché provenienti da lingue o dialetti considerati prestigiosi a qualsiasi livello – per l'Italia contemporanea si pensi agli pseudoanglismi o ai dialettalismi propagati dalla televisione) o a particolari costruzioni sentite come più elevate o al contrario 'facili' e popolari.

12. Uso delle *risorse* per le PL: il parametro distingue qui la scelta di una
- a. *efficiente* allocazione delle risorse (ossia un'assegnazione che prenda in considerazione solo i vantaggi prevedibili in termini di costi-benefici), o di una
 - b. *equa* distribuzione delle risorse (che dunque contempera le esigenze economiche di a. con istanze di altro genere: ideologiche, ecologiche, politiche e così via).
13. *Cogenza* delle PL:
- a. necessità (o obbligatorietà): ci sono casi di plurilinguismo o monolinguisimo per così dire obbligatorio, come accade nella scelta della lingua giuridica, che obbliga anche coloro che non la conoscono a servirsene comunque – e di converso, in regimi di giusto processo, con il plurilinguismo derivante dalle traduzioni degli atti dei processi. In genere queste obbligatorietà sono legate alla presenza di un'unica lingua dello stato o al contrario alla volontà delle istituzioni di favorire la vita linguistica dei cittadini;
 - b. incentivazione all'uso di una varietà, nei casi di plurilinguismo che prevedano da parte delle istituzioni l'incoraggiamento economico o sociale a usare una o più lingue, come per esempio accade con il cosiddetto 'patentino' di bilinguismo dell'Alto Adige.

4. *Europa*

4.1 L'evoluzione storica e sociale dell'Europa ne ha fatto un luogo privilegiato di osservazione e di discussione riguardo alle PL: il suo robusto plurilinguismo diatopico originario – in verità non maggiore rispetto a quello degli altri continenti, ma certamente meglio conosciuto e documentato anche per il passato – è stato precocemente modificato dall'insorgere spontaneo di una quantità di lingue amministrative e letterarie sovralocali (situazione questa invece differente rispetto ad altre aree nel mondo), che tuttavia non hanno, se non in casi particolari, sradicato completamente le varietà territoriali. Si è creata dunque una situazione di 'plurilinguismo avanzato', sociolinguisticamente complesso anche per l'intersecarsi di variabili diatopiche e diastratiche, con presenza contemporanea di lingue standard, substandard, dialetti, varietà regionali e locali. A questa complessità storica si aggiungono ora nuove condizioni di ulteriore complessità nei repertori, dovute in parte alle accresciute possibilità di mobilità internazionale dei suoi cittadini e in parte all'arrivo di persone migranti, portatrici di repertori linguistici individuali assai disparati: si parla spesso, in sedi non scientifiche, di 'mosaico delle lingue d'Europa' proprio per indicare l'insolita presenza nel Continente di molte lingue ufficiali anche di comunità e territori piuttosto piccoli, a loro volta caratterizzati da minoranze, plurilinguismi interni e intricate situazioni sociolinguistiche. E su tutto questo un'entità sovranazionale di nuova formazione e concezione, a sua volta caratterizzata da un importante plurilinguismo strutturale, l'Unione Europea.

Ora, questo intreccio di un multilinguismo 'endogeno' storicamente radicato e di apporti più recenti di una nuova diversità linguistica 'esogena' è bene espresso

nella nozione di *diversità complessa* (Kraus, 2011; 2012), che rende conto dei cambiamenti strutturali nelle società europee interessate dalla migrazione e dalla mobilità. La diversità complessa (si usa qui il sintagma anche in esplicita opposizione ad altre etichette forse più di moda adesso ma meno interessanti epistemologicamente, quale quella di *superdiversity*) dà ragione del fatto che questo complesso e diversificato ambiente linguistico implica una sfida alla visione tradizionale di spazi di comunicazione separati, che ora vengono alla luce come disposti in modi diversi: sovrapposti, paralleli, consecutivi o giustapposti; ed è particolarmente rilevante nei paesi, nelle regioni o nelle città tradizionalmente multilingui che oggi stanno ospitando migranti, rifugiati e vari tipi di popolazioni mobili.

Proprio l'Unione Europea (UE) è molto interessata da alcuni anni ai processi di multilinguismo complesso derivati dalla reazione dei repertori verso la presenza di popolazioni alloglotte nei suoi stati membri, e più recentemente ai riflessi linguistici della mobilità dei suoi cittadini o dell'arrivo di migranti provenienti dall'esterno. Negli anni '90 e '2000 l'attenzione era posta soprattutto sulla variabilità territoriale delle lingue e le minoranze europee (progetto 'Euromosaic', <https://www.uoc.edu/euromosaic>); ora vengono comprensibilmente alla ribalta questioni di mobilità e integrazione: va qui citato il progetto MIME, *Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe* (www.mime-project.org), esplicitamente centrato sulle PL e sociali che possono essere messe in campo per comprendere e guidare il multilinguismo derivante dalla mobilità e dalle migrazioni, nell'ambizione di trovare un punto di equilibrio il più avanzato possibile fra esigenze linguistiche e identitarie delle popolazioni residenti, a loro volta complesse e spesso caratterizzate da multilinguismo, e quelle dei migranti.

Ora, questa diversità linguistica complessa dell'Europa (si ricordi, contemporaneamente minacciante e minacciata, in arretramento ma percepita come in incremento) crea tensioni tra due obiettivi: l'obiettivo di accogliere da un lato la mobilità sociale e geografica dei residenti e dei nuovi arrivati, dall'altro la loro inclusione nella società residente, che legittimamente ricerca continuità linguistica e culturale, pur nella (e accanto alla) tradizionale complessità dei repertori che la caratterizzano. Mentre però l'obiettivo della mobilità elevata richiede competenze in altre lingue, quello di una società inclusiva è legato all'acquisizione di competenze nella lingua o nelle lingue locali.

4.2 A dispetto del multilinguismo che pervade l'Europa, e della sua diversità complessa, è interessante osservare che – per ovvie ragioni storiche e culturali, riprese al § 5 – nella maggior parte dei paesi europei le autorità usano uno o, in alcuni casi eccezionali, due lingue o tre ufficiali di stato quando comunicano con i cittadini. In sostanza, le lingue ufficiali sono concepite, vestfalianamente, come compatte e possibilmente uniche all'interno delle diverse nazioni⁵; le deviazioni al modello pas-

⁵ Come è noto, si definisce normalmente 'stato vestfaliano' (ossia come disegnato dalla pace di Vestfalia del 1648, che pose fine alla Guerra dei Trent'Anni) lo stato moderno, completamente sovrano nel proprio territorio e concepito come compatto al suo interno. Fra le caratteristiche di questa figura giuridica c'è il principio della cosiddetta *cuius regio, eius religio* – in verità affermato già dalla pace di Augusta del 1555 – ossia della potestà dello stato di deliberare in materia di religione dei cittadini; per

sano per 'eccezioni' che vanno paradossalmente giustificate nei confronti dell'opinione pubblica interna e esterna evocando ragioni storiche e sociali.

Ne derivano due punti teorici interessanti e fortemente interrelati; da un lato infatti si rende adeguata un'espansione del concetto di diversità complessa che deve fare i conti non solo con complessità, appunto, di ordine sociale, ma anche legislativo e politico-linguistico: le politiche linguistiche delle istituzioni aumentano infatti la complessità intrinseca dei repertori, introducendo gerarchie e restrizioni d'uso di tipo 'artificiale'. D'altro canto però queste restrizioni d'uso generano un diffuso 'disagio linguistico' (Iannàccaro, 2018) fra le popolazioni, interagendo con il plurilinguismo endogeno ed esogeno delle comunità.

Il disagio appare quando le conoscenze linguistiche dell'individuo – o i valori simbolici associati alle varietà che parla – sono fortemente disallineate rispetto a quelle della comunità nella quale si trova a vivere, come accade in casi di imperfetta acquisizione della lingua ufficiale, o di minoranza linguistica non protetta o di migrazione verso una comunità dal repertorio linguistico molto differente. Si tratta in sostanza della constatazione di uno scarto, reale e percepito, fra il repertorio individuale del parlante e quello richiesto dalla comunità. Incertezze linguistiche se ne sono sempre provate, in ogni società, ma perché queste si possano definire 'disagio' è necessaria la componente normativa del linguaggio: che, per il parlante comune, è novità incorsa con la penetrazione di idee *Sturm und Drang* e illuministiche all'interno dello stato vestfaliano; è evidentemente, quindi, una caratteristica di tutto il mondo moderno, ma l'Europa lo ha per così dire 'inventato'.

Il moltiplicarsi di situazioni di disagio linguistico porta a disfunzioni individuali nella comunicazione e nella partecipazione alla vita della comunità, ma anche a svantaggi e perdite di competitività e economiche di tutta la comunità. Il punto pare importante: la non partecipazione o l'insufficiente partecipazione alla vita civile ed economica della comunità è spesso causa di ostacoli allo sviluppo di *tutta* la comunità, non solo di coloro che sono o si sentono svantaggiati. In quest'ottica, le politiche linguistiche pubbliche dovrebbero avere come fine primario quello di ridurre il disagio linguistico dei membri, tradizionali e recenti, della società.

Quanto alla società civile, il superamento delle situazioni di disagio individuale – ottenuto tramite politiche *ad hoc* dal basso, per esempio mediante l'opportunità di allargare il proprio repertorio con l'apprendimento delle varietà societarie – è in genere momento di crescita di tutta la comunità, grazie ai benefici indotti dalle esternalità associate all'ampliamento delle risorse linguistiche dei singoli. La risposta al disagio, per come declinato nell'accezione vista sopra, sembra indicare che istituzioni e società civile avrebbero un vantaggio a sviluppare politiche che possano concepire il multilinguismo della società in un modo molto sensibile al contesto: il punto è piuttosto interessante, perché lega le questioni delle minoranze 'classiche', territoriali europee e quelle legate alle nuove mobilità nel Continente.

i motivi che si vedranno al § 5, lo stato vestfaliano si caratterizza anche, a partire dalle fine del '700, per il principio di *cuius regio, eius lingua*.

4.3. Va poi accennato ad altre due questioni, peraltro piuttosto conosciute, legate alla PL di ambito europeo: il problema del multilinguismo delle istituzioni europee (la cui sovrabbondante ricchezza percepita contribuisce non poco alla sensazione di straniamento che il cittadino medio ha nei confronti di questa istituzione) e di conseguenza della necessità di traduzioni e di interpretariato, attività che sono considerate uno sforzo molto grosso, logistico e economico, e sono spesso accusate di sottrarre risorse a altri possibili campi di intervento. Gazzola (2014; 2015) fra gli altri dimostra che in verità il costo per l'UE, apparentemente orribile, di avere 20 lingue ufficiali (e dunque potenzialmente 380 direzioni di traduzione) si aggira intorno ai 4,8 euro per abitante per anno. In compenso tutti possono leggere i documenti e sentire i discorsi al parlamento nella lingua ufficiale del proprio paese.

Altro problema è quello delle lingue da proporre alla società civile, ossia la sempre maggiore presenza di lingue egemoni internazionali; tema particolarmente delicato in Europa, caratterizzata dalla presenza di lingue di cultura antiche e prestigiose e dall'abitudine a usarle nella comunicazione della scienza e nella diplomazia. Le questioni sollevate riguardano la 'lingua comune della scienza' e la penetrazione dell'inglese nell'università, anche in una prospettiva continentale di omologazioni di programmi e crediti per favorire la mobilità internazionale degli studenti. Ci torneremo al § 6.

5. *Minoranza*

5.1 Una considerazione che può parere ovvia: il concetto di 'minoranza' esprime una categoria che è sempre in contrapposizione ad un'altra, una ritenuta 'maggioranza'; è dunque un concetto relazionale e come tale soggetto a valutazione costante e teoricamente a cambiare nel tempo. Nessun gruppo è intrinsecamente, *ab ovo*, di minoranza, né forse sarà tale per sempre: una minoranza è sempre 'qualcosa' che è dichiarato tale, prevalentemente dal di fuori, nel momento attuale, secondo lo stesso meccanismo logico che sostiene il famoso apologo di Linus van Pelt: «al mondo esistono i buoni e i cattivi. I buoni dicono quali sono i cattivi».

Quello di minoranza è anche un concetto inerentemente *geografico*: comunque si arrivi a uno status siffatto, si può essere 'minoranza' rispetto a qualcuno solo in un territorio ben definito, e relativamente ad una scala di riferimento ben definita, che la 'maggioranza' decide di volta in volta: nella Carnia, per dire, i parlanti friulano non sono per nulla una minoranza, ma la quasi totalità della popolazione, affiancata da una sparuta minoranza italoфона – probabilmente, nell'oralità almeno, bisognosa di tutela. Allo stesso modo, in Eurasia gli italoфoni non sono maggioranza di alcunché. Anche le cosiddette 'minoranze non territoriali' (etichetta che tuttavia sarà accettata e usata in seguito per motivi di praticità di esposizione) sono in verità costituite da gruppi di individui – considerati di minoranza – dispersi all'interno un territorio ben definito e delimitato. Tutto questo vale, ovviamente, per le minoranze culturali di qualsiasi genere. Dal punto di vista fisico le minoranze possono

non essere territoriali affatto: si pensi alle persone non udenti, o non vedenti, o semplicemente rosse di capelli.

Nel caso della minoranza definita dalla lingua, questa comincia a prendere forma come si accennava con la pace di Vestfalia che, sancendo almeno in linea teorica la compattezza degli stati all'interno dei loro confini – e la stessa necessità di confini più o meno lineari e coerenti, fa sì che la lingua della corte o dello stato assuma una posizione di preminenza, generando la minorizzazione (termine orribile) delle altre. Questo crea per così dire il contenitore; altre due componenti fondamentali intervengono poi a delineare il panorama dei rapporti fra società, politica e lingua che sostanzialmente vige ancor oggi. Queste componenti sono come si sa l'illuminismo francese (che propugna per così dire un monolinguisimo statale 'da sinistra', ossia una lingua dello stato comprensibile e usabile da tutti i cittadini, che eviti discriminazioni) e il romanticismo tedesco, che lavora – ma in questo caso è davvero improprio dirlo e lo facciamo solo per brutalità semplificante – 'da destra', ossia ponendo l'accento sul 'popolo' e sull'identificazione culturale e personale tramite il possesso e l'uso di una particolare lingua⁶.

La lingua così diventa, fra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo, uno dei pilastri della legittimazione dello stato, sostituendo quelle precedenti (religione, clientela personale nei confronti di un superiore, e così via): è attraverso (anche) la lingua che gli stati nazionali ottocenteschi e post-ottocenteschi legittimano il loro monopolio sulla violenza; e il concetto di 'stato nazionale', dipende moltissimo dalla costruzione di questo nuovo rapporto diretto fra 'lingua' e 'cittadino'. Sul piano allora della messa in atto di PL, questo comporta grande attenzione a creare momenti di comunione linguistica, se necessario anche forzata, fra i cittadini: e particolare importanza assume come è noto la scuola, affiancata dalla leva obbligatoria (e più oltre da radio e televisione).

Il quadro di quella che potremmo chiamare situazione di *Lingua instrumentum regni* si presenta allora *grossa modo* così (cfr. Dell'Aquila & Iannaccaro, 2004):

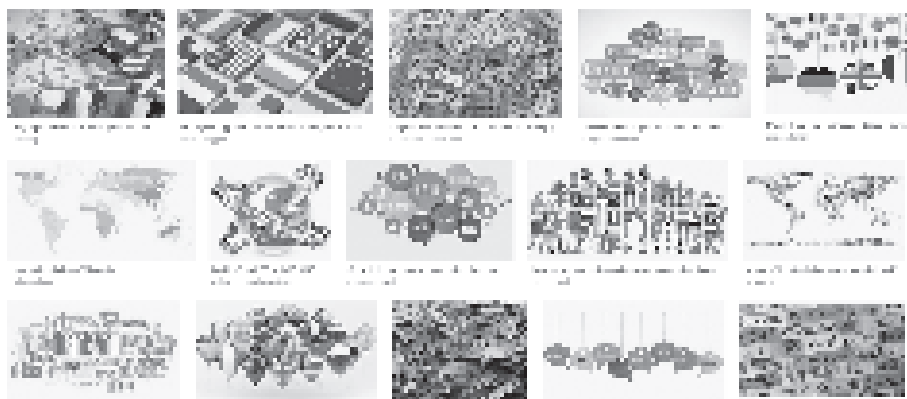
- la lingua, come componente fondamentale della mitopoiesi della nazione e come strumento per la sua coesione interna, è pilastro della legittimazione statale; la fedeltà alla lingua e alla nazione – a cominciare come è noto dal lessico nazionale di 'eroi, martiri, sacrifici, fedeltà', preso di peso da quello religioso – sostituisce le vecchie lealtà dell'*ancien régime*;
- questa lingua deve essere «comune» e «del popolo»;
- questa lingua deve essere fortemente standardizzata, il che porta alla
- massima attenzione per la norma e alla fissazione dell'errore linguistico come categoria 'pubblica'. Strumento di gestione di questa costruzione è principalmente la

⁶ Beninteso, il valore simbolico del linguaggio esiste comunque nel campo sociale, ossia il linguaggio è anche nelle società dell'*ancien régime* un marcatore di provenienza e classe – per tacere degli usi artistici e culturali: quello che qui importa, però, è che nelle società premoderne è del tutto indifferente usare una varietà o un'altra nei confronti del rapporto con lo stato.

- scuola, intesa come mezzo di radicamento dell'ideologia linguistica e nazionale. La scuola, oltre a costruire la simbologia e l'*Allgemeinwissen* comunitari, ha il compito di sradicare l(o)
- errore e l'alterità linguistica, che è, nei casi più estremi, indice di scarsa fedeltà statale. Questo naturalmente deve implicare una
- scarsa se non nulla tolleranza per le devianze e le allogossie, che diventa spesso lotta (anche non esplicitamente dichiarata) e proscrizione, in un quadro di
- monolinguisimo statale e territoriale, che rende 'naturale' l'equazione
- lingua (come manifestazione e collante dell'etnia) > popolo > nazione.

Talmente naturale che sembra naturale anche a noi europei, due secoli dopo, tanto da illustrare con gaie e colorate bandierine nazionali articoli, pagine web, presentazioni al computer sulle lingue (fig. 1). Dunque il concetto di 'minoranza [linguistica, ma in generale anche culturale]' sconta molto la sua nascita in una tale temperie storica e di pensiero; e pur se concedessimo che una costruzione linguistica e una PL comune è necessaria e funzionale allo stato moderno, è interessante osservare che illuminismo e romanticismo falliscono, nel complesso, i loro obiettivi: perché da un lato impongono che sia il popolo ad adattarsi a condizioni linguistiche artificiali già predeterminate, e non al contrario le condizioni e le PL ad adattarsi alla vita linguistica dei cittadini; e d'altro canto – e in modo ancora più cogente – perché il 'popolo' non è comunque mai caratterizzato da uniformità linguistica, se non nelle sue 'comunità immaginate' alla Anderson.

Figura 1 - *Lingue e bandiere* (da Google Immagini, ricerca: 'Lingue', accesso maggio 2019, primi risultati proposti): su 12 immagini presenti 7 contengono bandiere nazionali



Dal punto di vista poi del monopolio del potere di coercizione detenuto dagli stati (Bodin, Hobbes, Weber), andrà osservato che – in modo apparentemente paradossale, ma conseguente a quello che si è detto sopra – è proprio lo stato nazionale *democratico* la più efficiente macchina di compressione delle minoranze, dal momento che questo ha per così dire l'obbligo di impegnarsi verso l'integrazione dei suoi cittadini: in una tale compagine politica, i cittadini sono appunto i detentori

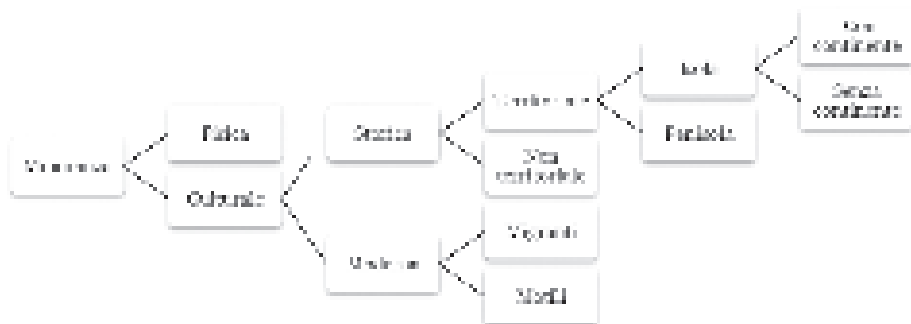
simbolici del potere su una base di uguaglianza, e le loro differenze interne, in sostanza, perdono ruolo simbolico di fronte alla democratica delega alle istituzioni del monopolio della coercizione.

Le PL pubbliche sono dunque il risultato della ‘democraticizzazione’ dello stato: dovessero anche essere assimilazioniste e contrarie al senso comune democratico, ecologico e inclusivo che oggi vorremmo prevalessse. Una qualunque valutazione delle PL nel contesto attuale predominante degli stati d’Europa deve tener conto di questo aspetto (che, come sarà risultato evidente, è conseguenza del ‘monolinguismo da sinistra’ della Rivoluzione francese); ultimamente però sembra farsi strada la considerazione di un diverso rapporto fra i gruppi sociali che detengono simbolicamente la legittimità dello stato, e quest’ultimo pare cambiare pilastri di legittimazione⁷. In quest’ottica potrebbero essere le istituzioni ad adattarsi, come si accennava anche sopra, al plurilinguismo dei cittadini, piuttosto che viceversa (cfr., tentativamente, § 6).

5.2 Ora, le minoranze fra le cui caratteristiche salienti rientrano le condizioni linguistiche possono essere tali per tratti fisici (per esempio la comunità sorda, legata alla non riconosciuta lingua italiana dei segni) o, in grande maggioranza, per tratti culturali; e queste minoranze, comunque si siano formate e qualunque sia il significato che vogliamo attribuire ai termini, si sogliono distinguere in ‘antiche’, o ‘tradizionali’, o ‘storiche’ [walser, sorabi, sardi, jiddish, mänkeli, ...] e ‘moderne’, ossia derivanti da immigrazioni recenti [rumeni (in Italia), cinesi, pangiabi (in Europa), ...]. Naturalmente questa distinzione ha precisi riflessi di carattere giuridico.

Le minoranze storiche, a loro volta, sono normalmente ripartite (fatta salva la discussione vista sopra) in ‘territoriali’ [baschi, arbëreshë, livoni, ...] e ‘non territoriali’ [roma, sinti, ladinos, ...]; anche questa distinzione ha precisi significati giuridici nella maggior parte dei paesi d’Europa – anzi, a ben guardare ha probabilmente solo un significato giuridico, perché molto spesso le minoranze non territoriali sono da secoli stabili sul loro territorio. A scatola cinese, le minoranze territoriali, ossia *tradizionalmente* riferite a un territorio specifico, si articolano in tipi diversi, che con metafora geografica possiamo chiamare ‘isole senza continente’, ossia autoctone nel territorio di residenza, circondate da maggioranze e prive di una lingua tetto omodiegetica ufficiale in un altro [gagauzi, francoprovenzali, catalani, ...]; ‘isole con continente’, che al contrario hanno una lingua tetto ufficiale altrove [catalani dell’Alghero, cechi della Voivodina, finlandssvenskar, ...]. In verità queste isole con continente sperimentano spesso situazioni miste, in cui la lingua tetto omodiegetica è in parte diversa da quella sentita propria dalla comunità locale, cosa che dà luogo a frizioni linguistiche e a difficoltà di accettazione di uno standard [dacorumeni, walser, arbëreshë, ...]. Se poi la minoranza linguistica è tale solo perché travalica confini nazionali moderni si usa parlare di ‘penisole’ [altoatesini di lingua germanica, sloveni d’Italia, danesi dello Schleswig-Holstein, ...].

⁷ Era già accaduto con l’esperimento dello stato socialista in Europa, il cui rapporto con la lingua è diverso da quello qui delineato.

Figura 2 - *Tipi di minoranze*

Sarebbe in astratto interessante distinguere fra minoranze che possiamo definire ‘di primo’ e ‘di secondo’ livello: ossia minoranze linguistiche che agganciano la loro diversità ad una percepita e riconosciuta alterità linguistica primaria – in sostanza che *notoriamente* parlano lingue diverse da quelle (della maggior parte) dei territori circostanti – e minoranze che si distinguono per varianti di lingue considerate di maggioranza nello stesso territorio o in territori contigui. Ovviamente però la distinzione è del tutto impossibile, dal momento che i linguisti non sono in grado di offrire una delimitazione netta fra ‘lingua’ e ‘dialetto/(varietà)’; né sono interessati a farlo, né credono che debba essere fatto. Qui dunque dovrebbe entrare il discorso sulle cosiddette ‘lingue regionali’, la cui definizione comporta complicatissimi problemi di riconoscimento, scientifico come politico. La fortuna del termine si deve probabilmente alla famosa *Carta europea per le lingue regionali e minoritarie*, proposta dal Consiglio d’Europa nel 1998 e in via di lenta ratifica da parte degli Stati aderenti, dove non si definiscono univocamente le ‘lingue regionali’ né quelle ‘minoritarie’.

Ciò ha portato ad usi molto variabili della locuzione e a diversi rapporti fra i lessemi ‘regionale’ e ‘minoritario’, praticamente da autore ad autore. Di fatto la situazione nella letteratura è molto complessa, per non dire confusa, perché dipende anche dalle interpretazioni che di ‘lingua minoritaria’ danno le diverse tradizioni scientifiche e dai rapporti semantici che la locuzione intrattiene per esempio con le differenti accezioni di ‘dialetto’ o di ‘standard’ vigenti in quelle tradizioni. In Italia si intende, *grosso modo* e con numerose eccezioni, ‘lingua regionale’ come un insieme di dialetti primari comparabili fra loro – meglio se dotati di una qualunque forma di koinè – che in qualche modo possano essere ricondotti a un’unità territoriale riconoscibile: il piemontese, il siciliano, il veneto e così via. Esempi di lingue regionali (certo lontani dell’essere incontestati) paiono essere per esempio il *Plattdeutsch*, l’aragonese, il casciubo, il vörö, il latgalo.

Da ultimo, la posizione ‘minoranza > culturale > moderna’ individua quei fattori che abbiamo visto alimentare la diversità complessa dei repertori europei. Vanno distinti qui i gruppi (e i singoli parlanti) che hanno esperienza di migrazione vera a propria, con ricostruzione di abitudini di vita e repertori linguistici in paesi d’arrivo diversi, e i cosiddetti motili, cioè gli individui che manifestano una particolare propensione ad una mobilità continua. Come si accennava, dopo un paio di decenni

di grande attenzione alle minoranze ‘classiche’, le istituzioni e l’opinione pubblica si stanno sempre più indirizzando verso lo studio delle situazioni di plurilinguismo dovute a migrazioni e motilità – *et pour cause*.

Un cenno alla complessa relazione fra lingue immigrate, lingue nazionali e lingue delle minoranze sarà tentato sotto, al § 7; e tuttavia si può fin d’ora caratterizzare una differenza di atteggiamento, di approccio al problema, diremmo, fra minoranze ‘storiche’ e ‘moderne’. È quella che forse possiamo chiamare sensazione del ‘diritto territoriale di una lingua’: ossia una lingua di minoranza territoriale ha e usa l’argomento ‘siamo sempre stati qui, questa lingua c’è sempre stata’, – posizione ideologica che non è alla portata delle lingue immigrate (pur tralasciando altri *marker* sociali fondamentali, come la percepita etnia, il colore della pelle, la posizione economica e lavorativa e così via). È dunque possibile che si ingenerino da un lato una specie di senso di colpa per l’introduzione di elementi di diversità nella società, e dall’altro un senso di fierezza nel rivendicarla, questa diversità.

5.3.1 L’auto-percezione di molte società europee come stati-nazione monolingui continua a modellare le scelte politiche, e porta alla percezione del multilinguismo come conflitto. Ora certamente il linguaggio, come qualsiasi altra componente della cultura, non causa conflitto in sé; piuttosto costituisce una ‘faglia’ lungo la quale i conflitti possono cristallizzarsi quando le differenze linguistiche o culturali si traducono in richieste sociali o politiche difficilmente compatibili fra di loro o in ineguali accessi alle opportunità socio-economiche all’interno degli stati. Come si diceva, *lingua instrumentum regni*. Il conflitto allora può essere ignorato oppure affrontato: ma non occuparsene è già una scelta, ossia è già un fare qualcosa. È la posizione del *laissez faire* ed è fintamente una posizione neutra, dal momento che lasciate a se stesse le lingue si comportano generalmente secondo il II principio della termodinamica: le lingue grandi si ingrandiscono, le piccole diminuiscono. Si invocano allora normalmente ragioni di ecologia linguistica e di ‘diritti umani linguistici’ (DUL), che sottendono questioni di democrazia, protezione dei deboli e pari opportunità: tali argomenti etici sono molto nobili, ma spesso piuttosto deboli nella pratica. Se infatti non siamo sensibili a questi temi, o se siamo molto preoccupati da fattori economici, che cosa ci può convincere a occuparcene?

Il punto è quello di basare il rispetto delle diversità linguistica e delle e minoranze non su argomenti etici ma su argomenti *sociali e economici*; anche se è di importanza fondamentale, non è stato qui possibile per ragioni di spazio presentare una serrata argomentazione, di carattere prettamente economico, che dimostri questo assunto (si veda però Grin, 2005 e, su basi diverse, Iannàccaro, 2010a).

6. Nazione

6.1 Come si è visto, l’‘idea di nazione’ entra prepotentemente nella discussione di ogni aspetto delle PL; di conseguenza ci limiteremo qui a qualche cenno, che in parte riprende osservazioni precedenti. È da notare intanto che in ambiti interna-

zionali anche le istituzioni più sensibili sembrano soggiacere, forse senza accorgersene, al modello di stato vestfaliano; per esempio, fra le raccomandazioni in tema di multilinguismo, l'Unione Europea ha avanzato la formula della *madre lingua* più due, come soluzione alle questioni della circolazione delle idee in un contesto così amministrativamente multilingue come quello continentale e come strumento per il contenimento dei nazionalismi e l'integrazione europea. Secondo questo modello, ogni cittadino dovrebbe imparare due lingue (straniere) oltre alla sua prima lingua – che è scorrettamente (ma è questo il punto principale) chiamata appunto 'madre lingua'. Implicito in questo modello è l'assunzione che gli individui hanno come lingua *madre* una lingua *ufficiale*, e che crescono in un ambiente monolingue. In Europa invece, e abbiamo insistito su questo punto, un numero molto alto di individui vive in ambienti altamente multilingui, dove forme storicamente radicate di diversità linguistica interagiscono con le nuove lingue introdotte dai processi di migrazione e globalizzazione. L'abitante di Tolmezzo, per esempio, ha come lingua madre verosimilmente una varietà carnica di friulano e non l'italiano, che per lei/lui è una L2, per quanto perfettamente conosciuta: in questo caso, la *madre lingua*, il dialetto carnico, si affianca al friulano standard e all'italiano; in più ci vogliono altre due lingue, che verosimilmente non saranno, poniamo, gallese e lituano, ma inglese e tedesco (o francese, considerati gli antichi e profondi contatti migratori fra il Friuli e la Francia). Che cosa dire poi del dialettologo lucano? o dell'immigrato marocchino di seconda generazione? È evidente che solo una considerazione olistica, come usa dire, dei repertori effettivi può portare a proposte linguisticamente coerenti e accettabili.

In ogni caso, la prima delle due lingue sarebbe certo l'inglese. E particolarmente sentita oggi in Italia (ma in generale la cosa coinvolge l'Europa) è la questione dell'inglese come lingua della scienza e accademica: argomenti a favore ce ne sono, ovviamente: la generazione Erasmus, la necessità della comparazione fra gli insegnamenti giusta gli accordi di Bologna, l'incremento degli attori (molti più ricercatori in giro, molte più fonti e letteratura) e la conseguente 'necessità' di una lingua di cultura internazionale – che è in effetti solo un aspetto del sentito problema della lingua della globalizzazione. L'inglese è il candidato ideale, per gli aspetti legati al cosiddetto 'mercato linguistico' messi in luce da Bourdieu (1984; 2001)⁸, ma la sua apparente irresistibile avanzata suscita in molti ambienti non poca preoccupazione, suggerendo addirittura scenari di morte delle lingue.

In effetti non è la prima volta che assistiamo all'avanzata trascinante di una lingua a scapito delle altre: un buon esempio è il latino, che ha soppiantato le altre lingue dell'Europa sudoccidentale – dando però vita in seguito alle lingue romanze, alla cosiddetta *România nova*, alla *lingua franca*, e a numerosi *pidgin* e creoli a base romanza. L'espansione del latino è paradigmatica di una conquista linguistica per conquista culturale e politica (o meglio, militare), che non ha imposto direttamente

⁸ L'idea di un 'mercato linguistico' alla Bourdieu, per quanto assai seducente, è molto contestata dagli economisti che si occupano di lingua – che pure riconoscono la sua validità sul piano sociologico. Non ci addenteremo qui nella discussione, e la proponiamo per quello che vale.

alcun linguaggio, ma lo ha fatto penetrare con la forza della supremazia culturale e commerciale, fino alla completa sostituzione rispetto alle lingue precedenti – anche se lenta: in più di un luogo dell'Italia settentrionale si è smesso di parlare celtico probabilmente all'inizio del VI secolo.

Diverso è il caso di un'altra invasione linguistica e culturale, o 'ondata di internazionalizzazione', quella legata al sanscrito a cavallo dell'era volgare⁹; va intanto notato che non c'è mai stata alcuna conquista militare a supporto della lingua, e che dunque questa si è espansa solo per propri meriti intrinseci, per così dire, trasportata dal prestigio della civiltà indiana e dalla volontà, da parte di altri popoli sudasiatici, di acquisire e imitare una certa idea di regalità, di potere politico e di arte come espressione del potere.

Dunque non è la prima volta che si diffondono lingue sovranazionali, e a questi esempi se ne potrebbero affiancare facilmente molti altri, almeno a livello macroregionale. Che cosa cambia allora, perché oggi siamo così sollecitati su questo problema? Le condizioni dell'informazione, anzitutto: il sovrano del Laos nel 1400, che scriveva in sanscrito, difficilmente aveva chiaro che cosa succedesse in Indonesia, poniamo, in quel momento; noi oggi sappiamo tutto di tutto, e questo ci dà, verosimilmente, una diversa consapevolezza. E il punto sembra essere proprio quello del 'villaggio globale': se tutto il mondo è ora un villaggio, qui le varietà diverse della comunità di villaggio sembrano livellate su una sola, che dai domini alti invade anche quelli più bassi e familiari.

Inoltre, latino e sanscrito (e mandarino, e altre varietà) competono più o meno nello stesso periodo, in luoghi diversi del mondo: mentre adesso, e in particolare dopo il 1989, assistiamo al prevalere di una lingua su tutte le altre, l'inglese, lingua di prestigio (anche a livelli molto bassi: e a proposito di PL dal basso, nessuna pubblicità neppure infima rinuncia alla *performance*, o al *business*¹⁰) o specializzata in alcune funzioni – appunto nella comunicazione scientifica, dove è spesso l'unica scelta ormai possibile.

La penetrazione dell'inglese nell'università è molto avanzata, e anche in Paesi e contesti non anglosassoni fioriscono riviste scientifiche scritte solo in inglese. Fino alla fine della guerra fredda il problema si vedeva meno: il 'secondo mondo' usava compattamente il russo, e altre lingue internazionali (fra cui in certa misura anche l'italiano) erano decisamente più diffuse come veicolo della scienza. Lingue comuni della scienza ce ne sono sempre state, come è ovvio e pratico: l'Europa medievale e moderna sceglie il latino, fino a tempi recenti, il mondo musulmano l'arabo, l'India il sanscrito, il mondo est asiatico il mandarino (scritto) e così via – e gli studiosi si capivano tramite una lingua terza, artificiale per tutti.

In un contesto di globalizzazione in cui la lingua internazionale è una lingua *parlata* da una comunità, però, l'accesso ai codici è sbilanciato: vedremo fra poco

⁹ Per la quale cfr. Pollock (2006).

¹⁰ L'italo-inglese ha spesso una concezione curiosa dell'accento, che viene sempre ritratto: così la traduzione italiana di *performance* [pa' fɔ:məns] è ormai *performance* ['performans], e non sono più ammessi lessemi romanzi per il semema.

cinque possibili conseguenze di una tale situazione. Ma soprattutto c'è chi viene letto e chi no, e questo porta ad un arretramento paradossale della scienza e della comunicazione: chi scrive può parlare solo della propria materia, beninteso, ma capita spesso di trovare, nelle bibliografie internazionali, studi nuovissimi presentati come rivoluzionari, e che contengono, in inglese, idee già avanzate anni prima in libri o articoli tedeschi, o italiani, o russi. Perché un'informazione sia considerata a livello internazionale, deve comparire in inglese ed essere leggibile a chi legge – attenzione – *solo* l'inglese: tutto il resto non conta. Col risultato che una quantità di ricerca viene sprecata (probabilmente anche queste pagine), e i poveri studiosi monolingui anglofoni hanno spesso dovuto riscoprirsi tutto da soli ogni volta. Se la comunità internazionale potesse tener conto di quello che è acquisito da altre tradizioni linguistiche, il risparmio, in fatica e acume intellettuale, sarebbe molto rilevante.

Non mancano le reazioni a questo stato di cose, che si dispongono su un *continuum* fra prese di posizione veteronazionaliste e preoccupazioni (legittime) per l'allontanamento di molte lingue dalle caselle più alte dello schema di Kloss ([1978] 1952), insieme con il rischio di perdita di qualità delle lezioni – la competenza media in inglese dei docenti universitari, per quanto buona, è ragionevolmente inferiore a quella dell'italiano.

Proveremo a discutere rapidamente una tale questione prescindendo da considerazioni ideologiche – in certo senso, infatti, cambiando scala si può equiparare il ruolo dell'inglese come unica lingua internazionale a quello della lingua egemone in condizioni di minoranza, e la posizione delle altre lingue (ex?) di cultura con quella delle minoranze. Ora, proprio in termini di teorica politica e economica strettamente liberale, considerazioni di tipo distributivo contengono forti argomentazioni a favore della conservazione e della tutela delle lingue più deboli, perché negare tale protezione equivale a un trasferimento di beni dal *dominato* al *dominante*, il che porta ad una serie di diseguaglianze economicamente svantaggiose. In generale, si possono distinguere cinque tipi principali di effetti (Grin, 2005):

1. *Privilegio nel mercato*: i madrelingua della lingua dominante godono di un quasi monopolio sui mercati della traduzione e dell'interpretazione nella lingua dominante, sul mercato dell'istruzione della seconda lingua al di sopra di un certo livello e sul mercato del lavoro con e sulla lingua: ambiti questi in cui sono richieste in genere competenze a livello nativo;
2. *Risparmio nella comunicazione*: i madrelingua della lingua dominante sono risparmiati dallo sforzo richiesto per tradurre i messaggi diretti a loro da parlanti di altre lingue, poiché questi ultimi avranno fatto lo sforzo di enunciarli nella lingua dominante; in più, i madrelingua della lingua dominante non hanno bisogno di tradurre i loro messaggi in altre lingue (e potranno esprimersi con molto più agio e efficacia, risultando più convincenti);
3. *Risparmio nell'apprendimento linguistico*: i madrelingua della lingua dominante non hanno bisogno di investire tempo e fatica nell'apprendimento di altre lingue; questo significa un notevole risparmio, che libera energie e risorse per approfondire gli argomenti specifici;

4. *Investimento del capitale umano alternativo*: il denaro non investito nell'acquisizione di lingue straniere può essere dirottato su altre forme di investimento di capitale umano (ossia, può permettere di approfondire altri argomenti) e dare ai madrelingua della lingua dominante un vantaggio in altre aree;
5. *Legittimità e efficacia retorica*: i madrelingua della lingua dominante avranno generalmente un vantaggio nelle trattative o nelle discussioni con i non madrelingua, perché questi avvengono sempre nella loro lingua.

I dominati (le altre lingue) trasferiscono dunque beni economici e intellettuali al dominante (l'inglese): si accennava sopra alla valenza territoriale di tutte le PL; a livello economico globale dunque la concentrazione della lingua della scienza (e del commercio, della politica, della diplomazia e così via) pare anche qui un'opzione economicamente svantaggiosa.

È però possibile che questo scenario sia destinato a evolversi, almeno in parte: il possibile (e lento, in ogni caso) mutamento è determinato da un lato dai cambiamenti geopolitici dell'inizio del XXI secolo, che vedono l'affermarsi di nuovi attori internazionali (la Cina, per esempio, la cui politica culturale è piuttosto aggressiva, o la Russia in cerca di rilegittimazione internazionale, o l'ascesa culturale e 'di tendenza' del mondo ispanofono), che coincide con l'attenuarsi dell'indiscusso prestigio che gli Stati Uniti hanno conservato dalla fine della Seconda guerra mondiale – già oggi, per fare solo un esempio, il cinese e lo spagnolo insidiano l'inglese nella sua posizione di lingua più studiata nelle università italiane. D'altro canto, così com'era successo al latino, l'inglese mondiale è da molti decenni interessato da una serie di cambiamenti diatopici, che potrebbero portare alla nascita di lingue neoinghlesi, sempre più diverse fra loro. In questo senso pare particolarmente interessante il crearsi di nuove varietà inglesi in quello che Kachru (1992) chiama *outer circle*, ossia principalmente i paesi che hanno conosciuto una colonizzazione britannica (o americana, nel caso delle Filippine) e nei quali l'inglese è lingua 'nativa' insieme con altre; comunità linguistiche che appunto sviluppano, alcune da tempo, norme linguistiche autonome. Ma forse questo non è ancora tutto, e tali questioni sono destinate a rivelarsi obsolete in pochi anni a causa dello sviluppo di tecniche di traduzione automatica, scritta e recentemente anche orale.

6.2 Collegata all'espansione apparentemente incontrollabile di una lingua internazionale, e probabilmente dipendente da questa ma non solo, è la curiosa (ri)nascita di neopurismi ideologici di stampo nazionale e talora locale. In Europa questo è un fenomeno particolarmente scoperto nei cosiddetti ex paesi dell'est, in cui tuttavia è anche evidente la volontà di liberarsi dell'influenza culturale russa dei decenni passati: basti pensare alla lotta del governo ungherese contro le minoranze slovacca e rutena e contro gli internazionalismi, o all'allontanamento del russo dai paesi baltici e così via.

In Italia la situazione pare particolarmente complessa e interessante; si assiste da un lato alla comparsa, nei *media* ma anche nel linguaggio ufficiale, di neodia-

lettalismi e neolocalismi – alternati, come si diceva al § 2, a goffe manifestazioni di servilismo culturale inglese (aggiungiamo fra gli altri il recentissimo *navigator* [navi'getor] 'addetto agli sportelli per il reddito di cittadinanza'). Segnali di carattere politico, come pare evidente, di rinnovamento (?) della classe dirigente, ma anche spia di una perdita di controllo della lingua, e soprattutto di *interesse* sul controllo della lingua da parte delle istituzioni, che si affiancano al crescente disimpegno verso l'istruzione scolastica pubblica e alla sostanziale scomparsa di programmi educativi sulla televisione di stato. Di per sé il fenomeno non stupisce, ed è generalmente interpretato come un effetto della globalizzazione e dell'usura, che comincia ora a farsi evidente, dei paradigmi otto-novecenteschi di legittimazione statale e dunque del rapporto fra lingua e stato (ma vedi subito sotto), insieme con una presunta crisi – almeno di portata continentale – del parlamentarismo, anch'essa determinata dalla globalizzazione e dall'ascesa di istituzioni sovranazionali non elette.

Parrebbe così di intravedere un momento di passaggio (che in Italia dura da una buona ventina d'anni) da un paradigma di *lingua instrumentum regni* ad uno, diremo così, di *propaganda instrumentum regni*, che naturalmente ristrutturata il ruolo simbolico della lingua nella società. Se infatti, semplificando e volgarizzando in modo brutale, la legittimazione statale è sempre più basata sul consenso immediato e sul potere mediatico, l'uso pubblico della lingua cambia mansione, abbandonando la sua funzione di strumento privilegiato del consenso e dell'acquiescenza al potere e acquisendo nuove proprietà comunicative dall'alto verso il basso: da qui, appunto, il disinteresse per la scuola e le istituzioni di trasmissione dell'ideologia tramite la lingua e l'attenzione molto alta accordata all'effetto che acquisisce la dichiarazione pubblica, anche estemporanea. E da qui anche una diversa concezione dell'errore linguistico, che come si ricorderà ha un ruolo fondamentale nel nazionalismo di matrice ottocentesca. La valutazione dell'errore, in epoca di propaganda, dipende appunto dagli effetti che l'errore può causare sul consenso: dipende in sostanza da chi lo fa (l'errore di un VIP, o di un calciatore, è ora benvenuto), e dalla sua possibilità di essere 'venduto' come momento di avvicinamento alla 'gente' (nuova, diagnostica dizione che sostituisce quella di 'popolo' o 'cittadini'). In questa chiave allora vanno visti i neolocalismi (proposti come piattaforma di contatto fra istituzioni e 'gente', e dunque concepiti paradossalmente come generalizzanti) e i neopurismi, la cui funzione parrebbe sostanzialmente essere quella di solleticare l'orgoglio di appartenenza della 'gente' ad una comunità 'prestigiosa'.

D'altra parte, negli anni più recenti si intravede una nuova avanzata di istanze nazionalistiche: una primissima avvisaglia si ebbe già all'alba del nuovo secolo, quando, appunto per sottolineare il prestigio della lingua italiana popolare come strumento di propaganda, oltre che per la volontà di delimitazione linguistica nei confronti delle sempre più presenti comunità immigrate, fu depositata alla Camera dei Deputati la proposta di istituzione di un 'Consiglio superiore della lingua italiana' (progetto di legge 993 del 2001), concepito come organo direttivo e neopurista e nel cui organigramma la legge non prevedeva la presenza di alcun linguista.

Sono le prime avvisaglie di una nuova impostazione che, dopo un ventennio di rivendicazioni localiste, ha riportato in auge in Europa idee di tipo nazionale che con queste curiosamente convivono – determinate forse dalla paura di ‘invasioni’ di popolazioni migranti caratterizzante gli ultimi decenni. Abbiamo così la situazione apparentemente paradossale di una crisi delle lingue nazionali, proprio nel momento in cui si ribadisce la loro importanza in chiave sovranista; è presto, si crede, per avanzare sensate considerazioni critiche, ma si può forse suggerire che si tratti in parte anche di una reazione derivante dalla coscienza della perdita di centralità appunto delle lingue nazionali, determinata dalla cosiddetta ‘glocalizzazione’: la creazione di microidentità regionali o locali da un lato e l’ascesa di lingue e istituzioni sovranazionali dell’altro.

7. *Retrospettive*

Ci permettiamo allora qualche considerazione conclusiva. Qui l’orizzonte è principalmente quello dell’Italia e delle minoranze ‘classiche’, anche se molti dei fenomeni cui accenniamo hanno un corrispondente in Europa e negli altri spunti accennati in precedenza. Sono (2019) passati vent’anni dal varo della legge 482/1999 e molte cose sono cambiate da allora; dieci anni fa il Ministero dell’Istruzione e della Ricerca aveva promosso un’indagine conoscitiva sulla situazione dell’insegnamento delle lingue di minoranza nella scuola (Iannàccaro, 2010b), dalla quale emergeva il fermento educativo suscitato dalla legge, ma anche la difficoltà della messa in atto dei programmi, la mancanza di formazione degli insegnanti e una certa italica approssimazione nell’assegnazione di fondi (già allora in costante diminuzione rispetto ai primissimi anni di applicazione della legge) e nell’organizzazione dei corsi. Si era così deciso di organizzare un master nazionale per la formazione degli insegnanti in lingua di minoranza: molti colleghi da varie università avevano lavorato duramente per un anno al suo approntamento, coordinati da chi scrive. La nota *spending review* [‘spending re’vju:] del commissario Bondi, insieme, pare, ad un cambio di orientamento del ministero, avevano poi determinato a bandi ormai già aperti la misteriosa evaporazione del progetto.

Le questioni tuttavia rimasero, e, dieci anni dopo sembra di poter confermare l’evidente perdita di slancio da parte innanzitutto delle amministrazioni riguardo alla tutela delle minoranze: i tagli lineari di bilancio derivanti dalle ricorrenti crisi economiche si sono abbattuti duramente sui fondi destinati alla diversità linguistica e culturale in generale. Ma non è solo questo: risparmi e razionalizzazioni avrebbero potuto essere compiuti anche senza definanziare il settore in modo così radicale. Le ragioni ultime sono certamente da ricercare in nuove sensibilità politiche, ma anche in movimenti continentali di vasta portata, primo fra tutti l’impatto dell’immigrazione, che impone ormai diverse agende di intervento e una diversa redistribuzione dei fondi e degli sforzi economici e scientifici. Questo stato di cose – ossia la forte immigrazione e il nuovo disinteresse delle istituzioni – ha riflessi importanti sulle minoranze territoriali: mentre apre a problemi di riorganizzazione e di ricalibratura

della propria autopercezione, dei propri scopi e obiettivi da parte delle minoranze, suggerisce ai ricercatori l'opportunità di studiare tali evoluzioni e trovare nuove opportunità di indagine nel rapporto fra 'vecchie' e 'nuove' minoranze.

Il riorientamento tendenziale è già in atto, ed è rappresentato bene dai progetti europei: come si notava al § 4, da un *Euromosaic* degli anni 1990 a un *Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe* degli anni 2010: particolarmente interessante ci pare a questo proposito appunto lo studio del contatto fra le lingue immigrate e quelle del paese di accoglienza, che come abbiamo visto è in genere concepito come monolitico e monolingue: prendere in carica, scientificamente e attivamente, questo multilinguismo è un'occasione molto interessante per il ricercatore e uno stato di fatto indispensabile per le minoranze. Che non sono più le sole a invocare il rispetto per l'alterità linguistica: ricordiamo almeno il punto delle minoranze cosiddette non territoriali, a favore delle quali si moltiplicano le iniziative di revisione della legge 482/99, ma ovviamente c'è il nodo delle lingue immigrate e la ricordata 'presa di coscienza' delle lingue regionali – laddove ultimamente le varietà chiamate 'dialetti' sembrano, per motivi sociali e politici soprattutto, registrare una caduta di interesse.

Inoltre, e forse in conseguenza di un tale stato di cose, accanto alla perdita di slancio dell'amministrazione si percepisce spesso quella che chiameremmo una certa sazietà delle comunità di minoranza (in particolare di quelle più favorite economicamente); della comunità nel suo complesso, non degli attivisti. È come se tutto sommato le acquisizioni degli anni scorsi avessero saziato le reti più forti e adesso si fosse meno disposti a impegnarsi personalmente, per conseguire ulteriori risultati.

La sazietà evocata sopra è anche probabilmente dovuta ad una certa delusione degli attori di minoranza per gli scarsi risultati – imputati generalmente agli insufficienti e irrazionali finanziamenti – a fronte degli sforzi importanti sostenuti in passato, delusione che è radicata nella popolazione e anche presso gli attivisti. Così in generale la, diciamo così, colorata e popolare festa delle diversità locali (perché questo era, riconosciamolo, ciò che filtrava della tutela delle minoranze presso il grosso dell'opinione pubblica) sembra aver perso di smalto. Persino i sostenitori della 'Padania' sono ormai statalisti.

Le cause, come abbiamo cercato di mostrare, sono ovviamente molto complesse, ma sembra di intravedere come ulteriore possibilità interpretativa l'esaurirsi della sensazione pubblica di globalizzazione, che viene sostituita da una volontà di 'global(naziona)lizzazione'. Pare cioè di poter scorgere una sensibilità generale volta a individuare non più *varianti culturali* diverse (interpretate benevolmente se non positivamente), ma *blocchi culturali* percepiti come diversi (e in contrasto fra loro). In sostanza è come se si ricomponessero le distinzioni neoglobalizzanti a scala più ampia (significativo è che alla perdita di interesse per le minoranze ci sia anche un antieuropeismo strisciante o palese. È un ultimo sussulto di coda degli stati nazionali, dati troppo presto per morti?).

Che cosa farsene allora delle minoranze ‘classiche’ in questo clima, e quali politiche pubbliche studiare e adottare è la sfida dei nostri giorni; il che rende lo studio della variabilità linguistica in termini di diversità complessa ancora più affascinante.

Bibliografia

BOURDIEU P. (1984), Capital et marché linguistiques, in *Linguistische Berichte* 90: 1-24.

BOURDIEU P. (2001), *Language et pouvoir symbolique*, Seuil, Paris.

DELL'AQUILA V. & IANNACCARO G. (2004), *La pianificazione linguistica. Lingue, società, istituzioni*, Carocci, Roma.

FISHMAN J.A. (1991), *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened language*, Multilingual Matters, Clavedon.

GAZZOLA M. (2006), La gestione del multilinguismo nell'Unione europea, in GAZZOLA M. & GUERINI F. (a cura di), *Le sfide della politica linguistica di oggi. Fra la valorizzazione del multilinguismo migratorio locale e le istanze del plurilinguismo europeo*, Franco Angeli, Milano: 15-116.

GAZZOLA M. (2014), Partecipazione, esclusione linguistica e traduzione: una valutazione del regime linguistico dell'Unione europea, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 43(2): 227-264.

GAZZOLA M. (2015), Identifying and mitigating linguistic inequalities in the management of patent information in Europe, in *World Patent Information* 40: 43-50.

GRIN F. (2005), Linguistic human rights as a source of policy guidelines: A critical assessment, in *Journal of Sociolinguistics* 9(3): 448-460.

GRIN F. & CIVICO M. (2018) Why can't language questions just be left to themselves?, in GRIN F. (ed.), *The Mime Vademecum. Mobility and inclusion in multilingual Europe*, The MIME Consortium, Geneva: 30-31.

IANNACCARO G. (2010a), Ecologia linguistica: ha senso parlarne?, in ASTORI D. (a cura di) *I diritti linguistici*, Edistudio, Pisa: 23-38.

IANNACCARO G. (2010b), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*, in Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica 1, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma [disponibile online (primavera 2019) presso https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/lingue_minoranza_scuola.pdf].

IANNACCARO G. (2018), Verso un'individuazione del 'disagio linguistico', in *Atti del Sodalizio Glottologico Milanese* 13(n.s.): 77-101.

- KACHRU B. (1992), *The other tongue: English across cultures*, University of Illinois Press, Champaign, IL.
- KLEIN G. (2003), *Lezioni di sociolinguistica. Con esercitazioni e glossario*, Morlacchi, Perugia.
- KLOSS H. (1952), *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*, Pohl, München [21978, Schwann, Düsseldorf].
- KRAUS P.A. (2011), The multilingual city: the cases of Helsinki and Barcelona, in *Nordic Journal of Migration Research* 1: 25-36.
- KRAUS P.A. (2012), The politics of complex diversity: a European perspective, in *Ethnicities* 12: 3-25.
- PIZZOLI L. (2018), *La politica linguistica in Italia*, Carocci, Roma.
- POLLOCK Sh. (2006), *The language of the gods in the world of men: Sanskrit, culture, and power in Premodern India*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles-London.
- SPOLSKI B. (2004), *Language policy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SPOLSKI B. (2009), *Language management*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VIDAL P. (2015), *El bilingüisme mata. Dal canvi climàtic al canvi idiomàtic*, Pòrtic, Barcelona.

SEZIONE TEMATICA

POLITICHE LINGUISTICHE

MARIA CHIARA JANNER¹

Statistiche come strumento di politica linguistica. Il caso della Svizzera

This contribution examines the interplay between statistics and language policies in quadrilingual Switzerland. Recent statistical data and methodological aspects are taken into account as well as their influence on juridical norms. Some critical points of a nonetheless well-functioning multilingual and multicultural system are approached. It is shown that the protection enjoyed at status level by the two national minorities – Italian and Romansh – cannot always be fully implemented due to methodological and legislative issues that not always allow to adequately support these minority communities.

1. *Sui rischi del contare. Introduzione*

Contare le persone può avere conseguenze nefaste. L'Antico Testamento menziona il censimento del popolo d'Israele ordinato dal Re Davide, che in seguito egli stesso, pentito, giudicò «una grande stoltezza» (2 Sam 24,10). Fra le tre punizioni propostegli tramite il profeta Gad, il re scelse tre giorni di peste. L'autore biblico annota laconico: «da Dan a Bersabea morirono settantamila persone del popolo» (2 Sam 24,15). La statistica, parrebbe insomma di poter concludere, serve a fare morti e a contarli.

Contare le lingue e i parlanti è più innocuo? Sono noti esempi del contrario: basti menzionare il caso del Belgio, che dal 1960 ha smesso di rilevare le lingue nei censimenti, siccome l'argomento era fonte di tensioni politiche (cfr. Duchêne & Humbert, 2018: 12-13). Pure in Svizzera, dove la «pace linguistica» tra le diverse comunità (Costituzione federale, art. 70) è assurta a mito nazionale, gli aspetti statistici relativi alle lingue – non solo quelle minoritarie – non sono mai del tutto neutri. Riflettere sulle statistiche come strumento di politica linguistica significa innanzitutto prendere atto delle implicazioni insite nelle rilevazioni. In primo luogo, i dati raccolti sulle lingue non sono oggettivi: in quanto frutto di autovalutazioni e rappresentazioni più o meno implicite della realtà linguistica (da parte di chi pone le domande e di chi risponde), essi riflettono in parte anche dei pregiudizi; restituiscono non i comportamenti reali degli informatori ma le loro rappresentazioni di tali comportamenti (Lüdi, 2016: 12-13). Secondariamente, i dati statistici hanno un potenziale di esplosività legato al fatto che le loro interpretazioni possono determinare una diversa allocazione delle risorse, per cui le statistiche sulle lingue possono diventare generatrici di ineguaglianze sociali (cfr. Duchêne & Humbert, 2018).

¹ Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (Bellinzona).

Queste pagine intendono gettare uno sguardo critico oltre il mito della pace linguistica, mettendo in luce implicazioni paradossali o potenzialmente problematiche dell'indagine statistica nella gestione del plurilinguismo elvetico e delle minoranze linguistiche. La trattazione presenta alcuni aspetti fondamentali della realtà socio-linguistica e della politica e pianificazione linguistica della Confederazione (per una trattazione sommaria del caso svizzero cfr. Dell'Aquila & Iannàccaro, 2011: 34-35), a partire dai quali indaga in maniera critica il ruolo delle statistiche nel contribuire a definire tali politiche linguistiche o, viceversa, l'influenza delle politiche linguistiche sulle analisi statistiche. Il § 2 descrive l'evoluzione, negli ultimi decenni, da una statistica che teneva conto solo marginalmente del plurilinguismo individuale a una considerazione molto ampia di plurilinguismo (lingue utilizzate regolarmente in vari ambiti comunicativi), con le relative conseguenze sul piano dei valori statistici e della loro confrontabilità. Il § 3 è dedicato al rapporto tra rilevazioni statistiche e legislazione federale nel definire le minoranze linguistiche ritenute degne di protezione giuridica: se da un lato la minoranza è un concetto eminentemente statistico, dall'altro non tutte le minoranze sono (storicamente) considerate tali e dunque protette. Questa gestione delle lingue, orientata a conservare la pluralità elvetica in quanto radice dell'identità nazionale, rischia di fallire il suo scopo se non tiene conto di minoranze emergenti con forza – l'inglese – e della loro posizione nel panorama sociolinguistico svizzero. È un aspetto trattato nel § 4, in cui si discute il principio di territorialità, valido per il trattamento delle lingue nelle diverse regioni della Svizzera. Nella misura in cui ogni Cantone (e ogni Comune) stabilisce la o le proprie lingue ufficiali, le rafforza; al contempo, però, riduce le altre lingue nazionali al rango di "lingue straniere", indebolendo il multilinguismo sociale e ignorando la varietà di lingue (nazionali) effettivamente presenti sul territorio. Il § 5, infine, presenta un caso recente – la definizione delle lingue ufficiali dei Comuni grigionesi – in cui i dati statistici sui quali, per legge, si basano le politiche linguistiche non sono in realtà reperibili, a causa delle nuove metodologie che la Confederazione elvetica ha adottato per i rilevamenti censuari.

Le riflessioni critiche, inserite in un quadro sociolinguistico, storico e legislativo, si fondano sulle rilevazioni statistiche più pertinenti per la questione delle lingue: l'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura (ILRC), i cui dati più recenti a disposizione degli studiosi sono stati raccolti dall'Ufficio federale di statistica (UST) nel 2014, e la Rilevazione strutturale (RS), di cui sono stati resi disponibili i dati relativi al 2017².

² Questi i link alle pagine dell'Ufficio federale di statistica che illustrano gli aspetti metodologici delle due inchieste citate:

ILRC: www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/popolazione/rilevazioni/esrk.html;

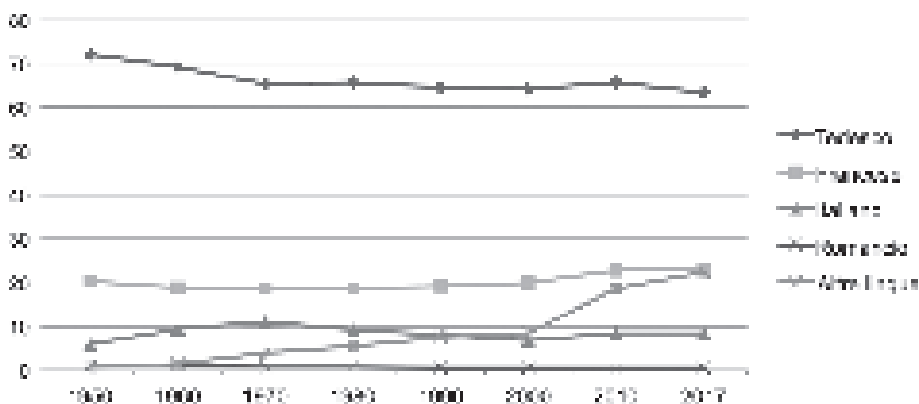
RS: www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/popolazione/rilevazioni/se.html.

Per la RS sono consultabili online anche le tabelle sul tema delle lingue, presentate in ordine cronologico fino all'inchiesta del 2017: www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/popolazione/lingue-religioni/lingue.html.

2. Sulla lettura dei dati statistici. Comunità multilingue, parlanti monolingui?

Il primo esempio discusso riguarda la rilevazione del plurilinguismo individuale nelle statistiche elvetiche. La Costituzione federale (art. 4) attribuisce pari legittimità a quattro lingue nazionali, tedesco, francese, italiano e romancio, e fa del multilinguismo sociale un fattore essenziale dell'identità nazionale (cfr. Grin, 2010: 63); eppure solo a partire dalle rilevazioni del 2010 i residenti possono dichiarare più di una lingua materna o lingua principale (nella terminologia dell'Ufficio federale di statistica UST, «la lingua in cui si pensa e che si conosce meglio»)³. Fino a quell'anno, e a partire dal 1990, il bi-/plurilinguismo individuale era rilevato indirettamente tramite le domande sulle lingue parlate in famiglia e sul luogo di formazione o di lavoro, che prevedevano la possibilità di risposte multiple. Per chi si riteneva parimenti competente in due o più lingue, dover dichiarare una sola lingua principale equivaleva a una scelta identitaria o addirittura politica (cfr. Lüdi & Werlen, 2005: 7).

Figura 1 - Popolazione residente (maggiori di 15 anni) secondo la lingua principale, Svizzera, % sul totale della popolazione di riferimento, 1950-2017 (dati UST)



Occorre tenere conto delle mutate modalità di rilevamento quando si analizzano dati statistici ricavati in anni diversi. Si consideri, a tal proposito, la fig. 1⁴: nel 2010, anno a partire dal quale le rilevazioni consentono di indicare più lingue principali, il valore percentuale dell'italiano è aumentato sensibilmente, passando dal 6,8% (Censimento 2000) all'8,4%. Tale aumento è stato spiegato come emersione dell'italiano "sommerso" presente fuori dei territori italofoeni, specialmente a seguito dell'immigrazione⁵ (cfr. Moretti & Casoni, 2016: 397): fino al 2000, dovendo

³ Dal 1990 la dicitura "lingua principale" ha sostituito "lingua materna" nelle rilevazioni dell'UST. Su possibili implicazioni di questa modifica per i valori del romancio, che hanno subito un calo "catastrofico" tra il 1980 e il 1990, cfr. Furer (1995: 32).

⁴ I dati a partire dal 1970 sono armonizzati con le Rilevazioni strutturali successive al 2010.

⁵ L'italiano è la lingua nazionale che, per ragioni storiche (ondate migratorie), risente maggiormente di influssi esterni (cfr. Pandolfi *et al.*, 2017: 120-122). Per un confronto, le serie storiche relative ai soli cittadini svizzeri, riportate in Grin (2010: 58), mostrano oscillazioni minime: la quota di italofoeni si situa tra 3,9 e 4,5%. I valori del romancio, per contro, si sono dimezzati tra il 1910 e il 2000.

scegliere una sola lingua principale, gli immigrati italofoeni di seconda e soprattutto di terza generazione tendevano a indicare come lingua principale la lingua locale – perlopiù il tedesco, mentre dopo il 2010 menzionano accanto alla lingua del luogo pure la lingua ereditata dalle origini familiari. Per il romancio, che si aggira su valori assoluti ben inferiori, il mutamento nella modalità di rilevamento ha avuto conseguenze minime: da 0,5% a 0,6%, valore che aveva nel 1990 e che è rimasto costante anche nelle più recenti Rilevazioni strutturali (cfr. Christopher & Casoni, in questo volume). Il cambiamento metodologico ha influito in particolare sul gruppo delle lingue non nazionali (“Altre lingue”), i cui valori percentuali nel 2010 erano più che raddoppiati rispetto al 2000 (da 8,5 a 18,7%).

Oltre alle modifiche nei rilevamenti statistici, nel tempo è mutata anche la lettura dei dati: se fino al 2010 il monolinguisimo individuale era l’opzione standard, oggi l’UST può affermare che «Die Schweizer Bevölkerung ist mehrsprachig» (‘La popolazione svizzera è plurilingue’). Così un comunicato stampa⁶ presenta un’analisi dei dati dell’ILRC 2014 (de Flaugergues, 2016), l’inchiesta censuaria più estesa riguardo al tema delle lingue in Svizzera⁷. Il dato pare in apparente contrasto con quanto si ricava dall’indagine stessa in merito al plurilinguisimo individuale: più di quattro quinti della popolazione di riferimento (83,8%) dichiarano una sola lingua principale, vale a dire sono monolingui nell’accezione tradizionale del termine (cfr. Janner *et al.*, 2019: 39). Anche se la quota di persone che dichiarano un’unica lingua principale si riduce per le lingue di minoranza, in rapporto inversamente proporzionale alla presenza di locutori sul territorio (circa il 43% degli italofoeni e il 40% dei romanciofoeni dichiarano anche almeno un’altra lingua principale), nondimeno dai dati emerge l’immagine di una popolazione sostanzialmente monolingue. Quali valori giustificano, dunque, la descrizione di una Svizzera poliglotta? L’affermazione si basa sulle risposte relative non alle sole lingue principali, bensì alle lingue utilizzate più di una volta la settimana in famiglia, al lavoro o nella fruizione dei mass media; cumulando le risposte relative a questi ambiti, si può osservare che il 64% della popolazione utilizza regolarmente due o più lingue (de Flaugergues, 2016: 8).

La nuova prospettiva dell’UST sposta l’accento dalla competenza alle pratiche effettive, in una visione funzionale del plurilinguisimo che ha il vantaggio di una maggiore aderenza alla realtà: non è necessario definirsi parlanti nativi per utilizzare in maniera efficace una o più lingue, in maniera produttiva oppure solo ricettiva. Al contempo, tale visione presenta un aspetto critico, in un’ottica di politica dell’acquisizione e di gestione del plurilinguisimo: sottolineando quanto l’uso di più lingue sia ampiamente diffuso tra la popolazione, essa devia l’attenzione dall’eventuale necessità di sviluppare competenze nelle lingue (nazionali) che sono diffuse solo parzialmente tra la popolazione.

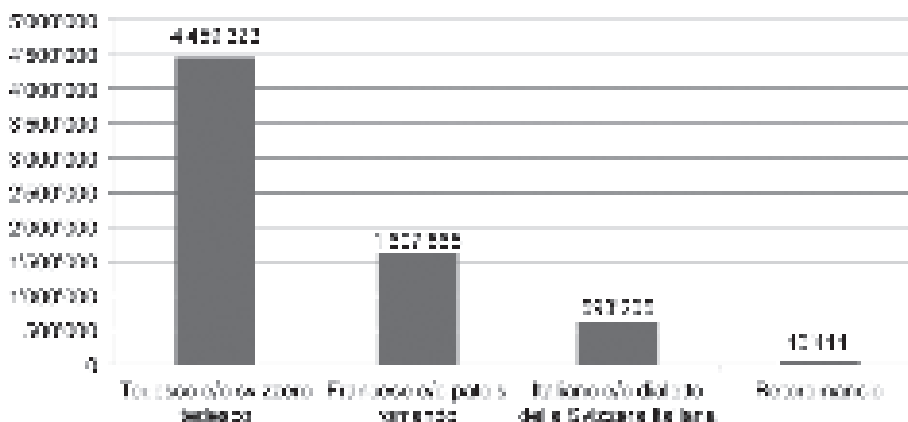
⁶ Cfr. www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-64022.html.

⁷ Il nuovo sistema di rilevazione, introdotto nel 2010 dall’Ufficio federale di statistica (cfr. *infra*, § 5), prevede ogni anno un’indagine campionaria approfondita su cinque temi a rotazione, tra cui appunto la lingua, la religione e la cultura. Per un’analisi estesa dei dati sulle lingue ricavati dall’ILRC 2014 cfr. Janner *et al.* (2019). L’ILRC è stata condotta per la seconda volta nel corso del 2019.

3. Quando le statistiche non bastano. Definizione delle minoranze

Qual è il rapporto tra statistiche sulle lingue e definizione delle minoranze linguistiche? Innanzitutto occorre ricordare che fino alla fine del Novecento la legislazione elvetica non proteggeva le minoranze linguistiche, perché per tale legislazione, di fatto, non esistevano minoranze linguistiche (cfr. Coray, 1999: 190; McRae, 1983: 37). La Costituzione rifiutava di consacrare le disparità esistenti tra le comunità linguistiche (non solo a livello numerico), facendosi in tal modo garante dell'equilibrio linguistico (Jean Meynaud, cit. in McRae, 1983: 121) e ponendo l'accento sull'assoluta parità delle lingue nazionali. Questo è cambiato con un intervento recente a livello di pianificazione dello status: una revisione dell'art. 116 della Costituzione federale (oggi art. 70), accettata da tre quarti dei votanti il 10 marzo 1996, ha introdotto il dovere, per i Cantoni, di considerare «le minoranze linguistiche autoctone» (Costituzione federale, art. 70, cpv. 2) e, per la Confederazione, di sostenere «i provvedimenti dei Cantoni dei Grigioni e del Ticino volti a conservare e promuovere le lingue romancia e italiana» (art. 70, cpv. 5). Ulteriori sviluppi della legislazione federale in materia linguistica sono stati l'introduzione della Legge sulle lingue (Legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche, *LLing*), del 5 ottobre 2007, e della relativa ordinanza d'applicazione (Ordinanza sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche, *OLing*), del 4 giugno 2010. Esse menzionano l'obiettivo di salvaguardare romancio e italiano, le lingue meno solide nel panorama linguistico elvetico (cfr. fig. 2; Grin, 2010: 67), pur senza qualificarle esplicitamente come “lingue minoritarie”, come invece avviene usualmente nel discorso politico e in quello scientifico.

Figura 2 - Popolazione residente (maggiori di 15 anni) secondo la lingua principale (lingue nazionali), Svizzera, valori assoluti (proiezioni), RS 2017



La legislazione elvetica sulle lingue sancisce dunque, *de facto*, un trattamento diverso per italiano e romancio, due comunità di parlanti che vanno tutelate con provvedimenti legali ed economici. Nel farlo, tale legislazione non tiene conto soltanto dei dati statistici, anche se il concetto di minoranza (linguistica) è, *in primis*, quan-

titativo e relazionale. Qui risiede un aspetto potenzialmente critico in merito alla tutela delle lingue nazionali definite come minoritarie, per il quale può essere utile portare alla luce le ideologie spesso implicite nel discorso sulle lingue minoritarie (cfr. Berthele, 2016).

Vi sono minoranze considerate “legittime” e altre che non lo sono, a motivo di contingenze storiche (cfr. Berthele, 2016). Una prima distinzione concerne le lingue nazionali, che costituiscono quella comunità multilingue riconosciuta sin dalle origini dello Stato moderno, posta a fondamento dell’identità nazionale⁸. Vi sono peraltro «lingue non territoriali riconosciute ufficialmente dalla Confederazione» (*OLing*, art. 14), segnatamente jensch e yiddish, che godono dello statuto di lingue minoritarie (cfr. Consiglio Federale, 2015; 2018; Coray, 1999: 182). Una seconda distinzione, interna alle minoranze nazionali, contrappone francese da un lato, italiano e romancio dall’altro. Il francese in Svizzera è sì minoritario dal profilo demologico rispetto alla comunità germanofona, ma per la sua posizione privilegiata, di “minoranza maggioritaria” da un punto di vista politico e dei rapporti di potere (Coray, 1999: 184), non è fatto oggetto di misure di salvaguardia. In effetti il maggior prestigio storico e pratico del francese, che è inoltre la prima lingua straniera insegnata a scuola in larga parte dei Cantoni di lingua ufficiale tedesca, ne fa una lingua dallo statuto solido, in grado di stare al passo con la maggioranza germanofona. Di fatto, nel discorso pubblico odierno in Svizzera si parla di due maggioranze e due minoranze (Coray, 1999: 184).

L’accento posto sulle lingue nazionali nel discorso sulle lingue minoritarie è spiegabile alla luce della salvaguardia di un’identità elvetica plurima, ma nella sua parzialità, che oblitera lingue dal peso demografico non irrilevante, tale discorso rischia di ritorcersi contro le lingue nazionali stesse. Le lingue non nazionali sono pressoché inesistenti nel discorso ufficiale svizzero sulle lingue (Berthele, 2016: 32; Coray, 1999: 183); la pianificazione linguistica a livello federale non ne tiene esplicitamente conto e manca al proposito di un’azione coerente (Berthele, 2016: 38-39). Eppure si è visto qual è il loro peso demografico: nella globalità, più di un quinto dei residenti dichiara come lingue principali una o più lingue non nazionali (cfr. fig. 1); tale valore percentuale è in crescita nelle ultime rilevazioni (2017), anche prescindendo dalle modifiche di metodo di cui al § 2. Pertanto urge salvare il romancio, la «Lieblingsminderheit» o ‘minoranza preferita’ degli Svizzeri (Coray, 1999: 187), ma senza ignorare – per esempio – l’inglese, che è pur sempre dichiarato come lingua principale dal 5,9% della popolazione residente (RS 2017).

Quale configurazione di diversità linguistica è auspicata, difesa e promossa dal discorso pubblico elvetico? Alla luce di diatribe recenti sull’inglese come prima lingua straniera da insegnare nelle scuole (scavalcando il francese), per menzionare l’esempio forse più eclatante di “minaccia” alla pace linguistica (cfr. le acute riflessioni

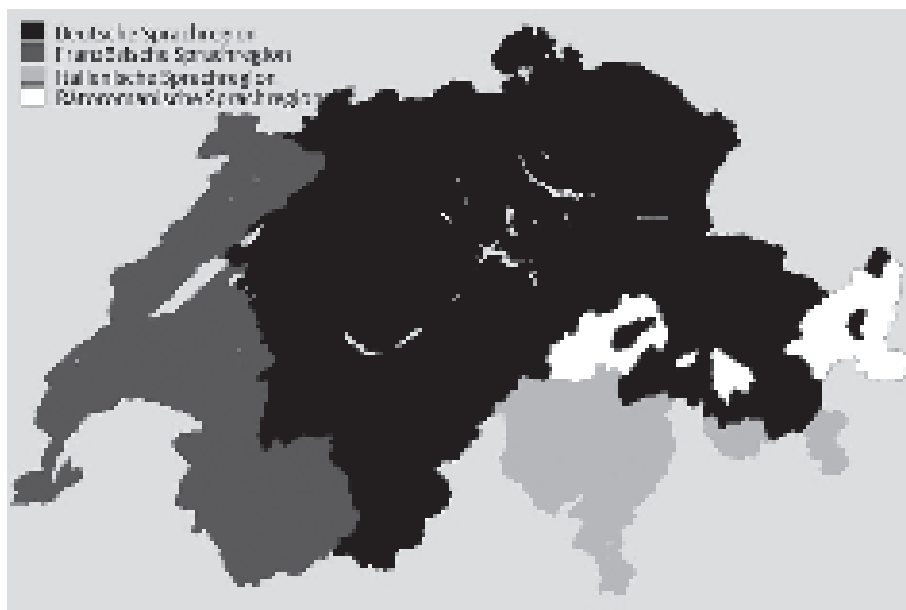
⁸ Già l’art. 109 dell’originaria Costituzione federale del 1848 recitava: «Le tre lingue principali della Svizzera, la tedesca, la francese e l’italiana[,] sono lingue nazionali della Confederazione», mentre nel 1938 una votazione popolare plebiscitò il riconoscimento del romancio come quarta lingua nazionale (cfr. Christopher & Casoni, in questo volume).

di Stotz, 2018), la pianificazione dello status dell'inglese nel contesto (educativo) svizzero rappresenta una delle sfide per le politiche linguistiche attuali (Grin, 2010). I dati statistici sono un invito a tenerne debito conto.

4. *Quando le statistiche non contano. Pace linguistica e principio di territorialità*

La gestione delle minoranze linguistiche a livello giuridico e nel discorso pubblico, lo si è visto nel paragrafo precedente, è un ambito in cui non sempre le statistiche sono debitamente considerate. Anche le rappresentazioni cartografiche del quadri-linguismo elvetico, che pure si basano su dati statistici, ne elicitano solo una minima parte ai fini della rappresentazione; nel caso della fig. 3, la lingua principale dominante in ogni Comune.

Figura 3 - *Regioni linguistiche della Svizzera (© UST, rielaborazione dell'autrice)⁹*



Nella cartina, il territorio nazionale è suddiviso in quattro aree di tonalità differenti, stese in maniera omogenea e dai confini nettamente delineati; un'immagine edificante della convivenza pacifica tra le diverse comunità linguistiche, che, con le grandi macchie del romancio, sembra persino sconfiggere la minaccia che incombe su questa lingua (dimenticando che parte dei territori indicati come romanciofoni è montagnosa e disabitata). Questo tipo di immagine ha il vantaggio della chiarezza ma, come osserva Humbert (2018), oblitera il fatto che le frontiere linguistiche non

⁹ Cfr. www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/it/home/themen/mehrsprachigkeit-der-schweiz.html. La rappresentazione si basa probabilmente sui dati del Censimento federale 2000.

sono fatti naturali, bensì costrutti, e che non esistono rappresentazioni neutre della realtà (linguistica). Nella fig. 3 solo le quattro lingue nazionali sono visibili; non vi è una rappresentazione di aree geografiche bi- o plurilingui (plurilinguismo sociale); non si tiene nota degli effetti delle migrazioni interne (tra regioni linguistiche) e dall'estero. La presunta omogeneità all'interno delle frontiere linguistiche non rende del tutto conto della complessità del reale.

D'altro canto, la cartina rappresenta graficamente una peculiarità della legislazione elvetica in materia di lingue: lo stretto legame tra una lingua e regioni specifiche del territorio. Esso sfocia nel diritto che hanno i Cantoni – e i Comuni, nel caso dei Cantoni plurilingui – di designare la o le proprie lingue ufficiali, rispettando la composizione linguistica tradizionale delle regioni (Costituzione federale, art. 70, cpv. 2). L'articolo costituzionale, introdotto con la revisione generale del 1999 sulla scia di un mutamento di temperie pubblica e politica (Stotz, 2018: 45), sancisce dunque il principio di territorialità (o territorialità del diritto linguistico; cfr. Dell'Aquila & Iannàccaro, 2011: 99).

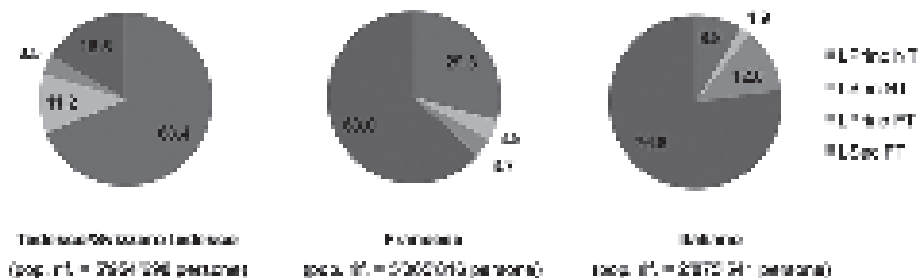
Le conseguenze pratiche dell'applicazione del principio di territorialità non sono di poco conto: la lingua ufficiale di un'unità politica – Cantone, distretto, Comune – è l'unica consentita per i rapporti con l'amministrazione ed è la lingua veicolare dell'istruzione. A sua volta, quest'ultimo aspetto contribuisce concretamente a omogeneizzare le regioni linguistiche (cfr. Grin, 2010: 60) nella direzione indicata dalla fig. 1, siccome la scuola ha un forte potere di integrazione linguistica degli alloggi (cfr. Lüdi & Werlen, 2005: 79). Il principio di territorialità si rivela pertanto come un'espressione o una conseguenza delle frontiere linguistiche e al contempo uno strumento per mantenerle (cfr. Meyer Pitton & Schedel, 2018: 1).

La territorialità è croce e delizia del quadrilinguismo elvetico: ingrediente importante del successo del modello svizzero di convivenza tra lingue e culture diverse, essa facilita l'integrazione degli alloggi ed evita tentativi arbitrari di imporre lingue ufficiali non tradizionali. Stando a quanto argomenta Stotz (2018: 46), il principio di territorialità sarebbe stato inserito in modo esplicito nella legislazione svizzera proprio con l'obiettivo di proteggere le lingue tradizionali, in particolare di fronte alla presenza invasiva dell'inglese, percepita come una minaccia alla "pace linguistica" (cfr. *supra*, § 3). Eppure, paradossalmente, proprio il principio di territorialità può diventare un freno per il sostegno alle altre lingue nazionali: una volta designata la lingua ufficiale di un'unità geopolitica, infatti, tutte le altre lingue parlate sul territorio – a prescindere dalla loro rilevanza numerica e persino dal loro statuto di lingua nazionale e ufficiale a livello federale – decadono al rango di "lingue straniere" (si veda la designazione delle materie in ambito scolastico; Grin, 2010: 70, nota 7). L'italiano a Zurigo e il tedesco a Losanna hanno quindi lo stesso statuto dell'arabo o dello spagnolo (cfr. Lüdi, 1992: 46). Ne risulta un quadro della Svizzera come mosaico di unilinguismi più che come nazione plurilingue, rimasto stabile per secoli (a parte l'erosione del romancio), in cui le amministrazioni comunali bilingui, come Biel/Bienne o Fribourg/Freiburg, sono piuttosto l'eccezione che la regola (McRae, 1983: 123).

A lungo termine, un'eccessiva omogeneizzazione entro le regioni linguistiche potrebbe ridurre l'importanza di competenze in lingue nazionali non territoriali e persino avvantaggiare l'inglese, ipotizzano Lüdi e Werlen (2005: 24): proprio l'opposto dell'intento perseguito dai legislatori con la modifica dell'art. 70. La Legge sulle lingue, menzionando la promozione del plurilinguismo individuale come un obiettivo da perseguire (art. 2 *LLing*; cfr. Grin, 2010: 67), in certo senso intende attenuare gli effetti di una territorialità delle lingue concepita in maniera monolitica.

Il principio di territorialità non si fonda direttamente sulle statistiche linguistiche (Humbert *et al.*, 2018: 41), anzi prescinde da e in generale prevale su di esse nell'ambito delle politiche linguistiche (Duchêne & Humbert, 2018: 13). Al fine di delineare azioni efficaci di politica linguistica diventa allora interessante incrociare la legislazione in vigore con il dato statistico sull'effettiva diffusione territoriale delle lingue. A tale proposito, l'UST definisce le quattro regioni linguistiche della Svizzera – un concetto meramente statistico, senza valore amministrativo o politico – in base alla lingua principale più dichiarata dalla popolazione dei rispettivi Comuni. L'ILRC 2014, integrando le cifre delle lingue principali con quelle relative alle cosiddette lingue secondarie, vale a dire altre lingue conosciute dall'intervistato, che egli capisce senza necessariamente parlarle (Questionario ILRC 2014, domanda 303.00¹⁰), consente di tracciare un quadro interessante della distribuzione delle competenze nelle lingue nazionali in funzione della dimensione territoriale (fig. 4).

Figura 4 - Diffusione di tedesco/svizzero tedesco, francese e italiano come lingue principali (LPrinc) e lingue secondarie (LSec) nel territorio (NT) e fuori del territorio (FT), % sul totale lingua, ILRC 2014 (Janner *et al.*, 2019)



Quanto a livello di competenze e presenza geografica, il tedesco (diasistema), lingua di maggioranza, è diffuso soprattutto come lingua principale e all'interno del territorio tradizionale. La "minoranza forte" del francese ha grande presenza numerica come lingua principale nella regione francofona, mentre fuori del territorio

¹⁰ Il questionario ILRC 2019 inverte l'ordine delle domande: chiede all'intervistato dapprima di elencare tutte le lingue che conosce, ossia che capisce più o meno, indipendentemente dal fatto che le parli o no; in seguito chiede di specificare qual è, tra queste, la lingua principale (o le lingue principali), ossia quella meglio padroneggiata. Un'ulteriore domanda indaga su come siano state apprese eventuali lingue nazionali nominate tra le lingue conosciute (UST, ILRC 2019, *Ablaufschema CATI*, inedito).

tradizionale ricorre soprattutto come lingua secondaria, in prevalenza appresa in ambito scolastico. L'italiano ha una situazione speculare rispetto a quella del tedesco: tre quarti dei parlanti lo dichiarano come lingua secondaria e vivono fuori della Svizzera italoфона. D'altro canto, l'italiano è significativamente presente fuori del territorio tradizionale (Ticino e Grigionitaliano) pure come lingua principale, per la quale è facile ipotizzare un apporto fondamentale della componente migratoria. Di fatto, in Svizzera le persone che dichiarano competenze piene in italiano (lingua principale) segnano una presenza numericamente maggiore al di fuori della regione di lingua italiana, ossia dove l'italiano – a seguito del principio di territorialità – non è tutelato giuridicamente e non gode dello statuto di lingua ufficiale a livello cantonale, oltre a registrare una presenza nettamente minoritaria e geograficamente dispersa (cfr. Pandolfi *et al.*, 2017: 119). Per il romancio la situazione è in parte simile (cfr. Christopher & Casoni, in questo volume): i locutori di romancio come lingua principale non sono concentrati in un territorio compatto, bensì dispersi nelle aree ufficialmente romanciofone e in vari centri della regione germanofona, principalmente Coira e Zurigo. Di questo bisogna tenere conto, proponendo misure a sostegno di queste lingue minoritarie in particolare nelle regioni di lingua francese e tedesca: occorre vigilare a che le istituzioni propongano un'offerta adeguata di corsi di italiano nelle scuole (Christopher & Antonini, 2016: 541 segg.) e puntare sul modello linguistico dell'intercomprensione (cfr. Berthele, 2016: 32-33), che consente di essere capiti quando ci si esprime nella propria lingua senza che l'interlocutore ne abbia necessariamente competenze piene.

5. *Quello che le statistiche non dicono (più). Dati statistici a servizio delle leggi?*

Anche in Svizzera le statistiche sulle lingue diventano strumenti di rivendicazione per le minoranze linguistiche. Di fronte alla maggioranza germanofona percepita come predominante, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso le istanze politiche hanno preteso una più equa rappresentazione proporzionale delle comunità linguistiche tra il personale dell'Amministrazione federale (cfr. Humbert *et al.*, 2018: 41-42), che conta circa 35.000 impiegati (cfr. Gazzola, 2016: 483). Le rivendicazioni sono sfociate nell'art. 20 *LLing* («La Confederazione provvede a un'equa rappresentanza delle comunità linguistiche nelle autorità federali come pure nelle commissioni extraparlamentari e promuove il plurilinguismo nell'esercito») e nella citata Ordinanza sulle lingue, che all'art. 7 definisce le quote percentuali da perseguire per la rappresentanza delle quattro comunità linguistiche nazionali nell'Amministrazione federale. Tali valori-obiettivo, il rispetto dei quali è verificato periodicamente¹¹, ricalcano i dati statistici relativi alla distribuzione delle lingue principali (nazionali) tra la popolazione residente (cfr. *supra*, fig. 1): è previsto, per esempio, il 6,5-8,5% di personale italofono e lo 0,5-1,0% di personale di lingua romancia.

¹¹ Le quote sono raggiunte globalmente, ma in taluni dipartimenti e tra i livelli gerarchici più elevati le minoranze italoфона e romancioфона sono sottorappresentate (cfr. Andrey & Kübler, 2008; Gazzola, 2016: 483-484).

Un problema rilevante è che, come osserva Berthele (2016: 32), «the mere presence of speakers of a particular minority in the administration does not guarantee that their native languages are actually used». La libertà di usare una lingua, garantita dalla Costituzione federale (art. 18), non implica il dovere di comprenderla: nel caso concreto, un collaboratore di lingua italiana o romancia si troverà spesso nella situazione di non poter utilizzare la sua lingua sul posto di lavoro, se vuole essere compreso (cfr. Andrey & Kübler, 2008; Gazzola, 2016: 481). In effetti vi è un divario notevole tra l'elevato status formale di romancio e italiano (tutela nella legislazione linguistica, trattamenti di favore, quote di rappresentanza ecc.) e uno status funzionale generalmente più basso rispetto alle altre due lingue nazionali (cfr. Pandolfi *et al.*, 2017: 135). Pertanto non è sufficiente considerare i valori percentuali di personale con una lingua principale di minoranza perché ne sia garantito il sostegno. Per ovviare in parte a questa discrepanza, negli ultimi anni la Confederazione ha cominciato a puntare sul modello comunicativo dell'intercomprensione o del multilinguismo ricettivo (cfr. Berthele, 2016: 32-33; Gazzola, 2016: 481). Ai fini di una politica linguistica che miri all'intercomprensione può essere utile tenere conto dei dati statistici sulla conoscenza (parziale) di altre lingue, o lingue secondarie (cfr. Janner *et al.*, 2019), che costituiscono una base di competenze potenzialmente ampliabili.

Nel caso delle quote di rappresentanza tra il personale dell'Amministrazione federale, le statistiche forniscono un supporto diretto al legislatore. Un altro esempio, più problematico, dei rapporti tra statistiche e politiche linguistiche è la definizione delle lingue ufficiali dei Comuni grigionesi (cfr. anche Christopher & Casoni, in questo volume).

Il Cantone dei Grigioni è l'unico ad avere tre lingue ufficiali: tedesco, romancio e italiano. I parlanti tedesco rappresentano la maggioranza della popolazione (75,7% nel 2010-12; Pandolfi *et al.*, 2016: 273), mentre i locutori di romancio e di italiano costituiscono una minoranza all'interno del Cantone. La Costituzione del Cantone dei Grigioni stabilisce misure specifiche a sostegno delle comunità romanciofona e italofofona, che definisce «minoranze linguistiche autoctone» (art. 3); una di queste misure riguarda appunto la definizione della lingua o delle lingue ufficiali di ogni Comune, compito che il Cantone demanda ai singoli Comuni (art. 16 della Legge sulle lingue del Cantone dei Grigioni, *LCLing*, del 2006). Non è questione di poco conto: la lingua ufficiale è lingua dell'insegnamento scolastico, dell'amministrazione, delle insegne pubbliche ecc. Ora, la lingua ufficiale dei Comuni grigionesi è definita mediante le statistiche. La *LCLing* prevede soglie differenziate a protezione delle comunità romanciofona e italofofona (cfr. Berthele, 2016: 30; Grin, 2010: 67-68; Humbert *et al.*, 2018: 45): a partire dal 40% di locutori italofofoni o romanciofofoni, un Comune è considerato monolingue italiano (o romancio) e ha l'italiano (o il romancio) come lingua ufficiale (*LCLing*, art. 16). Per "germanizzare" un Comune tradizionalmente italofofona o romanciofofona è necessario dunque almeno il 60% di locutori germanofofoni (Grin, 2010: 68), oltretutto una votazione popolare (*LCLing*, art. 24). Ancora, se una delle minoranze linguistiche autoctone

(romancio, italiano) conta almeno il 20% di parlanti in un Comune, quest'ultimo è plurilingue e la lingua autoctona è riconosciuta come una delle lingue ufficiali del Comune (*LCLing*, art. 16). Si tratta, come osserva Grin (2010: 68), di un caso di discriminazione a favore delle minoranze linguistiche.

Per adempiere il principio di legge, le autorità necessitano di dati statistici puntuali e affidabili sulle lingue principali dichiarate in ogni Comune grigionese. Ora, le nuove modalità di rilevamento dei dati statistici – che costituiscono esse stesse un elemento di politica linguistica (Moretti & Casoni, 2016: 396) – non forniscono più questi dati. Nel 2010, infatti, la Svizzera è passata da un sistema censuario esaustivo, a cadenza decennale, a un sistema composito, in cui le informazioni estratte dai registri degli abitanti gestiti dai Comuni sono integrate da inchieste di natura campionaria effettuate a scadenze regolari (cfr. Aubry, 2012: 77 segg.; Humbert *et al.*, 2018: 25-26). Di queste, le Rilevazioni strutturali (annuali; campione di 200.000 persone maggiori di 15 anni) contengono tre domande sulle lingue, mentre la già citata Inchiesta sulla lingua, la religione e la cultura (quinquennale; campione di almeno 10.000 persone maggiori di 15 anni) sottopone agli intervistati circa una trentina di domande sulle lingue.

Certamente le nuove modalità di rilevamento comportano vantaggi per la popolazione e per la comunità scientifica rispetto ai censimenti eseguiti fino al 2000 (si veda il confronto dettagliato di Aubry, 2012): i dati sono raccolti con maggiore frequenza e messi a disposizione più rapidamente; l'ampiezza di argomenti su cui vertono le domande dei questionari permette un'analisi più approfondita dei temi censiti; senza contare il risparmio economico per la Confederazione (circa 100 milioni di franchi¹²) e di tempo per la popolazione (Aubry, 2012: 117). Per contro, i locutori di lingue minoritarie, soprattutto romancio, rischiano di non essere sufficientemente rappresentati nel campione (Aubry, 2012: 19 e 110; Humbert *et al.*, 2018: 26). Nell'ILRC 2014 sono stati interrogati 82 romanciofoni (lingua principale) in tutta la Svizzera, che corrispondono, in proiezione, a circa 26.000 persone (lo 0,4% della popolazione): un valore significativamente diverso da quello ottenuto con le Rilevazioni strutturali (circa 44.000 parlanti). I dati rilevati attraverso il campione sono in seguito generalizzati con una proiezione statistica e comportano degli intervalli di confidenza; laddove questi siano troppo ampi, come spesso avviene con campioni ridotti come quelli del romancio, i valori non sono pubblicabili né analizzabili. Soltanto eccezionalmente l'incrocio di diverse variabili, necessario per analizzare la realtà demolinguistica, presenta una solida validità statistica. Anche nel caso di intervalli di confidenza accettabili, inoltre, rimane problematico il paragone con i dati ricavati da rilevazioni censuarie precedenti (Aubry, 2012: 113-114 e *passim*; Lüdi, 2016: 11).

La regione romanciofona è la grande perdente di questo cambiamento metodologico. Non è più possibile, data la natura campionaria delle inchieste, analizzare con precisione realtà geopolitiche piccole come i Comuni (cfr. Aubry, 2012: 43 e

¹² UST, *Censimento della popolazione*, www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/basi-statistiche/censimento-popolazione.html.

103; Lüdi, 2016: 11), ciò che sarebbe necessario per definire le lingue ufficiali dei Comuni grigionesi. Pertanto, per ovviare alla mancanza di dati e adempiere il mandato di sostegno alle lingue minoritarie, il Cantone dei Grigioni ha deciso di procedere a rilevamenti specifici¹³: il risparmio per la Confederazione si traduce in una maggiore spesa a livello cantonale.

A fronte di queste situazioni problematiche urge inaugurare, sulla scia di Aubry (2012: 18), un discorso critico sui nuovi metodi di rilevazione statistica introdotti dalla Confederazione elvetica.

6. Conclusioni

Contare i parlanti e le lingue comporta conseguenze non letali ma quanto meno non trascurabili da un punto di vista politico, legislativo, economico e identitario. I casi esposti nei paragrafi precedenti ne sono un esempio: i risultati di rilevazioni censuarie svolte sull'arco di più decenni non sono perfettamente comparabili, dal momento che sono in parte mutate le modalità di rilevamento, la formulazione delle domande e le possibilità di risposta (§ 2). Lo stesso insieme di valori statistici, a seconda del peso attribuito ai vari dati e della loro interpretazione, consente di parlare di una "Svizzera poliglotta" anche se quattro quinti della popolazione dichiarano una sola lingua principale (§ 2). Ancora, presupposto essenziale per una politica di difesa delle minoranze linguistiche è una definizione delle stesse su base numerica, ma tale criterio è sospeso, integrato o corretto da altri fattori: sono i casi del francese e delle lingue di migrazione (§ 3) e del principio di territorialità (§ 4). A lungo andare, una difesa cieca del quadrilinguismo che si fonda sull'aspetto territoriale senza tenere conto di altri aspetti potrebbe persino mettere a repentaglio le lingue nazionali e favorire una diffusione sregolata dell'inglese. Si è osservato, infine, il paradosso per cui una legge fondata su valori statistici, che mira a difendere le lingue minoritarie, non è del tutto applicabile, perché le statistiche federali non forniscono più tali dati (§ 5). Insomma, se le leggi e il discorso pubblico elvetici sono particolarmente attenti alla tutela delle lingue minoritarie, nondimeno nei fatti il rapporto tra raccolta e analisi dei dati statistici in funzione dell'applicazione degli apparati legislativi si presenta più complesso, controverso e potenzialmente critico di quanto non lasci intendere l'immagine di una Svizzera armoniosamente articolata in quattro colori diversi.

Queste pagine si interrogano in merito ad alcuni esempi di statistiche svizzere sulle lingue: quali riflessi ha l'indagine statistica per le politiche volte a promuovere le lingue di minoranza in Svizzera? E, per converso e inscindibilmente, quale influsso ha la politica nel determinare i costrutti da analizzare con strumenti statistici?

¹³ Cfr. Consiglio Federale (2015: 19): «il Cantone [dei Grigioni] procede a rilevamenti su incarico dei Comuni in cui la quota della comunità linguistica autoctona si attesta tra il 50 e il 20 per cento»; Consiglio Federale (2018: 22): «Nel Comune di Bergün in vista della fusione è stato effettuato per la prima volta un rilevamento di dati a livello comunale sulle comunità linguistiche secondo l'articolo 19a dell'ordinanza sulle lingue del Cantone dei Grigioni».

Infatti, se da un lato la politica – includendo pure esperti di linguistica – orienta la ricerca statistica, dall'altro vi sono decisioni politiche e amministrative che si fondano su dati statistici, come per esempio la definizione della lingua ufficiale dei Comuni grigionesi. Questo rapporto di complementarità non è scevro di punti critici.

In primo luogo, le nuove rilevazioni censuarie dell'UST – in particolare l'Inchiesta sulla lingua, la religione e la cultura – offrono un più ampio ventaglio di possibilità per descrivere e rappresentare il plurilinguismo individuale, interrogando i residenti, tra il resto, su lingue principali e secondarie e frequenze d'utilizzo delle lingue in vari contesti sociali. Al contempo, va tenuta presente una disparità tra competenza e uso, dalla quale derivano immagini anche molto diverse del plurilinguismo individuale (Lüdi, 2016: 12). I dati statistici sulle competenze parziali (lingue secondarie) sono rilevanti per raggiungere l'obiettivo legislativo dell'intercomprensione sviluppando le competenze ricettive e garantendo la comprensione reciproca al di là della territorialità. Al momento, peraltro, questi dati sono in parte carenti per una politica che si faccia carico dell'acquisizione delle lingue: conviene investigare come sono state acquisite tali competenze parziali (va in questa direzione una domanda dell'ILRC 2019), per capire per esempio qual è il ruolo dell'insegnamento scolastico delle lingue nazionali e come può essere reso più efficace.

In secondo luogo, in merito alla definizione e protezione delle minoranze linguistiche, la realtà educativa e sociale, unitamente ai dati statistici, invita a cogliere la sfida delle minoranze non nazionali, con particolare attenzione allo status dell'inglese.

In terzo luogo, conviene vigilare affinché il principio di territorialità, che pure regola efficacemente la gestione pratica del plurilinguismo in Svizzera, non diventi un letto di Procuste, finendo per limitare o indebolire le lingue nazionali: quelle minoritarie, soprattutto, che sono più diffuse al di fuori del territorio in cui godono di protezione giuridica.

Da ultimo, si è osservato che le nuove rilevazioni statistiche presentano alcuni problemi metodologici, le cui conseguenze sono di un certo peso proprio nei confronti delle minoranze linguistiche che la Costituzione federale e le leggi sulle lingue si impegnano a sostenere con politiche adeguate. In futuro sarebbe opportuno migliorare la rappresentatività campionaria per i parlanti lingue minoritarie, in particolare il romancio, in modo che i dati supportino un'analisi più dettagliata e permettano di adempiere adeguatamente il mandato previsto dalla legislazione cantonale dei Grigioni.

Ringraziamenti

L'autrice ringrazia i due revisori anonimi per le critiche costruttive alla prima versione del testo e gli spunti forniti.

Bibliografia

- ANDREY S. & KÜBLER D. (2008), L'italiano a Berna. Rappresentatività e uso delle lingue nell'Amministrazione federale, in *Dati - Statistiche e società* 8(4): 93-106.
- AUBRY L. (2012), *D'un recensement à l'autre. Analyse du nouveau système de recensement fédéral de la population*, tesi di master, Université de Neuchâtel, doc.rero.ch/record/30716/files/Aubry_Lauriane_-_D_un_recensement_l_autre_UNINE_MEMOIRE_2012.pdf.
- BERTHELE R. (2016), Demography vs. legitimacy: Current issues in Swiss language policy, in RONAN M.P. (ed.), *Perspectives on English in Switzerland* (Cahiers de l'ILSL, 48), Institut de Linguistique et des Sciences du Langage, Lausanne: 27-51.
- CHRISTOPHER S. & ANTONINI F. (2016), Una mappa della didattica dell'italiano nel sistema educativo svizzero, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 45(3): 537-552.
- CONSIGLIO FEDERALE (2015), *Rapporto periodico relativo alla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie. Sesto rapporto della Svizzera*, Consiglio Federale, Berna.
- CONSIGLIO FEDERALE (2018), *Rapporto periodico relativo alla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie. Settimo rapporto della Svizzera*, Consiglio Federale, Berna.
- CORAY R. (1999), "Sprachliche Minderheit", ein Grundbegriff der schweizerischen Sprachpolitik, in *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 69(1): 179-194.
- DELL'AQUILA V. & IANACCARO G. (2011), *La pianificazione linguistica. Lingue, società e istituzioni*, Carocci, Roma (1^a ed. 2004).
- DUCHÊNE A. & HUMBERT P.N. (2018), Surveying languages: the art of governing speakers with numbers, in *International Journal of the Sociology of Language* 252: 1-20.
- DE FLAUGERGUES A. (2016), *Pratiche linguistiche in Svizzera. Primi risultati dell'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura 2014*, Ufficio federale di statistica, Neuchâtel.
- FURER J.-J. (1995), Vraiment si peu de Romanches?, in *Forum Statisticum* 34: 30-36.
- GAZZOLA M. (2016), Programmazione e controllo della "politica del plurilinguismo" nell'amministrazione federale svizzera, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 45(3): 479-497.
- GRIN F. (2010), L'aménagement linguistique en Suisse, in *Télescope* 16(3): 55-74.
- HUMBERT P. (2018), Un siècle de cartographie statistique des langues en Suisse: (dé)faire les frontières avec des chiffres et des idées, in *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 108: 15-34.
- HUMBERT P., CORAY R. & DUCHÊNE A. (2018), *Compter les langues: histoire, méthodes et politiques des recensements de population. Une revue de la littérature*, Institut de plurilinguisme, Fribourg.

JANNER M.C., CASONI M. & BRUNO D. (2019), *Le lingue in Svizzera. Addendum. Analisi dei dati dell'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura 2014*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona.

LÜDI G. (1992), Internal migrants in a multilingual country, in *Multilingua* 11(1): 45-73.

LÜDI G. (2016), Préface, in PANDOLFI E.M., CASONI M. & BRUNO D., *Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati delle Rilevazioni strutturali 2010-12*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona: 11-13.

LÜDI G. & WERLEN I. (2005), *Paesaggio linguistico in Svizzera*, Ufficio Federale di Statistica, Neuchâtel.

MCRAE K.D. (1983), *Conflict and compromise in multilingual societies. Switzerland*, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo (Ontario).

MEYER PITTON L. & SCHEDEL L.S. (2018), Sprachgrenzen (in der Schweiz): neue Zugänge, kritische Perspektiven. Eine Einleitung, in *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 108: 1-13.

MORETTI B. & CASONI M. (2016), L'italiano in Svizzera: una panoramica fra dati statistici e varietà sociolinguistiche, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 45(3): 395-417.

PANDOLFI E.M., CASONI M. & BRUNO D. (2016), *Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati delle Rilevazioni strutturali 2010-12*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona.

PANDOLFI E.M., CASONI M. & CHRISTOPHER S. (2017), Aspetti dell'italiano in Svizzera: osservazioni e orientamenti di politica e pianificazione linguistica, in MORETTI B., PANDOLFI E.M., CHRISTOPHER S. & CASONI M. (a cura di), *Linguisti in contatto 2. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera e sulla Svizzera*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona: 115-144.

STOTZ D. (2018), Language policy in Switzerland's educational system: Anglo conspiracy or self-colonialization?, in *Babylonia* 27(3): 44-47.

Politiche linguistiche per due lingue nazionali minoritarie. Un confronto fra l'italiano e il romancio in Svizzera

This contribution examines the sociolinguistics and the language policies regarding Italian and Romansh, the two national minority languages of Switzerland. Both languages enjoy the status of national language (along with German and French) and are therefore amply protected by the Swiss legislation as far as status planning is concerned. The main aim of language legislation is supporting Swiss quadrilingualism, one of the pillars of confederal cohesion. Italian and Romansh are also official languages of two cantons, Ticino and Grisons; there are however significant historical and sociolinguistic differences between the two languages. Applying a language policy and planning framework, policy measures directed at the two languages are compared. The goals as well as the choices of policies clearly reflect the very different sociolinguistic situations of the two national minorities.

1. *Introduzione*

La realtà linguistica della Svizzera, come è noto, si caratterizza per la presenza tradizionale di quattro lingue, tedesco, francese, italiano e romancio, a cui la Costituzione attribuisce un equivalente statuto di lingua nazionale, indipendentemente dalla consistenza demografica. Pur trovandosi all'interno dello stesso quadro di legislazione linguistica, italiano e romancio presentano significative differenze di natura storica e sociolinguistica, di cui le politiche tengono conto nel definire gli obiettivi di tutela e promozione. In questo contributo presentiamo la situazione sociolinguistica delle due lingue nazionali minoritarie² e analizziamo

¹ Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

² Nel caso dell'italiano e del romancio in Svizzera, l'accezione di 'lingua minoritaria' o di 'minoranza linguistica' va intesa nel senso di lingua nazionale meno diffusa rispetto alle lingue nazionali maggioritarie/più diffuse (tedesco e francese). La legislazione svizzera non designa esplicitamente l'italiano e il romancio come 'lingue minoritarie'. Per altro nell'art. 70 della Costituzione federale, che assegna ai Cantoni il mandato di designare le loro lingue ufficiali, è espresso il concetto di 'minoranza linguistica autoctona': "Per garantire la pace linguistica [i Cantoni] rispettano la composizione linguistica tradizionale delle regioni e considerano le minoranze linguistiche autoctone". Da questo articolo costituzionale derivano la Legge federale sulle lingue e la relativa Ordinanza di applicazione (cfr. § 3) che definiscono, tra altre cose, le misure della Confederazione per la "Salvaguardia e promozione delle lingue e culture romancia e italiana" nei Cantoni Grigioni e Ticino. Ai sensi della Carta europea delle lingue regionali o minoritarie (ratificata dalla Svizzera nel 1997) italiano e romancio sono riconosciute "lingue ufficiali meno diffuse"; nella "Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali" (in vigore per la Svizzera dal 1999) si dichiara che «costituiscono minoranze nazionali ai sensi

le politiche linguistiche ad esse rivolte, sia a livello nazionale, sia a livello dei due cantoni – Ticino e Grigioni – in cui italiano e romancio sono lingue territoriali e ufficiali.

L'italiano nel suo territorio tradizionale (la Svizzera italiana – su questa accezione cfr. Bianconi, 2016) è lingua maggioritaria, lingua della socializzazione primaria (affiancata in parte dal dialetto), lingua di scolarizzazione, dei media ecc. (Pandolfi *et al.*, 2016). Grazie alla contiguità con l'Italia, la Svizzera italiana è una penisola di lingua minoritaria (Berruto, 2007: 22); l'italiano in Svizzera si appoggia quindi a una solida lingua di cultura a livello europeo. Inoltre la Svizzera conosce una lunga tradizione d'immigrazione dall'Italia, che incide sulla consistenza demografica dell'italofonia in Svizzera.

La situazione del romancio si distingue per vari aspetti dalle altre lingue nazionali. Nel periodo della sua maggiore estensione, nel 5° secolo d.C., il dominio retoromanzo si estendeva dal Danubio superiore all'Adriatico, ma già nell'Alto Medioevo è iniziato un processo di germanizzazione che persiste fino ad oggi (Gross & Dazzi Gross, 2004). Oggi il territorio romanciofono è molto frammentato e discontinuo, a differenza delle altre regioni, che costituiscono territori linguistici sostanzialmente omogenei e hanno confini nettamente delimitati sin dal tardo Medioevo. Alla discontinuità geografica della Romancia corrisponde pertanto una diversificazione linguistica in almeno cinque varietà locali, gli *idioms* (Darms, 1985)³, caratterizzate da un grado di *Ausbau* ridotto e da un numero esiguo di generi testuali (Haas, 2006). A differenza delle altre lingue nazionali, il romancio è l'unica lingua endonormativa, non disponendo di un retroterra linguistico né di risorse demografiche esterne. In ordine di tempo è l'ultima lingua ad aver acquisito lo statuto di lingua nazionale (cfr. § 3.1); è lingua ufficiale ma minoritaria anche a livello cantonale nel Cantone dei Grigioni, unico cantone svizzero ufficialmente trilingue (Grünert *et al.*, 2008). Inoltre è la lingua nazionale che, nel corso dell'ultimo secolo, ha subito la più massiccia perdita di parlanti (Haas, 2006: 1773).

2. Situazione sociolinguistica attuale dell'italiano e del romancio in Svizzera

La rilevazione demografica più recente (Rilevazione strutturale 2017⁴) indica la seguente distribuzione delle lingue principali (LPrinc), ovvero le lingue in cui si

della Convenzione-quadro i gruppi di persone numericamente inferiori al resto della popolazione del Paese o di un Cantone [...]». L'accezione di 'minoranza linguistica' per l'italiano e il romancio in Svizzera ha quindi un valore differente da quello assegnato in Italia (cfr. Toso, 2011).

³ Si tratta rispettivamente del *sursilvan* (regione del Reno anteriore), del *sutsilvan* (regione del Reno posteriore), del *surmiran* (valle dell'Albula e Val Sursette), del *putér* (Alta Engadina) e del *vallader* (Bassa Engadina e Val Müstair).

⁴ La Rilevazione strutturale (RS) ha cadenza annuale e avviene su base campionaria (circa 200.000 intervistati), per cui i valori assoluti sono il risultato di una proiezione statistica. La popolazione di riferimento della RS non corrisponde all'intera popolazione residente, ma unicamente alle persone dai 15 anni di età (cfr. Pandolfi *et al.*, 2016: 17-21; Janner, in questo volume).

pensa e che si conoscono meglio, secondo la definizione dell'Ufficio federale di statistica (tab. 1)⁵.

Tabella 1 - *Diffusione delle lingue principali, dato nazionale, % sul tot. della pop. rif., RS 2017*

<i>Tedesco (o svizzero tedesco)</i>	<i>Francese (o patois romando)</i>	<i>Italiano (o dialetto ticinese/grigionitaliano)</i>	<i>Romancio</i>	<i>Inglese</i>	<i>Altre lingue</i>	<i>Pop. rif.</i>
63,4	22,9	8,4	0,6	5,9	18,5	7.036.199

Al tedesco lingua maggioritaria si affiancano tre gruppi linguistici nazionali minoritari. Nondimeno, il francese, per ragioni storiche e sociali, gode di un prestigio tale da poter essere considerato in molti ambiti – non solo istituzionali – alla pari con la lingua di maggioranza nella normale competizione tra lingue che si dà in uno stato plurilingue (Berthele, 2016). Quindi nel dibattito pubblico svizzero il confronto è spesso tra due maggioranze e due minoranze (Coray, 1999: 184), queste ultime destinatarie di misure di politica linguistica.

Accanto alla lingua principale, nel novero dei parlanti è opportuno considerare anche le competenze come lingua straniera che contribuiscono al potenziale di comunicazione (Ammon, 2015: 3-10; 63-75; 197) e di uso veicolare della lingua. Nel 2014 l'Ufficio federale di statistica ha realizzato per la prima volta l'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura (ILRC, cfr. Janner *et al.*, 2019)⁶, nella quale sono stati raccolti anche dati sulle cosiddette lingue secondarie⁷, lingue di cui l'intervistato dichiara di avere una competenza parziale (a vari livelli non distinti). Su una popolazione di riferimento di 6.760.913, dichiara l'italiano come lingua secondaria il 33,7% e dichiara il romancio lo 0,4%. Se l'italiano è ampiamente diffuso come lingua secondaria, per il romancio tali competenze sono molto limitate.

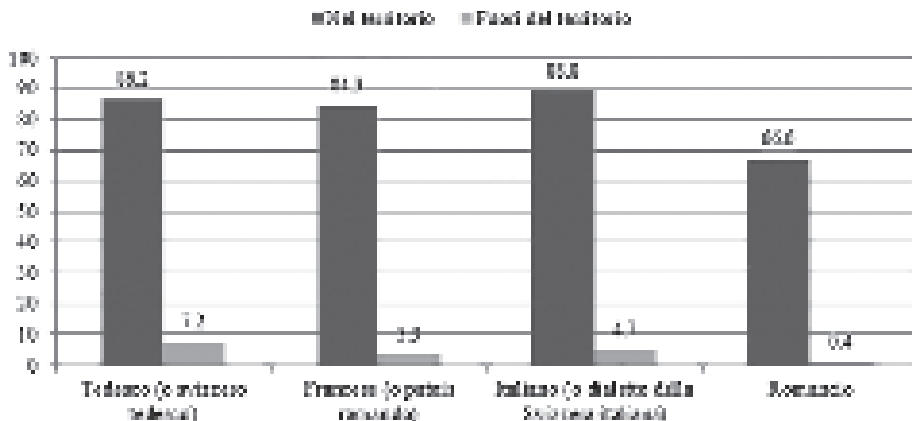
Accanto al dato nazionale è rilevante considerare la distribuzione territoriale dei parlanti. La dimensione geopolitica è centrale nella definizione della situazione linguistica svizzera, sia per la conformazione geografica e demografica delle regioni linguistiche, sia perché il regime politico federale svizzero prevede una gestione delle lingue secondo un principio di territorialità (cfr. § 3). La fig. 1 illustra la densità dei parlanti residenti all'interno e al di fuori del territorio tradizionale di ciascuna lingua nazionale (LPrinc). Si tenga presente che la regione linguistica non è definita per legge ma è un concetto statistico basato sulla lingua più parlata a livello comunale.

⁵ Data la possibilità di risposte multiple, la somma dei valori percentuali è superiore a 100. La lingua principale è riferita al diasistema lingua standard + dialetto. La categoria 'altre lingue' aggrega tutte le altre lingue non nazionali.

⁶ Anche in questo caso si tratta di una rilevazione campionaria, ma su un campione molto più ridotto (ca. 16.000 intervistati) di quello della Rilevazione strutturale (cfr. nota 4).

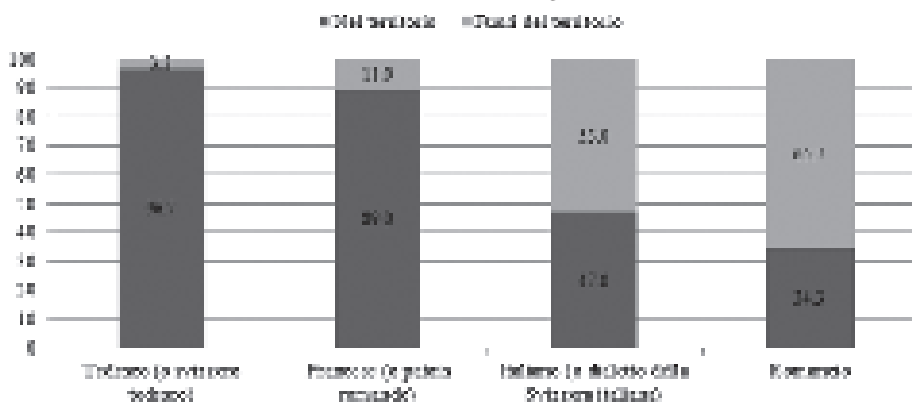
⁷ Il termine *lingua secondaria* non è da intendere nel senso di una gerarchizzazione delle lingue; in effetti esso non figura nel questionario ma è stato attribuito a posteriori per indicare qualsiasi competenza linguistica che non sia quella di lingua principale. La domanda per elicitarne l'elenco di queste lingue recita: "Conosce altre lingue? Pensi a tutte quelle che Lei più o meno capisce, che Lei parla o no".

Figura 1 - *Densità dei parlanti (LPrinc), lingue nazionali all'interno e fuori del territorio, % sul tot. della pop. rif., RS 2017*



Ogni lingua nazionale è dominante nel suo territorio e chiaramente minoritaria al di fuori. Nel suo territorio l'italiano non si distingue sostanzialmente dalle lingue di maggioranza, anzi in proporzione presenta il grado di dominanza più alto (88,8%). Per contro il romancio è solo debolmente dominante nel suo territorio, con una densità di parlanti molto più bassa rispetto all'italiano e alle altre lingue. Questo è da ricondurre, tra altri fattori, alla frammentazione della Romancia in cinque regioni e varietà diatopiche. Inoltre, come osserva Furer (1997: 247), rimandando a Weinreich (1953), la progressiva germanizzazione ha fatto sì che la separazione fra la regione germanofona e quella romanciofona sia più percepita che reale.

Figura 2 - *Distribuzione geografica dei parlanti (LPrinc), lingue nazionali, all'interno e fuori del territorio, % sul tot. della lingua, RS 2017*



Se la densità di parlanti nel territorio è un fattore che accomuna l'italiano alle lingue di maggioranza, l'esame della distribuzione geografica dei parlanti (fig. 2) fa invece emergere un accostamento delle due lingue minoritarie, che si differenziano da quelle di maggioranza: l'italiano e il romancio hanno più parlanti fuori dei rispettivi

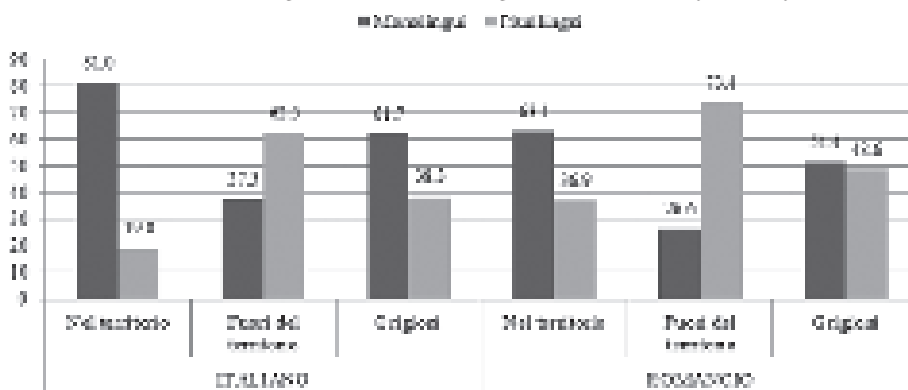
territori. Il 53% di chi dichiara l'italiano come lingua principale risiede in una regione non italoфона. Nel caso del romancio questa percentuale raggiunge addirittura il 65,7%.

Le ragioni per la maggiore presenza extraterritoriale delle due lingue di minoranza sono però molto diverse.

La diffusione dell'italofonia fuori dal territorio tradizionale è dovuta alla migrazione, soprattutto dall'Italia ma anche dalla Svizzera italiana (cfr. Moretti, 2005). Invece la presenza più marcata di romanciofoni fuori dal territorio è legata, oltre che alla frammentarietà, anche alla ridotta estensione del territorio stesso: basta spostarsi di pochi chilometri e si è già fuori territorio, anche se ciò non vuol dire per forza essere già fuori cantone, quindi fuori dal territorio più tutelato. Infatti circa il 40% dei romanciofoni risiede nel resto del cantone, soprattutto nella parte germanofona (Pandolfi *et al.*, 2016: 280-281), mentre circa il 25% risiede in altri cantoni dove ci sono maggiori opportunità di formazione e di lavoro (si veda anche Roth, 2019).

Un altro aspetto di cui tener conto nel monitorare la situazione delle lingue minoritarie è il numero di lingue principali dichiarate. Per monolingue LPrinc si intende chi ha indicato solo una lingua principale, mentre i plurilingui ne hanno dichiarato almeno due, come illustrato nella fig. 3 che include i dati dei Grigioni, dove l'italiano e il romancio sono minoranze anche a livello cantonale.

Figura 3 - Monolinguisimo/plurilinguisimo con italiano e/o romancio (LPrinc), all'interno e fuori del territorio e nel Cantone dei Grigioni, % sul tot. della lingua, RS 2010-2012 (cfr. Pandolfi *et al.*, 2016)



In generale si osserva un grado maggiore di plurilinguisimo tra chi indica il romancio rispetto a chi indica l'italiano.

Nei rispettivi territori la maggioranza ha indicato la lingua locale come unica lingua principale. Questo fenomeno è più pronunciato per l'italiano (81%), molto meno per il romancio (63,1%). Al di fuori del territorio si registra invece una quota relativamente alta di plurilingui per entrambe le lingue, dovuta all'integrazione della lingua locale nel repertorio individuale.

La situazione dell'italiano nel Cantone dei Grigioni rispecchia quella dell'intero territorio italofono: seppure in proporzioni diverse, gli italofoeni grigionesi sono in maggioranza monolingui. Nel caso del romancio come lingua principale, a livello cantonale si osserva invece una quasi equivalenza tra monolingui⁸ e plurilingui. Questi ultimi hanno nel loro repertorio per lo più il tedesco come altra lingua principale.

Dopo i dati relativi alle competenze, passiamo a considerare la situazione rispetto all'uso delle lingue nei contesti della famiglia (tab. 2) e del lavoro (tab. 3).

La famiglia è il primo ambito deputato al mantenimento e alla trasmissione della lingua. Il monitoraggio di questo contesto fornisce indicazioni importanti sulla vitalità di una lingua ed è particolarmente rilevante in contesti multilingui in cui è in gioco il rapporto tra lingua minoritaria e maggioritaria. Tuttavia la sfera intima della famiglia è un contesto in cui può risultare difficile, o per lo meno «un'operazione curiosa» (Dell'Aquila & Iannàccaro, 2004: 157), immaginare interventi esterni di pianificazione della trasmissione spontanea della lingua: una direzione possibile è quella di interventi che mirano ad agire sulla consapevolezza dei genitori (cfr. Moretti & Antonini, 2000), attori principali della politica linguistica familiare, le cui scelte sono determinanti per la trasmissione intergenerazionale (Schwartz, 2010).

Tabella 2 - *Lingue in famiglia, dato nazionale e regioni, % sul tot. della pop. rif., RS 2010-12*

	<i>Svizzera</i>	<i>Reg. ted.</i>	<i>Reg. fra.</i>	<i>Reg. ita.</i>	<i>Reg. rom.</i>
Svizzero tedesco	61,1	83,1	4,7	8,7	41,5
Tedesco	9,7	12,5	2,4	3,1	7,9
Francese	23,3	3,1	88,5	3,6	1,0
Italiano	8,3	4,9	5,3	77,5	2,9
Dialetto tic./gr. ita.	1,7	0,3	0,2	31,9	0,5
Romancio	0,6	0,4	0,1	0,2	72,1
Lingue non nazionali	19,7	18,5	24,6	13,4	8,6
Pop. di riferimento (risp. valide)	6.565.591	4.700.039	1.547.996	295.400	22.157

Tra le mura domestiche si nota una presenza marcata della lingua territoriale; italiano e romancio fanno registrare valori d'uso simili nelle rispettive regioni e si avvicinano ai valori delle lingue maggioritarie. Nella regione italoфона la presenza della lingua locale è rafforzata dal dialetto. Nella regione romanciofona va notato che il valore percentuale dell'uso del romancio in famiglia è più elevato di quello registrato per la lingua principale: il romancio, dunque, è mantenuto nel repertorio anche da chi non lo dichiara (più) come lingua principale. Nella comunicazione familiare si ha peraltro anche una marcata presenza dello svizzero tedesco (41,5%). L'insieme di questi dati può essere interpretato come un fattore di debolezza del romancio. Al

⁸ L'indicazione del romancio come unica lingua principale riflette anche un aspetto identitario; nel comportamento (competenze e pratica) i romanciofoni sono per lo più plurilingui, come emerge anche dai dati sull'uso delle lingue in famiglia e al lavoro (tab. 2 e 3).

di fuori dei rispettivi territori i valori d'uso dell'italiano e del romancio in famiglia rispecchiano quelli delle lingue principali.

Anche l'ambito lavorativo è rilevante per valutare la posizione di una lingua nella società. L'usabilità di una lingua (minoritaria) sul posto di lavoro è indicativa del suo prestigio sociale e della sua funzionalità, fattori che favoriscono il mantenimento della lingua (Ammon, 2011: 51). La tab. 3 presenta la diffusione delle lingue nazionali, dell'inglese e delle altre lingue dell'immigrazione sul posto di lavoro.

Tabella 3 - *Lingue al lavoro, dato nazionale e regioni, % sul tot. della pop. rif., RS 2010-12*

	<i>Svizzera</i>	<i>Reg. ted.</i>	<i>Reg. fra.</i>	<i>Reg. ita.</i>	<i>Reg. rom.</i>
Svizzero tedesco	66,8	88,2	5,6	10,4	72,6
Tedesco	32,7	41,2	7,8	13,4	30,1
Francese	29,2	10,1	95,4	11,4	(3,1)
Italiano	8,7	5,8	3,6	93,4	16,8
Dialecto tic./gr. ita.	1,1	0,2	0,1	25,2	(0,9)
Romancio	0,4	0,2	(<0,1)	(0,1)	62,8
Inglese	17,2	17,3	17,9	11,8	7,3
Lingue non nazionali	6,1	5,5	8,4	3,5	5,4
Pop. di riferimento (risp. valide)	4.120.627	3.033.553	917.483	155.630	13.960

() Numerosità campionaria limitata. Dato da interpretare con cautela.

Nella regione italoфона c'è una chiara preponderanza della lingua locale (93,4% italiano + 25,2% dialetto) e una presenza relativamente ridotta delle lingue non territoriali, una situazione in linea con quella delle regioni germanofona e francofona. Per contro, il romancio non solo ha una presenza meno marcata nella sua regione, ma non è nemmeno la lingua più usata sul posto di lavoro, dove prevale il diasistema del tedesco. Si consideri inoltre che nel Cantone dei Grigioni il romancio è usato al lavoro solo dal 12,9% delle persone attive: una quota molto più bassa dello svizzero tedesco (82,2%), del tedesco standard (32,8%) e dell'italiano (20%; cfr. Pandolfi *et al.*, 2016: 287).

Su scala nazionale e al di fuori dei rispettivi territori, entrambe le lingue sono poco usate nell'ambito lavorativo (il romancio è praticamente assente).

In sintesi, dai dati demografici emerge che l'italiano è vitale nel suo territorio, maggioritario come lingua principale e come lingua d'uso in famiglia e al lavoro. Al di fuori del territorio è minoritario e diffuso come lingua secondaria. Il romancio invece mostra sintomi di una vitalità ridotta, da ricondurre anche alla frammentarietà del territorio e alla diversità diatopica: il numero esiguo di parlanti, l'uso concentrato nell'ambito della famiglia e ridotto nell'ambito lavorativo, il marcato bilinguismo.

3. *Le politiche linguistiche per l'italiano e il romancio*

La politica linguistica svizzera si fonda innanzitutto sul principio della territorialità (cfr. Richter, 2005: 145-207). Questo principio deriva dall'art. 70 della Costituzione federale, che assegna ai Cantoni la facoltà di determinare le proprie lingue ufficiali. Questo implica che le lingue nazionali godono di una tutela ridotta nei cantoni in cui non sono lingue ufficiali e pertanto hanno uno status non molto dissimile da quello delle lingue non nazionali (cfr. Lüdi, 2008: 196): ciò vale circa per la metà degli italofoeni e per un terzo dei romanciofoeni residenti in Svizzera.

L'art. 18 della Costituzione, che sancisce la libertà linguistica, e il cpv 3 dell'art. 70, che assegna alla Confederazione e ai Cantoni anche il compito di promuovere la comprensione e gli scambi tra le comunità linguistiche, fornirebbero alcune premesse giuridiche per applicare il principio di territorialità meno rigidamente, permettendo per es. una scolarizzazione nelle lingue nazionali minoritarie al di fuori del loro territorio. L'analisi della giurisprudenza del Tribunale federale a proposito porta Previtali (2012: 102-103) a concludere che è poco probabile un'attenuazione del principio della territorialità, che rimane preponderante rispetto al principio di libertà linguistica e alla promozione del plurilinguismo.

3.1 La pianificazione dello status formale: livello nazionale e cantonale

Il tedesco, il francese e l'italiano hanno acquisito contemporaneamente lo status di lingua nazionale nel 1848, con la Costituzione che ha portato alla nascita dello Stato federale. Il romancio, invece, è stato promosso a lingua nazionale quasi un secolo dopo, nel 1938, peraltro tramite una votazione popolare plebiscitaria (92% di consensi). Tale misura di politica linguistica va considerata nel particolare contesto storico dell'epoca, caratterizzato da un clima politico-culturale di 'difesa spirituale' (Jorio, 2006) dei valori svizzeri – incarnati emblematicamente nel popolo montano dei romanci – nei confronti dei regimi totalitari (cfr. Coray, 2003: 19-20). Da allora la Costituzione federale distingue tra lingua nazionale e lingua ufficiale. L'accezione di 'lingua nazionale' assume un nuovo significato, quello di lingua di cultura e di componente del patrimonio identitario dello stato (Widmer *et al.*, 2004: 16). Per contro, il concetto di lingua ufficiale si limita a designare le lingue di comunicazione fra stato e cittadino. A livello nazionale esso è riservato a tedesco, francese e italiano. Solo con la revisione costituzionale del 1996 al romancio è stato assegnato esplicitamente lo statuto di lingua ufficiale nella comunicazione tra le autorità federali e i cittadini di lingua romancia.

La Costituzione del Canton Grigioni usa il termine di lingua ufficiale solo dal 2004, mentre in precedenza tedesco, romancio e italiano erano definite vagamente come lingue del cantone (cfr. Grünert, 2015: 52). Nella Costituzione ticinese la lingua italiana è menzionata solo con la revisione del 1997. L'art. 1 è formulato come segue: «Il Cantone Ticino è una repubblica democratica di cultura e lingua italiane».

3.2 Implementazione dello status

3.2.1 Livello nazionale

Tra le misure di implementazione dello status delle lingue nazionali si può citare l'art. 7 dell'*Ordinanza sulle lingue* del 2010, che stabilisce le quote di rappresentanza delle comunità linguistiche nazionali nel personale dell'amministrazione federale. Così si applica il principio politico dell'amministrazione rappresentativa, ossia una rappresentazione proporzionale nelle funzioni pubbliche dei diversi gruppi sociali (Coray *et al.*, 2015: 20). Le quote sono definite sulla base dei dati demografici in queste proporzioni: tedesco 68,5-70,5%; francese 21,5-23,5%; italiano 6,5-8,5%; romancio 0,5-1,0%. Il sistema mira a favorire le minoranze linguistiche perché si considerano tutte le lingue nazionali a prescindere dal loro status di lingua ufficiale. Inoltre le quote sono basate sui valori demografici a livello nazionale: infatti se si considerassero solo gli italofoeni e i romanciofoeni residenti nel loro territorio le quote sarebbero chiaramente inferiori. Un limite della misura è il fatto di basarsi sui valori di una sola lingua principale e di non considerare i repertori con più di una lingua principale, particolarmente frequenti presso le minoranze. In ogni caso, questa soluzione pragmatica è un esempio di misura di politica linguistica in cui il principio di territorialità non viene applicato.

Se le basi legali sono date, l'effettiva implementazione dello status non è un processo automatico e immediato. Per es. l'implementazione dell'italiano come lingua effettivamente equivalente alle lingue maggioritarie nell'amministrazione federale (quindi con una presenza non solo *de jure* ma anche *de facto*) è un percorso lungo e *in fieri* (cfr. Pini, 2017) e richiede innanzitutto competenze in questa lingua da parte di membri di altre comunità linguistiche (cfr. Pandolfi *et al.*, 2017: 138-139).

3.2.2 Livello cantonale: il Canton Grigioni

Mentre nel Canton Ticino l'implementazione dell'italiano come lingua ufficiale non necessita di alcuna misura di politica linguistica, nel Canton Grigioni l'implementazione dello status è regolata sul principio della territorialità. La legge cantonale sulle lingue definisce le lingue ufficiali e scolastiche dei comuni su base demografica (dati del censimento nazionale più recente), ovvero sulla quota dei parlanti residenti nel territorio comunale. L'art. 16 stabilisce le quote nel modo seguente: la lingua minoritaria è l'unica lingua ufficiale del comune se almeno il 40% dei residenti l'ha dichiarata come lingua principale e/o come lingua usata regolarmente in famiglia, a scuola o sul lavoro. Con una quota tra il 20% e il 40% della lingua minoritaria il comune ha più lingue ufficiali. L'applicazione di questa norma non è scevra di problemi. Uno è legato alla disponibilità dei dati. Il passaggio da un censimento nazionale esaustivo a una rilevazione campionaria ha comportato l'impossibilità di disporre di dati linguistici aggiornati a livello comunale (cfr. nota 4 e Coray, 2017). Quindi, di fatto le quote sono stabilite sui dati dell'ultimo censimento esaustivo del 2000 (cfr. Lüdi & Werlen, 2005). Inoltre, negli ultimi due decenni il Canton Grigioni ha visto numerose fusioni comunali dettate da esigenze soprattutto di natura economica e amministrativa. Le aggregazioni in molti casi hanno cambiato gli

equilibri numerici fra le comunità linguistiche, facendo nascere comuni linguisticamente eterogenei con frazioni di lingue diverse. La legge però concepisce i comuni come unità, monolingui o plurilingui che siano.

Un altro problema è dato poi dal fatto che il cambiamento del regime linguistico non è automatico ma soggetto a votazione popolare (art. 24, Legge sulle lingue del Cantone dei Grigioni). Va tenuto conto dei tempi di adeguamento sia della struttura amministrativa, sia delle pratiche e abitudini dei cittadini. Per un'analisi approfondita di tutti questi aspetti si rimanda a Etter (2016).

3.3 Politica dell'acquisizione

3.3.1 Livello nazionale

All'interno di uno stato plurilingue un obiettivo generale della politica dell'acquisizione è la comprensione fra le comunità linguistiche, garantita tra l'altro dalle competenze nelle lingue non territoriali. Il quadro generale è delineato dalla Legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche (LLing), che disciplina soprattutto gli ambiti della scuola e dell'amministrazione federale. Per ragioni di spazio ci limitiamo alla scuola (per l'ambito dell'amministrazione federale cfr. Christopher & Zurbriggen, 2017).

Prima di tutto va sottolineata la sostanziale autonomia cantonale nella pianificazione dell'educazione (Christopher, 2019). Tuttavia i programmi scolastici sono armonizzati a livello nazionale e gli sforzi complessivi dell'insieme dei cantoni, raggruppati nella Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), vigilano sull'implementazione delle direttive minime riguardanti l'insegnamento delle lingue non locali. Per quanto riguarda l'educazione linguistica, l'art. 15 della LLing mira ad assicurare alla fine della scuola dell'obbligo «competenze linguistiche in almeno una seconda lingua nazionale e in un'altra lingua straniera»⁹. Se *de jure* è assicurata la possibilità di concludere l'obbligo scolastico con competenze in tre lingue nazionali, *de facto* la situazione più diffusa è quella in cui la seconda lingua è rispettivamente il francese o il tedesco e la lingua straniera l'inglese (l'ordine di apprendimento è comunque di competenza dei cantoni). L'italiano nella scuola dell'obbligo (con l'eccezione dei Cantoni Ticino e Grigioni) è offerto per lo più a titolo facoltativo (Christopher & Antonini, 2016), mentre il romancio non è offerto fuori dal Canton Grigioni. Gli effetti di questa impostazione si riflettono nella diffusione di competenze come lingue secondarie (cfr. § 2). Per il romancio queste competenze sono praticamente assenti, mentre per l'italiano tali competenze non sono attribuibili primariamente all'insegnamento scolastico ma soprattutto all'immigrazione dall'Italia. La politica dell'acquisizione è calibrata in modo tale da non incidere in modo significativo sulle competenze nelle lingue minoritarie nazionali. Del resto non è certo obiettivo politico nazionale quello di collocare l'acquisizione delle lingue minoritarie nei piani di studio. Tuttavia, per diffondere una certa competenza delle lingue minoritarie, una via percorribile e già percorsa è l'offerta di

⁹ Per lingua straniera s'intende o una terza lingua nazionale o una non nazionale.

attività didattiche extra-curricolari quali per es. *Italiano subito* per le scuole dell'obbligo (www.italianosubito.ch) o *Chapeschas* (www.chapeschas.ch), rivolto agli adulti e finalizzato all'acquisizione di competenze ricettive di romancio.

3.3.2 Livello cantonale: il Canton Grigioni

Nel Canton Ticino il piano di studio attribuisce un'importanza centrale all'acquisizione dell'italiano in tutti gli ordini di scuola (cfr. Christopher & Antonini, 2016: 538-541). Pertanto gli aspetti più interessanti di politica dell'acquisizione riguardano il Canton Grigioni. In questo cantone la questione della lingua d'istruzione è complessa e segue la politica dello status, ossia viene delegata in larga misura ai comuni. La lingua d'insegnamento corrisponde in sostanza alla lingua/alle lingue ufficiali dei comuni. Per il romancio la politica dell'acquisizione è inoltre strettamente correlata alla politica del corpus e alla controversa accettazione dello standard *Rumantsch Grischun* (cfr. § 3.4). L'annosa questione della scelta della lingua d'insegnamento fra le varietà locali (idiomi) e la varietà standard può essere molto sinteticamente riassunta in due tappe: nel 2003 è entrato in vigore un decreto del governo cantonale che sanciva la stampa del materiale didattico solo in *Rumantsch Grischun* (RG), una decisione presa soprattutto come misura di risparmio. Il decreto ha suscitato immediatamente la forte reazione delle comunità romance, al punto che è stato revocato nel 2011 con la revisione della Legge sulla scuola (Grünert, 2015: 70-71). Attualmente i comuni sono liberi di scegliere la varietà di lingua d'insegnamento e i materiali didattici sono di nuovo prodotti negli idiomi oltre che in RG. Il piano di studio cantonale (che fa riferimento al piano intercantonale per i cantoni germanofoni, *Lehrplan 21*), introdotto con l'inizio dell'anno scolastico 2018-2019, tratta allo stesso modo le scuole che insegnano in RG e quelle che insegnano in un idioma romancio. Nelle scuole in cui la lingua veicolare è un idioma, gli allievi vengono avvicinati allo standard nel ciclo della scuola secondaria, dove acquisiscono competenze ricettive di RG.

3.4 Pianificazione del corpus

Quello che più distingue la politica linguistica relativa al romancio rispetto a quella relativa all'italiano è il fatto che il romancio ha subito massicci interventi a livello del corpus, mentre per l'italiano tali interventi sono limitatissimi e riguardano più che altro la standardizzazione della terminologia nell'uso ufficiale.

La grande discontinuità territoriale e la conseguente frammentazione linguistica hanno fatto nascere l'esigenza di una lingua veicolare romancia che potesse assumere la funzione di koinè e, nell'ottica dei pianificatori, contribuisse a contrastare il progressivo calo di parlanti (Berthele & Coray, 2010).

I primi tentativi di creazione di uno standard comune risalgono alla fine del Settecento (per una trattazione storica dettagliata cfr. Coray, 2008: 75-131). Il loro successo è sempre stato limitato, condizionato dalla necessità di minimizzare la distanza tra standard e varietà locali per contenere lo sforzo d'apprendimento del primo (Billigmeier, 1979: 255 segg.; Haas, 2006: 1777). Solo negli anni Ottanta

del Novecento un consistente intervento di pianificazione del corpus sfocia nella creazione di una *Dachsprache* comune, il cosiddetto *Rumantsch Grischun* (Schmid, 1982; Darms, 1985), che si affianca alle cinque varietà locali soprattutto negli usi ufficiali. Il RG è «una sorta di minimo comun denominatore tra gli idiomi romanci» (Dell’Aquila & Iannàccaro, 2004: 88-89), creato per arrivare a una grammatica e a un lessico di compromesso e il più possibile equidistante, come esemplificato in tab. 4.

Tabella 4 - *Accostamento di alcuni esempi lessicali negli idiomi e in Rumantsch grischun*

<i>Sursilvan</i>	<i>Sutsilvan</i>	<i>Surmiran</i>	<i>Puter</i>	<i>Vallader</i>	<i>RG</i>	<i>Trad. it.</i>
Casa	tgea, tgeasa	tgesa, tga	chesa	chasa	chasa	casa
Magliar	magliar	magler	maglier	magliar	magliar	mangiare
tgjetschen, (f: cotschna, pl: cotschens)	cotschen (f: cotschna)	cotschen (f: cotschna)	cotschen (f: cotschna)	cotschen (f: cotschna)	cotschen (f: cotschna)	rosso

La varietà standard costruita *in vitro* (cfr. Calvet, 1996; Dell’Aquila & Iannàccaro, 2004: 24-25) inizialmente ha trovato scarsa accettazione nelle comunità locali dei parlanti. Sulla base dei dati di Grünert *et al.* (2008: 368), Coray (2010) mostra che l’introduzione del RG come lingua ufficiale e di scolarizzazione nel Canton Grigioni è stata raggiunta progressivamente anche grazie a una ‘costruzione politicizzata’ del discorso pubblico, in particolare attraverso una presentazione imprecisa, quando non errata, dei dati di inchieste (non sempre rappresentative della popolazione romancia) in cui si sondava l’accettabilità di una lingua scritta d’uso in vari ambiti, senza identificarla esplicitamente nei questionari con il RG: tendenzialmente nel discorso pubblico la resistenza al RG è stata minimizzata e l’opposizione della popolazione romancia sminuita (Coray 2010: 158).

I grigionesi si sono espressi sul RG per la prima volta in una votazione popolare solo nel 2001. L’oggetto della votazione era la revisione della Legge sui diritti politici, che prevedeva l’uso esclusivo del RG nei materiali di voto al posto dei due idiomi usati precedentemente. La proposta è stata accolta favorevolmente grazie ai non romanciofoni, in particolare alla maggioranza germanofona (Grünert *et al.*, 2008: 368). Questo risultato è stato successivamente interpretato come una sorta di avallo democratico di un uso più esteso del RG, per es. anche come lingua scolastica (cfr. Coray, 2010: 159), con gli esiti di cui abbiamo detto sopra.

Oggi il RG gode di una buona accettazione negli ambiti della comunicazione pubblica della Confederazione e del Cantone come lingua ufficiale soprattutto scritta. Tuttavia in ambiti più sensibili come la chiesa, la scuola, la letteratura e i mass media la sua accettazione è più controversa (Coray, 2008: 221).

4. Conclusioni

Tutto sommato la situazione sociolinguistica dell'italiano in Svizzera può dirsi molto meno problematica di quella del romancio grazie alla sua posizione dominante nel Canton Ticino e alla contiguità geolinguistica con l'Italia. Il romancio, per contro, è privo di risorse demografiche esterne, nonché di una varietà standard totalmente condivisa dalla comunità. Inoltre mostra numerosi segni di debolezza perfino nel suo territorio, dove subisce la forte concorrenza del tedesco, con un conseguente alto tasso di plurilinguismo funzionale individuale dei romanciofoni.

Italiano e romancio sono ampiamente tutelati a livello dello status dalla legislazione linguistica. La differenza di statuto come lingue ufficiali fra l'italiano e il romancio a livello nazionale è da ritenere adeguata sia all'obiettivo della tutela delle due minoranze, sia alla gestione pragmatica del regime plurilingue ufficiale.

Un forte intervento di politica dello status – che incide sulla ridefinizione del territorio – si ha anche a livello cantonale nei Grigioni. La presenza di una minoranza è sufficiente per definire la lingua ufficiale di un comune. L'implementazione di questa misura non è tuttavia priva di problematiche, sia a livello della disponibilità dei dati demolinguistici aggiornati, sia a livello amministrativo relativamente all'aggregazione dei comuni e ai conseguenti spostamenti degli equilibri spesso a sfavore della minoranza.

A livello della politica dell'acquisizione, per l'italiano gli interventi di pianificazione riguardano in primo luogo le competenze come lingua secondaria fuori dal territorio italofono, con lo scopo di favorire la comprensione fra le comunità linguistiche. Per il romancio gli interventi si concentrano sul territorio e riguardano la definizione della lingua scolastica. Essa è fortemente condizionata dalla politica dello status e da quella del corpus, legate al problema della *Dachsprache Rumantsch Grischun* (RG). Nel giro di pochi anni si è passati da una fase d'imposizione dello standard comune al ritorno a una politica dell'autonomia comunale nella scelta della lingua scolastica fra la varietà locale e il RG.

Gli interventi drastici a livello del corpus e dello status sono una conseguenza della debolezza sociolinguistica del romancio, legata alla forte frammentazione geografica e diatopica, al preoccupante calo di parlanti nell'ultimo secolo e alla mancanza di una lingua di appoggio al di fuori dei confini nazionali. Inoltre l'intervento di imposizione dall'alto di un intero sistema linguistico, che si distingue tuttavia in certa misura dalle lingue di socializzazione primaria, ha comportato notevoli problemi di accettazione da parte dei parlanti delle singole varietà. Il *Rumantsch Grischun* è stato meglio accolto negli ambiti dove esso può svolgere una funzione veicolare, ossia nell'ambito della comunicazione pubblica. Quest'uso dello standard comune presuppone almeno una competenza ricettiva che va contemplata nella pianificazione dell'acquisizione, ambito che si è rivelato tuttavia molto più sensibile nell'accettazione.

Bibliografia

- AMMON U. (2011), A checklist of sociolinguistic language maintenance indicators for diaspora minorities (with a focus on German examples), in MORETTI B., PANDOLFI E.M. & CASONI M. (a cura di), *Vitalità di una lingua minoritaria. Aspetti e proposte metodologiche*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona: 43-63.
- AMMON U. (2015), *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, de Gruyter, Berlin-Boston.
- BERRUTO G. (2007), Lingue minoritarie e sociolinguistica del contatto, in CONSANI C. & DESIDERI P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma: 17-31.
- BERTHELE R. (2016), Demography vs. legitimacy: current issues in Swiss language policy, in RONAN M.P. (ed.), *Perspectives on English in Switzerland*, Institut de Linguistique et des Sciences du Langage, Lausanne: 27-51.
- BERTHELE R. & CORAY R. (2010), Cultural models, linguistic minorization and minority language planning: the case of Romansh, in *LAUD-Paper 761*, <http://www.linse.uni-due.de/laud-1329/cultural-models-linguistic-minorization-and-minority-language-planning-the-case-of-romansh.html>.
- BIANCONI S. (2016), Tre momenti di storia dell'italiano comune, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 3: 419-437.
- BILLIGMEIER R. (1979), *A crisis in Swiss pluralism*, De Gruyter Mouton, The Hague.
- CALVET L.-J. (1996), *Les politiques linguistiques*, PUF, Paris.
- CHRISTOPHER S. (2019), L'enseignement des langues dans le système éducatif suisse, in *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique* 14: 183-195.
- CHRISTOPHER S. & ANTONINI F. (2016) Una mappa della didattica dell'italiano nel sistema educativo svizzero, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 45(2): 537-552.
- CHRISTOPHER S. & ZURBRIGGEN S. (2017), Implementation of language policy in the Swiss Federal Administration. Functional roles of multilingual skills and language training, in PANDOLFI E.M., MIECZNIKOWSKI J., CHRISTOPHER S. & KAMBER A. (eds), *Studies on language norms in context*, Lang, Frankfurt am Main: 73-99.
- CORAY R. (1999), 'Sprachliche Minderheit': ein Grundbegriff der schweizerischen Sprachpolitik, in *Bulletin VALS-ASLA* 69(1): 179-194.
- CORAY R. (2003), 'Chara lingua de la mamma': Romansh in Switzerland, in CHARNLEY J. & PENDER M. (eds), *Living with languages. The contemporary Swiss model*, Lang, Oxford-Bern et al.: 9-32.
- CORAY R. (2008), *Von der Mumma Romontscha zum Retortenbaby Rumantsch Grischun. Rätoromanische Sprachmythen*, Cultura Alpina, Chur.
- CORAY R. (2010), Rumantsch Grischun: Sprach- und Machtpolitik in Graubünden, in *Annalas da la Societad Retorumantscha* 123: 147-165.
- CORAY R. (2017), Fällt Rätoromanisch durch die Maschen? Minderheitensprachen und Mehrsprachigkeit in den Schweizer Volkszählungen, in *Europäisches Journal für Minderheitenfragen* 10(3-4): 231-262.
- CORAY R., KOBELT E., ZWICKY R., KÜBLER D. & DUCHÊNE A. (2015), *Mehrsprachigkeit verwalten? Spannungsfeld Personalrekrutierung beim Bund*, Seismo, Zurich.

- DARMS G. (1985), Aspekte der Entstehung einer neuen Schriftsprache. Das Rumantsch Grischun, in URELAND P. S. (ed.), *Entstehung von Sprachen und Völkern*, Niemeyer, Tübingen: 377-389.
- DELL'AQUILA V. & IANNACCARO G. (2004), *La pianificazione linguistica. Lingue, società e istituzioni*, Carocci, Roma.
- ETTER B. (2016), *Regulierung, Rekonstruktion und Management des Sprachgebiets. Eine soziolinguistische Analyse von Gemeindefusionen an der deutsch-romanischen Sprachgrenze*. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH), Freiburg.
- FURER J.-J. (1997), Rätoromanisch im rätoromanischen Sprachgebiet, in LÜDI G. & WERLEN I. (Hrsg.), *Die Sprachlandschaft Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 1990*, Bundesamt für Statistik, Bern: 247-271.
- GROSS M. & DAZZI GROSS A.-A. (2004), *Rätoromanisch: facts & figures*, Lia Rumantscha, Chur.
- GRÜNERT M. (2015), Verfassungsrecht und Sprachgesetzgebung zum Rätoromanischen aus soziolinguistischer Perspektive, in BISAZ C. & GLASER A. (Hrsg.), *Rätoromanische Sprache und direkte Demokratie: Herausforderungen und Perspektiven der Romantschia*, Schulthess, Zürich-Basel-Genf: 49-75.
- GRÜNERT M., PICENONI M., CATHOMAS R. & GADMER T. (2008), *Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden*, Francke, Tübingen-Basel.
- HAAS W. (2006), *Schweiz / Switzerland*, in AMMON U., DITTMAR N., MATTHEIER K. & TRUDGILL P. (eds), *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, De Gruyter, Berlin-Boston: 1772-1786.
- JANNER M.C., CASONI M. & BRUNO D. (2019), *Le lingue in Svizzera. Addendum. Analisi dei dati dell'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura 2014*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona.
- JORIO M. (2006), Difesa spirituale, in *Dizionario storico della Svizzera*, <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I17426.php>.
- LÜDI G. (2008), Mapping immigrant languages in Switzerland, in BARNI M. & EXTRA G. (eds), *Mapping linguistic diversity in multicultural contexts*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: 195-215.
- LÜDI G. & WERLEN I. (2005), *Paesaggio linguistico in Svizzera. Censimento federale della popolazione 2000*, Ufficio federale di statistica, Neuchâtel.
- MORETTI B. (2005), Il laboratorio elvetico, in MORETTI B. (a cura di), *La terza lingua. Volume secondo*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona: 17-77.
- MORETTI B. & ANTONINI F. (2000), *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona.
- PANDOLFI E.M., CASONI M. & BRUNO D. (2016), *Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati delle Rilevazioni strutturali 2010-12*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona.
- PANDOLFI E.M., CASONI M. & CHRISTOPHER S. (2017), Aspetti dell'italiano in Svizzera: osservazioni e orientamenti di politica e pianificazione linguistica, in MORETTI

- B., PANDOLFI E.M., CHRISTOPHER S. & CASONI M. (a cura di), *Linguisti in contatto 2. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera e sulla Svizzera. Atti del Convegno di Bellinzona, 19-21 novembre 2015*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona: 115-144.
- PINI V. (2017), *Anche in italiano! 100 anni di lingua italiana nella cultura politica svizzera*, Casagrande, Bellinzona.
- PREVITALI A. (2012), L'insegnamento dell'italiano in Svizzera al di fuori dei suoi territori di diffusione tradizionale: una perizia giuridica, in *Quaderni Grigionitaliani* 81(1): 93-116.
- RICHTER D. (2005), *Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat. Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachfriedens*, Springer, Berlin.
- ROTH M. (2019), Die rätoromanische Sprachminderheit in der Schweiz, in *Demos* 2: 6-10.
- SCHMID H. (1982), *Richtlinien für die Gestaltung einer gesamtbündnerromanischen Schriftsprache Rumansch Grischun*, Lia Rumantscha, Cuir.
- SCHWARTZ M. (2010), Family language policy: core issues of an emerging field, in *Applied Linguistics Review* 1(1): 171-192.
- TOSO F. (2011), Minoranze linguistiche, in *Enciclopedia dell'italiano*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_(Enciclopedia-dell'Italiano)).
- WEINREICH U. (1953), *Languages in contact*, Mouton, The Hague.
- WIDMER J., CORAY R., ACKLIN MUJI D. & GODEL E. (2004), *Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs. La diversité des langues en Suisse dans le débat public*, Lang, Bern et al.

ELISABETTA SORO¹

La traduzione delle similitudini inglesi nella versione in sardo di *The old man and the sea* di Hemingway

Similes, along with metaphors, are among the most important literary devices that are widely used in discourse. However, as Pierini (2007) states, similes are much less investigated than metaphors, especially in translation, where they sometimes pose significant challenges. This study aims at investigating the translation of similes in the Sardinian version of *The old man and the sea* by Hemingway, drawing on results from previous research (Soro, 2019) and using Pierini's model, the most complete and exhaustive in circulation today, as a framework. Following Alshammari's (2016) analysis on the same novel, I will compare the English and the Sardinian versions with two national languages, namely Italian and French, to see whether the translators' choices depend on the repertoire provided by the target languages and how far.

1. *Introduzione*

Nella tradizione retorica si impose attraverso i secoli la concezione delle figure come "ornamenti" per merito dei quali l'esposizione «acquista eleganza e forza: colpisce gradevolmente l'ascoltatore e lo convince», dando «vivacità e sapore al discorso» (Mortara Garavelli, 2010: 4-5). Tra le figure retoriche più ricorrenti sicuramente la metafora è stata quella fino ad ora più studiata (Fromilhague, 1995), attirando l'interesse e l'attenzione di ricercatori e studiosi in varie discipline. Altrettanto non si può dire della similitudine, che, al contrario, ha sempre avuto un interesse marginale (Pierini, 2007). Eppure, come sottolinea Pierini (2007), la similitudine è utilizzata nel linguaggio comune come in quello specialistico, nella conversazione come anche nei testi letterari, giornalistici e pubblicitari per mettere a confronto due entità. Un procedimento simile a quello generatore della metafora che per questa ragione è stata talvolta definita come una "similitudine abbreviata" (Mortara Garavelli, 2010: 10), definizione che però non riconosce pienamente le caratteristiche né dell'una né dell'altra. Infatti, nella similitudine «si mostrano separatamente le affinità e le differenze fra le due entità che vengono confrontate, mentre nella metafora le due entità vengono fuse in una» (Mortara Garavelli, 2010: 10). Mortara Garavelli paragona le figure del discorso a delle figure geometriche che presentano una struttura precisa «che possiamo descrivere nelle sue regolarità» (Mortara Garavelli, 2010: 3). Fromilhague (1995) a tal proposito attribuisce alla similitudine una struttura

¹ Università degli Studi di Cagliari.

tripartita: l'argomento o *comparandum* (l'entità descritta dalla similitudine), il veicolo o *comparatum* (l'entità a cui viene paragonato l'argomento) e la locuzione avverbiale che li collega. Pierini specifica che mentre il *comparatum* (che Pierini chiama *vehicle*, mezzo) conserva tutte le sue caratteristiche originali, il *comparandum* (che Pierini chiama *topic*, argomento) viene 'arricchito' dalle proprietà del veicolo. Nel seguente esempio tratto da Pierini (2007: 30):

(1a) *Rage* (topic) is like a *volcano* (vehicle)

il lettore estrae le caratteristiche letterali del *vehicle* (qualcosa che «monta ed esplosione») e le trasferisce sul *topic*. Sono dunque le conoscenze pregresse, enciclopediche, che favoriscono l'interpretazione della similitudine. Di contro, quando il *vehicle* è sconosciuto al destinatario, non ci sarà una corretta interpretazione della similitudine, come nell'esempio seguente:

(1b) A ghostly creature resembling a cross between a megaphone and Thing, the Addams Family pet hand (Pierini, 2007: 24)

nel quale non è detto che si conosca il particolare di *Mano* della Famiglia Addams.

Le similitudini possono assolvere varie funzioni (Fromilhague, 1995) ed è Pierini (2007) a descrivercele nei diversi generi testuali: nei testi scientifici la comparazione è utilizzata per facilitare la comprensione di concetti altrimenti difficili da capire e per mettere alla prova le capacità di ragionamento degli individui (nei test di calcolo del QI, ad esempio); nei testi argomentativi le similitudini sono utilizzate come strumenti esplicativi per chiarire e illustrare concetti altrimenti poco chiari; nei testi giornalistici e in quelli pubblicitari servono per velocizzare la comunicazione e renderla più memorizzabile; nei libri di testo destinati alle scuole sono aiuti pedagogici per insegnare concetti astratti o poco familiari tramite l'ausilio di concetti noti; nei testi letterari, infine, assolvono una funzione estetica, un modo per parlare di qualcosa in modo inaspettato e attraente (Pierini, 2007).

Gli studiosi hanno realizzato una classificazione delle similitudini (Pierini, 2007) dividendole tra similitudini oggettive, originate dall'esperienza fisica concreta, e soggettive, derivanti da meccanismi di associazione individuali. Un'altra classificazione è quella fondata sulla distinzione semantica tra similitudini letterali e non letterali (Ortony, 1993):

(2a) Encyclopedias are like dictionaries (letterale)

(2b) Encyclopedias are like gold mines (non-letterale) (Ortony, 1993: 350).

In una similitudine non letterale *topic* e *vehicle* non sono simmetrici, le due entità poste a confronto non possono essere scambiate tra loro, pena la non comprensione della similitudine o un cambiamento sostanziale di significato, mentre è possibile invertirli nelle similitudini letterali. In (2a) *topic* e *vehicle* hanno numerose caratteristiche in comune (quelle che Ortony, 1993: 351-352 definisce "high-salient predicates": entrambi sono libri consultati per ottenere delle informazioni, sono organizzati in ordine alfabetico, e così via), mentre (2b) mette a confronto solo alcune caratteristiche astratte di *topic* e *vehicle* (entrambi sono di valore).

È stata altresì stilata una graduatoria che va dalla similitudine più stereotipata (3a) a quella più creativa (3d) (Pierini, 2007):

- (3a) This meat is as tough as old boot leather;
- (3b) He is like a father to her;
- (3c) Encyclopaedias are like gold mines;
- (3d) Desdemona was false as water.

Fromilhague (1995) suggerisce anche un'altra distinzione tra similitudini che menzionano la caratteristica di similarità, come (3a) e (3d) e quelle che non lo fanno, come (3b) e (3c).

Pierini passa, quindi, alla fase del riconoscimento delle similitudini inglesi, facilmente identificabili grazie alla presenza di vari indicatori come:

- verbi: *seem, look like, act like, resemble*;
- locuzioni: *similar to, the same as, a sort of, some kind of*;
- preposizioni: *like, as*;
- congiunzioni: *as if/though, as when*

ai quali si sommano quelli che Pierini (2007: 28) definisce “compressed similes”, aggettivi composti che comprimono le informazioni in un lessema formato da due parole: *native-like proficiency*.

Se da un lato identificare le similitudini è relativamente facile, la loro traduzione richiede di comprendere i loro aspetti contestuali. Se il traduttore fallisce in questo compito, c'è il rischio di un'interpretazione, e di conseguenza di una traduzione, errata della similitudine. Quando usiamo una similitudine abbiamo in mente due entità diverse attive allo stesso tempo e supportate da una singola parola, o frase, il cui significato è il risultato della loro interazione (Richards, 1965). Di conseguenza, è fondamentale identificare e analizzare la similitudine nella lingua di partenza (LP) prima di tradurla nella lingua di arrivo (LA) per evitare interpretazioni errate.

La presente ricerca vuole approfondire questo aspetto solamente accennato in Soro (2019), che attraverso una analisi comparata si proponeva di evidenziare come un testo può cambiare in traduzione se l'interesse principale del traduttore (o dell'editore) è quello di dare risalto alla cultura di arrivo e prestigio alla lingua di destinazione. In quel lavoro ho analizzato in particolare lo stile di Hemingway, uno stile sobrio, asciutto e diretto (Simpson, 2014) nel quale la frase semplice formata da S+V+O è preferita a quella complessa, in cui l'utilizzo degli aggettivi è pressoché bandito e le considerazioni personali sono lasciate al lettore. Come emerso dall'analisi stilistica effettuata, il traduttore invece ha spesso trasformato il testo lineare e cosiddetto giornalistico (Simpson, 2014) di Hemingway cercando costruzioni più ricercate. Basti ricordare, ad esempio, la frase di apertura del romanzo che in sole 23 parole, con una frase principale formata da S+V+PN, presenta l'intera storia fornendo al lettore importanti informazioni sulla trama e sullo stile dell'autore:

He was an old man who fished alone in a skiff in the Gulf Stream and he had gone eighty-four days now without taking a fish.

La versione sarda (S), di contro, presenta una costruzione complessa della frase con l'uso di una subordinata concessiva glossata di seguito (G):

S: Mancai fessit un'omini becciu piscàt a solu cun d'una barca a vela in su grandu mari biu.

G: Sebbene fosse un vecchio pescava da solo con una barca a vela nel grande mare aperto.

Nella stessa frase si notato altri cambiamenti rilevanti: omissioni (il riferimento alle correnti del golfo, ad esempio, con la perdita di una importante indicazione geografica), perdita nella denotazione di alcune parole fondamentali per capire il contesto in cui si svolgono alcune scene (il termine *skiff* tradotto semplicemente con 'barca a vela') e così via (Soro, 2019). Nell'esempio sopra il traduttore avrebbe potuto scegliere una forma più fedele al TP? La risposta è certamente affermativa. Allora perché anche quando ne ha la possibilità il traduttore sceglie di cambiare il testo originale talvolta interferendo in modo rilevante con il significato del TP? Non volendo banalmente attribuire queste distorsioni a delle distrazioni del traduttore, ho voluto investigare ulteriormente e valutare una scelta ragionata dello stesso. Ho ipotizzato che nel testo tradotto si riflettessero le intenzioni accennate in un commento posto nella aletta anteriore del libro in sardo: "*Paberiles*" est una colletzione chi cheret ajudare sa limba nostra a intrare in su terzu millenniu, nel quale si evince che lo scopo dell'editore più che l'incontro di due culture sia quello di mettere in risalto la lingua sarda e dimostrare che è ormai pronta ad entrare nel terzo millennio appunto. Visti i primi risultati si è voluto compiere un passo avanti con questa seconda ricerca per confermare le conclusioni della precedente, ovvero che lo scopo della traduzione è quello di dare lustro alla lingua sarda, mostrandone le potenzialità nel suo utilizzo in letteratura. A sostegno di questa ipotesi ho voluto indagare sulla traduzione delle figure retoriche che sono, come affermato in precedenza, già di per sé degli abbellimenti, degli ornamenti per la lingua. In altre parole, se l'autore nell'utilizzo delle similitudini deciderà di utilizzare una traduzione letterale, sarà confermato il suo scopo, cioè quello di mettere in risalto le potenzialità della lingua sarda dimostrando che possiede un ampio vocabolario, la possibilità di costruzioni grammaticali complesse ed è in grado di esprimere concetti in modo elegante, dando vivacità e sapore al discorso. Prima di addentrarci nell'analisi comparata delle similitudini è doveroso fare qualche cenno all'opera tradotta.

2. La traduzione dell'opera

La versione sarda del romanzo *The old man and the sea* è stata tradotta per la prima volta da Mario Vargiu nel 2001 per la casa editrice Condaghes nella serie Paberiles. Siamo all'indomani del riconoscimento del sardo come lingua (L. 482/1999) e le iniziative atte a promuoverne l'uso furono numerose. Le traduzioni di noti autori internazionali erano tra queste. *S'omini becciu e su mari* è scritto nella varietà campidanese del sardo, parlata principalmente nella provincia di Cagliari, il capoluogo situato nel sud dell'isola. Infatti, la prima scelta che

un traduttore in sardo deve fare è tra le varietà linguistiche esistenti della stessa lingua. Le strutture presenti in Sardegna sono principalmente il risultato di evoluzioni interne alla lingua stessa, che sono diventate permanenti per via del suo isolamento geografico (Grimaldi & Mensching, 2004). Nel 2006 la Regione Sardegna ha avviato la sperimentazione della Limba Sarda Comuna (LSC), una varietà intermedia tra le diverse varietà di sardo già esistenti da usarsi principalmente per gli atti e i documenti dell'Amministrazione regionale (cfr. sito della Regione Sardegna). Infine, il traduttore deve essere certo che il testo scelto sia traducibile, cioè che il tema del testo di partenza (TP) abbia qualcosa in comune con la cultura di destinazione e quindi condivida, almeno in parte, con la lingua del testo di arrivo (TA), il vocabolario esistente (Eco, 2003). Sicuramente nel nostro caso il fatto che l'intera vicenda si svolga in mare, che abbia come protagonista un vecchio pescatore e veda coinvolte specie di pesci note anche nel mar mediterraneo facilita il lavoro. Viste le premesse, ci si è chiesti come mai allora la traduzione si discosti così tanto dall'originale, tradendo in qualche lo scopo dell'autore.

3. *Metodologia di ricerca*

La presente ricerca mira a riconoscere le strategie di traduzione delle similitudini inglesi adottate da Mario Vargiu nella versione sarda di *The old man and the sea*. Per raggiungere questo obiettivo è stato preso come modello di riferimento per la traduzione delle similitudini quello di Pierini (2007). Le quaranta similitudini scelte nel romanzo, invece, sono le stesse selezionate nella ricerca di Alshammari, che nel 2016 ne ha analizzato la traduzione in lingua araba. Quindi, dopo aver identificato le similitudini inglesi, averle messe a confronto con il sardo, lingua minoritaria, e con l'italiano e il francese, lingue nazionali, verranno analizzati i dati per identificare le strategie di traduzione impiegate nelle tre lingue.

Il modello di traduzione delle similitudini di Pierini (2007: 31) include le seguenti strategie:

1. traduzione letterale;
2. sostituzione del mezzo con un altro nel testo di arrivo;
3. riduzione della similitudine, se idiomatica, al suo senso;
4. mantenimento del mezzo e spiegazione dei punti di somiglianza;
5. sostituzione del mezzo tramite utilizzo di una glossa;
6. omissione della similitudine.

Per meglio comprendere le strategie elencate da Pierini, accostiamo a ciascuna un esempio tratto dallo stesso saggio e schematizzato secondo quanto segue: S (similitudine) + N (il numero relativo alla strategia utilizzata):

Tabella 1 - *Strategie di traduzione*

N.	Strategia	Similitudine inglese	Traduzione italiana
S1	Traduzione letterale	As rich as Croesus	Ricco come Cresò
S2	Sostituzione del mezzo con un altro nel testo di arrivo	As old as the <u>hills</u>	Vecchio come il <u>cucco</u>
S3	Riduzione della similitudine, se idiomatica, al suo senso	As busy as a bee	Molto occupato/ Occupatissimo
S4	Mantenimento del mezzo e spiegazione dei punti di somiglianza	The PCI is constantly evolving to meet this challenge. It gets faster in one of two ways: its speed increases or its data path widens. This is like raising the speed limit on a freeway or adding additional lanes.	Per ottimizzare le prestazioni del PCI si può ricorrere a due espedienti: aumentare la velocità o ampliare la linea di trasmissione. È un po' come se, <u>dovendo rendere il traffico più scorrevole su un tratto autostradale</u> , si scegliesse di aumentare il limite di velocità o di aggiungere altre corsie.
S5	Sostituzione del mezzo tramite utilizzo di una glossa	She did not look like <u>Carry Nation</u>	Non sembrava una <u>suffragette del primo Novecento</u>
S6	Omissione della similitudine	Their faces were powdered and they caught up their dresses, when they touched earth, like alarmed Atalantas.	I visi erano incipriati, e toccando terra esse si rialzavano la gonna.

Come in Alshammari (2016), a ogni similitudine è stato assegnato un valore pari a 2,5% quando è stata tradotta e pari a zero quando non è stata tradotta, mentre le quaranta similitudini in totale costituiscono il 100%. La tab. 2 (in Appendice) riporta i quaranta esempi tratti dal romanzo e le loro traduzioni nelle tre lingue in esame, mentre la tab. 3 (in Appendice) illustra schematicamente i risultati sulla frequenza delle strategie di traduzione utilizzate nelle tre lingue.

3.1 Le similitudini nelle traduzioni di *The old man and the sea*

Come accennato nella precedente ricerca (Soro, 2019), le numerose figure retoriche presenti nel romanzo di Hemingway sono usate per evocare un'immagine di qualcosa in natura e tutte riguardano descrizioni fisiche e dettagli realistici. Questo sicuramente gioca a favore del traduttore poiché il sardo ha sempre preferito l'uso di parole concrete invece che parole astratte. Questo è probabilmente il motivo per cui le "similitudini naturali" nella traduzione rispettano pienamente quelle originali. Le figure retoriche nel TP hanno dato al traduttore la possibilità di modellare la lingua secondo i nuovi significati. Di seguito ripercorriamo brevemente le strategie di traduzione delle similitudini elencate da Pierini (2007) entrando nel dettaglio della traduzione del romanzo.

S1) Traduzione letterale

Come dimostrato nella tab. 3, i tre traduttori scelgono di essere fedeli al TP poiché la maggior parte degli elementi della similitudine inglese sono condivisi da tutte e tre le lingue e non si è reso necessario aggiungere o omettere, del tutto o anche

solo in parte, elementi della similitudine perché tali aspetti risultano comprensibili anche nella LA. Nell'esempio (4) gli elementi della similitudine coincidono perfettamente:

(4) TP	Lions	played	like	young cats
Sardo	Leonis	giogànt	comenti	pisittus
Italiano	Leoni	giocavano	come	gattini
Francese	Lions	(ils) jouaient	comme	de jeunes chats

L'argomento ("i leoni"), il veicolo ("i gattini") e l'elemento di confronto ("giocavano") hanno lo stesso valore denotativo e connotazioni simili nei sistemi linguistici di tutte e tre le culture, per cui i lettori italiani, francesi e sardi non avranno problemi a comprendere questa similitudine. Il suo significato può essere espresso in traduzione senza adattamenti.

S2) Sostituzione del mezzo con un altro nel testo di arrivo

L'utilizzo di questa strategia è pari al 2,5% in francese e italiano e al 7,5% in sardo. Nell'esempio (5) vengono descritte le cicatrici profonde che il vecchio ha sulle mani:

(5) Similitudine TP:	They were as old as <u>erosions</u> in a fishless desert.
Sardo:	Totus fiant de diora comenti <u>sperraduras</u> in d'unu desertu senza de piscis.
Strategia:	Sostituzione (S2)
Italiano:	Erano tutte antiche come <u>erosioni</u> di un deserto senza pesci.
Strategia:	Letterale (S1)
Francese:	Elles étaient aussi vieilles que l' <u>érosion</u> dans le désert sans poisson.
Strategia:	Letterale (S1)

Mentre il francese e l'italiano utilizzano la traduzione letterale, il sardo utilizza la strategia della sostituzione del mezzo utilizzando la parola *sperraduras* ("spaccatura, fessura" Puddu, 2004) per *erosion*. Mentre il termine inglese *erosion* significa in tutte e tre le lingue "l'azione abrasiva esercitata in vario modo sulla parte superficiale della litosfera dagli agenti naturali" (v. alla voce "erosione" vocabolario online Treccani), che richiama alla mente l'immagine di qualcosa che accade lentamente per azione della natura, il sardo *sperraduras* perde la connotazione del tempo che passa, ma guadagna l'immediatezza della comprensione dell'immagine, essendo una parola ancora oggi molto utilizzata.

S3) Riduzione della similitudine, se idiomatica, al suo significato

Nell'esempio (6) la similitudine è ridotta al suo significato reale solo nella versione francese:

(6) Similitudine TP:	But these poisonings...struck like a whiplash.
Sardo:	Ma...s'acqua mala... ddus feriat coment'e corpus de zironia.
Strategia:	Letterale (S1)
Italiano:	Ma queste infezioni...colpivano come frustate.
Strategia:	Letterale (S1)

Francese: Mais ces venins... frappaient comme un coup.
Strategia: Riduzione (S3)

Questa strategia viene solitamente utilizzata quando la similitudine è difficile da comprendere nel testo di destinazione. Come soluzione, il traduttore potrebbe decidere di utilizzare una glossa di spiegazione, di ridurre la similitudine al suo senso proprio o di ometterla. In questo caso il traduttore francese ha deciso di semplificarla. Nell'esempio si parla delle caravelle portoghesi, animaletti simili alle meduse, il cui tocco può provocare vesciche e piaghe. I traduttori in sardo e italiano decidono di rimanere fedeli al TP e traducono *whiplash* rispettivamente con *corpus de zironia* e *frustate*, mentre il traduttore francese, che avrebbe potuto utilizzare il più fedele *coup de fouet*, opta per l'abbreviazione *coup* che tuttavia non chiarisce la violenza del colpo.

S4) Mantenimento del mezzo e spiegazione dei punti di somiglianza

Questa strategia preserva la similitudine originale e la chiarisce ulteriormente per eliminare ogni possibile fraintendimento. Tutti e tre i traduttori ricorrono, anche se in percentuale diversa, a questa strategia. L'esempio (7) mostra un cambiamento in lingua sarda:

- (7) Similitudine TP: His shirt had been patched so many times that it was like the sail.
- Sardo: Sa camisa fiat prena de zappulus e fiat stetia acconciada medas bortas tanti chi pariat sa vela.
- Strategia: Mantenimento (S4)
- Italiano: La camicia era stata rattoppata tante volte che pareva la vela.
- Strategia: Letterale (S1)
- Francese: Sa chemise avait été rapiécée si souvent qu'elle était comme sa voile.
- Strategia: Letterale (S1)

Vargiu sente la necessità di spiegare meglio il punto di somiglianza tra le due entità in esame e inserisce nella proposizione esistente una ulteriore proposizione semplice che lega all'altra tramite congiunzione copulativa con valore aggiuntivo.

S5) Sostituzione del mezzo tramite utilizzo di una glossa

Non esistono esempi di questa tipologia in nessuna delle traduzioni esaminate.

S6) Omissione della similitudine

Tra le strategie proposte da Pierini (2007) l'omissione è sicuramente la più radicale per la traduzione del testo. Come afferma Eco (2003) si parla di omissione quando non è possibile tradurre una parola, poiché tale termine non esiste nella LA e la sua traduzione forzata produrrebbe un effetto alienante. In ogni caso, il traduttore che decide di non includere qualcosa nel TA deve essere consapevole che il lettore potrebbe perdere un elemento di rilevanza all'interno della storia.

Nei testi in questione abbiamo due soli esempi di omissione, seppure parziale, di una caratteristica del veicolo. Analizziamo la similitudine nell'esempio (8):

- (8) Similitudine TP: Each line as thick around as a big pencil
- Sardo: Dònnia lenza grussa che unu ✓ lapis

Il traduttore sardo omette il particolare della grandezza della matita, che invece i suoi colleghi mantengono come nell'originale.

4. *I risultati*

Dall'analisi comparata delle tre lingue è emerso che la traduzione letterale è la strategia più usata, con percentuali che superano l'80%. L'italiano presenta una percentuale di utilizzo della traduzione letterale pari al 95%, il francese al 90% e il sardo all'82,5%, percentuali in linea con il risultato ottenuto con l'arabo, che si attesta intorno al 95%. Le altre strategie presentano percentuali di utilizzo pari o inferiori al 7,5%. Nello specifico la sostituzione del mezzo con un altro nel TA è pari al 7,5% in sardo, al 2,5% in italiano e francese. La riduzione della similitudine al suo senso è pari al 2,5% sia in sardo che in francese. La strategia del mantenimento del mezzo e la spiegazione dei punti di somiglianza è del 5% in sardo e del 2,5% nelle altre due lingue, mentre non troviamo in nessuna delle traduzioni esempi di sostituzione del mezzo tramite utilizzo di una glossa e due soli casi di omissione, seppur parziale, in sardo e in francese.

Secondo Pierini (2007) più la similitudine si discosta dall'uso corrente della lingua, più frequente sarà l'utilizzo della traduzione letterale, così che il lettore del TA subisca lo stesso effetto del lettore del TP. È un dato di fatto, continua Pierini (2007), che le similitudini creative nei testi letterari tendano a essere tradotte letteralmente. Tuttavia Larson (1998) non lo dà per scontato ed elenca alcuni problemi culturali che potrebbero impedire la traduzione letterale della similitudine. La frase *I washed my clothes white as snow*, ad esempio, nel Sud del Pacifico potrebbe richiedere una sostituzione del *vehicle*, dato che la popolazione locale potrebbe non essere familiare con la neve. Talvolta la caratteristica di similarità potrebbe non essere esplicitata causando delle incomprensioni poiché il punto di somiglianza potrebbe essere capito in modo diverso da cultura a cultura: *he is like a pig* (sporco? buffo? tozzo?) (Larson, 1998: 276). A tal proposito Newmark (1988) afferma che la traduzione letterale è l'unico metodo corretto di traduzione quando questa assicura un'equivalenza referenziale e pragmatica tra due testi. Nel caso di sovrapposizione culturale, continua Newmark, le parole riferite a oggetti concreti potranno essere tradotte parola per parola, come nel caso di diversi esempi riportati in appendice.

5. *Conclusioni*

Dai risultati di una ricerca precedente sulla versione sarda del romanzo di Hemingway *The Old man and the sea* era emerso che la traduzione si distaccava notevolmente dall'originale da un punto di vista stilistico. Si era ipotizzato che lo scopo del traduttore più che l'incontro di due culture fosse quello di mettere alla prova la lingua sarda, dimostrando che può essere usata anche in campo letterario per esprimere pensieri complessi. Un ulteriore passo avanti si è fatto con questa seconda ricerca. A tal proposito è stato scelto come modello di studio della traduzione delle similitudini quello di Pierini (2007) (vedi § 3).

Il traduttore in lingua sarda, come dimostrano i dati, pur discostandosi notevolmente dallo stile di Hemingway durante la traduzione di tutto il romanzo, ha ritenuto di potervi rimanere fedele, utilizzando quindi una traduzione letterale, nella trasposizione delle similitudini. Come affermato nell'introduzione, le figure retoriche, e quindi anche le similitudini, vengono utilizzate come abbellimenti per merito dei quali l'esposizione acquista «eleganza», dando «vivacità e sapore al discorso» (Mortara Garavelli, 2010: 4-5). Nella traduzione delle similitudini, quindi, non vi è necessità di modificare con lo scopo di arricchire o abbellire, perché la similitudine è già un ornamento della lingua. La LA ancora una volta viene messa al primo posto e l'obiettivo del traduttore viene nuovamente raggiunto. La lingua sarda può, con il suo vocabolario, esprimere anche i pensieri più ricercati, raffinati e articolati e far fronte alle costruzioni grammaticali più complesse. A chi obietta che il traduttore avrebbe potuto scegliere un testo diverso che gli permettesse una traduzione fedele e al contempo di dimostrare le potenzialità della lingua di destinazione, si potrebbe rispondere che verosimilmente Mario Vargiu, o l'editore, abbia scelto questo romanzo perché ha molto in comune con la situazione socio-linguistica e le caratteristiche culturali della LA (vedi § 2) e il fatto che l'evidente e massiccia presenza della voce del traduttore interagisca perfettamente con tutte le altre voci già presenti nel TP, creando un testo ben strutturato, anche se molto diverso da quello originale (Soro, 2019), ne è la prova. L'analisi comparativa mostra come i testi tradotti in una lingua minoritaria diventino testi autoreferenziali e come le traduzioni rappresentino «uno sforzo per promuovere la lingua nazionale e (ri)costruire un'identità perduta o dimenticata» (Millán-Varela, 2004: 37). La voce che sentiamo quando leggiamo *S'omini becciu e su mari* è certamente quella di Mario Vargiu, che sta fornendo la sua interpretazione personale dell'opera. L'analisi stilistica dei due testi ci ha chiaramente permesso di capire che i due autori (Hemingway e Vargiu) partono da due punti di vista simili, ma hanno obbiettivi e destinatari diversi. Vargiu vuole mostrare al popolo sardo la grandezza della loro lingua e il suo vasto potenziale. La traduzione in questo caso diventa un trofeo da esibire sia alla gente comune ma anche ai politici, che rappresentano il secondo destinatario dell'opera (Soro, 2019). Infatti, anche se da un lato le traduzioni fanno parte di un grande progetto politicamente desiderato per salvaguardare la lingua, studiosi e ricercatori sollecitano costantemente i politici a fare qualcosa di più e a farlo rapidamente per salvare una lingua che è a rischio (Moseley, 2010). Le traduzioni in questo caso rappresentano un esempio per i politici di come la lingua minoritaria può essere utilizzata in tutti i contesti, anche in letteratura. L'ultimo punto che vorrei trattare riguarda l'autenticità. Robinson afferma che è compito del traduttore fare cose nuove (Robinson, 2003) e queste «cose nuove» sono il risultato di ciò che l'autore ha fatto e ciò che il traduttore intende fare attraverso la traduzione. Quindi, se da un lato il traduttore cerca di mantenere il TA il più vicino possibile al TP, il suo obiettivo inciderà profondamente sul prodotto finale, creando un testo che sarà sempre leggermente nuovo (Robinson, 2003). Ciò è particolarmente vero quando si parla di stile, poiché i criteri stilistici dipendono dalle scelte personali del traduttore e dal suo estro poetico. Lo stile è un fattore soggettivo che non può essere imitato. Può però essere individuato attraverso la comparazione stilistica che, mettendo a confronto il TP e il TA, porterà il ricercatore a svelare la voce

del traduttore, aprendo la strada a ulteriori indagini sul TA. Il nuovo testo, quindi, può essere considerato autentico ma nuovo (Soro, 2019). Le scelte del traduttore dipenderanno in parte dal repertorio linguistico della LA, ma soprattutto dal suo obiettivo e dai destinatari dell'opera.

Bibliografia

- ALSHAMMARI M.J.N. (2016), Analyzing Arabic translation methods of English similes: a case study of *The old man and the sea* by Ernest Hemingway, in *Theory and Practice in Language Studies* 6(3): 485-494.
- ECO U. (2003), *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano.
- FROMILHAGUE C. (1995), *Les figures de style*, Nathan, Paris.
- GRIMALDI L. & MENSING G. (2004), *Su sardu. Limba de Sardigna e limba de Europa. Atti del Congresso*, CUEC, Cagliari.
- HEMINGWAY E. (1952), The old man and the sea, in *Life* 9(1): 35-54.
- HEMINGWAY E. (2001), *S'omini becciu e su mari*, Trad. Mario Vargiu, Condaghes, Cagliari.
- HEMINGWAY E. (1981), *Il vecchio e il mare*, Trad. Fernanda Pivano, Mondadori, Milano.
- HEMINGWAY E. (2012), *Le vieil homme et la mer*, Trad. François Bon, Publie.net.
- LARSON M.L. (1998), *Meaning-based translation* (2nd ed.), University Press of America, Lahnam, MD.
- MILLÁN-VARELA C. (2004), Hearing voices: James Joyce, narrative voice and minority translation, in *Language and Literature* 13(1): 37-54.
- MOSELEY C. (ed.) (2010), *Atlas of the world's languages in danger*, 3rd edn., UNESCO Publishing, Paris (versione online <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>).
- MORTARA GARAVELLI B. (2010), *Il parlar figurato. Manualetto di figure retoriche*, Laterza, Roma-Bari.
- NEWMARK P. (1988), *A textbook of translation*, Prentice Hall, New York.
- ORTONY A. (1993), The role of similarity in similes and metaphors in ORTONY A. (ed.), *Metaphor and thought*, Cambridge University Press, Cambridge: 342-356.
- PIERINI P. (2007), Simile in English: from description to translation in *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 29: 21-43.
- PUDDU M. (2004), *Dizionario de sa limba e de sa cultura sarda*, Condaghes, Cagliari.
- RICHARDS I. (1965), *The philosophy of rhetoric*, Oxford University Press, Oxford.
- ROBINSON D. (2003), *Becoming a translator: an accelerated course*, Routledge, London-New York.
- SIMPSON P. (2014), *Stylistics: a resource book for students*, 2nd ed., Routledge, Abingdon-New York.
- SORO E. (2019), Skopos theory and the Sardinian version of Hemingway's *The old man and the sea*. A translational and stylistic analysis in *AAA - Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 44(1): 15-42.

Appendice

Tabella 2 - *Le quaranta similitudini e le strategie di traduzione*

N.	Similitudine TP	SARDO	Strategia di traduzione	ITALIANO	Strategia di traduzione	FRANCESE	Strategia di traduzione
1	It looked like the flag of permanent defeat.	Pariat sa bandera de una ghera perdia po sempri.	Riduzione	Pareva la bandiera di una sconfitta perenne.	Letterale	Comme le drapeau d'une permanente défaite.	Letterale
2	They were as old as erosions in a fishless desert.	Totu fiant de diora comentu sperraduras in d'unu desertu senza de piscis.	Sostituzione	Erano tutte antiche come erosioni di un deserto senza pesci.	Letterale	Elles étaient aussi vieilles que l'érosion dans le désert sans poisson.	Letterale
3	...they were the same color as the sea	...teniant su propriu colori de su mari	Letterale	...avevano lo stesso colore del mare	Letterale	...ils étaient de la même couleur que la mer	Letterale
4	...were freshening as when the breeze rises.	...s'affortiànt coment'è candu nascit su bentu.	Letterale	...si rafforzavano come quando sorge il vento.	Letterale	...refroidissaient à mesure que la brise s'élevait.	Letterale
5	The mast was nearly as long as the one room of the shack.	S'arbuti fiat longu gai cantu e su solu aposentu ei custu fiat totu sa barracca.	Mantenimento	L'albero era lungo quasi quanto l'unica stanza che costituiva la capanna.	Letterale	Le mât était presque aussi long que la pièce unique de la cabane.	Letterale
6	His shirt had been patched so many times that it was like the sail	Sa camisa fiat prena de zappulus e fiat stetia acconciàda medas bortas tanti chi pariat sa vela	Mantenimento	La camicia era stata rattoppata tante volte che pareva la vela	Letterale	Sa chemise avait été rapiécée si souvent qu'elle était comme sa voile	Letterale
7	Lions...They played like young cats	Leonis...Giogànt comentu pisittus	Letterale	Leoni... Giocavano come gattini	Letterale	Lions...Ils jouaient comme de jeunes chats	Letterale
8	...birds so delicate and fine as those sea swallows	...pillonis aici delicau e gentilis coment'è custas arrundilis	Letterale	...uccelli delicati e fini come queste rondini di mare	Letterale	...oiseaux si fins et délicats, comme ces hirondelles de mer	Letterale
9	They spoke of her as a contestant	Ndi fueddànt comentu de unu chi odiànt	Sostituzione	Ne parlavano come di un rivale	Letterale	Ils en parlaient comme d'un opposant	Letterale
10	The old man always thought of her as feminine	Su becciu pensàt sempri a su mari comentu fessit femina	Letterale	Il vecchio lo pensava sempre al femminile	Letterale	Le vieil homme en parlait toujours au féminin	Letterale
11	Each line, as thick around as a big pencil	Dònnia lenza, grussa che unu lapis	Omissione Parziale	Ogni lenza, spessa come una grossa matita	Letterale	Chaque ligne, épaisse comme un gros crayon	Letterale
12	The clouds... rose like mountains	Is nuis...si nd'arziànt comentu montis	Letterale	Le nuvole...si alzavano come montagne	Letterale	Les nuages... paraissaient une montagne	Omissione

13	Portuguese man-of-war... floated cheerfully as a bubble	Medusa viola... lebia abbarràt asuba de s' aqua comenti una bucciucca	Letterale	Una caravella ...galleggiava lietamente come una vescica.	Letterale	Une méduse... flottait allègrement, comme une grande bulle	Sostituzione
14	...the tiny fish that were coloured like the trailing filaments	...piscixeddus, de su matessi colori de is filicitus	Letterale	...i pesciolini, dello stesso colore dei filamenti	Letterale	...ces minuscules poissons de la même couleur que les filaments	Letterale
15	...these poisonings... struck like a whiplash.	...s' aqua mala... ddu feriat coment' e corpus de zironia.	Letterale	...queste infezioni... colpivano come frustate	Letterale	...ces venins... frappaient comme un coup.	Riduzione
16	...the tops of the hills... white as though they were snow-capped	...is puntas de is cuccurus...biancas comenti fessint accuguddadas de nì	Letterale	...le cime delle colline...bianche come se fossero incappucciate di neve	Letterale	...Le haut des collines... blanches comme d' avoir le sommet couvert de neige.	Letterale
17	...the clouds that looked like high snow mountains	...is nuis pariant montis artus niaus	Letterale	...le nuvole, parevano alte montagne nevoise	Letterale	...les nuages qui ressemblaient à de hautes montagnes enneigées	Letterale
18	...his tail which was sharp as a scythe.	...cussa coa accuzza comenti una fraci.	Letterale	...dalla coda tagliante come una falce.	Letterale	...sa queue, aussi acérée qu' une faux.	Letterale
19	...her colour turned to a colour almost like the backing of mirrors	...sa bisùra de custa bestia pariat simboli ai cussa chi est a palas de unu sprigu	Letterale	...aveva il colore del fondo d' argento di uno specchio	Mantenimento	...sa couleur tourne à une couleur comme au dos des miroirs	Letterale
20	...the cramped hand that was almost as stiff as rigor mortis.	...a sa manu ammortoxinàda, cirdina comenti fessit morta.	Letterale	...mano intorpidita, rigida come se fosse morta.	Letterale	...la main crispée par la crampe, aussi raide que la main d' un cadavre	Mantenimento
21	... the white cumulus built like friendly piles of ice creams	... unu muntoni biancu chi pariat fattu de muntoneddus allirgus de gelau	Letterale	...il cumulo bianco che pareva fatto di mucchietti cordiali di gelato	Letterale	...les cumulus blancs s' empiler amicalement comme des ice-creams	Letterale
22	His sword was... tapered like a rapier	Sa spada fiat... puntuda comenti una lanza	Sostituzione	La spada era... appuntita come un' alabarda	Sostituzione	Son épéron était...aiguisé comme une épée	Letterale
23	...his left hand was still as tight as the gripped claws of an eagle.	...sa manu manca serràda coment' e candu stringit su pei un' aquila.	Letterale	la mano sinistra ancora serrata come la morsa degli artigli di un' aquila.	Letterale	...sa main gauche était si ankylosée et crispée qu' on aurait dit les serres d' un aigle.	Letterale
24	...his purple pectoral fins set wide as wings	...is pinnas de pitturras violas spartas comenti alas	Letterale	...le pinne pettorali violette spalancate come ali	Letterale	...ses nageoires pectorales presque mauve déployées comme des ailes	Letterale

25	...as painful as the spur of a fighting cock...	...mali coment'e unu sproni de unu caboni de cumbattimentu...	Letterale	...male come lo sperone di un gallo da combattimento...	Letterale	...fait aussi mal qu'un ergot de coq de combat...	Letterale
26	...as the fighting cocks do	...comenti faint is cabonis de cumbattimentu.	Letterale	...come fanno i galli da combattimento.	Letterale	comme se battent des coqs de combat.	Letterale
27	I am as clear as the stars	Luxit sa menti mia comentis is isteddu.	Letterale	Sono lucido come le stelle.	Letterale	Je suis aussi clair que les étoiles	Letterale
28	He saw him first as a dark shadow...	Dd'iat bistu prima comentis un'ombra niedda...	Letterale	Lo vide dapprima come un'ombra scura...	Letterale	Il vit d'abord une ombre très sombre...	Letterale
29	The fish's eye looked as detached as the mirrors in a periscope	S'ogu de su pisci pariat distaccau comentis is isprigus de su cannochiali	Letterale	L'occhio del pesce pareva staccato come gli specchi in un periscopio	Letterale	L'œil du poisson semblait une pièce rapportée, comme les miroirs dans un périscope	Letterale
30	He was so big it was like lashing a much bigger skiff...	Fiat aici grussu chi fiat comentis accappiai una barca prus grussa...	Letterale	Era così grosso che fu come legare una barca più grossa...	Letterale	Il était si gros que c'était comme d'arrimer son canot à un bateau bien plus gros.	Letterale
31	...they would sail as cleanly as possible	i podessint navigai in su mellus modu.	Letterale	potessero navigare nel migliore dei modi.	Letterale	qu'ils puissent naviguer le mieux possible.	Letterale
32	Shrimps... they jumped like sand fleas.	Cambareddas... sarteddendu comentis pulixis de mari.	Letterale	Gamberetti... saltarono come pulci di mare.	Letterale	Crevettes...qui sautaient comme des puces de sable.	Letterale
33	...built to swim as fast as the fastest fish in the sea.	...fattu po nadai lestru, su pisci prus lestru de su mari.	Letterale	...fatto per nuotare veloce come il pesce più veloce del mare.	Letterale	...bâti pour nager aussi vite que le poisson le plus rapide.	Letterale
34	...crisped like claws.	...furrius comentis farruncas.	Letterale	...contorte come artigli.	Letterale	...ils se crispent comme des pinces.	Letterale
35	They were nearly as long as the fingers of the old man.	Fiant longus giai comentis is didus de su becciu.	Letterale	Erano lunghi quasi come le dita del vecchio.	Letterale	Elles étaient quasiment aussi longues que les doigts du vieil homme.	Letterale
36	...it was as though he himself were hit.	...fiat comentis si fessit fertu finzas e issu.	Letterale	...fu come se fosse stato colpito lui stesso.	Letterale	...il lui avait semblé être mordu lui-même.	Letterale
37	...my hands were as great a handicap as the bone spurs?	...is manus mias fessint unu mali importanti coment'e s'ossu bessiu?	Letterale	...le mie mani fossero un handicap importante come il soprosso?	Letterale	...de mes mains c'était un handicap aussi grand que ses calcifications?	Letterale

38	Fishing kills me exactly as it keeps me alive.	Su pisci mi boccit propriu comentì mi dònat de bivi.	Letterale	La pesca mi uccide proprio come mi dà da vivere.	Letterale	Pêcher m'a tué autant que cela m'a gardé en vie.	Letterale
39	...the fish made a trail...as wide as a highway through the sea.	...su pisci lassàt in mari una bia lada comentì unu stradoni...	Letterale	...il pesce lasciava nel mare una scia larga come una strada maestra...	Letterale	Le poisson laissait...une piste large comme une autoroute.	Letterale
40	He came like a pig to the trough...	Fiat arribau comentì unu porcu a su lacu su'...	Letterale	Arrivò come un maiale al truogolo...	Letterale	Il approcha de la déchirure comme un cochon...	Letterale

Tabella 3 - *Frequenza delle strategie di traduzione*

N.	Strategia di traduzione	Sardo	%	Italiano	%	Francese	%
S1	Traduzione letterale	34	82,5	38	95	36	90
S2	Sostituzione del mezzo con un altro nel TA	3	7,5	1	2,5	1	2,5
S3	Riduzione della similitudine, se idiomatica, al suo senso	1	2,5	0	0	1	2,5
S4	Mantenimento del mezzo e spiegazione dei punti di somiglianza	2	5	1	2,5	1	2,5
S5	Sostituzione del mezzo tramite utilizzo di una glossa	0	0	0	0	0	0
S6	Omissione della similitudine	1	2,5	0	0	1	2,5

GIULIA ISABELLA GROSSO¹ - MOANA FLORIS²

L'italiano in ospedale. Analisi di interazioni e sperimentazione di un percorso didattico per bambini stranieri ospedalizzati

The analysis of migratory flows recorded in the last 15 years in the database of the Italian Association of haematology and pediatric oncology (AIEOP) shows that foreign patients hospitalized for cancer or leukemia in the Aieop Centers represent 7,8 percent of the 14,738 registered patients.

Our contribution intends to provide the partial results of a research conducted with a group of Iraqi citizens, 4 adults and 2 children, coming to Italy for medical treatment, in the Oncohematology Department and the Transplant Center of the Microcitemico Hospital of Cagliari, Sardinia. The contribution takes into account the planning and experimentation of an educational path in Italian L2 aimed at children and their families, with the creation of a syllabus and ad hoc materials designed for this learner profile as well as a qualitative analysis of the authentic interactions in which learners are involved.

1. *Introduzione*

Questo contributo intende presentare i risultati parziali della ricerca condotta con un gruppo di cittadini iracheni, 4 adulti e 2 bambini, accolti con le loro famiglie per motivi legati a cure mediche³. L'idea della ricerca-azione, svolta nell'ambito di un tirocinio curricolare, nasce da un'esperienza personale di Moana Floris, un servizio di volontariato nei reparti di Oncoematologia pediatrica e centro trapianti presso l'ospedale Microcitemico di Cagliari. Dopo anni di attente osservazioni si è rilevata la costante presenza di famiglie straniere nei vari reparti e soprattutto la mancanza di servizi fra i quali un corso di lingua italiana che potesse sostenerle nella gestione delle interazioni quotidiane sia nell'ambiente ospedaliero sia all'esterno.

Per questo motivo, la ricerca-azione si è articolata in due sotto-obiettivi: il primo ha previsto la progettazione e la sperimentazione di un percorso didattico in italiano L2 rivolto ai bambini e alle loro famiglie, con la realizzazione di materiali ad hoc pensati per questo profilo di apprendente; il secondo invece si è prefissato l'analisi delle interazioni autentiche in cui sono coinvolti gli apprendenti, sia nel contesto

¹ Università per Stranieri di Siena/Università degli Studi di Cagliari.

² Università degli Studi di Cagliari.

³ Il contributo è frutto di riflessioni congiunte da parte delle due autrici. Sono da attribuire a Grosso i §§ 1, 4, 5 e a Floris i §§ 2, 3 e 6.

della lezione sia all'interno del reparto in cui sono ricoverati i bambini, alla presenza del personale sanitario e del mediatore linguistico-culturale.

Il primo obiettivo ha la finalità di individuare un sillabo e modelli di unità di lavoro che si adattino da un lato al particolare contesto ospedaliero, proponendo agli apprendenti testi, liste lessicali, funzioni comunicative ed elementi morfosintattici appropriati, e dall'altro ai profili di apprendenti con cui ci si trova a lavorare in questo contesto. Il gruppo di apprendenti in questione presenta infatti le caratteristiche di una classe ad abilità differenziate (CAD) per età, livello di scolarizzazione, competenze in altre lingue (Caon, 2006; 2008).

La progettazione del materiale didattico è ispirata a una visione eclettica, che preveda approcci umanistico-affettivi, necessari per rendere efficace il processo di insegnamento/apprendimento all'interno di questo delicato contesto e nelle condizioni psicologiche ed emotive dei piccoli pazienti e le loro famiglie. Si è tenuto inoltre conto delle naturali sequenze di acquisizione della lingua, secondo i principi della didattica acquisizionale (Rastelli, 2009), e delle caratteristiche della L1 degli apprendenti, l'arabo.

In alcuni momenti è stata proposta una riflessione contrastiva (Della Puppa, 2006), finalizzata anche ad abbassare il filtro affettivo nel contesto della classe. Sono stati infine utilizzati elementi di didattica ludica, volti a stimolare la curiosità, il divertimento e la partecipazione degli apprendenti coinvolti, soprattutto dei bambini ricoverati, ma anche delle loro famiglie (Mezzadri, 2002; Caon & Rutka, 2004; Sudati, 2013).

Il secondo obiettivo riguarda invece l'osservazione e l'analisi dello spazio linguistico plurilingue della casa famiglia in cui sono ospitati i pazienti dell'ospedale e in particolare delle interazioni condotte sia all'interno del contesto della classe sia all'interno del reparto, alla presenza del personale sanitario e dei mediatori, per verificare la presenza di fenomeni pragmatici (Pugliese, 2017), le pratiche di costruzione discorsiva della diversità culturale e dell'identità degli apprendenti.

Le interazioni sono state registrate e trascritte e sono in corso di analisi con metodi quanti-qualitativi: in primis è stato adottato l'approccio dell'analisi della conversazione (Sacks et al., 1978), molto produttivo in questo tipo di contesti (Baraldi & Gavioli, 2016; Zorzi, 2013), e condotta un'analisi quantitativa dei fenomeni pragmaticolinguistici rilevati attraverso l'uso di software tipo Nvivo (Grosso, 2015). Si è inteso dunque approfondire come i comportamenti verbali siano connessi ai valori della cultura di appartenenza e far emergere quindi il concetto di *ethos comunicativo*, cioè la maniera in cui i membri di una certa comunità agiscono nell'interazione verbale (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Altri modelli di analisi del corpus raccolto sono stati mutuati dagli studi sull'interazione in classe (Baraldi, 2007) e sull'osservazione del modo in cui si realizza la comunicazione interculturale. L'analisi *data driven* ha infatti evidenziato il ricorso a strategie quali il *language brokering*, l'appropriazione della lingua dell'interlocutore, l'alternanza di codici, che favoriscono l'instaurarsi della comunicazione interculturale nell'ambito delle interazioni oggetto di indagine.

Ne deriva che l'analisi degli esempi riportati fornirà degli spunti di riflessione sul valore funzionale attribuito ai diversi fenomeni linguistici evidenziati adottando una prospettiva pragmatico-funzionale secondo i modelli di Auer (1995; 1998) e di Cerruti

(2004). La microanalisi pragmatica evidenzierà il modo in cui l'asimmetria intrinseca nelle conversazioni condiziona la partecipazione all'interazione comunicativa ed eventualmente la possibilità di esercitare agentività da parte degli interlocutori, e conseguentemente le dinamiche di inclusione/esclusione pragmatica degli interattanti, secondo il modello di Bazzanella (2009: 257). In linea con questo modello, in particolare, si analizzeranno, nella prospettiva dell'analisi della conversazione, le componenti socio-pragmatiche e il valore interazionale che assumono i diversi fenomeni riscontrati.

2. Il contesto della ricerca: la scuola in ospedale

L'analisi dei flussi migratori registrati negli ultimi 15 anni nella banca dati dell'Associazione italiana di ematologia e oncologia pediatrica (AIEOP) mostra che i pazienti stranieri ricoverati per tumore o leucemia in Italia nei Centri AIEOP rappresentano il 7,8 per cento (1.146 bambini in totale) dei 14.738 pazienti registrati. La percentuale di stranieri trattati negli ospedali italiani varia in relazione alle differenti realtà locali, all'esistenza di accordi istituzionali bilaterali, alle risorse disponibili. Risulta chiaro che la gestione più complessa riguarda i pazienti di cittadinanza non italiana e non residenti nel territorio italiano e, di conseguenza, non coperti dal Servizio sanitario nazionale. Le ASL locali devono infatti prevedere uno sforzo organizzativo e amministrativo importante per gestire le differenze culturali e religiose, i diversi modi di porsi di fronte alla malattia, le difficoltà nella comunicazione dovute soprattutto alla mancanza di un codice linguistico condiviso, così come avviene per tutti i pazienti stranieri; tuttavia, nel caso dei pazienti ospitati specificatamente per le cure mediche, tale sforzo non è compensato da un aumento di risorse destinato a questi specifici pazienti. Una delle strategie utilizzate per venire incontro alle necessità dei pazienti stranieri è il ricorso a mediatori culturali per comunicare con i familiari nei momenti critici, ma spesso anche quotidianamente nel corso delle procedure terapeutiche, per trasmettere le informazioni sull'organizzazione dei reparti e i consensi informati (Baraldi et al., 2008). La Regione Sardegna è in prima fila per l'accoglienza dei bambini stranieri che necessitano di assistenza sanitaria per patologie che sarebbero incurabili nei propri paesi di origine⁴. I bambini ricoverati negli ospedali di Cagliari per lunghi periodi hanno quindi la possibilità di frequentare la scuola in ospedale; questa costituisce uno degli elementi d'eccellenza e del Sistema Nazionale d'Istruzione, è riconosciuta e apprezzata in ambito sanitario come parte integrante del programma della presa in carico globale del bambino⁵.

⁴ Nel 2009 è stato infatti promosso e finanziato un accordo tra Ministero degli Esteri italiano, Iraq (Città di Mosul), Associazione Ninevah di Mosul e Regione Sardegna, accordo che ha consentito finora la realizzazione di 26 trapianti a bambini. Per maggiori informazioni si consulti: <https://www.unica.it/unica/protected/157537/0/def/ref/DOC157536/>.

⁵ I servizi di scuola in ospedale e istruzione domiciliare offerti a Cagliari dall'Istituto Comprensivo Giusy Devinu, con la cui preziosa collaborazione è stato condotto il corso di italiano L2, sono al centro di un sistema che, a partire dalla legge 28 agosto 1997, n. 285, promuove la tutela dei minori come titolari di diritti e beneficiari di garanzie. Le linee di indirizzo nazionali relative al servizio di scuola in ospedale e

Oltre a garantire il diritto allo studio, la finalità principale che guida tutte le scelte educative è quella di regalare al bambino un filo che possa tenerlo legato alle sue abitudini e attività quotidiane, delle tracce che gli facciano capire che la malattia e il ricovero non implicano la perdita delle sue capacità (tra cui anche quella di imparare una nuova lingua) e del mondo di affetti, legami e impegni che ha lasciato a casa. L'ospedale, infatti, rappresenta un modello di microcosmo sociale chiuso: le dinamiche al suo interno (ritmi, abitudini, obblighi da osservare) e le sue caratteristiche rendono necessaria una maggiore attenzione alla ricerca sociale e educativa sul lato pratico affinché si possano progressivamente creare specifici percorsi di studio. Alcuni degli ostacoli legati al contesto emersi nella ricerca riguardano l'organizzazione spaziale e i tempi in cui l'insegnante deve inserirsi, dettati dalle terapie e dalle condizioni di salute di pazienti che, presentando un deficit immunitario, non potevano uscire dalla propria stanza di isolamento, con una conseguente irregolarità delle lezioni. Un aspetto non meno importante ha riguardato l'impossibilità di avere a disposizione un'adeguata varietà di sussidi e materiale didattico: è infatti consentito portare all'interno della stanza solo un tablet sterilizzato con delle apposite soluzioni prima dell'ingresso, dal momento che i soggetti trapiantati presentano un sistema immunitario deficitario.

3. *Lo studio e la sperimentazione del percorso didattico*

Il gruppo di informanti/apprendenti era composto da 7 studenti: 4 ragazzi/bambini, 2 donne e un uomo, di età compresa tra gli 8 e i 50 anni, tutti provenienti dall'Iraq. I soggetti non avevano frequentato un corso di italiano né lo avevano mai studiato e presentavano un grado variabile di scolarizzazione nella propria lingua materna, l'arabo iracheno, e una conoscenza di base dell'inglese, lingua ponte utilizzata spesso durante lo svolgimento delle lezioni (tab. 1).

Tabella 1 - *Caratteristiche socio-anagrafiche e sociolinguistiche degli informanti*

<i>Codice Informante</i>	<i>Età</i>	<i>Nazionalità</i>	<i>Lingua di origine</i>	<i>Altre lingue conosciute</i>	<i>Titolo di studio</i>
S01	17	Irachena	Arabo	Inglese, Iracheno	Scuola media
S02	12	Irachena	Arabo	Inglese, Iracheno	Scuola elementare
S03	20	Irachena	Arabo	Inglese, Turco, Iracheno	Scuola superiore
S04	9	Irachena	Arabo	Iracheno, Turco	Scuola elementare
S05	50	Irachena	Arabo	Iracheno, Turco	Scuola media
S06	40	Irachena	Arabo	Inglese, Iracheno	Scuola superiore
S07	42	Irachena	Arabo	Inglese, Iracheno	Scuola superiore

di istruzione domiciliare sono state oggetto di aggiornamento da parte del Ministero il 6 giugno 2019 con il documento "Linee di indirizzo nazionale sulla scuola in ospedale (SIO) e l'istruzione domiciliare (ID)" (MIUR, 2019).

La ricerca si è sviluppata nell'arco di sei mesi per un totale di 62 ore di lezione; ogni lezione è stata registrata e successivamente trascritta e annotata con metodo Jefferson⁶. Il corpus è illustrato nella tab. 2.

Tabella 2 - *Corpus*

<i>Codice Trascrizione</i>	<i>Durata audio registrazione</i>	<i>Informanti coinvolti</i>	<i>Data di raccolta</i>
1	02h 30m 18s	7	18/07/18
2	02h 30m 01s	7	20/07/18
3	02h 30m 10s	7	24/07/18
4	02h 30m 00s	7	26/07/18
5	02h 30m	7	28/07/18
6	02h 15m 00s	7	01/08/18
7	02h 05m 15s	5	03/08/18
8	02h 00m 00s	5	06/08/18
9	03h 01m 03s	4	10/08/18
10	02h 15m 12s	4	24/08/18
11	02h 10m 01s	4	27/08/18
12	02h 30 m 06s	3	03/09/18
13	02 h 08m 09s	3	04/09/18
14	02h 30m 15s	3	07/09/18
15	02h 05m 02s	2	10/10/18
16	03h 34m 15s	2	04/11/18
17	02h 30m 02s	1	11/11/2018
18	02h 35m 13s	1	13/11/2018
19	02h 13m 23s	1	15/11/2018
20	02h 30m 12s	1	17/11/2018
21	02h 30m 13s	1	19/11/2018
22	02h 02 m 12s	1	21/11/2018
23	02h 09m 03s	1	23/11/2018
23	02h 15m 01s	1	24/11/2018
24	02h 15m 02s	1	27/11/2018
25	02h 15m 03s	1	30/11/2018

4. *Obiettivi didattici e di ricerca*

Il corso sperimentale di italiano L2 si è proposto l'obiettivo non solo di fornire gli strumenti linguistici per potersi muovere e relazionare sia in ambito sanitario che nel mondo esterno ai pazienti e alle famiglie che li hanno accompagnati, ma anche quello di documentarne, descriverne e analizzarne le interlingue. Durante le diverse fasi della sperimentazione sono state raccolte le interazioni orali spontanee degli informanti per verificare l'evoluzione delle interlingue nell'arco dei mesi nonché le strategie comunicative usate alla presenza di personale sanitario, mediatori linguistico culturali e famiglie straniere dei piccoli pazienti. Tutte le persone coinvolte

⁶ Per le convenzioni di trascrizione si rimanda a Jefferson (2004).

sono state informate della modalità di raccolta dati e hanno espresso un consenso scritto alle registrazioni tramite una liberatoria, secondo i principi etici condivisi dalla comunità scientifica nazionale e internazionale.

4.1 La progettazione didattica e la realizzazione del corso

Nella fase della programmazione didattica il syllabo e i moduli didattici sono stati redatti sulla base di un'analisi dei bisogni di questo profilo di apprendenti, le cui caratteristiche sono state rilevate attraverso apposite schede socio-anagrafiche e di colloqui.

Il criterio organizzatore del syllabo rimanda alle funzioni comunicative ricollegate principalmente ai contesti di interazione quotidiana dei pazienti e delle loro famiglie, secondo il modello di Benucci (2007; 2014b).

Gli obiettivi minimi da raggiungere al termine del corso sono stati stabiliti quindi per funzioni, aspetti lessicali, testuali, pragmatici, culturali, morfosintattici, con l'indicazione in parentesi delle abilità coinvolte. Le sigle C e P indicano rispettivamente comprensione e produzione.

Funzioni:

- comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto (es. salutare parlanti nativi e personale sanitario nella casa famiglia e in reparto) (C/P);
- presentare se stesso/a e altri, essere in grado di rispondere a domande su dati e situazioni personali e porre domande su elementi della vita quotidiana (stato di salute, indicazioni su terapie) (C/P);
- formulare richieste di chiarimento riguardo a: lessico sconosciuto, particolari termini dell'ambito medico, condizioni di salute (P);
- formulare richieste per ottenere un determinato prodotto/oggetto (ho bisogno di/ho voglia di), per ottenere indicazioni sul prezzo/sulla collocazione di prodotti/merci (P);
- interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare per comprendere gli esiti delle visite mediche, indicare le parti del corpo, comunicare sensazioni fisiche o malesseri (C/P);
- comprendere e riempire moduli contenenti dati personali, consensi informati (C/P);
- chiedere e comprendere indicazioni stradali (C/P);
- chiedere il significato di un termine, chiederne la corretta pronuncia, chiederne la corretta ortografia (C/P).

Aspetti lessicali:

- dominio privato: membri della famiglia, amicizie, giorni della settimana, mesi dell'anno, orari, numeri, avverbi ed espressioni di luogo e tempo: quando, dove, oggi, domani, ieri;
- dominio pubblico: mezzi di trasporto pubblico, casa famiglia, ospedale, reparto, parti del corpo, termini legati all'ambito medico: sintomi, terapia, visita, inter-

vento, esami, temperatura, preparazione, trapianto, camera sterile, valori, prelievo, catetere, infezione, farmaci, antibiotico, infermiere/a, ecc., termini legati alla regolarizzazione della propria situazione in Italia: permesso di soggiorno, documenti, firma, affitto, abitazione, appartamento;

- dominio educativo: penna, matita, foglio, computer, quaderno, lavagna, esercizio, libro, fotocopie, dizionario.

Aspetti testuali:

- moduli contenenti dati personali (consenso informato);
- avvisi all'interno del reparto;
- moduli per la scelta della colazione/pranzo/cena;
- gestione dei turni di parola da parte del personale sanitario e dei pazienti in interazioni faccia a faccia;
- dialogo in interazione faccia a faccia con parlanti nativi (nello specifico con personale sanitario).

Aspetti pragmatici e sociolinguistici:

- formule di saluto formali e informali;
- relazioni gerarchiche/asimmetriche con il personale sanitario;
- relazioni simmetriche con altri pazienti/altre famiglie;
- formule di cortesia.

Aspetti culturali:

- festività;
- giorni in cui non si effettuano esami diagnostici, visite, ecc. durante il ricovero;
- figure professionali del sistema sanitario;
- concezione della cura e della malattia;
- accesso alla prescrizione dei farmaci;
- orari dei pasti;
- preparazione dei pasti.

Aspetti morfosintattici:

- pronomi personali;
- nomi e aggettivi (maschile femminile/singolare plurale), presente indicativo del verbo essere, del verbo avere e di alcuni verbi in -are, -ere, -ire e di alcuni verbi irregolari (venire, andare) articoli determinativi e indeterminativi;
- pronuncia corretta delle vocali e di alcuni nessi consonantici;
- condizionale del verbo volere (formula di cortesia per la richiesta);
- struttura della frase semplice affermativa, negativa e interrogativa;
- avverbi ed espressioni di tempo (quando, e di luogo - dove);
- cenni sull'uso del passato e del futuro.

Dopo una fase di conoscenza con gli studenti, in modo tale da stabilire un rapporto il più possibile confidenziale e creare un ambiente di apprendimento armonioso (vista la condizione di vulnerabilità degli apprendenti), si è cercato di impostare le unità di lavoro e le lezioni partendo dall'uso concreto della lingua nelle situa-

zioni e negli ambienti più significativi della loro permanenza in Italia. Sono stati trattati temi relativi ai bisogni dei discenti con l'uso di illustrazioni per facilitare la comprensione e la memorizzazione, numerosi dialoghi situazionali, introdotti da vignette esplicative, tabelle con strutture grammaticali, esercizi per riconoscere, fissare e usare le strutture e le parole apprese. In classe si è fatto ricorso anche alla lingua madre degli apprendenti, l'arabo, e all'inglese, oltre all'uso dell'italiano.

5. Repertori linguistici degli apprendenti e strategie comunicative utilizzate in classe

Parallelamente al lavoro di progettazione e sperimentazione del percorso didattico prevede anche un'analisi delle interazioni nel contesto della classe e dell'ospedale.

Nell'analisi dei dati, fra le diverse strategie comunicative rilevate emergono la mediazione tra pari (*language brokering*), il ricorso all'alternanza di codici anche in funzione metalinguistica (L1, inglese, italiano); la riformulazione e l'etero-ripetizione, che risultano essere le strategie comunicative principalmente adottate nella classe di apprendenti arabofoni. Si riportano qui i risultati preliminari dell'analisi quantitativa, che verrà approfondita con il procedere della ricerca (tab. 3):

Tabella 3 - *Frequenza in termini assoluti di fenomeni presenti nel corpus*

<i>Fenomeno</i>	<i>Numero di occorrenze</i>
Etero-ripetizioni	75
Code mixing/switching	72
Language brokering	76
Utilizzo L1	81
Utilizzo altre lingue	83

I parlanti, plurilingui, attingono a tutte le varietà presenti nel proprio repertorio (lingua di origine, lingua target, lingua ponte, inglese) per riuscire a esprimersi utilizzando la totalità delle risorse. È questo il caso che si rileva nell'esempio (1), in cui alla battuta 341 lo Stud1 chiede all'insegnante il significato della parola lacrima ricorrendo all'inglese *what's?* A sua volta, l'insegnante riformula la risposta (lacrima) attraverso l'uso del termine inglese *tear* per la spiegazione del significato (battuta 342).

- (1) 341 /STUD1/ what's lacrima
 342 /INS/ lacrima tear
 343 /STUD2/ dumur

Un ulteriore elemento per chiarire il significato non compreso della parola lacrima proviene dal suggerimento, da parte dello Stud2, della traduzione della parola target nella L1, l'arabo, con l'utilizzo di *dumur*. Alla traduzione interlinguistica si affianca il *language brokering*, una delle strategie più utilizzate dagli apprendenti, i quali traducono e interpretano per i propri genitori e amici (Pugliese, 2017). Il compito che essi svolgono rientra in quella che viene definita una vera e propria transazione

interculturale, in quanto gli interlocutori devono creare significati, risolvere problemi e negoziare concetti (Ceccoli, 2018: 72-73).

Il fenomeno del *brokering* si iscrive nel quadro dei fatti linguistici correlati all'immigrazione ed è rilevabile nei contesti migratori, a scuola, così come in svariati domini sociali e istituzionali, quale l'ospedale (Pugliese, 2007: 86; Valletta, 2015). Si configura dunque come una pratica comunicativa, educativa e relazionale le cui caratteristiche giocano un ruolo importante nel processo di apprendimento della L2. Il ricorso alla L1 o all'inglese sono riconducibili anche all'adozione, da parte degli apprendenti, di più generali strategie di riformulazione, come nell'esempio (2).

- | | | |
|--------|---------|----------------------------------|
| (2) 14 | /INS/ | ricetta |
| 15 | /STUD1/ | ok |
| 16 | /STUD2/ | ricetta |
| 17 | /INS/ | prescription |
| 18 | /STUD1/ | when write the medicine you take |
| 19 | /INS/ | Yes (0.2) < ricetta > |
| 20 | /STUD1/ | ricetta |
| 21 | /STUD2/ | ricetta |

Alla battuta 18, infatti, lo Stud1 riformula la traduzione in inglese fornita dall'insegnante (battuta 17, *prescription*) attraverso il ricorso a una parafrasi utilizzando ancora l'inglese per assicurarsi di aver compreso il significato esatto del termine, comprensione ratificata dall'insegnante alla battuta successiva (battuta 19, *yes*). La docente mette quindi in atto un'azione dialogica (Baraldi, 2010: 271), ovvero di co-costruzione dei significati nelle interazioni, consistente nell'uso di un'asserzione a sostegno e conferma della comprensione da parte dello studente.

Ancora una negoziazione di significati tra studenti e docente si riscontra nell'esempio (3), che contiene una riflessione metalinguistica esplicita: il tentativo da parte dell'insegnante di spiegare l'utilizzo della formula di cortesia per porre una richiesta. Alle battute 221 e 223 l'insegnante cerca di far comprendere agli apprendenti l'importanza di mitigare la richiesta in italiano attraverso l'utilizzo del modo condizionale piuttosto che dell'imperativo, allo scopo di ottenere armonia comunicativa tra gli interlocutori. Interessante notare come lo Stud2, pur non conoscendo l'utilizzo dei modi verbali né il metalinguaggio per descriverli, abbia compreso, e lo dimostri attraverso alcuni semplici esempi, il funzionamento socio-pragmatico della richiesta. Viene infatti utilizzata, alla battuta 228, il mitigatore scusa rafforzato dalla formula di cortesia per favore.

- | | | |
|---------|---------|--|
| (3) 221 | /INS/ | per favore dammi il quaderno |
| 222 | /STUD2/ | dai a me |
| 223 | /INS/ | mi daresti il quaderno? Non imperativo |
| 224 | /STUD2/ | encativo è un verbo? |
| 225 | /INS/ | imperativo è un ordine is an order DAMMI IL QUADERNO |
| 226 | /STUD2/ | dammi il quaderno per favore |
| 227 | /INS/ | mi daresti |
| 228 | /STUD2/ | scusa per favore a quaderno |

L'insegnamento e l'apprendimento di una lingua straniera sono di per sé processi complessi. Si tenga conto che quando i processi di apprendimento avvengono in realtà circoscritte (nel caso specifico l'ospedale e la casa di accoglienza), il contesto influenza la quantità e qualità delle interazioni comunicative, che a loro volta influiscono sulla quantità e la qualità dell'apprendimento stesso. Pertanto il rapporto docente-studente è fondamentale per costruire una relazione positiva di fiducia e facilitare il processo di insegnamento/apprendimento della lingua. La competenza e le abilità comunicative dell'insegnante, coadiuvate dall'uso di approcci e tecniche adeguati, sono determinanti per la costruzione di un clima sereno. Ecco che a tal fine l'insegnante adotta strategie discorsive di accomodamento messe in atto in un ambiente che presenta forti ostacoli e difficoltà. Nell'esempio (4), alla battuta 75, l'utilizzo da parte del docente della lingua madre degli apprendenti con conseguente ribaltamento dei ruoli degli attori sociali persegue esattamente questa finalità: rovesciare la relazione asimmetrica docente-apprendenti, mettendo (per una volta!) questi ultimi in una posizione di maggior potere comunicativo grazie alla competenza nella propria L1, e trasformando quella che si caratterizza come un'"interazione educativa" (Baraldi, 2010: 262) in un'interazione ordinaria, nei limiti di ciò che il contesto consente. Infatti, alla battuta 76, in risposta al tentativo dell'insegnante di esprimere il numero dieci in arabo, lo Stud2 conferma la correttezza del termine: *si, ashara (0.4) shuai shuai*, come se volesse rassicurare la sua insegnante divenuta ora discente che *shuai shuai* ('piano piano'), avrebbe anche lei appreso la lingua araba.

- (4) 75 /INS/ ashara dieci GIUSTO (0,3) <in arabo ricordo solo il numero dieci>
 i remember just the number ten in arabic
 76 /STUD2/ ((ride)) si ashara (0.4) shuai shuai
 77 /INS/ shuai shuai

Ancora, nell'esempio (5) alla battuta 690, l'insegnante adotta un termine arabo buma ('gufo') in maniera scherzosa per definire "brutto" uno dei ragazzi (nella varietà di arabo parlata in Iraq la parola gufo viene impiegata per definire un ragazzo/a poco attraente), e successivamente chiede conferma della comprensione sempre attraverso il ricorso a un'espressione in arabo, *mahfum?* ('capito?').

- (5) 689 /STUD1/ non è bella lui
 690 /INS/ lui è un buma ((i ragazzi ridono)) capito? Mafhum?
 691 /STUD1/ capito capito

Come osservato negli esempi 4 e 5, l'appropriazione e l'uso della L1 dell'interlocutore, così come l'uso della bonaria presa in giro (*teasing*) sono da considerare fra i più potenti meccanismi di allineamento conversazionale, tramite i quali si realizzano le strategie di convergenza e accomodamento (Bazzanella, 1992; Pugliese, 2007; Cogo, 2009; Grosso, 2015) fra interlocutori di diversi retroterra linguistico-culturali. Il fenomeno dell'appropriazione della L1 dell'interlocutore, noto in letteratura come *crossing*, consente di fatto la "rottura" dei confini determinati dall'asimmetria essendo definito come una strategia che

involves code alternation by people who are not accepted members of the group associated with the second language that they are using (code switching into varieties that are not generally thought to belong to them). This kind of switching involves a distinct sense of movement across social or ethnic boundaries and it raises issues of legitimacy which, in one way or another, participants need to negotiate in the course of their encounter. (Rampton, 2005 in Pugliese, 2007: 272)

L'aspetto rilevante è quindi l'opportunità che questa tipologia di *code switching* offre ai parlanti di valicare i confini etnici o di gruppo auto-attribuendosi un'identità linguistica che crei maggiore vicinanza con l'interlocutore.

L'osservazione dei repertori linguistici e del loro uso funzionale ha condotto a una riflessione sulle caratteristiche delle interlingue degli apprendenti, caratterizzate da interferenze dalla L1, e sulle strategie didattiche usate rispetto ad esse. Nell'esempio (6), alla battuta 373, l'insegnante corregge lo studente in maniera esplicita, per un transfer a livello fonetico dato dall'assenza nella lingua araba dei suoni vocalici e/o e conseguentemente alla mancanza di distinzione da parte dell'apprendente arabofono delle coppie e/i e u/o: *vEngo NON vIngo*. Si ricordi che l'arabo possiede solo tre vocali: la vocale breve a (*fathah*), la vocale breve i (*kasrah*), la vocale u (*dammah*; cfr. Spreafico, 2014: 14):

- (6) 373 /INS/ e vEngo NON vIngo
 374 /STUD2/ io scritto e
 375 /INS/ NO è una I quella

Così come sono oggetto di negoziazione la pronuncia e il lessico, allo stesso modo lo sono "oggetti culturali" come le conoscenze del contesto sociale e sanitario del paese target.

L'esempio (7) è infatti costituito da uno scambio interazionale in cui i partecipanti co-costruiscono un significato culturalmente connotato e probabilmente non condiviso in origine.

Questa situazione capita comunemente nel corso delle lezioni; spesso infatti emergono elementi culturali non noti agli apprendenti, di cui il docente deve esplicitare il significato. L'esempio (7) riporta per l'appunto la necessità di un chiarimento sulla figura professionale del pediatra in Italia.

Alla battuta 31 in cui l'insegnante spiega il ruolo sociale del pediatra segue un'etero-ripetizione: lo Stud1 non sembra ancora sicuro di aver capito il concetto appena illustrato. La mancata comprensione dell'elemento culturale emerge infine alla battuta 33 [...] *Everyone have pediatra?*

- (7) 31 /INS/ in Italy we have this doctor (.) pediatra from birth until eighteen
 32 /STUD1/ mmm ok () PEDIATRA? Everyone have pediatra?
 33 /INS/ just for children
 34 /STUD1/ pediatra

Come noto, la cultura rappresenta uno dei pilastri su cui si fonda la conoscenza di una lingua (Bettoni, 2006; Balboni, 2007); esiste un nesso inscindibile tra l'apprendimento di una lingua e quello della cultura della comunità che la parla, intendendo come cultura l'insieme dei costumi, delle credenze, dei sistemi di valori, delle abi-

tudini e delle tradizioni di un gruppo sociale. La padronanza linguistica adeguata nasce in corrispondenza della padronanza della cultura target (Benucci, 2013; 2014a; 2018; Diadori *et al.*, 2017). In casi come quello presentato nell'esempio (7), l'insegnante ricopre il ruolo di interprete e mediatore culturale, in quanto «facilita la comprensione e la considerazione di “differenze nelle visioni del mondo” che non potrebbero essere altrimenti rese» (Wadensjö, 1998: 148).

Anche nell'ambito delle interazioni medico-paziente raccolte all'interno del corpus viene riconfermato l'uso di alcune delle strategie osservate nel contesto della classe, fra le quali:

1. il *code mixing* con il ricorso alla lingua ponte, l'inglese, con funzione metalinguistica, per tentare di rendere accessibili termini ritenuti fondamentali dal medico per facilitare la comprensione da parte del paziente (8), secondo una strategia di accomodamento:

- (8) 1 /STUD1/ Ciao dottore
 2 /DOTT/ Ah stai facendo i compiti (0.2) buongiorno (0.5) ho una bella notizia ok? Oggi i bianchi white cells sono duemilacento

2. la riformulazione o la semplificazione estrema, quando possibile, del linguaggio specialistico e della complessità degli argomenti trattati attraverso il ricorso a termini di uso comune, come in questi frammenti (9 e 10):

- (9) 18 /DOTT/ Vediamo com'è la pressione va bene? Oggi ti è passato il dolore?
 19 /STUD1/ (0.5)
 20 oggi bene? ((N.d.T. il medico indica il punto che il paziente aveva indicato come dolente))
 /STUD1/ Sì oggi bene dottore
- (10) 46 /DOTT/ Bene, la cacca fatta?
 47 /STUD1/ Sì fatta
 48 /DOTT/ Com'era? Era liquida?
 49 /STUD1/ No non liquida
 50 /DOTT/ Va bene, va benissimo O.

3. il ricorso alla multimodalità (gesti che accompagnano il discorso verbale, cfr. Mondada, 2009) come strategia per espandere le possibilità di comprensione da parte del paziente; la stessa strategia viene usata nell'esempio che segue (11), per rendere più chiari numeri e cifre riferite alle analisi del sangue del paziente:

- (11) 3 /STUD1/ Duemilacento
 4 /DOTT/ capito duemilacento? guarda ((N.d.T. il dottore prende carta e penna e scrive le cifre)) ieri erano milleseicento
 5 /STUD1/ Sì
 6 /DOTT/ ok?
 7 /STUD1/ Sì
 8 /DOTT/ Oggi no così ma così va bene? ((N.d.T. Il dottore indica le cifre precedentemente scritte sul foglio))

4. il ricorso al supporto dell'insegnante di L2 in qualità di mediatore informale per la messa in atto di strategie di *brokering* (12) per superare il corto circuito di comunicazione generato dalla difficoltà a spiegare una particolare condizione del paziente:

- (12) 6 /DOTT/ Perfetto (0.3) ascolta O. ho una comunicazione da darti
poi domani non ci sono ci vediamo domenica
7 /STUD1/ Ok dottore
8 /DOTT/ Capito (0.3) c'è stata la positività per il virus citomegalico
citomegalovirus
9 /STUD1/ Mmm
10 /DOTT/ Nel sangue abbiamo trovato la positività per il citomegalovirus un
virus puoi spiegarglielo? ((N.d.T. si rivolge all'insegnante))
11 /STUD1/ SI () where?
12 /INS/ A virus in the blood
13 /STUD1/ Ok in the blood

Nel frammento riportato il medico si rivolge all'insegnante chiedendole di svolgere la funzione di mediatrice sebbene l'insegnante non abbia le competenze legate alle conoscenze medico-specialistiche necessarie per far comprendere al paziente/studente la propria situazione; ciononostante, l'insegnante non si sottrae alla richiesta ma adotta a sua volta una strategia di semplificazione che consente, come ratificato alla battuta 13, la comprensione da parte dello studente.

Da parte del piccolo paziente si nota invece la volontà di rivendicare la propria *agency*⁷ e possibilità di conoscere le reali condizioni di salute attraverso il ricorso a richieste di chiarimento formulate attraverso etero-ripetizioni o con l'ottimizzazione dell'utilizzo del limitato bagaglio lessicale posseduto, come negli esempi che seguono (13):

- (13) 23 /STUD1/ Dottore temperatura
24 /DOTT/ No problem tranquillo () il midollo sta venendo fuori capito?
25 /STUD1/ Sì capito
26 /DOTT/ Sono molto contento di come stanno andando le cose
27 /STUD1/ Contento?
28 /DOTT/ felice
29 /STUD1/ Ah capito

Le battute del paziente, che contengono richieste di chiarimento, rappresentano mosse conversazionali forti, specialmente in virtù del fatto che «in altri casi, limitati spesso a situazioni particolari di forte asimmetria (cfr. Orletti, 2000) ed a persone con minori poteri conversazionali, viene negato (quasi) sistematicamente il diritto di parola; la perdita di *agency* infatti risulta dal "generale orientamento a ridurre il ruolo partecipativo in chi non riveste potere istituzionale o comunque ha un ruolo debole nell'interazione"» (Orletti & Fatigante, 2009 : 200).

⁷ In questo contributo si parla dell'*agency* nell'accezione intesa da Bazzanella (2009: 253) «considerandola, in relazione all'interazione conversazionale tra agenti umani, come diritto di parola e di partecipazione conversazionale attiva, quindi come presupposto per l'azione sociale riconosciuta».

6. Conclusioni

In una società composta come quella italiana in cui convivono individui, lingue e culture diverse, la necessità di attenzione al problema della complessità linguistica risulta fondamentale per il successo delle interazioni che si svolgono in tutti i domini e i contesti in cui sono presenti i parlanti non nativi, e in special modo nel contesto sanitario.

I dati del corpus, anche se ancora in una fase iniziale e provvisoria di analisi, hanno messo in evidenza l'esistenza di alcune strategie volte a migliorare e rendere più efficace l'interazione e creare relazioni personali positive. Come osservato negli esempi, fenomeni quali l'uso dell'etero-ripetizione, della riformulazione, del *code mixing/switching*, del *language brokering*, l'uso della L1 e di altre lingue ponte (inglese), si presentano con notevole frequenza all'interno del corpus. Osservando gli esempi si evidenzia come negli scambi tra gli interlocutori sia in gioco proprio la creazione di un terreno comune e la negoziazione dei significati condivisi. L'uso dei diversi codici linguistici presenti nel repertorio degli interlocutori sembra avere l'obiettivo di rafforzare i legami all'interno della micro-comunità della classe e ottimizzare le strategie di accomodamento, simbolo di solidarietà e costruzione delle relazioni sia a livello della superficie del discorso sia di legame discorsivo profondo tra gli interlocutori (Grosso, 2015: 156). D'altro canto, come evidenziato dall'analisi dei dati, la relazione tra medico e paziente straniero è un caso particolare di interazione "doppiamente" asimmetrica, basata da un lato su una disparità di tipo sociale tra gli interlocutori dovuta al ruolo istituzionale ricoperto da uno dei partecipanti, il medico, che assume una posizione di potere e si qualifica quindi come il regista dell'interazione (Orletti & Iovino, 2018), dall'altro all'intrinseca asimmetria insita nella relazione nativo-non nativo (Orletti, 2000). In aggiunta, il ricorso a termini specialistici mette in evidenza la duplice difficoltà del paziente straniero: la mancata competenza della lingua del paese ospitante aggravata proprio dalle difficoltà che i pazienti incontrano nella comprensione della comunicazione medica, problema ancor più sentito quando la lingua specialistica si caratterizza per l'uso di tecnicismi che sovente nemmeno un madrelingua conosce. Solo lo sforzo di interlocutori consapevoli e volenterosi – da un lato medico e docente desiderosi di trasmettere realmente informazioni e costruire una relazione umana solida, e dall'altro, di pazienti/apprendenti desiderosi di esercitare la propria agency e essere protagonisti attivi del processo di apprendimento e di cura che li riguarda – può portare al risultato di una comunicazione efficace e "onesta" come nei casi osservati all'interno del corpus raccolto.

La realtà della presenza di pazienti stranieri in ambiente ospedaliero è una delle sfide più importanti che riguardano l'integrazione sociale nella società contemporanea e ulteriori studi dovrebbero essere dedicati all'approfondimento di tematiche così importanti, non dimenticando che la competenza linguistica in italiano è un fondamentale strumento di integrazione, che serve a rinforzare l'identità minacciata dalla delicata situazione ai quali i pazienti e le famiglie sono esposti. Una vulnerabilità data non solo dai problemi di salute per i quali si trovano nel nostro Paese ma anche dalla mancanza di conoscenze linguistico-culturali, dalla mancanza della rete degli affetti, dalla perdita del ruolo sociale che il singolo individuo aveva nel Paese d'origine.

Ringraziamenti

Ringraziamo il personale medico e paramedico del reparto di Oncoematologia dell'Ospedale Microcitemico di Cagliari e la struttura d'accoglienza "Casa Lions", che hanno reso possibile lo svolgimento della ricerca e del corso sperimentale. Un sentito ringraziamento va alle famiglie e ai piccoli pazienti/apprendenti e al maestro Andrea Serra, titolare della cattedra presso l'Istituto Comprensivo "G. Devinu", cui afferisce la scuola ospedaliera, perché attraverso lo studio hanno ritenuto possibile continuare a sperare, a credere e a investire sul futuro.

Bibliografia

- AIEOP= ASSOCIAZIONE ITALIANA EMATOLOGIA ONCOLOGIA PEDIATRICA (2012), BD Registro Mod.1.01.
- AUER P. (1995), The pragmatics of code-switching: a sequential approach, in MILROY L. & MUYSKEN P. (eds), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge University Press, Cambridge: 115- 135.
- AUER P. (1998) (ed.), *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*, Routledge, London-New York.
- BALBONI P.E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BARALDI C. (2007), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Donzelli, Roma.
- BARALDI C. (2010), Interazione didattica e comunicazione interculturale, in GRASSI R., PIANTONI M. & GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia: 257-281.
- BARALDI C., BARBIERI V. & GIARELLI G. (a cura di), (2008), *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, Franco Angeli, Milano.
- BARALDI C. & GAVIOLI L. (2016), La traduzione dialogica come mediazione dell'identità: un'analisi nelle istituzioni sanitarie, in MARIOTTINI L. (a cura di), *Identità e discorsi. Studi offerti a Franca Orletti*, RomaTrE-press, Roma: 161-180.
- BAZZANELLA C. (2009), Agency e interazione: quando l'agency altrui è negata o assunta nella conversazione, in LEONE M. (a cura di), *Attanti, attori, agenti. Senso dell'azione e azione del senso. Dalle teorie ai territori*, Lexia 3-4: 247-267.
- BENUCCI A. (2007), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia.
- BENUCCI A. (2013), La formazione agli aspetti culturali e interculturali, in BENUCCI A. (a cura di) *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, Guerra, Perugia: 13-34.
- BENUCCI A. (2014a), Aspetti interculturali e interlinguistici della comunicazione in ambito penitenziario, in BORMIOLI A. (a cura di), *Sistema penitenziario e detenuti stranieri*, Aracne, Roma.
- BENUCCI A. (2014b), *Italiano L2 e interazioni professionali*, UTET-De Agostini, Torino: 155-175.

- BENUCCI A. (2018), Competenze interculturali e interculturalità, in SANTIPOLO M. & MAZZOTTA P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di P.E. Balboni*, De Agostini, Novara: 189-193.
- BETTONI C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Bari-Roma.
- CAON F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- CAON F. (a cura di), (2006), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- CAON F. & RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- CECCOLI F. (2018), Child language brokering: la percezione degli studenti di origine straniera e dei rispettivi insegnanti, in COONAN C.M., BIER A. & BALLARIN E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione, Atti del IV Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE (Università Ca' Foscari Venezia, 2-4 febbraio 2017)*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: 71-82.
- CERRUTI M. (2004), Aspetti pragmatico-funzionali della commutazione di codice italiano-dialetto: un'indagine a Torino, in *Vox Romanica* 63: 94-127.
- COGO A. (2009), Accommodating difference in ELF Conversations: a study of pragmatic strategies, in MAURANEN A. & RANTA E. (eds), *English as a lingua franca: studies and findings*, Cambridge Scholars Press, Newcastle upon Tyne: 254-273.
- DELLA PUPPA F. (2006), *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.
- DIADORI P., PALERMO M. & TRONCARELLI D. (2017), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- GROSSO G.I. (2015), *Interazioni in italiano lingua franca sul luogo di lavoro: una prospettiva pragmatica*, Ets, Pisa.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005), *Les actes de langage dans le discours*, Armand Colin, Paris.
- JEFFERSON G. (2004), Glossary of transcript symbols with an introduction, in LERNER G.H. (ed.), *Conversation analysis: studies from the first generation*, Benjamins, Amsterdam: 13-31.
- MEZZADRI M. (2002), *Imparare giocando*, in *In.it* 3(3): 6-10.
- [MIUR] MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, DIPARTIMENTO PER IL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE, DIREZIONE GENERALE PER LO STUDENTE, L'INTEGRAZIONE E LA PARTECIPAZIONE (2019), *Linee di indirizzo nazionali sulla scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare*, <https://www.miur.gov.it/-/linee-di-indirizzo-nazionali-sulla-scuola-in-ospedale-e-l-istruzione-domiciliare>.
- MONDADA L. (2009), Multimodalità e multi attività nelle conversazioni a tavola, in FATIGANTE M., MARIOTTINI L. & SCIUBBA M.E. (a cura di), *Lingua e società. Scritti in onore di Franca Orletti*, Franco Angeli, Milano: 88-106.
- ORLETTI F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.

- ORLETTI F. & FATIGANTE M. (2009), La modulazione dell'agency nell'interazione in colloqui di consultazione psicologica, in BAZZANELLA C. & GILI FAVELA B. (a cura di), *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato*, Cesati, Firenze: 193-204.
- ORLETTI F. & IOVINO R. (2018), *Il parlar chiaro nella comunicazione medica*, Carocci, Roma.
- PUGLIESE R. (2007), La comunicazione interculturale nei luoghi di lavoro, in LA MASTRA M. & LUATTI L. (a cura di), *Terzo rapporto sull'immigrazione in provincia di Arezzo*, Provincia di Arezzo, Ucodep, Arezzo: 241 – 268.
- PUGLIESE R. (2017), Tradurre per la compagna di banco. Child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue, in CORRÀ L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multiethniche*, Aracne, Roma: 85-116.
- RAMPTON B. (2005), *Crossing. language & ethnicity among adolescents*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- RASTELLI S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- SACKS H., SCHEGLOFF H. & JEFFERSON G. (1978), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, in SCHENKEIN J. (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*, Academic Press, New York: 1-55.
- SPREAFICO A. (2014), *Analisi contrastiva italiano-arabo italiano-urdu*, http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/sprachen/downloads/Spreafico_Analisi_contrastiva.pdf.
- SUDATI I. (2013), La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti, in *ItalianoLinguaDue* 2: 211-225.
- VALLETTA E. (2015), I bambini, mediatori tra culture: il *child language brokering*, in *Quaderni ACP* 5: 238-240.
- WADENSJÖ C. (1998), *Interpreting as interaction*, Longman, London-New York.
- ZORZI D. (2013), Mediating assessments in healthcare settings, in BARALDI C. & GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Benjamins, Amsterdam: 229-250.

DialettiBot. Un *Bot* di Telegram per la raccolta di registrazioni di dialetti italiani

In this paper, we describe *DialettiBot*, a Telegram based chatbot for crowdsourcing geo-referenced voice recordings of Italian dialects. The system enables people to listen to previously recorded audio and encourages them to contribute to building a collective linguistic resource by sending voice recordings of their spoken dialects. The project aims at collecting a large sample of voice recordings in order to promote knowledge of linguistic variation and preserve proverbs and idioms typical for different local dialects. Moreover, the collected data can contribute to several voice-based Natural Language Processing (NLP) applications in helping them understand utterances in non-standard Italian.

1. *Introduzione*

Come sottolinea Repetti (2000: 1) «The Italian ‘dialects’ [...] are daughter languages of Latin and sister languages of each other, of standard Italian, and of other Romance languages, and they may be as different from each other and from standard Italian as French is from Portuguese». Delle circa 2.500 lingue a rischio di estinzione a livello mondiale segnalate dall’*Atlas of the world’s languages in danger*³ dell’UNESCO (Moseley, 2010) trenta sono presenti sul territorio italiano e tra queste alcuni dialetti e lingue minoritarie (come ad esempio il croato molisano e il griko)⁴. Si tratta di risorse linguistiche che meritano di essere studiate e preservate per ragioni culturali anche perché possono rappresentare dati preziosi per applicazioni di Trattamento Automatico del Linguaggio (TAL) basate sulla voce (come ad esempio gli assistenti virtuali), attualmente in forte espansione. Queste applicazioni infatti non sono addestrate sulle varianti regionali dell’italiano e tantomeno su dialetti locali e dunque non raggiungono prestazioni adeguate rispetto a parlanti dialettofoni.

In questo contributo presentiamo uno strumento libero (*open-source*)⁵ e gratuito che consente la registrazione geo-referenziata di dialetti italiani: *Dialetti Italiani Bot*, un *chatbot* disponibile su Telegram, il cui scopo è collezionare un ampio campione di registrazioni vocali, che promuovono la conservazione e valorizzazione delle varietà linguistiche ed il loro uso in applicazioni TAL.

¹ Nijmegen University.

² Università degli Studi di Napoli *L’Orientale*.

³ <http://www.unesco.org/languages-atlas>.

⁴ http://www.culturaitalia.it/opencms/it/contenuti/focus/.Allarme_Unesco_trenta_dialetti_a_risch_in_Italia.html?language=it&tematica=Tipologia&selected=2.

⁵ <https://github.com/kercos/DialectBot/blob/master/LICENSE>.

La ricerca linguistica sui dialetti italiani è molto ricca di contributi (Lepschy & Lepschy, 1992; Belletti, 1993; D'Alessandro *et al.*, 2010 e altri ancora). In questo contributo sintetizziamo alcuni progetti che sviluppano l'idea di raccogliere registrazioni vocali per produrre delle mappe dei dialetti e ne evidenziamo alcuni limiti che hanno ispirato il nostro progetto:

- il progetto *Vivaio Acustico delle Lingue e dei Dialetti d'Italia* o progetto VIVALDI è una collezione di registrazioni e trascrizioni di frasi fisse nei dialetti di diverse città appartenenti a tutte le regioni italiane (Bauer, 1995 e Kattenbusch, 1995). Il progetto non è più attivo e si è focalizzato solo su un numero finito di frasi selezionate;
- LOCALINGUAL⁶ è una applicazione web per raccogliere le registrazioni in tutto il mondo. Questo progetto è molto simile al nostro con la differenza che non è ristretto ad un paese specifico, non usa la geolocalizzazione e funziona tramite un'applicazione web, che lo rende difficile da usare su dispositivi mobili o nel caso di connessioni non ottimali;
- *The International Dialects of English Archive* (IDEA)⁷ è stato creato nel 1998 come primo archivio online di registrazioni di prima mano dei dialetti e accenti inglesi nel mondo. Con circa 1.400 campioni da 120 paesi e territori e con più di 170 ore di registrazioni, IDEA è il più grande archivio di questo tipo;
- MICROCONTACT⁸ ha come obiettivo lo sviluppo di una teoria del cambiamento sintattico mediante l'osservazione dell'evoluzione dei dialetti parlati dagli italiani che sono emigrati nell'America settentrionale e meridionale durante il XX secolo;
- SPEAKUNIQUE⁹ e VOCALID¹⁰ sono due progetti simili che hanno lo scopo di raccogliere campioni di parlato inglese da regioni differenti per creare voci digitali personalizzate per la comunicazione mediante dispositivi di comunicazione *text-to-speech*;
- TRAMONTANE¹¹ è un archivio on-line di più di 300 campioni sonori di parlato letto/narrativo in centinaia di lingue e dialetti.

Dialetti Italiani Bot si propone come una iniziativa in evoluzione e in continuo aggiornamento per la raccolta di registrazioni di dialetti su tutto il territorio italiano, liberamente accessibile e facile da usare da parte dei non-specialisti.

Nella sezione 2 descriviamo la metodologia adottata ed in particolare ci soffermiamo sull'uso di *crowdsourcing* (metodologia collaborativa per la raccolta di dati da utenti) e *gamification* (in italiano ludicizzazione o gamificazione) nella raccolta di dati linguistici. La sezione 3 propone la descrizione delle funzioni e delle caratteristiche tecniche di Dialetti Italiani bot. Nella sezione 4 illustriamo i dati raccolti e infine delineiamo alcune possibili applicazioni dei dati raccolti tramite il *bot* (sezione 5), nonché possibili sviluppi futuri.

⁶ <https://localingual.com>.

⁷ <https://www.dialectsarchive.com>.

⁸ <https://microcontact.sites.uu.nl/project/>.

⁹ <https://www.speakunique.org>.

¹⁰ <https://www.vocalid.co>.

¹¹ <https://iris.unito.it/handle/2318/1659276>.

2. La metodologia: *crowdsourcing* e *gamification* per la raccolta di dati linguistici

Il *crowdsourcing* è un metodo molto popolare per raccogliere dati linguistici per applicazioni TAL e consiste nell'affidare a volontari lo svolgimento di compiti linguistici usando piattaforme come Crowdcrafting¹², Amara¹³, Amazon Mechanical Turk¹⁴, Weblate¹⁵ o Crowdfunder¹⁶.

Queste piattaforme consentono di raccogliere gratuitamente o a costi contenuti dati linguistici, con tempi di realizzazione molto celeri. I ricercatori possono infatti accedere in questo modo a una forza lavoro internazionale di grandi dimensioni per la creazione di risorse che generalmente sono molto dispendiose e il cui sviluppo richiede molto tempo. La distribuzione del lavoro su queste piattaforme prevede la scomposizione di una attività in microattività che possono essere svolte dai volontari presenti sulla piattaforma a loro piacimento, secondo i propri ritmi, con obiettivi di guadagno del tutto personali in base al tempo dedicato all'attività.

Nell'ambito del TAL, il *crowdsourcing* viene utilizzato per lo svolgimento di compiti linguistici, come ad esempio il riconoscimento delle emozioni, l'identificazione di relazioni di somiglianza tra parole, la disambiguazione del significato delle parole, il riconoscimento di implicazioni testuali (Snow *et al.*, 2008), talvolta anche molto complessi come la disambiguazione dei frame semantici (Dumitrache *et al.*, 2019). In genere questi compiti sono svolti da linguisti e sono soggetti a regole di annotazione stringenti, nonché a controlli di qualità molto severi.

Nell'ambito del progetto COST EnetCollect¹⁷, è stata operata una distinzione tra due tipi di *crowdsourcing*¹⁸:

- *crowdsourcing* implicito;
- *crowdsourcing* esplicito.

Il *crowdsourcing implicito* si riferisce a:

approaches where users do not necessarily know they are contributing. In other words, users do not necessarily know that their actions are being crowdsourced. In order to create such an approach, the crowdsourcing component needs to be inserted into an existing user workflow that users would perform regardless if their actions are being crowdsourced or not. (<http://enetcollect.eurac.edu>).

Uno degli esempi più interessanti in questo ambito è rappresentato da Duolingo¹⁹, la famosa piattaforma per imparare le lingue, che, attraverso esercizi di traduzione con diversi gradi di difficoltà proposti agli utenti, crea una banca dati che poi sfrutta commercialmente rivendendola a terze parti.

¹² <https://crowdcrafting.org>.

¹³ <https://amara.org/it>.

¹⁴ <https://www.mturk.com>.

¹⁵ <https://weblate.org>.

¹⁶ <https://visit.figure-eight.com/crowdfunder-ai-info-old.html>.

¹⁷ <http://enetcollect.eurac.edu>.

¹⁸ <http://enetcollect.eurac.edu/useful/difference-explicit-implicit-crowdsourcing>.

¹⁹ <https://www.duolingo.com/>.

Con *crowdsourcing esplicito* invece ci si riferisce a:

approaches where users are willingly contributing to create an output that is of common interest for a large number of persons [...] Contrarily to implicit approaches, explicit ones need to create or upgrade an existing user workflow to allow the crowd to collaborate in a coordinated fashion. Also, the legal aspects regarding the created data are to be carefully crafted to avoid issues related to Intellectual Property Rights (IPRs). (<http://enetcollect.eurac.edu>).

Uno degli esempi più famosi in tal senso è rappresentato da Wikipedia, che attraverso il contributo gratuito dei volontari ha l'ambizione di costruire una enciclopedia universale e multilingue.

Tra i primi ad utilizzare questo approccio per raccogliere dati utili per applicazioni TAL ricordiamo Luis von Ahn, che ha usato il *crowdsourcing* per raccogliere dati attraverso compiti di annotazione online sotto forma di gioco, come ad esempio l'ESPGame per annotare le immagini (von Ahn & Dabbish, 2004) e Verbosity per annotare relazioni tra parole (von Ahn *et al.*, 2006). Successivamente nell'ambito della Open Mind Initiative (Stork, 1999) sono stati svolti compiti di annotazione dei significati delle parole (Chklovski & Mihalcea, 2002) e di relazione tra parole di senso comune (Singh *et al.*, 2002) in modo facile e divertente per invogliare gli utenti ad annotare i dati.

Nelle intenzioni dei creatori ovvero Luis von Ahn e Lenore Blum, docenti alla Carnegie Mellon University, i *Game with a Purpose* (GWAP) sono giochi divertenti finalizzati alla raccolta di dati attraverso lo svolgimento di compiti che sono facili per gli esseri umani ma difficili per i computer. Il gioco rappresenta un incentivo molto efficace al coinvolgimento delle persone in compiti di raccolta di dati linguistici utili ai ricercatori.

Un caso di successo recente, che coniuga aspetti di *crowdsourcing* e gamificazione, è Lingo Boingo²⁰, una piattaforma online realizzata da ricercatori della University of Pennsylvania, Linguistic Data Consortium e il Department of Computer and Information Science, University of Essex, Queen Mary University of London, Sorbonne Université, Loria (Lorraine Laboratory of Research in Computing and its Applications), Inria (French National Institute for Computer Science and Applied Mathematics) e l'Université de Montpellier. La piattaforma offre una varietà di giochi online per il francese e l'inglese con lo scopo di raccogliere diverse tipologie di dati linguistici attraverso l'interazione con i giocatori. Nelle intenzioni degli autori del gioco:

Lovers of language, grammar, and literature can test their knowledge, earn high scores, and compete against other players in a variety of challenging games. Simply by playing language games online you can help create linguistic data used by researchers to improve language technologies. (<https://lingoboingo.org/about/>).

Giocando online i giocatori contribuiscono a costruire risorse linguistiche che vengono poi usate dai ricercatori. È il caso ad esempio del Phrase Detectives corpus (Chamberlain

²⁰ <https://lingoboingo.org/game-landing-page/>.

et al., 2016; Poesio *et al.* 2017)²¹ un corpus di documenti annotati con informazioni riguardo la coreferenza anaforica raccolte mediante il GWAP Phrase Detectives²². La risorsa, rilasciata nel 2018, consiste di circa 542 documenti, per un totale di 408.000 *token*, su cui sono stati raccolti in totale 2.235.664 giudizi da parte di 1.958 giocatori.

Lo schema di annotazione (fig. 1) prevede che i giocatori indichino se un elemento evidenziato nella frase (*the shop*) è o non è il coreferente di un elemento anaforico (*it*).

Figura 1 - Esempio di gioco in Phrase Detectives

Sherlock Holmes went to the shop.
He couldn't believe it was closed.

Questo tipo di annotazione, di per sé molto semplice, consente di fornire dati linguistici molto utili per quei sistemi TAL per i quali la coreferenza anaforica rappresenta un problema ancora non del tutto risolto.

Nei GWAP si usano diversi incentivi per invogliare gli utenti ad interagire con il gioco: i) personali, mediante l'attribuzione di un punteggio e il raggiungimento di livelli di gioco progressivamente più avanzati, ii) sociali, ad esempio mediante la competizione con altri giocatori e infine iii) finanziari attraverso la vincita di piccoli premi.

Il nostro progetto segue principi metodologici simili ad altri progetti di tipo *citizen-science* (Gurevych & Zesch, 2013; Simpson *et al.*, 2014; Hosseini *et al.*, 2014), rientra nell'ambito del *crowdsourcing esplicito* così come definito dall'azione COST EnetCollect e infine include le caratteristiche del GWAP (Lafourcade *et al.*, 2015).

3. Dialetti Italiani Bot

Dialetti Italiani Bot²³ è un *chatbot* disponibile su Telegram²⁴ per raccogliere registrazioni sui dialetti italiani. L'utente può interagire con il bot mediante una interfaccia di dialogo standard per applicazioni su Telegram, disponibile gratuitamente sia su applicazioni mobili che su sistemi operativi desktop.

Il *chatbot* ha due funzionalità principali: i) ascolto e ii) registrazione (fig. 2), dando la possibilità all'utente di ascoltare registrazioni precedentemente approvate e di proporre di nuove. Nelle sezioni che seguono presentiamo le due funzionalità ed i metodi usati per la loro implementazione.

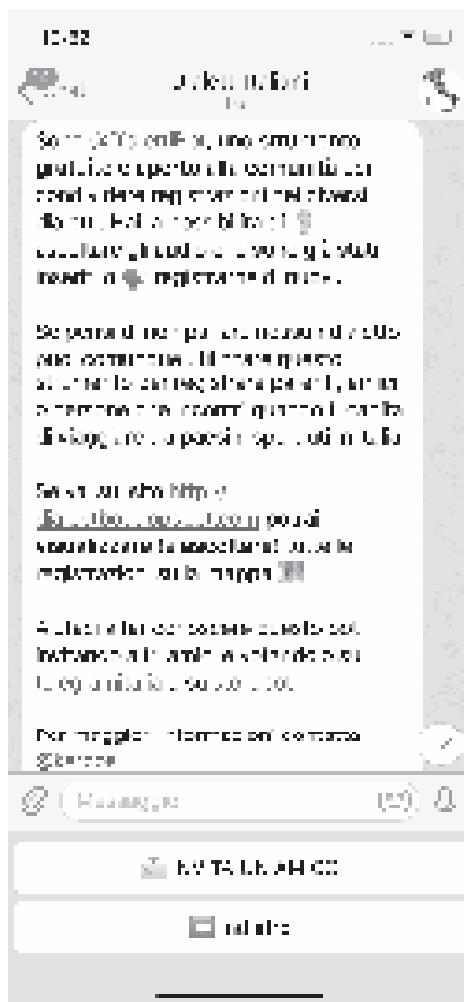
L'interfaccia iniziale fornisce dei bottoni che cambiano durante l'interazione con l'utente per semplificarne l'utilizzo (a differenza di *chatbot* conversazionali che accettano solo input testuale o vocale).

²¹ La risorsa è scaricabile da <https://github.com/dali-ambiguity/Phrase-Detectives-Corpus-2.1.4>.

²² <http://www.phrasedetectives.org>.

²³ <https://t.me/dialettibot>.

²⁴ <https://telegram.org/apps>.

Figura 2 - Schermata iniziale del chatbot *Dialectti Italiani*

3.1 La funzione ASCOLTA

Gli obiettivi di questa funzionalità sono i) uso della gamificazione per stimolare la curiosità rispetto alla lingua regionale di un determinato luogo e per verificare il grado di conoscenza degli utenti rispetto ad uno specifico dialetto ii) migliorare la conoscenza di espressioni dialettali tipiche di un luogo specifico.

Nella modalità di ascolto sono fornite le seguenti funzionalità:

- INDOVINA LUOGO
- CERCA LUOGO
- REGISTRAZIONI RECENTI

Come elemento di gamificazione (Lafourcade *et al.*, 2015), nella funzione INDOVINA LUOGO c'è la possibilità di ascoltare le registrazioni in modo casuale, cercando di indovinarne la provenienza.

Dopo aver ascoltato la registrazione, si ha la possibilità di:

- scrivere il nome del luogo;
- selezionare la posizione sulla mappa.

Una volta che l'utente ha fornito la sua risposta, Dialetti Italiani fornisce un feedback relativamente alla distanza della registrazione dal luogo indicato dall'utente insieme alla mappa con l'indicazione precisa del luogo. In aggiunta si ottiene anche la spiegazione della registrazione in italiano standard.

Figura 3 - Schermate relative alla funzione INDOVINA LUOGO



Con questo semplice gioco si ottengono dei dati significativi che consentono di tracciare una matrice di confusione²⁵ tra dialetti, ovvero per ogni coppia di luoghi A e B quanto un dialetto del luogo A venga erroneamente classificato come un dialetto del luogo B.

Con la funzione CERCA LUOGO invece è possibile cercare le registrazioni relative ad una località indicata dall'utente o in modalità testo o selezionando una posizione sulla mappa fornita dal *chatbot*.

Infine, la funzione REGISTRAZIONI RECENTI consente di visualizzare le ultime registrazioni e di selezionarle per ascoltarle. Vengono fornite tutte le informazioni come luogo di registrazione, geolocalizzazione e spiegazione del testo registrato.

3.2 La funzione REGISTRA

Gli obiettivi di questa funzionalità sono i) raccogliere campioni su tutto il territorio nazionale ii) stimolare l'interesse per la lingua regionale o minoritaria del luogo di origine dell'utente e, infine, iii) raccogliere registrazioni di qualità grazie alle tecnologie degli attuali smartphone.

Per la registrazione l'utente si avvale del tasto del microfono disponibile come strumento standard delle applicazioni sviluppate su Telegram. Cliccando sul tasto del microfono, può registrare in maniera anonima un testo, ovvero una frase, un modo di dire, un proverbio a scelta. Una volta effettuata la registrazione la può riascoltare e se è soddisfatto confermarla.

Nel caso la registrazione non sia soddisfacente, l'utente può registrare nuovamente il testo desiderato, senza alcuna limitazione sul numero di eventuali ripetizioni.

All'utente viene chiesto di inserire:

- la località o in modalità testo, particolarmente utile nel caso in cui l'utente non si trovi nel luogo dove si parla il dialetto, o indicando la propria posizione sulla mappa in modalità GPS o inviando infine la propria posizione al *chatbot*;
- la traduzione o spiegazione in italiano del testo registrato.

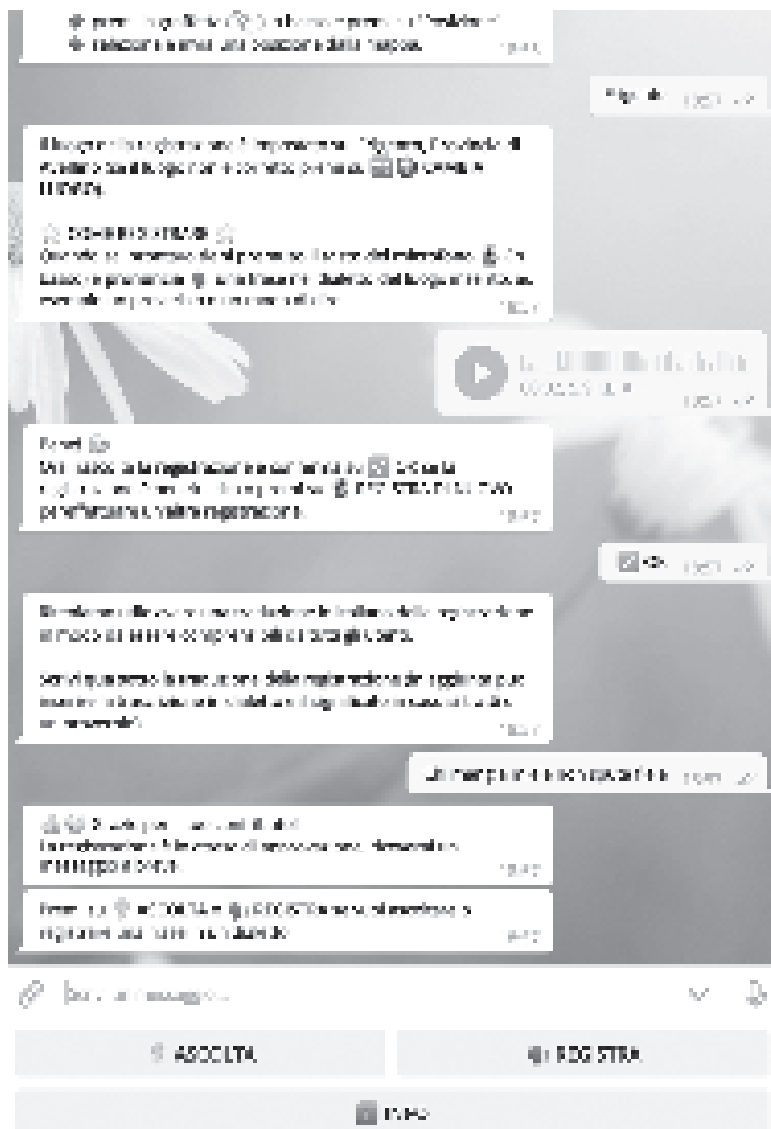
Ogni volta che un utente effettua una registrazione, l'amministratore del sistema riceve una notifica tramite il *chatbot* e può approvare o rigettare il contributo se inadeguato, ovvero se ci sono ad esempio rumori di fondo che coprono la voce o se ci sono frasi esplicitamente offensive.

Ogni registrazione viene identificata tramite un ID univoco. In caso di approvazione la registrazione, viene archiviata nel database con tutte le coordinate necessarie per la geolocalizzazione, la data di registrazione e infine la traduzione in italiano del testo registrato, diventando così immediatamente disponibile agli altri utenti nella modalità ASCOLTA. Nel caso la registrazione venga rifiutata dall'amministratore, l'utente riceve una notifica.

In futuro, sarà aggiunta una ulteriore funzione per la validazione delle registrazioni anche da parte di altri utenti o esperti che possono decidere di segnalare il contributo come non rappresentativo di una specifica zona o lingua regionale o minoritaria.

²⁵ La Matrice di confusione, detta anche matrice di errore, è una tabella che mostra le prestazioni di un modello predittivo di classificazione confrontando il valore previsto della variabile di destinazione con il suo valore reale.

Figura 4 - Schermata relativa alla funzione REGISTRA



3.3 L'audiomappa

In aggiunta all'applicazione bot, è stata sviluppata una applicazione web²⁶ che consente di visualizzare un'audiomappa²⁷ con le registrazioni approvate e di cliccare sui punti nella mappa per ascoltarle e leggere le corrispondenti traduzioni.

²⁶ <http://dialectbot.appspot.com>.

²⁷ Creata tramite <https://mapmakerapp.com> e disponibile su <http://dialectbot.appspot.com/audio-map/mappa.html>.

Figura 5 - Schermate dell'audiomappa di Dialecti Italiani



3.4 Specifiche tecniche

Il *chatbot* è stato sviluppato in Python²⁸ usando Telegram bot API¹⁶. Abbiamo deciso di distribuire il sistema usando un *chatbot* (invece di un'app o una applicazione web) perché è molto più veloce da sviluppare e da mantenere, dato che tutte le principali funzionalità (registrazione, e localizzazione GPS) sono già incluse nell'applicazione e immediatamente accessibili attraverso semplici chiamate API. Inoltre, il sistema è multiplatforma e quindi disponibile sia su dispositivi mobili che su piattaforme desktop senza la necessità di sviluppare versioni specifiche.

L'interfaccia essenziale e semplice del bot è particolarmente adatta anche per persone più anziane che rappresentano il gruppo di utenti più importante per il progetto, ed inoltre è facilmente utilizzabile quando si viaggia o non c'è la connessione ad internet: le registrazioni sono infatti salvate localmente e caricate quando la connessione dati è nuovamente disponibile.

Il server di Dialecti Italiani Bot è basato sul framework Google Application Engine (GAE) e i dati sono archiviati nel *datastore* di integrazione. La tecnologia GAE garantisce la scalabilità ad un numero illimitato di utenti che potrebbe consentire di produrre un numero significativamente ampio di registrazioni.

Lo stesso sistema serve anche l'audiomappa su web, implementata in javascript usando la libreria Leaflet²⁹.

4. I dati raccolti

La prima versione di Dialecti Italiani Bot è stata rilasciata nel gennaio 2016. Da allora 2.927 utenti hanno interagito con il sistema ed hanno inviato 334 registrazioni di cui 283 sono state approvate.

²⁸ Il codice sorgente è disponibile su <https://github.com/kercos/DialectBot>.

²⁹ <https://leafletjs.com>.

Circa il 6% degli utenti che hanno interagito con il sistema ha contribuito con una registrazione.

Il grafico (fig. 6) mostra la *bar chart* con la distribuzione delle registrazioni approvate nel tempo: il numero di contributi nel 2017 (31) è stato significativamente inferiore rispetto al 2016 (117), mentre nel 2018 il numero è nuovamente aumentato (101).

Figura 6 - Bar chart con la distribuzione delle registrazioni

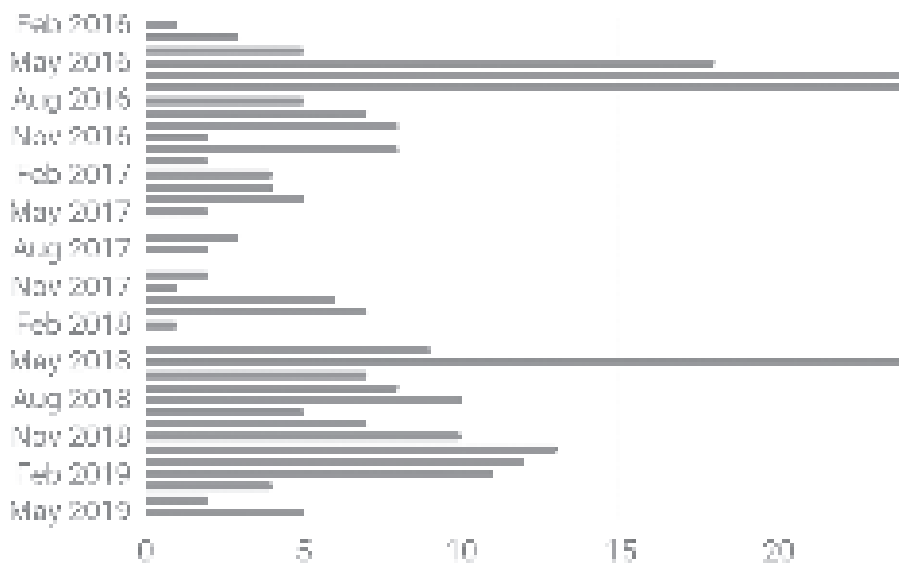
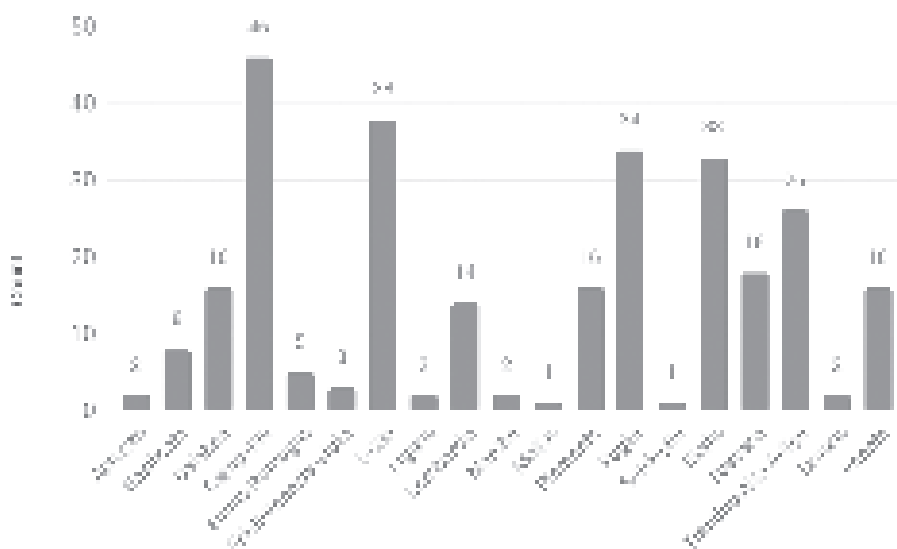


Figura 7 - Distribuzione delle registrazioni per regione



La figura 7 mostra la distribuzione geografica delle registrazioni approvate sulla mappa dell'Italia, con i conteggi aggregati per regione. La Campania è la regione con più registrazioni (46), seguita da Lazio (38), Puglia (34), Sicilia (33), Trentino-Alto Adige (26), Toscana (18), Calabria, Veneto e Piemonte (16), Lombardia (14), Basilicata (8), Emilia-Romagna (5), Friuli-Venezia Giulia (3), Abruzzo, Liguria, Marche, e Umbria (2), Molise e Sardegna (1). Attualmente non abbiamo registrazioni dalla Valle d'Aosta.

Infine la figura 8 rende più evidente l'aggregazione dei dati per area geografica attraverso una mappa di densità (*heat map*), ovvero una rappresentazione grafica dei dati dove i singoli valori contenuti in una matrice, rappresentati da diverse gradazioni di grigio, rendono evidente la densità delle risposte in una determinata area geografica.

Figura 8 - *Aggregazioni delle registrazioni per area geografica*



Il corpus di registrazioni raccolte ammonta attualmente a circa 3.000 *token* con una media di circa 10 parole a registrazione. La tipologia di testo preferita dagli utenti per la registrazione è quella dei modi di dire o dei proverbi.

5. Possibili applicazioni

Benché le registrazioni non siano guidate e rappresentino al contrario esempi di produzione orale libera, i dati raccolti attraverso le diverse funzioni del bot possono avere interessanti applicazioni nel campo della ricerca.

In particolare, i dati raccolti attraverso le registrazioni, una volta trascritti e annotati possono costituire un'utile fonte di informazioni per studi sincronici e diacronici. La possibilità di trascrivere e annotare i dati da parte degli stessi utenti non è attualmente disponibile all'interno del *chatbot*, ma potrebbe essere una funzione da sviluppare in futuro.

Inoltre le registrazioni trascritte potrebbero essere immediatamente utilizzate insieme alle spiegazioni fornite dagli stessi utenti per costituire un corpus parallelo, che a nostra conoscenza non è ancora disponibile come risorsa per applicazioni TAL.

Tramite il gioco in cui gli utenti cercano di indovinare a quale dialetto appartiene una data registrazione si possono ottenere dati interessanti riguardanti le intuizioni dei parlanti relativamente alle località associate alle registrazioni.

Infine, i dati raccolti potrebbero risultare utili, oltre che nell'ambito del riconoscimento del parlato, anche nell'ambito della fonetica forense nel momento in cui c'è la necessità di analizzare il parlato di sospetti o criminali per ricavarne delle informazioni ad esempio sulla provenienza. Gli esperti in questo settore utilizzando il corpus di registrazioni potrebbero avere a disposizione un repertorio aggiornato su cui effettuare le proprie analisi.

Allo stesso tempo, il progetto è soggetto ad alcune limitazioni, che dovranno essere affrontate e risolte in futuro.

Innanzitutto, i test preliminari non sono basati su uno studio dettagliato della variazione dialettale né è stata sviluppata una metodologia per la raccolta dei dati. I test sono stati infatti principalmente eseguiti come dimostrazione della fattibilità dell'uso della tecnologia ed in particolare dell'uso dei *chatbot* per raccogliere risorse linguistiche. Test futuri richiederanno una più attenta considerazione delle caratteristiche delle lingue regionali o minoritarie italiane, del tipo di dati che possono essere più interessanti per la ricerca (parlato spontaneo *vs* produzione guidata, ecc.) e della costruzione di istruzioni precise e riproducibili per i contributori.

Inoltre, sebbene facciamo uso di una procedura di validazione per approvare le registrazioni, non avendo una conoscenza approfondita di tutte le varietà, potremmo accettare registrazioni che non sono correlate al luogo giusto. Per risolvere questo problema, vorremmo in futuro decentralizzare la procedura delegando l'approvazione a un alto numero di volontari distribuiti tra le diverse aree regionali italiane,

così che le registrazioni vengano validate dal volontario più vicino all'area in cui è stata effettuata la registrazione.

Infine, il numero di utenti e di registrazioni è ancora relativamente modesto e dunque ci proponiamo di divulgare in maniera più capillare l'applicazione presso ricercatori e il pubblico in generale.

6. Conclusioni e sviluppi futuri

Abbiamo presentato Dialetti Italiani Bot, un *chatbot* basato su Telegram per la raccolta di registrazioni georeferenziate dei dialetti italiani. Test preliminari dimostrano che il sistema può essere facilmente usato da chiunque voglia raccogliere dati sul campo e dai parlanti. La qualità delle registrazioni è buona e i dati sono facilmente esportabili per essere usati in successive elaborazioni a servizio della ricerca linguistica e per applicazioni TAL.

L'obiettivo attuale è quello di ottenere il supporto di istituzioni culturali (sia locali che nazionali) per coinvolgere i cittadini in questo progetto, così come anche partner accademici per raffinare ulteriormente la metodologia e le funzionalità del *chatbot*. Siamo infatti convinti che questo progetto possa aiutare a salvaguardare la ricchezza delle lingue regionali e minoritarie italiane e a raccogliere risorse utili per applicazioni TAL e a tale scopo intendiamo rendere disponibili gratuitamente le registrazioni ad esempio sulla piattaforma Common Language Resources Infrastructure (CLARIN)³⁰.

Ringraziamenti

Ringraziamo tutti gli utenti che hanno contribuito fino ad ora al progetto fornendo le registrazioni.

Bibliografia

BAUER R. (1995), VIVALDI-Sicilia. Documentazione sonora dei dialetti siciliani, in RUFFINO G. (ed.), *Percorsi di geografia linguistica. Idee per un atlante siciliano della cultura dialettale e dell'italiano regionale*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo: 543-550.

BELLETTI A. (1993), *Syntactic theory and the dialects of Italy*, Rosenberg & Sellier, Torino.

CHAMBERLAIN J., POESIO M. & KRUSCHWITZ U. (2016), Phrase detectives corpus 1.0 crowd-sourced anaphoric coreference, in CALZOLARI N., CHOUKRI K., DECLERCK T., GOGGI S., GROBELNIK M., MAEGAARD B., MARIANI J., MAZO H., MORENO A., ODIJK J. & PIPERIDIS S. (eds), *Proceedings of the tenth international conference on language resources and evaluation (LREC 2016)*, European Language Resources Association (ELRA), Portorož, Slovenia: 2039-2046, <https://pdfs.semanticscholar.org/cfcf/c0448ec9c319f4683db33f018d51627d759f.pdf>.

³⁰ <https://www.clarin.eu/>.

- CHKLOVSKI T. & MIHALCEA R. (2002), Building a sense tagged corpus with open mind word expert, in *Proceedings of the ACL-02 workshop on WSD: recent successes and future directions*, Association for Computational Linguistics, Philadelphia, PA: 116-122, <https://www.aclweb.org/anthology/W02-0817.pdf>.
- D'ALESSANDRO R., LEDGEWAY A., ROBERTS I. & NUESSEL F. (2010), (eds), *Syntactic variation: the dialects of Italy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DUMITRACHE A., AROYO L. & WELTY C. (2019), A crowdsourced frame disambiguation corpus with ambiguity, *arXiv preprint arXiv:1904.06101*.
- GUREVYCH I. & ZESCH T. (2013), Collective intelligence and language resources: Introduction to the special issue on collaboratively constructed language resources, in *Language Resources and Evaluation* 47(1): 1-7.
- HOSSEINI M., PHALP K., TAYLOR J. & ALI R. (2014), The four pillars of crowdsourcing: a reference model, in BAJEC M., COLLARD M. & DENECKER R. (eds), *2014 IEEE. Eighth international conference on research challenges in information science (RCIS)*, IEEE, Curran Associates, Red Hook (USA): 1-12, https://www.researchgate.net/publication/269293142_The_four_pillars_of_crowdsourcing_A_reference_model.
- KATTENBUSCH D. (1995), Atlas parlant de l'Italie par régions: VIVALDI, in *Estudis de lingüística i filologia oferts a Antoni M. Badia i Margarit*, Universitat de Barcelona: Departament de Filologia Catalana, Barcelona, volum I: 443-455, www2.hu-berlin.de/vivaldi.
- LAFOURCADE M., JOUBERT A. & BRUN N.L. (2015), *Games with a purpose (GWAPS), focus series in cognitive science and knowledge management*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- LEPSCHY A.L. & LEPSCHY G.C. (1992), *The Italian language today*, Routledge, London.
- MOSELEY C. (ed.), (2010), *Atlas of the world's languages in danger*, 3rd ed., UNESCO Publishing, Paris, online version: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.
- POESIO M., CHAMBERLAIN J. & KRUSCHWITZ U. (2017), Phrase Detectives, in IDE N. & PUSTEJOVSKY J. (eds), *Handbook of linguistic annotation*, Springer, Dordrecht: 1149-1176.
- REPETTI L. (2000), *Phonological theory and the dialects of Italy*, Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia.
- SIMPSON R., PAGE K.R. & DE ROURE D. (2014), Zooniverse: observing the world's largest citizen science platform, in *Proceedings of the companion publication of the 23rd international conference on World Wide Web Companion, WWW Companion '14. International world wide web conferences steering committee*, Republic and Canton of Geneva, Switzerland: 1049-1054 (<http://www.conference.org/proceedings/www2014/companion/p1049.pdf>).
- SINGH P., LIN T., MUELLER E.T., LIM G., PERKINS T. & ZHU W.L. (2002), Open mind common sense: knowledge acquisition from the general public, in MEERSMAN R. & TARI Z. (eds), *OTM confederated international conferences "On the move to meaningful Internet systems"*, Springer, Berlin-Heidelberg: 1223-1237.
- SNOW R., O'CONNOR B., JURAFSKY D. & NG A.Y. (2008), Cheap and fast--but is it good?: evaluating non-expert annotations for natural language tasks, in LAPATA M. & NG H.T. (eds), *Proceedings of the conference on empirical methods in natural language processing*, Association for Computational Linguistics, ACM, New York: 254-263.
- STORK D.G. (1999), Character and document research in the open mind initiative, in *Proceedings of the fifth international conference on document analysis and recognition. ICDAR'99 (Cat. No. PR00318)*, IEEE Computer Press, Washington DC: 1-12.

VON AHN L., & DABBISH L. (2004), Labeling images with a computer game, in *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*, ACM, New York: 319-326.

VON AHN L., KEDIA M., & BLUM M. (2006), Verbosity: a game for collecting common-sense facts, in GRINTER R., RODDEN T., AOKI P., CUTRELL E. JEFFRIES R. & OLSON G. (eds), *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*, ACM, New York: 75-78.

SEZIONE TEMATICA

REPERTORI LINGUISTICI

ALINE PONS - MATTEO RIVOIRA¹

Il francese nelle Valli Valdesi.

Da lingua dell'identità a lingua della diversità²

This contribution deals with the linguistic integration of French-speaking immigrants in the so-called Valli Valdesi, an area in which French is a minority language. After a brief historical overview of the role played by French in the linguistic repertoire of the area, the results of our research will be discussed. It turns out that French plays an important mediating role between immigrants who are not (yet) Italian-speaking and French-speaking Italians. Moreover, in some cases, French seems to have become an integrating factor, providing a chance for conversation. While French-speaking Italians preserve an emotional relationship with French, immigrants seem to employ it mostly for utilitarian reasons: once the newcomers have acquired a variety of Italian, the maintenance of French is often at risk.

0. *Introduzione*

Il presente studio si inserisce nel progetto SALAM – *Subalpine and Alpine Languages and Migration*, che ha l'obiettivo generale di indagare le conseguenze linguistiche delle migrazioni in area alpina. In particolare la ricerca, i cui risultati sono qui discussi, è stata condotta con l'obiettivo di tentare una prima risposta alla domanda: "l'arrivo di immigrati francofoni in un territorio in cui il francese è storicamente lingua di minoranza modifica i domini d'uso di tale lingua e, più in generale, la struttura del repertorio della comunità?". Per farlo, cominceremo con l'espone le ragioni della presenza del francese nel repertorio delle Valli Valdesi (in provincia di Torino), per poi illustrare i risultati di un'indagine fra i richiedenti asilo e protezione umanitaria francofoni accolti in quest'area.

1. *Il francese come lingua dell'identità valdese*

Nelle narrazioni delle minoranze (sia quelle elaborate all'interno della comunità, sia quelle di provenienza esterna) si possono in genere riconoscere due discorsi a prima vista scarsamente conciliabili: da un lato quello che si sviluppa intorno alla costruzione di un'identità e di un'originalità risultanti dalla fedeltà alle proprie radici e alla propria storia di resistenza; dall'altro – forse più raramente – quello che tende a presentare la minoranza come ele-

¹ Università degli Studi di Torino.

² Sebbene il contributo sia il risultato di una ricerca impostata congiuntamente, la redazione del § 1 è da attribuirsi a Matteo Rivoira, quella dei §§ 2 e 3 ad Aline Pons.

mento ontologicamente antagonista rispetto all'omologazione imperante, inquadrando la questione in una prospettiva progressista di apertura alle diversità, quali esse siano.

Per molte minoranze linguistiche in Italia la lingua – simbolo e ragione della propria alterità – è al tempo stesso un legame con il proprio “stare” in un luogo determinato e apertura verso una storia di migrazione o di continuità transfrontaliera: sono storie di migrazione quelle delle cosiddette isole linguistiche che hanno elaborato una versione più o meno storicizzata della loro vicenda (walser e altre comunità germanofone, arbëresh, griki, catalani, croati, ma anche le comunità di parlata galloitalica in Sicilia, Lucania e Sardegna); sono invece storie di continuità transfrontaliera, che in qualche modo “rompe” (o è costretta a subire) il patto alla base della nazione, quelle valdostana, altoatesina e veneto-giuliana, nonché quella delle comunità occitanofone e francoprovenzalofone (sia valdostane sia piemontesi).

Nelle aree dove il francese è tradizionalmente diffuso e tutelato – la Valle d'Aosta e, in Piemonte, i territori dell'antico Delfinato (alta Val di Susa e Val Chisone) e delle Valli Valdesi – questo catalizza valori positivi di appartenenza e apertura più di quanto non accada per le varietà dialettali autoctone, francoprovenzali e occitane.

1.1 L'introduzione del francese nelle Valli Valdesi

Come si è cercato di dimostrare altrove (Rivoira & Tron, 2014; Rivoira, 2015a), il francese fu introdotto nella comunità alpina valdese nel corso del XVI secolo, quando l'adesione alla Riforma protestante della minoranza religiosa (1532), coincise con un progressivo orientamento verso la Svizzera calvinista, il cui primo atto – forse più simbolico che altro – consistette nell'impegno a finanziare una traduzione della Bibbia in francese (la traduzione fu realizzata da Olivetano, genero di Giovanni Calvino e quest'ultimo firmò l'introduzione al testo). La scelta di tradurre la Bibbia in tale lingua non era all'epoca scontata: sino ad allora i testi religiosi che circolavano presso la minoranza, non ancora confinata alle attuali Valli Valdesi, erano in una forma elaborata di occitano alpino, compilati in una *scripta* nota come *valdese*. Anche l'italiano avrebbe costituito un'opzione più che plausibile, dal momento che gruppi di valdesi erano insediati nel meridione d'Italia, in Calabria e in Puglia, e gli stessi atti dell'assemblea del 1532 ci sono noti in una redazione coeva in lingua italiana.

Al contempo, tuttavia, parte della comunità valdese alpina si trovava allora nel territorio dell'antico Delfinato, in un momento in cui ormai il meridione di Francia andava abbandonando l'uso alto dell'occitano a favore del francese.

Nei secoli successivi l'uso del francese si consolida e diventa di fatto l'opzione privilegiata, anche a causa dell'impossibilità di stampare opere di ispirazione protestante nel cattolico dominio dei Savoia, che spinge i valdesi a pubblicare presso gli editori protestanti francofoni.

1.2 Il ri-orientamento linguistico della Chiesa Valdese verso l'Italia

Nel 1848, con la concessione delle Lettere Patenti da parte del Re Carlo Alberto, che riconoscevano i diritti civili ai valdesi (e agli ebrei), la Chiesa Valdese iniziò un movimento di ri-orientamento linguistico e culturale verso l'Italia e avviò il progressivo abbandono del francese negli usi alti. Un duro colpo alla francofonia venne più tardi inferto dal Fascismo

che, pur non avendo attuato in quest'area campagne di coercizione linguistica comparabili a quelle imposte nell'Alto Adige o nella Venezia-Giulia, vietò in ogni caso le pubblicazioni in francese e, in generale, gli usi pubblici della lingua (Rivoira, 2015b).

La svolta italoфона, avviata a partire almeno dal 1848, e le imposizioni del Regime fascista possono essere individuate come fattori che determinarono i diversi atteggiamenti dei valdesi nei confronti della lingua e della cultura più in generale. Con una certa approssimazione e forse eccessivo schematismo, possiamo riconoscere in particolare:

- quello di coloro che proseguirono – più o meno coscientemente – nel cammino di “italianizzazione”/ “modernizzazione” avviato a metà Ottocento;
- quello di coloro che reagirono rivendicando il francese come simbolo di un'appartenenza a un contesto culturale altro rispetto a quello italiano, clericale e cattolico, e tentarono di promuoverlo come elemento di tradizione;
- quello, maturato come reazione alla politica linguistica fascista nel quadro dei programmi federalisti del Partito d'Azione (che troveranno la loro espressione più compiuta nella cosiddetta Carta di Chivasso³ del 1943), secondo il quale la reintroduzione della lingua locale era una delle condizioni per il ripristino dei diritti democratici (nel caso specifico delle Valli Valdesi e della Valle d'Aosta, da cui provenivano gli estensori della Carta, ci si riferiva ovviamente al francese).

Dopo la Liberazione gli usi alti del francese non vennero di fatto ripristinati se non occasionalmente, nonostante l'impegno di alcuni politici locali, che denunciavano la rinuncia al bilinguismo come uno dei segni di debolezza culturale e nonostante due degli estensori della Carta di Chivasso si fossero adoperati presso l'onorevole Codignola perché nella Costituzione entrasse un riferimento specifico ai diritti linguistici. La stessa Chiesa Valdese abbandonò il francese nell'ambito dell'insegnamento religioso.

1.3 Il francese nell'attuale repertorio linguistico delle Valli Valdesi

Il francese, tuttavia, non scomparve dal repertorio linguistico delle Valli Valdesi e, come è stato ricostruito con una certa plausibilità (Sappé, 1978/79; 1986; 1991; Eschmann, 1998; Telmon, 2009; cfr. nuovamente Rivoira, 2015a per una sintesi), diventò una delle varietà “native” in alcune comunità, accanto all'occitano locale. Un codice dunque entrato a far parte del repertorio come varietà formale alta, in regime sostanzialmente diglottico con le varietà locali (e in rapporto di bilinguismo con l'italiano variamente ristrutturatosi nel corso della storia, cfr. Telmon, 2009 e Pons e Rivoira, 2018) e poi stabilizzatosi in alcune località come *we-code* di una parte della comunità, quando ormai aveva perso il suo ruolo di lingua di cultura. Il francese resiste in questi contesti come codice privato della famiglia, parlato soprattutto tra le donne e con i figli. Ma resiste anche il suo valore simbolico identitario, di *Wunschsprache* (Dal Negro & Iannàccaro, 2003), che viene evocato in alcune occasioni particolarmente significative, quali il culto che si tiene in occasione del XVII febbraio, ricorrenza della concessione dei diritti civili e festa “valdese” (nonostante

³ Per approfondire si può far riferimento a Telmon (1994) e Rivoira (2015b).

il significato ben più ampio), durante la quale viene cantato uno degli inni simbolo della comunità, *Le Serment de Sibaud*, in francese.

Al di là del suo valore identitario, tuttavia, le competenze si vanno progressivamente indebolendo, senza però accennare a scomparire, anche grazie a importanti progetti di insegnamento attivati dalla scuola pubblica negli anni '80 e '90 e ai successivi interventi promossi nell'ambito della Legge 482/1999.

2. *L'immigrazione francofona nelle Valli Valdesi*

Come accennato in apertura, la ricerca presentata riguarda l'integrazione linguistica di immigrati francofoni nelle Valli Valdesi. In particolare, ci siamo occupati dell'ultimo gruppo di francofoni che si è insediato nel territorio, che per numeri e rapidità di arrivo è stato probabilmente quello di maggior impatto: i richiedenti asilo e protezione umanitaria. Negli ultimi cinque anni circa cinquecento persone sono state accolte dalla Chiesa Valdese nelle valli Pellice, Chisone e Germanasca, dove la Diaconia Valdese ha messo a disposizione circa 170 posti fra CAS e SPRAR (che rappresentano il 6,41% delle disponibilità dell'accoglienza in area alpina piemontese)⁴. Secondo le stime degli operatori della Diaconia, circa il 35% delle persone accolte ha una qualche competenza di francese – percentuale maggiore rispetto ai dati provinciali per il 2017, che registrano un 25% di richiedenti asilo provenienti da paesi francofoni (AA.VV., 2017).

Prima di questi arrivi, nelle Valli Valdesi si era assistito ad alcune sporadiche migrazioni di ritorno da Francia e Svizzera, soprattutto di persone ormai giunte alla fine dell'età lavorativa, o all'arrivo di un consistente nucleo di marocchini, che ha determinato anche l'apertura di un locale di culto islamico a Torre Pellice (Dematteis, s.d.).

È doveroso premettere che i richiedenti asilo e protezione umanitaria arrivano a insediarsi nelle Valli Valdesi attraverso un processo profondamente diverso da quello che caratterizza altri tipi di migrazione: facendo riferimento alle recenti categorie proposte dagli studi socio-antropologici sulle Alpi (Dematteis, 2011; Membretti *et al.*, 2017; Dematteis *et al.*, 2018), è utile distinguere fra:

- “montanari per scelta”, gruppo nel quale rientrano ad esempio i migranti di ritorno, e più in generale i cosiddetti *amenity migrants*;
- “montanari per necessità”, quali potrebbero essere i marocchini insediati in Val Pellice, la cui scelta è spesso determinata da un minore costo degli affitti e da una maggiore disponibilità di lavoro;
- “montanari per forza”, categoria che raccoglie le persone «ricollocate forzatamente nelle terre alte ad opera di politiche nazionali tese ad ‘alleggerire’ le aree urbane» (Membretti *et al.*, 2017: 17).

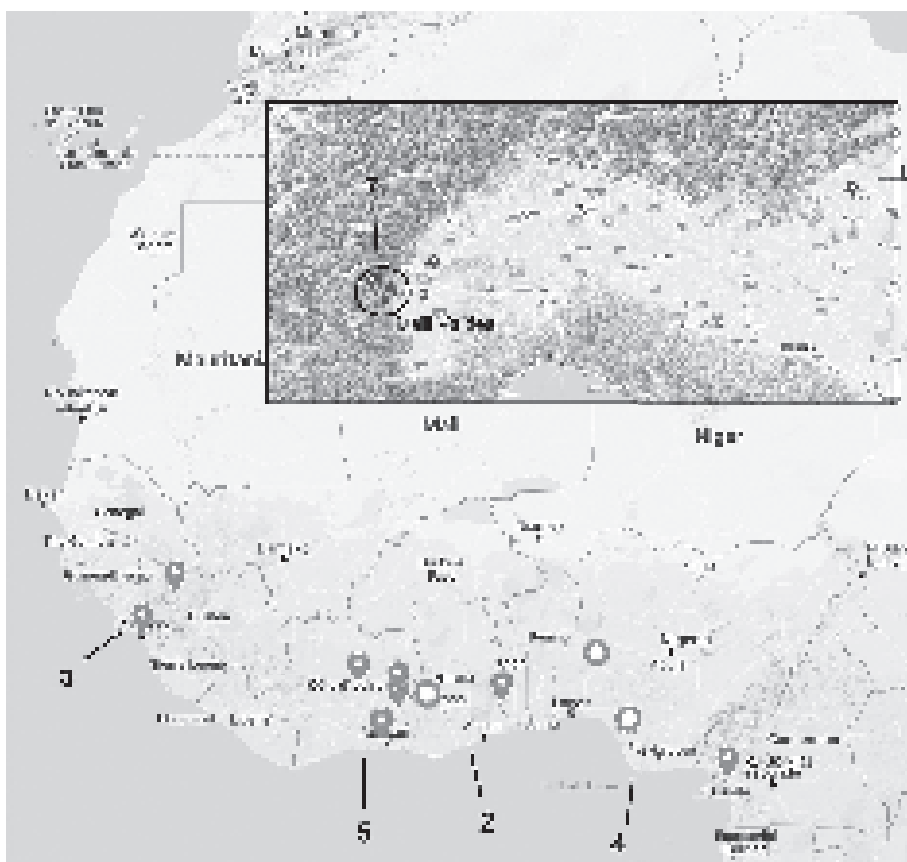
⁴ Le sigle CAS e SPRAR indicano rispettivamente “Centri di Accoglienza Straordinaria” e “Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati”. La percentuale dei posti disponibili nelle Valli Valdesi sul totale dell'area montana piemontese è calcolata in base ai dati forniti da Di Gioia (2018: 71) per il 2016.

Le persone verso le quali abbiamo indirizzato la nostra ricerca appartengono a quest'ultima categoria: la presenza di molte di loro nel territorio delle Valli Valdesi è dunque da considerarsi transitoria, sebbene non manchi, fra quanti sono ormai usciti dai programmi di accoglienza, chi ha trovato casa e lavoro nella zona.

2.1 La ricerca del progetto SALAM

La prima fase dell'indagine di SALAM, che qui presentiamo, ha coinvolto 26 persone: 10 richiedenti asilo provenienti da Stati in cui il francese è lingua ufficiale, 6 richiedenti asilo provenienti da Stati in cui l'inglese è lingua ufficiale (con una funzione di controllo), e 10 italiani che hanno avuto con i precedenti rapporti di lavoro o di convivenza civile. Abbiamo escluso il personale impiegato direttamente nel progetto di accoglienza (le cui testimonianze ci sono comunque servite per inquadrare la questione): il nostro interesse era infatti rivolto prioritariamente all'interazione "spontanea", mentre all'interno del progetto la comunicazione è programmaticamente orientata verso l'uso dell'italiano, il cui apprendimento è ritenuto essenziale per il processo di integrazione. Le provenienze delle persone intervistate sono riassunte nella fig. 1.

Figura 1 - *Mappa delle provenienze degli intervistati (i cerchi indicano i non-francofoni)*



Le ventisei persone coinvolte sono state intervistate – sulla base di due questionari “speculari” per i richiedenti asilo e per gli italiani – riguardo ai loro repertori linguistici individuali, ai loro percorsi migratori (talvolta di medio raggio anche per gli italiani) e alle lingue che dichiarano di usare nei diversi contesti della loro vita quotidiana, in particolare nell’interazione con gli altri gruppi.

Al netto delle difficoltà nell’individuare la distanza relativa fra le diverse lingue che i richiedenti asilo hanno affermato di conoscere – e ammettendo di non poter valutare il loro grado di competenza in ciascun codice – ci siamo trovati di fronte a repertori linguistici individuali molto ricchi, tanto in un gruppo quanto nell’altro: gli italiani hanno dichiarato di conoscere una media di 4,4 lingue ciascuno (tipicamente la varietà locale di occitano, il piemontese di koiné, il francese e l’italiano), mentre i richiedenti asilo francofoni si attestano a una media di 4,7 (tipicamente – come nei modelli repertoriali tratteggiati da Mioni, 1988 – la lingua materna locale, una lingua veicolare e l’esolingua coloniale, in aggiunta alle lingue apprese durante la migrazione, l’arabo o l’inglese e l’italiano).

Leggermente più povera sembra essere la media di lingue conosciute dai richiedenti asilo non-francofoni (3,8), ma su questo dato incide la presenza di due donne – assenti fra i francofoni – non scolarizzate, che dunque conoscono solo la parlata locale, una varietà pidginizzata di inglese e alcuni rudimenti di italiano.

I repertori più ricchi, tanto in un gruppo quanto nell’altro, sono determinati da articolate vicende migratorie, sebbene di diverso raggio, come si intuisce dagli ess. 1 e 2 (le lingue vengono riportate, con i glottonimi forniti dagli informatori, nell’ordine di apprendimento):

- (1) IT-MS-M-54⁵: veneto, italiano, francese, inglese, ferrarese, dialetto di Comacchio, (piemontese)
- (2) CI-AC-M-95: anyin, bambara, francese, dioula, mossi, inglese, asanti-twi, arabo, italiano⁶

Siccome il nostro interesse era indagare l’eventuale ricorso alla lingua francese nelle interazioni fra i due gruppi, tutte le persone coinvolte nell’inchiesta – tranne il

⁵ I codici che designano ciascun informatore sono composti da: sigla dello stato d’origine (IT = Italia; CI = Côte d’Ivoire; GC = Guinée Conakry; TO = Togo; NI = Nigeria); iniziali del nome e del cognome; genere; anno di nascita. La lettera R. indica gli interventi della raccoglitrice, mentre la lettera P. indica l’informatore cui è attribuito il turno di parola (in genere nelle indicazioni di eventi non verbali).

⁶ L’informatore, ivoriano, ha imparato nel paese d’origine la lingua di sua madre (l’anyin, diffuso nella regione orientale della Costa d’Avorio, al confine con il Ghana) e quella di suo padre (il bambara, diffuso nella regione settentrionale dello Stato, al confine con il Mali), oltre al francese. In Burkina Faso ha imparato il dioula (parlato nella regione centro occidentale del paese) e il mossi (usato di fatto come lingua dell’identità nazionale); quindi si è spostato in Ghana, dove ha potuto sviluppare la sua conoscenza dell’inglese e apprendere alcuni rudimenti di asanti-twi (dialetto dell’akan, conosciuto su tutto il territorio nazionale). Da ultimo, è stato in Algeria e in Libia, dove ha imparato a esprimersi in arabo, quindi in Italia ha appreso un italiano fluente, al punto che ha scelto di rispondere all’intervista in questa lingua.

gruppo di controllo – erano in grado di esprimersi in tale lingua, pur con gradi di competenza piuttosto diversi (e in nessun caso corrispondenti allo standard).

Fra gli italiani, la metà degli intervistati ha dichiarato di avere appreso il francese come lingua dell'interazione primaria, nella varietà in uso presso le Valli Valdesi; gli altri hanno invece una competenza di francese L2 acquisita a scuola, nel corso di esperienze all'estero o attraverso la comunicazione con stranieri.

Fra i richiedenti asilo, soltanto un camerunense (nato a Douala) ha dichiarato di aver imparato a parlare in francese con i genitori: in tutti gli altri casi l'apprendimento dell'esolingua è avvenuto a scuola o "per strada": almeno in quest'ultimo caso, possiamo supporre che con "francese" si intenda dunque una varietà locale della lingua, modellatasi attraverso una norma endogena – soprattutto in quegli stati in cui sia assente una lingua veicolare comune all'intero territorio, cfr. Queffélec (2007).

I richiedenti asilo intervistati sono per lo più arrivati in Italia nel 2017: in questi due anni di permanenza, la loro acquisizione dell'italiano risulta piuttosto diversificata – sebbene tutti abbiano dichiarato di capirlo e di essere in grado di produrre frasi elementari: non siamo in grado di fornire una stima oggettiva della loro padronanza della lingua, perché abbiamo sempre offerto loro la possibilità di svolgere l'intervista in francese o in inglese, e la maggior parte di loro l'ha accolta (solo due francofoni e altrettanti non-francofoni hanno optato per l'italiano).

2.2 Risultati

Un primo ruolo svolto dal francese (ma atteggiamenti analoghi sono stati dichiarati anche per l'inglese) è quello di facilitare l'interazione a parlanti che ancora non abbiano una piena padronanza dell'italiano: testimonianze in questo senso sono state raccolte presso tutti i gruppi (cfr. *ess.* 3 e 4).

- (3) GC-AC-M-99: *des fois / quand je suis venu / des fois:: / c'est pas facile pour parler beaucoup // des fois quand je commence [...] j'explique français quoi?*
- (4) IT-RR-M-60: *quando c'era qualcosa che non ci capivamo o // parlavamo in francese / perché loro:: parlano | sono francofoni per cui // con me c'è tutta gente che parla in francese e quindi 'non c'è stato nessun problema' (P ride).*

Tuttavia, mentre da parte italiana vi è un certo compiacimento nel poter fare ricorso a una lingua "straniera", avendo così occasione di perfezionare la propria competenza – sono frequenti le testimonianze di "scambi" linguistici del tipo "io ti insegno l'italiano e tu mi insegni il francese" –, da parte dei richiedenti asilo si coglie l'urgenza della necessità di apprendere l'italiano, facendo ricorso a tutte le occasioni possibili (cfr. *ess.* 5 e 6).

- (5) (parlando del fatto che ha preso in cura la maggior parte dei richiedenti asilo)

⁷ Gli esempi sono riportati facendo ricorso alle convenzioni per la trascrizione conversazionale selezionate dall'Atlante Linguistico della Sicilia (Paternostro, 2007), con alcune semplificazioni – non sono ad esempio numerati i turni di parola.

IT-MS-M-54: ho accettato di fare questa cosa proprio perché: mi | era un'occasione per me cioè di continuare | di parlare un po' / cioè di / insomma di migliorare un po' il mio inglese.

- (6) TO-AD-M-89: avec les italiens je n'ai pas envie de parler français // j'ai envie de parler /// *solo italiano* /// *mi piace parlare questa lingua* / *questa lingua molto importante* xxx *per lavorare*.

Un'altra questione sulla quale le risposte dei due gruppi divergono è quella relativa ai problemi di comunicazione: se per i richiedenti asilo i casi citati sono spesso legati alla difficoltà di comunicare con le persone con cui non vi è alcun codice in comune – a fronte di una loro difficoltà con l'italiano (cfr. es. 7), per gli italiani i problemi si situano su un piano potremmo dire “etnolinguistico”: è il caso ad esempio della difficoltà, dichiarata dai tre medici intervistati (cfr. es. 8), nel comprendere i sintomi dei richiedenti asilo, espressi facendo ricorso a una tassonomia corporea popolare, diversa da quella scientifica in uso presso la medicina occidentale.

- (7) NI-KO-M-98: un giorno ho pensato / ho perso la strada / come per spiegare che io va:: / non posso «scusa signora / vado:::» /// ehh:: come si chiama / mi ha detto «non ho capito cosa ha detto» / «lei inglese?» ha detto «no» / come sai spiegarlo? problema:: // quello problema.
- (8) IT-EP-F-89: male al cuore per loro può voler dire da:: difficoltà a respirare / a ansia palpitazioni / a::: «ho il catarro» è un fattore più culturale || anche nella loro lingua secondo me se io gli parlassi loro me lo riferirebbero così / che per me è una cosa che non conosco / e quindi devo approfondire tanto e chiedere di descrivere.

Se gli esempi riportati finora avrebbero potuto verificarsi in qualsiasi regione d'Italia, intervistando persone con una qualche competenza di francese o inglese come lingue straniere, alcune testimonianze rivelano come il francese possa diventare nelle Valli Valdesi un veicolo di integrazione, una “scusa” per avviare una conversazione a partire da un elemento in comune; vale la pena di soffermarci un momento sugli ess. 9 e 10: nel primo si racconta di alcune signore che si sono rivolte all'intervistato dopo averlo sentito parlare in francese, nel secondo (in questo caso l'intervista si è svolta nell'occitano locale) l'impiegato del comune di San Germano, cui erano stati affidati due aiutanti fra i richiedenti asilo, ricorda come li abbia presentati di preferenza alle persone francofone, in modo da garantire loro la possibilità di interagire.

- (9) CI-SD-M-99: Il y a des vieilles souvent // quand ils nous entendent parler français elles directement nous parlent en français.
R.: et:: qu'est qu'ils vous racontent ?
CI-SD-M-99: ils nous demandent d'où on vient:: / où on a appris le français:: // elles ont appris le français | les parents / ils peuvent / avoir de / famille qu'ont quitté en France et après ils sont retournés ici // et c'est comme ça ils ont appris le français.

(10) IT-IG-M-56: cant vèiou carcun qu'èro un poc pi::: | què lh' aribavan a vè un po pi leunh / li presentavou [...] e peui // souvènt î li | quètti eisi li parlavèn ën fransè / pèrqué a San German lou fransè pì o menou lou san cazì tuti // e mi anavou jo sampre sèrchà calcun qu'erou sgur qu'a ou sabio.

tr. [quando vedevo qualcuno che era un po' più | che riuscivano a vedere un po' più lontano / li presentavo [...] e poi // spesso gli | questi qui gli parlavano in francese / perché a San Germano il francese più o meno lo sanno quasi tutti // e io andavo già sempre a cercare qualcuno che ero sicuro che lo sapeva]

L'impressione, nel riascoltare le interviste, è che questo compiacimento nell'uso del francese si rilevi soprattutto presso il gruppo italiano, che in media aveva con questa lingua un rapporto affettivo e familiare (cfr. es. 11). Le dichiarazioni dei richiedenti asilo circa il piacere di poter continuare a usare le lingue d'origine facevano infatti sempre riferimento (cfr. ess. 12, 13 e 14) alla propria lingua materna, o al massimo alla lingua veicolare del loro paese, che usano – talvolta anche con valore criptolattico, e comunque aggregativo – nelle interazioni con altri richiedenti asilo o nelle comunicazioni telefoniche con la famiglia d'origine.

(11) R.: a lei fa piacere avere una persona con cui parlare francese?=
IT-NM-F-53: =sì / sì perché 'mi fa ricordare un po': la mia gioventù' (P ride)
// si parlava in francese / era molto::: / molto carino.

(12) R.: e invece a calcio giochi nella Black Star?
CI-AC-M-96: sì / sì / nella Black Star
R.: e lì: parlate italiano o parlate::: / inglese?
CI-AC-M-96: // sul campo fra noi parliamo::: / altre lingue // parliamo quasi::: / bambara
R.: per non farvi capire dagli avversari?
CI-AC-M-96: 'sì sì' (P ride)

(13) R.: Dans la maison où tu habites / dans quelle langue vous parlez? || vous êtes tous francophones?
GC-LAT-M-90: maintenant?
R.: mh:::
GC-LAT-M-90: nous sommes quatre personnes mais::: / deux personnes par chambre / deux personnes par chambre // nous deux personnes on se comprend en langue malinké / parce que il est ivoirien | mon conjoint il est ivoirien /// en Côte d'Ivoire on parle aussi la langue dioula / qui est équivalente à la langue malinké de mon pays / ils se complémentarisent [sono intercomprensibili] || comme la langue bambara aussi / ce sont trois langues en Afrique de l'ouest qui se complémentarisent // la langue malinké de la Guinée / la langue bambara du Mali e dioula de la Côte d'Ivoire | quand il parlent ils se comprennent / ce sont des langues similaires // et lui et moi on parle non seulement en dioula maninka mais aussi en français // ou des fois en italien / parce que on a l'intention d'apprendre l'italien
R.: d'accord / et c'est laquelle la langue que vous préférez? pour vous sentir à

maison // je ne sais pas / il y a une langue parmi les trois qui vous fait sentir plus à l'aise? // Je ne sais pas / quand vous racontez des choses plus intimes?
GC-LAT-M-90: oui, c'est la langue dioula.

- (14) (parlando dei coinquilini, un ivoriano e tre nigeriani)
GC-MK-M-96: avec lui on parle le français et puis / on ménage encore / le dioula / on se comprend bien dans la maison // avec les autres / c'est avec l'italien qu'on parle / on s'efforce à parler à la maison avec l'italien / même si 'on comprend pas mais' (P ride)
R.: d'accord=
GC-MK-M-96: =on se débrouille en peu
R.: et ça te fait plaisir d'avoir la possibilité de parler ta langue maternelle / avec ton:: copain de / de chambre?=
GC-MK-M-96: =oui / ça me fait plaisir // avec ça je ne peux pas oublier ma langue.

Alcune dichiarazioni lasciano persino intravedere (cfr. es. 15) una certa ostilità nei confronti del francese, probabilmente legata alla natura della politica coloniale della Francia, «fondata sulla assimilazione, che forzava lo sradicamento culturale dei popoli assoggettati e conduceva alla negazione della cultura e delle lingue dei popoli colonizzati» (Turchetta, 1996: 37).

- (15) CI-AD-M-91⁸: comme les nordistes n'aimaient pas la France / donc les nordistes ne mettaient pas beaucoup les enfants à l'école / il y avait de problèmes de communications.

3. Conclusioni

A conclusione di questa tappa della ricerca, possiamo forse affermare che per gli italiani l'arrivo di persone francofone, almeno in una prima fase durante la quale queste non hanno ancora una perfetta competenza dell'italiano, si può tradurre in una serie di occasioni per allargare i domini d'uso tradizionali della lingua minoritaria – che diventano altrettanti momenti di integrazione. Tuttavia, per i richiedenti asilo il francese non è necessariamente una “lingua identitaria”, e non è detto che sia loro interesse mantenerla una volta acquisito pienamente l'italiano – d'altronde, non abbiamo notizia di marocchini che interagiscano in francese con i locali.

Klinkenberg (2001: 75-76) propone di classificare i francofoni nel mondo in diverse tipologie, separando 1) quanti hanno il francese come lingua materna e possono usarla in tutti i domini; 2) quanti hanno il francese come lingua materna ma devono battersi per poterlo usare al di fuori delle mura domestiche; 3) quanti hanno temporaneamente scelto il francese per interesse, ma che potrebbero abbandonarlo con il venir meno dell'interesse stesso; 4) coloro ai quali il francese è stato imposto

⁸ Per un inquadramento della politica linguistica portata avanti dai diversi governi della Costa d'Avorio, si veda Boutin e N'guessan (2013), mentre per approfondire il tema dell'insegnamento del francese in Africa nera, si può far riferimento a Merlo (2010).

e sperano probabilmente di sbarazzarsene. In base a tale classificazione, possiamo considerare i francofoni italiani appartenenti alla seconda categoria (pur in assenza di belligeranza), mentre i francofoni subsahariani rientrano nella terza, se non nella quarta categoria: in entrambi i casi, è facile immaginare che, a fronte della debolezza del francese rispetto all'italiano nel repertorio linguistico delle località d'accoglienza, questo venga presto abbandonato in favore di lingue più remunerative dal punto di vista sociolinguistico, o verso le quali si nutra un maggior grado di affezione. Come affermano Feussi e Robillard (2017: 42) per il contesto più generale, «la francophonie de l'un n'est pas nécessairement la francophonie de l'autre, en ce sens que tous les francophones n'ont pas les mêmes intérêts dans la francophonie».

Dunque, se in una prima fase il fatto che il francese faccia parte dei repertori linguistici di entrambi i gruppi risulta un vantaggio per l'integrazione, sarà da valutare se le politiche volte al mantenimento e alla valorizzazione del plurilinguismo (che trovano nella scuola la sede ideale di applicazione) non debbano rivolgersi prioritariamente alle "lingue di casa" di entrambi i gruppi, sebbene questo significhi rinunciare a un'occasione di comunione in nome del rispetto delle diversità.

In risposta alla domanda che ci siamo posti inizialmente, ci sembra dunque di poter affermare che, se in una prima fase (di acquisizione dell'italiano) vi è un allargamento dei domini d'uso del francese, gli effetti sul repertorio linguistico della comunità potrebbero essere piuttosto di un arricchimento ulteriore, con l'ingresso di nuove lingue immigrate (attraverso l'integrazione dei migranti che le parlano), che non di "innalzamento" della lingua d'oltralpe; tuttavia, queste considerazioni non possono che essere di carattere transitorio, riguardando fenomeni in continua evoluzione, che andranno monitorati negli anni a venire anche per quanto riguarda i loro risvolti linguistici.

Bibliografia

- AA.VV. (2017), *Osservatorio inter-istituzionale sugli stranieri della Provincia di Torino*, <http://www.piemonteimmigrazione.it/>.
- BOUTIN A.B. & N'GUESSAN K.J. (2013), Citoyenneté et politique linguistique en Côte d'Ivoire, in *Revue Française de Linguistique Appliquée* 18: 121-133.
- DAL NEGRO S. & IANNACCARO G. (2003), Qui parliamo tutti uguale ma diverso. Repertori complessi e interventi sulle lingue, in VALENTINI A., MOLINELLI P., CUZZOLIN P. & BERNINI G. (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI congresso internazionale di studi della SLI (Bergamo, 26-28 settembre 2002)*, Bulzoni, Roma: 431-450.
- DEMATTEIS G. (a cura di), (2011), *Montanari per scelta. Indizi di rinascita nella montagna piemontese*, Franco Angeli, Milano.
- DEMATTEIS M. (s.d.), *Dall'Atlante alle Alpi. Le comunità marocchine di Torre Pellice e Bussoleno*, <http://www.chambradoc.it/>.
- DEMATTEIS M., DI GIOIA A. & MEMBRETTEI A. (a cura di), (2018), *Montanari per forza. Rifugiati e richiedenti asilo nella montagna italiana*, Franco Angeli, Milano.

- DI GIOIA A. (2018), Analisi territoriale del fenomeno dei migranti forzati nel territorio italiano, in DEMATTEIS, DI GIOIA & MEMBRETTI (a cura di): 31-72.
- ESCHMANN F. (1998), *Das Französische in Villar Pellice*, Tesi di laurea inedita della Friedrich-Alexander-Universität di Erlangen-Nürnberg, Institut für Romanistik.
- FEUSSI V. & ROBILLARD D. (2017), «La francophonie» : prolégomènes à une perspective de la réception, in *Le Français en Afrique* 31: 51-42.
- KLINKENBERG J.-M. (2001). *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*, Presses universitaires de France, Paris.
- MEMBRETTI A., KOFLER I. & VIAZZO P.P. (a cura di), (2017), *Per forza o per scelta. L'immigrazione straniera nelle Alpi e negli Appennini*, Aracne, Roma.
- MERLO J.-O. (2010), Francofonia e educazione in Africa subsahariana: il francese come lingua di insegnamento e la sua didattica in contesti plurilingue in costante evoluzione, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 49(2): 187-214.
- MIONI M.A. (1988), Standardization processes and linguistic repertoires in Africa and Europe: some comparative remarks, in AUER P. & DI LUZIO A. (eds), *Variation and convergence. Studies in social dialectology*, Mouton De Gruyter, Berlin-New York: 294-320.
- PATERNOSTRO G. (2007), La trascrizione conversazionale, in MATRANGA V. (a cura di), *Trascrivere. La rappresentazione del parlato nell'esperienza dell'Atlante Linguistico della Sicilia*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo: 103-136.
- PONS A. & RIVOIRA M. (2018), Le lingue dei valdesi, in *Riforma e Movimenti Religiosi* 3: 379-395.
- QUEFFÉLEC A. (2007), Les parlers mixtes en Afrique subsaharienne, in *Le français en Afrique* 22: 277-291.
- RIVOIRA M. & TRON D. (2014), Il francese nel repertorio linguistico dei valdesi alpini, in *Bollettino della Società di Studi Valdesi* 215: 173-194.
- RIVOIRA M. (2015a), *Nous avons besoin de ces deux langues comme de nos deux mains*, il francese nelle Valli Valdesi, tra proiezioni ideologiche e realtà dei fatti, in CASINI S., BRUNO C., GALLINA F. & SIEBETCHEU R. (a cura di), *Plurilinguismo e sintassi. Atti del XLVI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Siena 27-29 settembre 2012)*, Bulzoni, Roma: 342-360.
- RIVOIRA M. (2015b), La Carta di Chivasso: la questione linguistica, in PEYRONEL RAMBALDI S. & MARIA GIORDANO F. (a cura di), *Federalismo e resistenza. Il crocevia della «Dichiarazione Di Chivasso» (1943)*, Claudiana, Torino: 35-51.
- SAPPÉ R. (1978/79), *Il francese parlato a San Germano Chisone: un'inchiesta sociolinguistica*, Università di Torino, Tesi di Laurea inedita (Rel. prof. C. Grassi).
- SAPPÉ R. (1986), Chi parla il francese: una ricerca a S. Germano, in *La Beidana* 4: 22-28.
- SAPPÉ R. (1991), La situazione linguistica, in TRON C., LECCHI M., AVONDO G.V., LANTELME E. & SAPPÉ R., *Civiltà alpina e presenza protestante nelle valli pinerolesì*, Quaderni di cultura alpina, Priuli & Verlucca, Ivrea: 171-184; 195-196.
- TELMON T. (1994), Aspetti sociolinguistici delle eteroglossie in Italia, in SERIANNI L. & TRIFONE P. (a cura di), *Storia della lingua italiana, volume III. Le altre lingue*, Einaudi, Torino: 923-950.

TELMON T. (2009), Plurilinguismo come patrimonio ereditario, in JALLA D. (a cura di), *Héritage(s). Formazione e trasmissione del patrimonio culturale valdese*, Claudiana, Torino: 239-252.

TURCHETTA B. (1996), *Lingua e diversità. Multilinguismo e lingue veicolari in Africa occidentale*, Franco Angeli, Milano.

Risorse linguistiche nei repertori dei giovani altoatesini, tra lingue standard e dialetti

In the following article, we present aims, methods and first results of “RepertoirePluS”, a project undertaken by Eurac Research in the province Alto Adige/Südtirol. The project has examined the linguistic repertoires of 240 students of lower and upper secondary schools (age 12-17) and their use of their linguistic resources. By means of a questionnaire survey, we uncovered considerable complexity in the students’ repertoires: at the very least, repertoires are made up of Italian, German and English and they may additionally include the minority language Ladin, other languages spoken in the family or acquired in formal and informal contexts, and non-standard varieties of the aforementioned languages. This illustrates how the province’s linguistic make-up is not only characterized by the presence of historical linguistic minorities, but has also been shaped by forces of globalisation.

1. *Introduzione*

Il nostro contributo si inserisce nell’ambito degli studi sul plurilinguismo e precisamente in un campo d’indagine dedicato alla riflessione teorica e alla ricerca empirica sui repertori linguistici individuali. Nelle prossime pagine, in particolare, illustreremo alcuni risultati del progetto di ricerca RepertoirePluS, teso a descrivere le risorse linguistiche di un campione di studenti e a mostrarne l’uso in contesti di interazione plurilingue. Focalizzeremo la nostra analisi sul contesto altoatesino, uno spazio linguistico complesso e altamente regolamentato, ma allo stesso tempo investito dalla crescente mobilità globale dei parlanti e dunque soggetto a spinte diverse, di conservazione e tutela delle lingue locali e di apertura verso lingue di comunicazione internazionale. Il panorama linguistico dell’Alto Adige è infatti caratterizzato da una marcata eterogeneità frutto della coesistenza di italiano, tedesco e ladino, delle loro diverse varietà (standard e dialettali), delle numerose lingue straniere istituzionalizzate (principalmente inglese, ma anche francese, russo, spagnolo, cinese) e delle lingue di origine dei migranti.

È importante chiarire fin da subito che il dinamismo dei repertori linguistici individuali dei parlanti del nostro campione non è rilevato solo fra gli studenti stranieri e con retroterra migratorio personale o familiare, ma anche fra coloro che sono nati e cresciuti in provincia di Bolzano o provenienti da altre regioni italiane².

¹ Eurac Research.

² Relativamente ai flussi interni, nel 2017 la regione Trentino Alto-Adige si pone al secondo posto come meta di spostamento. Per i trasferimenti tra province diverse, Bolzano è al terzo posto per i saldi

Indipendentemente dalla loro origine o provenienza, tutti gli studenti altoatesini sono inseriti in un contesto sociale in cui le lingue minoritarie sono vitali e oggetto di interventi di politica e pianificazione linguistica, ma nel quale, allo stesso tempo, emergono i segni della globalizzazione, sia spaziale (turismo, migrazione per lavoro e istruzione) sia culturale (apprendimento delle lingue, media). Come vedremo (§ 4), i repertori linguistici esaminati riflettono questa duplicità.

Inoltre, indotto e indubbiamente incrementato dai flussi migratori globali e dallo sviluppo di aspetti sociali come il transnazionalismo, la presenza di seconde generazioni e le reti migratorie (Chini & Andorno, 2018), l'ampliamento dei repertori individuali è imputabile anche al nuovo nomadismo di chi si sposta nel cyberspazio e si imbatte in codici linguistici da tradurre, interpretare o replicare per esigenze di conoscenza e di una comunicazione sempre più mediata dall'interfaccia tecnologica (Androutsopoulos, 2013; Lee, 2016).

Quanto esporremo pertiene infine anche alla sociolinguistica della migrazione (Chini, 2009), applicata a un caso ben preciso, ovvero al fenomeno migratorio osservato in territori di confine e di comunità di minoranza, divenuti mete di spostamento e insediamento di persone e patrimoni culturali immateriali. Le caratteristiche di simili contesti suscitano interrogativi che riguardano sia il tipo di dispositivi posseduto dalle comunità di minoranza storica per gestire la recente diversità linguistica, sia la capacità delle politiche linguistiche locali di identificare e leggere adeguatamente i bisogni linguistici dei nuovi arrivati.

Nei paragrafi successivi presenteremo il progetto *RepertoirePluS* nei suoi obiettivi e negli aspetti teorici che ne stanno alla base (§ 2), soffermandoci in particolare sulla nozione di repertorio linguistico; seguirà quindi la descrizione del campione rilevato, della metodologia applicata alla ricerca (§ 3) e la presentazione di alcuni risultati (§ 4), prima di concludere con alcune considerazioni finali (§ 5).

2. *Il progetto RepertoirePluS*

RepertoirePluS è una ricerca triennale (2016-2019) condotta dall'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, in collaborazione con le intendenze scolastiche di lingua italiana, tedesca e ladina della Provincia Autonoma di Bolzano³. La ricerca ha preso le mosse da alcuni studi (Engel & Hoffmann, 2016; Engel & Niederfriniger, 2016) che hanno confermato, anche per il territorio altoatesino, la presenza di un quadro sociolinguistico contemporaneo definito da Blommaert (2016) in termini di "mobilità globale" dei parlanti; un quadro cioè in cui emerge un ampliamento delle risorse dei repertori linguistici individuali, che possono includere, oltre alle lingue (neo)standard, alle varietà regionali e ai dialetti, anche lingue minoritarie, lingue delle nuove minoranze, lingue scolastiche e codici di altro genere, verbali

netti positivi più elevati (cfr. ISTAT, 2018).

³ Finanziamento erogato dalla Provincia Autonoma di Bolzano-Bozen (Legge n° 14 "Ricerca e innovazione").

e non verbali. Questa condizione sociolinguistica è particolarmente evidente in luoghi di interazione comunicativa come quelli rappresentati dagli spazi scolastici (Santagata & Ongini, 2016) in cui convivono giovani parlanti con biografie linguistiche eterogenee e con vissuti frutto di esperienze disparate.

Oltre ai modelli e ai paradigmi teorici che saranno menzionati nel paragrafo 2.2, fra i presupposti della ricerca figurano anche studi precedentemente intrapresi dall'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, in particolare i progetti Kolipsi I e II (Abel *et al.*, 2012; Vettori & Abel, 2017), il progetto SMS-A lezione con più lingue (Zanasi *et al.*, 2017; Zanasi & Stopfner, 2017) e il progetto DiDi (Glaznieks & Frey, 2018). I primi, focalizzati sull'uso della seconda lingua fra gli studenti delle scuole superiori provinciali, hanno fornito la cornice e l'aggancio con dati e risultanze relative ai rapporti fra tedesco e italiano in chiave linguistica e psicosociale. Il secondo ha fornito dati sulle lingue delle nuove minoranze massicciamente presenti nelle classi della scuola secondaria di primo grado. L'ultimo ha avvalorato l'ipotesi che anche in Alto Adige l'uso linguistico scritto all'interno di una rete sociale come Facebook sia connotato da un diffuso plurilinguismo.

2.1 Obiettivi

Gli obiettivi di RepertoriePluS si articolano intorno alle seguenti domande di ricerca:

1. quali sono i repertori linguistici degli studenti altoatesini?
2. Come usano gli studenti i loro repertori nella vita quotidiana?
3. Quali sono gli usi che gli studenti fanno delle proprie risorse in situazioni di interazione plurilingue e quale consapevolezza ne hanno?

Le ipotesi di ricerca sottese a queste domande suggeriscono che il repertorio linguistico individuale dei giovani iscritti alle scuole altoatesine sia ampio e che sia consapevolmente attivato e utilizzato in scenari di apprendimento multilingue.

Un traguardo più lontano del progetto è lo sviluppo di strumenti per descrivere l'ampiezza e l'uso dei repertori linguistici, al fine di promuovere nel miglior modo possibile le competenze plurilingui nell'ambito educativo.

2.2 Aspetti teorici del progetto

La ricerca si colloca in una cornice teorica che sfrutta la nozione di repertorio linguistico individuale allo scopo di descrivere e analizzare il multilinguismo in contesti sociali di grande diversità. Questa nozione è stata recentemente rivisitata (Busch, 2012; Pennycook, 2018) attraverso la rielaborazione del concetto classico di repertorio linguistico, ampliato, lo vedremo più avanti, nelle sue dimensioni antropologiche e interazionali.

Il modello, che scaturisce dall'adattamento alla realtà contemporanea del concetto tradizionale di repertorio, emerge in un momento in cui altri numerosi approcci allo studio del multilinguismo si pongono in parziale o totale discontinuità con i modelli interpretativi classici della sociolinguistica, rivendicando una forza di innovazione

radicale che è oggetto di vivace dibattito (Pennycook, 2016). Come notato recentemente da Berruto (2018: 15), ci si può chiedere se i fenomeni sociolinguistici odierani osservati sotto la lente degli “approcci superdiversi” siano effettivamente nuovi e quindi richiedano il ricorso a un altrettanto nuovo apparato teorico-terminologico, oppure se si tratti solo di ricalibrare strumenti già esistenti. Per quanto riguarda il *focus* sui repertori linguistici individuali, altrove (Zanasi & Platzgummer, 2017) abbiamo argomentato in favore della seconda alternativa di Berruto, rimarcando la versatilità della nozione di repertorio nel corso degli ultimi cinquant’anni.

Inoltre, rispetto ai nostri scopi, della visione attuale del multilinguismo inteso come fenomeno fluido e non ridicibile alla sola competenza lineare e per accumulo in lingue diverse ci interessa tematizzare le ricadute sull’insegnamento e sulla valutazione. Secondo questa visione, definita “olistica” da Gorter e Cenoz (2017: 237), i codici linguistici durante la prassi didattica sono sovrapponibili, combinabili e non per forza esclusivi e separati; la copresenza della L1 e della lingua *target* nella didattica scolastica, in particolare immersiva, non è un tabù (Cook, 2001; Cummins, 2014), anzi la L1 può avere funzioni di sostegno e transizione verso la lingua bersaglio (Swain & Lapkin, 2013). Inoltre, i codici linguistici sono esperibili attraverso processi di “multicompetenza” (Cook, 1991), la cui valutazione è diversa dalla valutazione tradizionale basata unicamente sulla competenza in L1. Questi principi, se accolti e coadiuvati da strumenti programmatici (QCER 2018 e CARAP 2012) e didattici dedicati (“approcci plurali” e metodi come il “villaggio delle lingue” descritto più avanti), dovrebbero aiutare gli insegnanti a cogliere e sfruttare meglio il plurilinguismo individuale che esiste nelle classi e a non avere una concezione monocroma o rigidamente dualistica dei rapporti fra lingue (Engel & Hoffmann, 2016).

2.2.1 I repertori linguistici

Alla luce di queste precisazioni, passiamo a inquadrare in maniera più dettagliata la nozione rivisitata di repertorio linguistico, che costituisce il cardine del progetto RepertoirePluS.

Innanzitutto, essa enfatizza la dimensione individuale del repertorio rispetto a quella collettiva. Il *focus* individuale fa sì che nella nostra ricerca la distinzione fra studenti dei tre gruppi linguistici altoatesini o quella fra questi e gli studenti alloglotti non sia centrale (e in certi casi nemmeno possibile). In tale prospettiva è invece rilevante la ricostruzione del percorso linguistico individuale del parlante e quindi l’importanza data al vissuto personale in termini di biografia linguistica (Blommaert & Backus, 2013; Busch, 2012), anche attraverso la valorizzazione dei repertori parziali degli studenti, i cosiddetti *truncated repertoires* (Blommaert, 2010).

Inoltre, un aspetto centrale della nozione riguarda il modo in cui si manifesta il repertorio; esso non è posseduto una volta per tutte dal parlante, ma si forma e si dispiega nei processi di scambio comunicativo fra il sé e l’altro nel corso delle esperienze linguistiche quotidiane. È questa la dimensione definita *Spracherleben* da Busch (2015) che lascia tracce nella sfera emotiva e corporea e sedimenta nel repertorio

linguistico. Per cogliere e analizzare il repertorio è dunque necessario localizzarlo nell'interazione linguistica fra i parlanti.

Una descrizione dei repertori linguistici individuali che tenga conto di queste dimensioni si innesta organicamente nella visione olistica summenzionata, offrendo un modello utile in ambito formativo, capace di esplicitare atteggiamenti e rappresentazioni sulle lingue che vanno al di là della competenza linguistica e comunicativa esibita dall'apprendente. Inoltre, in contesti di frontiera popolati da comunità di minoranza, come l'Alto Adige, i principi che accompagnano queste nozioni di repertorio linguistico fanno emergere dinamiche linguistiche sia locali (plurilinguismo endogeno) che globali (plurilinguismo esogeno), già osservate nei loro rapporti da una prospettiva di ecologia linguistica (Dal Negro & Iannàccaro, 2003).

A conclusione di quanto detto si possono mettere in luce alcuni aspetti critici nell'implementazione pratica di questi approcci. In primo luogo, se la rilevazione degli aspetti emotivi e affettivi connessi alle proprie risorse linguistiche è possibile attraverso metodologie come l'intervista in profondità, il *focus group*, i ritratti linguistici (Krumm & Jenkins, 2001) e la fotografia (Leroy, 2019 con un *focus* sulla città di Bolzano; Mård-Miettinen & Björklund, 2019; Purkarthofer, 2016), la relazione fra le esperienze sensomotorie e quelle linguistiche è ancora di difficile identificazione e collocazione all'interno di un modello sociolinguistico e dell'apprendimento plurilingue (Block, 2013; Buccino & Mezzadri, 2013; Bucholtz & Hall, 2016). In secondo luogo, ci si può interrogare sul peso e la funzione dei repertori parziali che corrispondono spesso a parole isolate o brevi sequenze fraseologiche. È ragionevole domandarsi infatti in che misura l'incontro episodico (in termini di frequenza) con lingue diverse influenzi il repertorio individuale e concorra allo sviluppo di una competenza plurilingue.

2.3 Campione

Il campione studentesco selezionato per la rilevazione è composto da un totale di 240 alunni, suddiviso fra scuole in lingua italiana (81), scuole in lingua tedesca (93) e scuole delle valli ladine (66). Nell'indagine sono state coinvolte classi afferenti al ciclo secondario di 1° e 2° grado.

Le informazioni raccolte, previa autorizzazione dei genitori, nel corso della somministrazione del questionario sono relative a nome, luogo e data di nascita, luogo di residenza, tipo di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado frequentata (italiana, tedesca o ladina o di altro tipo nel caso di studenti provenienti da fuori provincia). I moduli per la protezione dei dati così come la scheda anagrafica sono stati distribuiti in italiano e tedesco.

2.4 Le scuole

In Alto Adige la scuola è tripartita in accordo con i tre gruppi linguistici giuridicamente tutelati sul territorio. Come osservato da Egger (2001: 125): «le scuole dei tre gruppi linguistici hanno ciascuna una propria intendenza scolastica, competenze per l'amministrazione e in parte per la formazione». Istituti in lingua italiana e in lingua

tedesca sono sparsi sull'intero territorio, mentre gli istituti nelle valli ladine, dove l'insegnamento viene impartito in italiano e in tedesco in modo paritetico e in ladino con modalità diversificate, sono presenti in Val Gardena e Val Badia. Negli istituti in lingua italiana e tedesca, invece, la rispettiva seconda lingua provinciale viene insegnata dalla prima classe della scuola primaria (in molti casi già dalla scuola dell'infanzia).

Tralasciando per motivi di spazio l'appassionante vicenda dei dibattiti e delle conquiste della politica linguistica locale dal 1945 a oggi, che hanno garantito una tutela delle due minoranze linguistiche storiche sempre più efficace (cfr. Baur *et al.*, 2008), è utile qui sottolineare che gli strumenti e le procedure che i singoli sistemi hanno messo in campo, in anni di esperienza con l'insegnamento della L2, costituiscono oggi un patrimonio di risorse metodologiche e didattiche utile anche per lo sviluppo del plurilinguismo. Se il sistema altoatesino resta tripartito e imperniato sull'insegnamento e la trasmissione delle tre lingue ufficiali, conoscenze e abilità operative per la pianificazione linguistica sono al servizio di spinte globali non eludibili, visto che negli ultimi anni i tre sistemi scolastici si sono confrontati con un progressivo aumento degli iscritti stranieri nelle scuole locali in tutti i cicli d'istruzione⁴ e hanno introdotto l'insegnamento dell'inglese nel primo ciclo di istruzione⁵. Le scuole del nostro campione sono state selezionate sotto il coordinamento delle intendenze scolastiche, in base al grado di interesse suscitato dal progetto di Eurac Research e in base alla disponibilità rispetto ai carichi didattici e formativi già presenti nel periodo del rilevamento. Tutti gli istituti, indipendentemente dal sistema linguistico, si confrontano in modi diversi con il plurilinguismo: per programmi di potenziamento della L2 e L3; per la presenza di una parte del corpo docente specialista nell'educazione multilingue; per progetti interculturali; per l'applicazione del curriculum multilingue (*Mehrsprachigkeitscurriculum*); per la presenza di sezioni con molte ore di insegnamento di materie linguistiche.

3. Metodologia

Allo scopo di descrivere i repertori linguistici del campione osservato, nelle dimensioni suggerite dalla ricerca teorica, il progetto ha seguito due fasi principali:

1. la raccolta dei dati sui repertori linguistici e dei metadati;
2. la rilevazione degli usi in contesti di comunicazione plurilingue.

La prima fase si è svolta nel 2017 somministrando un questionario sociolinguistico a domande aperte e semiaperte, alla totalità del campione, in italiano o in tedesco⁶

⁴ Secondo recenti rilevazioni statistiche contenute in ASTATINFO (2016), il numero di studenti stranieri è in continuo aumento. Nell'anno scolastico 2015/16 la quota di alunni stranieri sull'intera popolazione scolastica altoatesina si è attestata al 10,7%. Nelle scuole in lingua italiana più di un quinto degli iscritti (22,9%) è straniero.

⁵ Grazie alla legge provinciale n. 12 del 29 giugno 2000.

⁶ Una versione in ladino è stata proposta alle scuole interessate, ma non è stata ritenuta necessaria.

a scelta dello studente intervistato. Il questionario è suddiviso in 5 sezioni, così articolate:

- A. *Io e le mie lingue*: contiene il ritratto linguistico (adattato da Busch, 2012 sulla base di Krumm & Jenkins, 2001, con relativa legenda) e la biografia linguistica.
- B. *Che cosa so fare nelle mie lingue e nei miei dialetti*: contiene la scheda di autovalutazione di lingue e dialetti e alcune domande su frequenze e preferenze negli usi.
- C. *Il mio plurilinguismo nella vita quotidiana*: contiene le domande sulla presenza e l'uso di lingue e dialetti in contesti specifici (casa, quartiere, scuola), con la rete familiare, nelle attività del tempo libero, nell'ambito delle nuove tecnologie e dei nuovi media.
- D. *Come uso il mio plurilinguismo*: contiene domande in cui si richiede di descrivere usi pratici delle lingue e dei dialetti in alcune situazioni quotidiane e di esprimere opinioni sull'importanza e l'utilità del proprio repertorio linguistico.
- E. *Scheda personale*: contiene le informazioni anagrafiche descritte in precedenza (§ 2.3).

Come si può intravedere dalle descrizioni delle cinque sezioni, il questionario sollecita la riflessione degli studenti sulla percezione delle loro competenze linguistiche; sugli usi più o meno consapevoli delle lingue e delle loro varietà in ambienti formali e informali, fisici e virtuali; su aspetti emotivi legati ai codici linguistici posseduti; sul contesto linguistico nel quale si è immersi. Si tratta inoltre di un questionario multimodale, poiché la dimensione emotiva e affettiva delle lingue è indagata anche tramite il disegno (ritratto linguistico).

I metadati e le informazioni sulla biografia linguistica sono stati valutati statisticamente, mentre le risposte alle domande aperte e semiaperte sono state analizzate qualitativamente attraverso un processo di codifica reiterato fino a saturazione e alla creazione di circa 850 etichette.

Sui risultati dell'analisi dei questionari si è basato il campionamento degli studenti che hanno partecipato alla seconda fase, avvenuta nel 2018 e alla quale ha partecipato un sottocampione di 120 alunni della terza secondaria di 1° grado e della seconda di 2° grado.

Durante la seconda fase gli studenti sono stati invitati a prendere parte a un "villaggio delle lingue" (Adrighem *et al.*, 2006), una metodologia di valutazione delle competenze *task-based*, riadattata per osservare il comportamento linguistico e quindi anche l'uso di repertori linguistici intesi come "risorse mobili" (Busch, 2012: 10) nell'ambito di scenari interattivi multilingui. Le performance degli studenti sono state audio e video registrate e l'analisi dei dati raccolti è ancora in corso, quindi gli esiti di questa attività saranno pubblicati in futuro.

Al termine delle due fasi di raccolta e analisi dei dati è prevista una fase di confronto e di sintesi che metta in relazione una parte delle autodichiarazioni contenute nei questionari con le performance comunicative attuate all'interno del villaggio delle lingue.

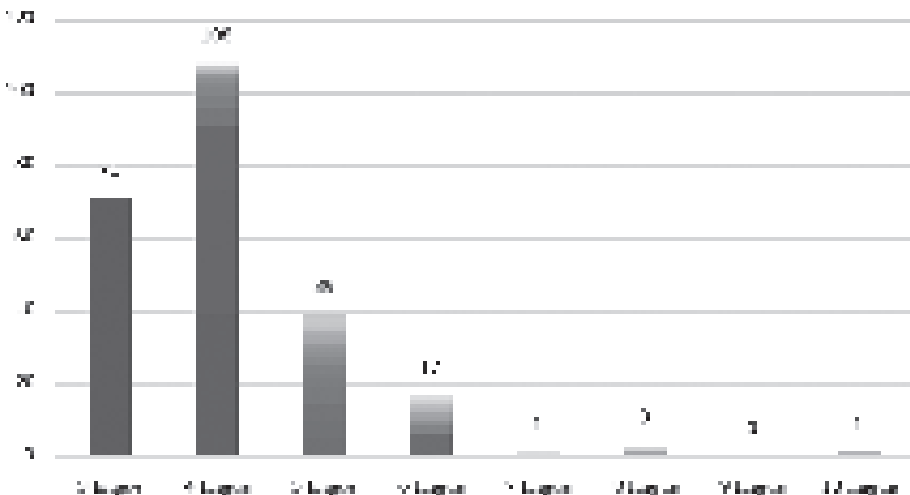
4. Risultati

Discuteremo ora alcuni risultati estratti dalle analisi dei questionari e relativi ai primi due obiettivi del progetto (§ 2.1). In particolare, restringeremo il *focus* all'argomento del nostro intervento, ovvero la presenza e il ruolo delle lingue standard e dei dialetti all'interno dei repertori linguistici del campione.

Il punto di partenza di questa analisi è costituito dalla parte B del questionario: l'autovalutazione delle competenze linguistiche da parte degli studenti. Sebbene la scala impiegata si articoli in punteggi da 1 a 10 e distingua le abilità ricettive e produttive sia orali che scritte, la nostra prima analisi si è focalizzata sulla semplice presenza di competenze in una determinata varietà, in modo da cogliere anche i repertori parziali. Nella parte del questionario dedicata all'autovalutazione, è stato consentito agli studenti di nominare liberamente le varietà da essi conosciute, come suggerito anche da Chini e Andorno (2018: 183). In tal modo gli studenti hanno potuto nominare varietà meno frequenti nel territorio. La successiva categorizzazione fra lingue standard e dialetti, stabilita nel corso dell'analisi dei dati, è basata su Austin (2008).

Per quanto riguarda il numero di lingue standard nelle quali gli studenti hanno autovalutato le loro competenze si va da un numero minimo di 3 lingue dichiarate, fino a un massimo di 10 (fig. 1). Coloro che affermano di conoscere 4 lingue standard costituiscono il gruppo più consistente (108 studenti⁷), seguito da coloro che ne conoscono 3 (71) e 5 (39).

Figura 1 - Numero di lingue standard conosciute dichiarate dagli studenti



⁷ Da ora in poi, i numeri riportati fra parentesi indicheranno sempre il numero degli studenti.

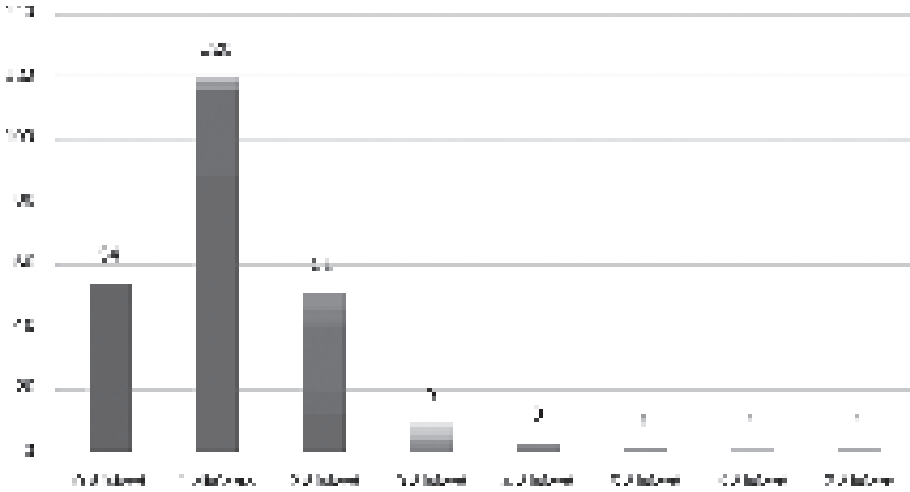
Gli studenti che dichiarano di conoscere 3 lingue indicano tutti la combinazione che corrisponde al requisito minimo dell'educazione linguistica in Alto Adige: italiano, tedesco e inglese (nella fig. 1 le combinazioni sono indicate dalle sfumature di grigio).

Successive combinazioni in ordine di frequenza aggiungono alla terna italiano, tedesco e inglese, il ladino (39), il latino (34), o lo spagnolo (18). Con l'aumentare delle varietà, i gruppi di studenti che parlano le stesse lingue diventano sempre più piccoli, finché appaiono combinazioni uniche, cioè dichiarate da un solo studente (30 casi).

Queste combinazioni più rare esistono per ragioni legate sia al curriculum scolastico (nel caso di latino, spagnolo, francese, russo) sia alle diverse sfaccettature che può assumere il fenomeno migratorio; in alcuni casi, infatti, gli studenti sono immigrati di prima generazione, in altri sono nati in Italia da uno o entrambi i genitori immigrati e si sono poi inseriti nella complessità sociolinguistica dell'Alto Adige, seguendo percorsi linguisticamente diversi. Prendendo l'esempio dei tre studenti del nostro campione che oltre a italiano, tedesco e inglese, parlano anche l'albanese, si osserva come i loro usi linguistici siano molto diversi: due dei tre hanno il padre che parla albanese e frequentano la scuola in tedesco, mentre uno dei tre ha tutti e due i genitori che parlano albanese e frequenta la scuola in italiano. In famiglia, invece, una dei tre studenti parla soprattutto l'italiano, un altro soprattutto una varietà dialettale del tedesco e il terzo, invece, quasi solo albanese. Infine, gli studenti possono anche essere entrati in contatto con altre lingue in altri contesti molto diversi. Ad esempio, uno degli studenti inclusi nel gruppo a combinazione unica dichiara di parlare, oltre a italiano, tedesco e inglese, anche il ceco, lingua nella quale ha acquisito delle conoscenze tramite il contatto con l'allenatore di hockey. È questo un caso di *truncated repertoire* e sarebbe quindi interessante verificare la natura delle sue competenze in ceco, oltre alla relazione fra queste e gli schemi motori del corpo, come già avviene negli studi di pragmatica in contesto sportivo (Okada, 2018). Ci troviamo dunque di fronte ad esempi di una diversità dei repertori linguistici che è specchio di vissuti personali eterogenei, com'è già stato dimostrato per l'Alto Adige in lavori sulle biografie linguistiche di parlanti di italiano L1 (Veronesi, 2008).

La diversità dei repertori linguistici degli studenti del nostro campione, oltre che nelle lingue standard, si riflette e arricchisce nell'uso dei dialetti, dichiarati in un numero che va da 0 a 7 (fig. 2). Gli studenti che dichiarano di possedere delle competenze in un solo dialetto rappresentano il gruppo più cospicuo (120); seguono numericamente quelli che non ne parlano affatto (54) e quelli che ne parlano 2 (51). Pochi studenti arrivano a dichiarare delle competenze tra i 3 e i 7 dialetti.

Figura 2 - Numero di dialetti conosciuti dichiarati dagli studenti



Come per le lingue standard, esaminiamo quali dialetti compongano le combinazioni raccolte con il questionario (indicate in figura dalle sfumature di grigio), precisando che in questo contributo, per esigenze di spazio e chiarezza, ricorriamo a 5 categorie: dialetti italo-romanzi, tedeschi, ladini, dialetti di altre lingue e varietà “miste”. Non differenziamo quindi internamente i dialetti all’interno dello stesso raggruppamento (ad esempio il veneto dal siciliano, oppure il dialetto della Val Pusteria da quello della Val Sarentino). Per la categoria delle varietà “miste”, invece, in alcuni casi si tratta di varietà così denominate dagli studenti stessi, in altri casi (per il bronzolotto e il laivesotto) di varietà già classificate come miste e non nettamente attribuibili all’italiano o al tedesco (Tartarotti, 2010). Tra i 120 studenti che dichiarano competenze in un solo dialetto, 88 di essi nominano un dialetto tedesco, 28 un dialetto italo-romanzo, 2 una varietà mista, uno un dialetto ladino e uno un dialetto di un’altra lingua, in questo caso un dialetto albanese. Tra coloro che affermano di conoscere due dialetti, le coppie più frequenti sono un dialetto italo-romanzo e un dialetto tedesco (20) oppure due dialetti tedeschi diversi (12).

Anche per questi dati ci si può chiedere come la presenza di questi dialetti nei repertori linguistici si colleghi ai vissuti personali degli studenti. Da questo punto di vista, i dialetti locali tedeschi hanno un’importanza considerevole nel nostro campione: non solo ben 139 studenti affermano di avere delle competenze in almeno un dialetto tedesco, ma quest’ultimo viene menzionato da 91 di essi come varietà usata più frequentemente, da 75 come una delle loro varietà più forti, e da 25 come una delle loro varietà preferite. Questo risultato non è sorprendente per il contesto altoatesino, visto che già altre ricerche hanno dimostrato l’importanza dei dialetti locali tedeschi usati sia in contesti informali sia semiformali (Baur *et al.*, 2008; Egger, 2001) sia, ancora, nella comunicazione personale digitale (Glaznieks & Frey, 2018).

Meno scontato invece è il ruolo dell'insieme dei dialetti italo-romanzi, seppure non locali: nonostante il fatto che le ricerche finora abbiano sottolineato una minore presenza di dialetti italo-romanzi nel contesto altoatesino (Veronesi, 2008), 75 studenti del nostro campione hanno dichiarato di possedere delle competenze in uno o più dialetti italo-romanzi (nominando tra altri trentino, veneto, siciliano, calabrese, napoletano, romano). Anche se solo pochi studenti (7) indicano uno di questi come varietà usata più frequentemente, e ancora meno (3) come una delle loro varietà più forti, diversi dialetti italo-romanzi vengono comunque nominati da 22 studenti fra le loro varietà preferite. Il dato, che dovrà essere integrato da ulteriori analisi, sembra mostrare che per quanto riguarda i dialetti, il possesso di competenze linguistiche e il valore affettivo non siano aspetti direttamente proporzionali. Allo stesso tempo, questo risultato dimostra che una nozione teorica di repertorio linguistico attenta alla dimensione emotiva può fornire un input alla ricerca su questi temi.

Per quanto riguarda gli usi linguistici all'interno del campione, l'analisi è stata svolta in quattro contesti: codici usati a scuola, in famiglia, nel tempo libero e online. Questi i dati:

- a scuola, le combinazioni di codici usati più frequentemente includono italiano, tedesco e inglese (combinazione dichiarata da 65 studenti), italiano, tedesco, inglese e un dialetto tedesco (56) e italiano, tedesco, inglese e ladino (32);
- in famiglia, le combinazioni più frequenti sono italiano e un dialetto tedesco (26), italiano, tedesco e un dialetto tedesco (20), italiano e tedesco (18); 18 sono anche gli studenti che indicano una lingua sola, l'italiano;
- nel tempo libero, le combinazioni più ricorrenti sono italiano, tedesco, inglese e un dialetto tedesco (46) e italiano, tedesco e inglese (45);
- nelle attività digitali, la combinazione più presente è italiano, tedesco e inglese (45), seguita da italiano, tedesco, inglese e un dialetto tedesco (33).

Per tutti i contesti emerge dunque un *pattern* di usi plurilingui degli studenti del campione. Inoltre, guardando ai gruppi di studenti che condividono identiche combinazioni di varietà nei loro usi linguistici, i numeri più piccoli si riscontrano nel contesto familiare, che sembra dunque essere il contesto con la diversità linguistica più alta; mentre i numeri più ampi si ritrovano nel contesto scolastico, che appare il contesto meno diversificato rispetto agli usi linguistici. Soprattutto a lezione si nota che le varietà che sono importanti per gli studenti in altri contesti (varietà dialettali o lingue non insegnate a scuola) scompaiono, risultato in sintonia con quanto hanno riscontrato Andorno e Sordella (2018) nel loro studio sui repertori linguistici di minori immigrati nel Piemonte.

Infine, mostriamo come le competenze autovalutate si relazionino agli usi. I dati indicano che i casi nei quali lingue e dialetti autovalutati e usati dagli studenti corrispondono riguardano solo 84 studenti fra i 240 del campione. Le cause di questa mancata corrispondenza per i rimanenti 156 studenti sono tre:

- a) 85 studenti hanno dichiarato più lingue e dialetti nelle competenze che negli usi;
- b) 37 studenti hanno affermato di usare lingue o dialetti per le quali non hanno autovalutato le loro competenze;
- c) 34 studenti si sono posti a cavallo dei due casi precedenti, nominando lingue e dialetti nelle competenze ma non negli usi e viceversa.

Per il primo caso è possibile che gli studenti siano competenti in certe lingue usate nel passato e non più nel presente. Per il secondo è possibile che essi usino delle lingue e delle varietà in cui non si sono autovalutati perché non si considerano abbastanza competenti. Queste discrepanze tra usi e competenze non sono indagabili ulteriormente basandosi sui dati raccolti nel corso di questo progetto, ma andrebbero tenute in considerazione per progetti futuri, confrontando usi e competenze dichiarati e usi effettivi.

5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo descritto il progetto RepertoirePluS che, nei suoi obiettivi, nei modelli teorici di riferimento e nei metodi di elicitazione dei dati, tenta di descrivere l'ampiezza dei repertori di un campione di giovani altoatesini e del loro utilizzo in spazi linguistici complessi: dalla scuola, in cui si alternano almeno tre e in alcuni casi quattro o cinque lingue, alla famiglia, ad altri luoghi sociali, reali e virtuali, in cui i codici coesistono. In particolare, i primi risultati riflettono i rapporti fra lingue standard, locali, scolastiche e veicolari e varietà dialettali di tipo primario e secondario. Emerge una stratificazione nei repertori suddivisa fra codici della comunicazione quotidiana, codici del curriculum scolastico, codici (e registri) veicolari di comunicazione globale e del cyberspazio, codici di ambito familiare (dialetti, *heritage languages*). Una ricchezza di risorse linguistiche con varie configurazioni di dominanza e che nei numeri mostra l'attaccamento degli studenti altoatesini per gli idiomi locali, in un quadro di apprendimento linguistico a vocazione internazionale. Infine, sia il modello di indagine dei repertori linguistici sia i risultati qui riportati possono essere significativi nel quotidiano scolastico e nella prassi didattica degli insegnanti. Entrambi infatti rendono visibile il plurilinguismo presente nelle classi, correlandolo alle competenze, agli usi e al vissuto degli studenti e fornendo una guida agli insegnanti per percorsi mirati di sperimentazione educativa.

Bibliografia

- ABEL A., VETTORI C. & WISNIEWSKI K. (2012), *Kolipsi. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua. Indagine linguistica e psicosociale*, Eurac Research, Bolzano.
- ADRIGHEM I., HÄRTIG J., CHLOSTA C. & IORDANIDOU C. (2006), *Taaldorp - Von der Idee zu den ersten Versuchen*, <http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/>.

- ANDORNO C. & SORDELLA S. (2018), I repertori e le competenze, in CHINI & ANDORNO (a cura di): 173-198.
- ANDROUTSOPOULOS J. (2013), Networked multilingualism: some language practices on facebook and their implications, in *International Journal of Bilingualism* 19(2): 1-21.
- ASTATINFO (2016), *Stranieri nelle scuole della provincia di Bolzano - 1995/96-2015/16*, Istituto Provinciale di statistica, Bolzano.
- AUSTIN P. (2008), *1000 languages. The worldwide history of living and lost tongues*, Thames & Hudson, London.
- BAUR S., MEZZALIRA G. & PICHLER W. (2008), *La lingua degli altri*, Franco Angeli, Milano.
- BERRUTO G. (2018), Un sociolinguista del Novecento di fronte alle molte anime della sociolinguistica del duemila, in *Rivista Italiana di Dialettologia* 42: 13-34.
- BLOCK D. (2013), Moving beyond “lingualism”: multilingual embodiment and multimodality in SLA, in MAY S. (ed.), *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, Routledge, London: 54-77.
- BLOMMAERT J. (2010), *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BLOMMAERT J. (2016), From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method, in COUPLAND (ed.): 242-259.
- BLOMMAERT J., BACKUS A. (2013), Superdiverse repertoires and the individual, in DE SAINT-GEORGES I. & WEBER J.J. (eds), *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*, Sense Publishers, Rotterdam: 11-32.
- BUCHOLTZ M. & HALL K. (2016), Embodied sociolinguistics, in COUPLAND (ed.): 173-197.
- BUCCINO G. & MEZZADRI M. (2013), La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua, in *Enthymema* 8: 5-20.
- BUSCH B. (2012), The linguistic repertoire revisited, in *Applied Linguistics* 33(5): 503-523.
- BUSCH B. (2015), Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben* - The lived experience of language, in *Applied Linguistics* 38(3): 340-358.
- CARAP (2012) = CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LÖRINCZ I., MEIßNER F.-J., NOGUEROL A. & SCHRÖDER-SURA A., con la collaborazione di MOLINÉ M. (2012), *CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, Council of Europe/ Università degli Studi di Milano, Strasburgo/Milano, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view-File/3117/3309>.
- CHINI M. (2009), L'italiano L2 nel repertorio delle nuove comunità alloglotte: riflessioni su alcune dinamiche in atto, in CONSANI C., DESIDERI P., GUAZZELLI F. & PERTA C. (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Atti del XLI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Pescara, 27-29 settembre 2007)*, Bulzoni, Roma: 279-315.
- CHINI M. & ANDORNO C. (a cura di), (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, Franco Angeli, Milano.
- COOK V. (1991), The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence, in *Second Language Research* 7(2): 103-117.

- COOK V. (2001), Using the first language in the classroom, in *Canadian Modern Language Review* 57(3): 402-423.
- COUPLAND N. (ed.), (2016), *Sociolinguistics. Theoretical debates*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CUMMINS J. (2014), To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy, in *Frontiers in Psychology* 5(358): 1-10.
- DAL NEGRO S. & IANNACCARO G. (2003), “Qui parliamo tutti uguale, ma diverso”. Repertori complessi e interventi sulle lingue, in VALENTINI A., MOLINELLI P., CUZZOLIN P. & BERNINI G. (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma: 431-446.
- EGGER K. (2001), *L'Alto Adige-Südtirol e le sue lingue. Una regione sulla strada del plurilinguismo*, Alphabet, Merano.
- ENGEL D. & HOFFMANN M. (2016), Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen. - Das Südtiroler Kooperationsprojekt “Sprachenvielfalt macht Schule” stellt sich vor, in DRUMBL H., DE CARVALHO G. & KLINNER J. (Hrsg.), *IDT 2013. Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt*, bu.press. Bozen-Bolzano University Press, Bolzano: 7-20.
- ENGEL D. & NIEDERFRINIGER I. (2016), Zum Umgang mit (migrationsbedingter) Vielfalt in Südtirol – eine mehrsprachige Region entwickelt ihr Profil, in *Tagungsband 3. Jahrestagung für Migrations- und Integrationsforschung in Österreich, Wien, 22-23.09.2014*, Vienna University Press, Vienna: 277-294.
- GLAZNIEKS A. & FREY J.C. (2018), Dialekt als Norm? Zum Sprachgebrauch Südtiroler Jugendlicher auf Facebook, in ZIEGLER A. (Hrsg.), *Jugendsprachen. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung*, De Gruyter, Berlin: 859-890.
- GORTER D. & CENOZ J. (2017), Language education policy and multilingual assessment, in *Language and Education* 31(3): 231-248.
- ISTAT (2018), *Mobilità interna e migrazioni internazionali della popolazione residente. Anno 2017*, <https://www.istat.it/it/files/2018/12/Report-Migrazioni-Anno-2017.pdf>.
- KRUMM H.J. & JENKINS E.M. (2001), *Kinder und ihre Sprachen, lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*, Eviva, Vienna.
- LEE C. (2016), Multilingual resources and practices in digital communication, in GEORGAKOPOULOU A. & SPILIOTI T. (eds), *The Routledge handbook of language and digital communication*, Routledge, London: 118-132.
- LEROY M. (2019), *Des images aux imaginaires du plurilinguisme. Représentations des langues de jeunes à Bozen/Bolzano*, L'Harmattan, Paris.
- MÄRD-MIETTINEN K. & BJÖRKLUND S. (2019), “In one sentence there can easily be three different languages”. A glimpse into the use of languages among immersion students, in HUHTA A., ERICKSON G. & FIGUERAS N. (eds), *Developments in language education: a memorial volume in honour of Sauli Takala*, University of Jyväskylä & EALTA, Jyväskylä: 239-249.
- OKADA M. (2018), Imperative actions in boxing sparring sessions, in *Research on Language and Social Interaction* 51(1): 67-84.

- PENNYCOOK A. (2016), Mobile times, mobile terms: trans-super-poly-metro movement, in COUPLAND N. (ed.): 201-216.
- PENNYCOOK A. (2018), Repertoires, registers and linguistic diversity, in CREESE A. & BLACKLEDGE A. (eds), *The Routledge handbook of language and superdiversity*, Routledge, London: 3-15.
- Q CER (2018) = Council of Europe (2018), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Council of Europe.
- PURKARTHOFER J. (2016), *Sprachort Schule. Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*, Drava, Klagenfurt.
- SANTAGATA M. & ONGINI V. (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*, Quaderni ISMU 1, Fondazione ISMU, Milano.
- SWAIN M. & LAPKIN S. (2013), A vygotskian sociocultural perspective on immersion education: the L1/L2 debate, in *Journal of Immersion and Content Based Education* 1: 101-129.
- TARTAROTTI K. (2010), *Krautwalsch: una lingua fra due lingue; un'analisi linguistica della varietà di contatto a Laives*, http://pro.unibz.it/library/thesis/00006358_14249.pdf.
- VERONESI D. (2008), Languages and language learning in South Tyrol: some data from Italian speakers' language biographies, in *International Journal of Anthropology* 23(3-4): 261-274.
- VETTORI C. & ABEL A. (2017), *KOLIPSI II: gli studenti altoatesini e la seconda lingua; indagine linguistica e psicosociale*, Eurac Research, Bolzano.
- ZANASI L., COLOMBO S., & ENGEL D. (2017), Il progetto 'A lezione con più lingue': nuovi impulsi per una didattica plurilingue in Alto Adige, in CORRÀ L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche. Atti del XLIX congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Malta, 24-26 settembre 2015)*, Aracne, Roma: 232-253.
- ZANASI L. & PLATZGUMMER V. (2017), Repertori linguistici in contesti di plurilinguismo, in HEPP, M., & NIED CURCIO, M. (a cura di), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*, Studi Germanici, Roma: 51-64.
- ZANASI L. & STOPFNER M. (2017), Rilevare, osservare, consultare. Metodi e strumenti per l'analisi del plurilinguismo nella scuola secondaria di primo grado, in COONAN C.M., BIER A. & BALLARIN E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: 135-148.

MARA MAYA VICTORIA LEONARDI¹

Famiglie plurilingui in Alto Adige. Pratiche linguistiche e appartenenza linguistica

The paper focuses on multilingual families in South Tyrol, an official trilingual province in Northern Italy, where Italian, German and Ladin are spoken. Data collection took place in Standard German at several German-language high schools. Based on the analysis of thirteen autobiographic narratives, the current qualitative study investigates (1) pupils' language use within the (multilingual) family; and (2) the impact their multiple varieties or languages have on the declaration of language-group affiliation. How do the languages co-exist within the family? Which language(s) is/are used? What do multilingual pupils think about the declaration of language-group affiliation?

1. *Introduzione*

Il plurilinguismo è la norma in tutto il mondo: il bilinguismo è un caso limite del plurilinguismo, il monolinguisimo è un caso speciale (Lüdi, 2007: 39). In questo contributo ci concentreremo sulla prospettiva dell'individuo plurilingue. La presente analisi si basa su racconti biografici² raccolti nell'ultimo anno delle scuole superiori di lingua tedesca nell'ambito del progetto KOMMA³. In questa ricerca sono prese in considerazione 13 delle 65 interviste raccolte. Gli informanti sono cresciuti con più di una lingua o varietà della stessa lingua nella propria famiglia. Visto il numero delle interviste prese in considerazione, questo studio non vuole essere rappresentativo, ma intende offrire una prima analisi qualitativa di esperienze soggettive di plurilinguismo.

L'obiettivo della ricerca è quello di esaminare due aspetti distinti ma strettamente interconnessi: le pratiche linguistiche bilingui, in altre parole quale/i lingua/e viene/vengono usata/e all'interno della famiglia plurilingue (§ 4.1), e in che misura la dichiarazione di appartenenza al gruppo linguistico – obbligatoria in Alto Adige – potrebbe porre una difficoltà o far nascere un problema per le persone cresciute bi- o plurilingui (§ 4.2).

¹ Libera Università di Bolzano.

² La biografia linguistica esamina le esperienze linguistiche attraverso il parlante stesso. Per una rassegna o definizione più dettagliata si rimanda a Franceschini (2001; 2002: 19-24) e Pavlenko (2007).

³ *KOMMA - Sprachkompetenzen von Maturantinnen und Maturanten: Schulsprache Deutsch und Kontakthänomene im mehrsprachigen Kontext* ['Competenze linguistiche dei maturandi: Il tedesco come lingua scolastica e fenomeni di contatto in un contesto plurilingue'] (Libera Università di Bolzano). Responsabile del progetto: Rita Franceschini.

Il contributo è organizzato come segue: dopo una presentazione del quadro teorico dello studio (§ 2), nel quale viene anche presentata la situazione linguistica in Alto Adige (§ 2.2), si passerà alla presentazione della metodologia (§ 3) e dei risultati qualitativi ottenuti nelle interviste biografiche (§ 4). Infine, verranno discussi e riassunti i risultati ottenuti in § 5.

2. *Quadro teorico*

2.1 Il plurilinguismo individuale e istituzionale

Il fenomeno sociale del plurilinguismo presenta al contempo aspetti vantaggiosi e spinosi. Da una parte, l'apprendimento di più lingue è considerato una risorsa economica, un'importante qualifica sul mercato del lavoro, e consente anche l'espansione dei contatti sociali. Dall'altra, la questione linguistica è molto complessa: identità e lingua, spesso, sono strettamente collegate tra di loro. Come affermano De Florio-Hansen e Hu (2007: VIII), l'identità rappresenta una costruzione individuale e «Entwicklung und Ausdruck von Persönlichkeit werden vom Erwerb und Gebrauch mehrerer Sprachen in mannigfaltiger Weise geprägt».

In Alto Adige convivono sia un plurilinguismo sociale ed istituzionale sia un plurilinguismo individuale, con la distinzione tra bilingui simultanei e consecutivi. Il presente contributo si concentra esclusivamente sui bilingui simultanei, ovvero su coloro che sono esposti a più di una lingua/varietà di lingua dai primi anni di vita. Come noto, l'acquisizione simultanea di due lingue/varietà non garantisce in alcun modo una competenza equivalente in entrambe (bilinguismo bilanciato). Al contrario, solitamente l'individuo è più competente in una delle varietà di lingua conosciute (bilinguismo dominante) – nonostante il parlante sia stato esposto a entrambe all'interno della famiglia (vedi Döpke, 1992; Egger, 1983; Weber Egli, 1992). Una possibile spiegazione di questa dominanza in una delle sue varietà potrebbe essere legata o a una maggiore quantità di input proveniente da parte di uno dei genitori oppure a contatti scolastici o extrascolastici, ad esempio gli amici o il quartiere di residenza. Tuttavia, poiché le competenze linguistiche dei parlanti bilingui non rappresentano il *focus* della presente ricerca, esse non verranno discusse in dettaglio.

2.2 La situazione sociolinguistica in Alto Adige

L'Alto Adige è una provincia plurilingue nel Nord d'Italia, in cui sono ufficialmente riconosciute tre lingue: italiano, tedesco e ladino. Mentre in Italia la comunità linguistica tedesca rappresenta una minoranza, in Alto Adige essa costituisce la maggioranza della popolazione. Secondo il censimento 2011, che fornisce, tra gli altri dati, anche informazioni sull'appartenenza (ovvero aggregazione) al gruppo linguistico degli abitanti dell'Alto Adige, il 69,6% della popolazione si dichiara di lingua tedesca, il 25,8% di lingua italiana e il 4,6% di lingua ladina (ASTAT, 2018: 15). Queste informazioni rientrano nella cosiddetta 'proporzionale etnica', che consiste nel calcolo delle percentuali relative di ciascuno dei tre gruppi linguistici ed è utilizzata per garantire che, ad

esempio, i posti di lavoro negli uffici pubblici siano suddivisi proporzionalmente tra residenti di lingua tedesca, italiana e ladina (vedi § 2.2.1).

Berruto (1995: 251) descrive il bilinguismo sociale in Alto Adige come un caso in cui pochi parlanti sono veramente bilingui e «la comunità è divisa in due sotto-comunità tendenzialmente separate, ciascuna con l'uso (pressoché) esclusivo di una delle due lingue al suo interno (e l'impiego eventuale dell'altra lingua nei rapporti con l'altra sotto-comunità)». Questo tipo di bilinguismo è noto come bilinguismo bi-comunitario (vedi anche Mioni, 1982: 341-342; Dal Negro, 2017: 60; Dal Negro & Guerini, 2007: 18).

Nel contesto linguistico altoatesino si parla anche di *innere e äußere Mehrsprachigkeit* (Lanthaler, 2012: 140-143; 149-151). *Innere Mehrsprachigkeit* fa riferimento ad un plurilinguismo interno che consiste nell'uso e nella conoscenza di diverse varietà di una lingua, come per esempio la competenza di un dialetto tedesco/una varietà tedesca, denominato d'ora in avanti sudtirolese, e il tedesco standard. *Äußere Mehrsprachigkeit* si riferisce all'uso e alla conoscenza di diversi sistemi linguistici, come ad esempio la conoscenza dello standard tedesco e dell'italiano (vedi Ciccolone, 2010; Mioni, 1990; Riehl, 1999).

2.2.1 La proporzionale etnica: tedesco, italiano, ladino e un quarto gruppo?

Come detto, in Alto Adige esiste una norma di legge⁴ che prende in considerazione la rappresentanza proporzionale etnica. Tramite questa norma viene garantita in eguale misura al cittadino di lingua tedesca, italiana e ladina l'assunzione di cariche pubbliche e la concessione di prestazioni sociali pubbliche. Il censimento del gruppo linguistico si svolge in forma anonima e possono parteciparvi tutti i cittadini residenti in Alto Adige che abbiano compiuto il quattordicesimo anno di età⁵, ai quali è richiesto di dichiarare il proprio gruppo linguistico di appartenenza. In una situazione come quella descritta, la mancata dichiarazione può comportare una perdita significativa di diritti per l'avvenire. Per esempio, per un cittadino che non abbia dichiarato la sua appartenenza linguistica ottenere un posto di lavoro nella pubblica amministrazione, ottenere delle cariche pubbliche, o persino ottenere un appartamento sovvenzionato con fondi pubblici – per i quali le liste di accesso sono basate sulla proporzionale etnica (Alcock, 1982: 67) – sarebbe impossibile. La dichiarazione di appartenenza o aggregazione ad un determinato gruppo linguistico è quindi una questione di grande importanza per i cittadini altoatesini, ma allo stesso tempo molto controversa.

Individui la cui socializzazione primaria avviene in due o più lingue/varietà di lingua nel censimento non hanno la possibilità di dichiararsi come appartenenti a più di un gruppo linguistico, né come appartenenti ad un gruppo bi- o plurilingue separato. Tuttavia, il cittadino può dichiarare «di non appartenere ad alcuno dei predetti gruppi

⁴ Decreto del Presidente della Repubblica 26 luglio 1976, n. 752. Vedi: http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/it/dpr-1976-752/decreto_del_presidente_della_repubblica_26_luglio_1976_n_752.aspx (28.08.2019).

⁵ Per i cittadini di età inferiori ai quattordici anni, la dichiarazione è resa dai genitori. Se i genitori appartengono a gruppi linguistici diversi e non concordano tra loro sul gruppo di appartenenza linguistica del/della minore, non sono obbligati a fare la dichiarazione, vedi: <https://astat.provincia.bz.it/it/censimento-generale-popolazione-abitazioni.asp> (28/08/2019).

linguistici, ossia di essere “altro”⁶ e di «aggregarsi» ad uno dei tre gruppi linguistici: italiano, tedesco o ladino. Di conseguenza, il bi- o plurilinguismo individuale non viene registrato statisticamente in Alto Adige. Inoltre, occorre tenere presente che l'appartenenza al gruppo linguistico dichiarato non riflette necessariamente né la lingua più usata o conosciuta dall'individuo né la sua lingua nativa (L1). Le conseguenze individuali derivanti dall'obbligo della dichiarazione di appartenenza ad un certo gruppo linguistico per le persone cresciute plurilingui verranno illustrate nel § 4.2.

2.2.2 Il bi- e plurilinguismo familiare

La percentuale di matrimoni linguisticamente misti in Alto Adige nel 1982 era del 10% circa (ASTAT, 1986: 86), mentre secondo le stime più recenti la percentuale è salita al 20% (ASTAT, 2015: 31). Nella maggior parte dei casi si tratta di matrimoni tra persone di lingua tedesca-italiana. Non esistono invece dei dati per quel che riguarda le coppie conviventi. Ciononostante, esistono poche ricerche su individui o famiglie bi- o plurilingui in Alto Adige (Colombo & Stopfner, 2018; Egger, 1978; 1986; 1994; Egger & Lardschneider McLean, 2001; Jodlbauer & Tyroller, 1986; Weber Egli, 1992) e solo più recentemente sono stati condotti studi sulle biografie linguistiche di parlanti in Alto Adige (Veronesi, 2008; 2009).

3. Metodologia

3.1 I dati del corpus

Come già segnalato, i dati analizzati sono stati raccolti nell'ambito del progetto di ricerca KOMMA⁷. La raccolta dei dati ha avuto luogo durante l'orario scolastico regolare nelle scuole superiori di lingua tedesca nelle città di Bolzano, Bressanone, Brunico, Merano e Silandro. Il corpus è costituito da una sezione scritta e una orale; nel presente contributo ci concentreremo esclusivamente sulla seconda, più precisamente solo sulle biografie linguistiche, che costituiscono circa il 60% del corpus orale, per un totale di 260.822 *token* (25h e 15min, durata media 24 minuti). Utilizzando il software ELAN, i dati orali sono stati trascritti ortograficamente (in lettere minuscole). Le pause, gli interventi (emotivi) non verbali, così come le interruzioni o le parole incomprensibili sono stati indicati da simboli specifici:

(.)	pausa breve
(-)	pausa lunga
it/ s/ i/	interruzione dell'enunciato
((risata))	intervento non-verbale
[...]	materiale omesso
[parola/e]	chiarimento/elaborazione di referente non specifico definito in precedenti interventi

⁶ Per il documento ufficiale della dichiarazione di appartenenza o di aggregazione linguistica, vedi: <http://www.regione.taa.it/giudicidipace/mod.%20A1%20Dichiarazione%20di%20apparte.pdf> (28/08/2019).

⁷ Per una descrizione della raccolta dati e del campione, cfr. Glück e Leonardi (2019), vedi anche: <https://komma.projects.unibz.it/> (19/12/2019).

3.2 Il campione

In questa sede ci limiteremo ad esaminare una parte delle biografie linguistiche, cioè quelle prodotte dai 13 soggetti che, secondo quanto emerso dai questionari (tab. 1 nel § 3.2.1) e dalle biografie linguistiche (tab. 2 nel § 3.2.2), sono esposti a più di una lingua/varietà di lingua all'interno della famiglia.

3.2.1 I questionari

All'inizio di ogni intervista, condotta in tedesco standard, l'alunno ha compilato un breve questionario che fornisce informazioni socio-demografiche e socio-linguistiche. Come indicato in tab. 1, al momento della raccolta dei dati gli intervistati avevano un'età compresa tra i 19 e i 20 anni (età media=19,2 anni) e frequentavano una scuola superiore a Bolzano (sei soggetti), Bressanone, Brunico, Merano (due soggetti per ciascuna sede) e Silandro (un soggetto). Nove studenti hanno dichiarato il tedesco⁸ come L1 (69,2%), due l'italiano (15,4%) e altri due soggetti (15,4%) hanno nominato due lingue come lingua nativa: tedesco/italiano e tedesco/spagnolo.

Tabella 1 - Risposte riportate nel questionario

parlante	genere	età	luogo della scuola ⁹	L1		
				soggetto	madre	padre
B02	f	19	Bolzano	tedesco/italiano	italiano	tedesco
B03	m	19	Bolzano	italiano	tedesco	italiano
B04	f	19	Bolzano	tedesco/spagnolo	spagnolo	tedesco/italiano
B06	f	19	Bolzano	italiano	italiano	tedesco
B07	f	19	Bolzano	tedesco	tedesco	italiano
B11	f	19	Bolzano	tedesco	tedesco	tedesco ¹⁰
B19	f	19	Bressanone	tedesco	tedesco	italiano
B26	m	19	Bressanone	tedesco	ladino	tedesco
B28	f	20	Brunico	tedesco	tedesco	tedesco/italiano
B30	f	19	Brunico	tedesco	italiano	tedesco
B33 ¹¹	f	19	Merano	tedesco	tedesco	tedesco
B41	m	20	Merano	tedesco	italiano	tedesco
B54	f	19	Silandro	tedesco	tedesco	italiano

Sulla base dei questionari, solo due bilingui su 13 dichiarano di possedere due lingue come L1, mentre gli altri intervistati dichiarano una sola L1 (tedesco o italiano).

⁸ Nel questionario gli studenti non hanno differenziato tra le diverse varietà di tedesco. Durante le interviste, invece, hanno specificato il termine "tedesco" con le seguenti espressioni: *Südtiroler Dialekt* (dialeto sudtirolese), *Standarddeutsch* o *Hochdeutsch* (tedesco standard).

⁹ Il luogo della scuola non corrisponde necessariamente al comune di residenza.

¹⁰ Durante l'intervista è emerso che il patrigno, con il quale il partecipante vive da 13 anni, è di madrelingua italiana.

¹¹ Durante l'intervista è emerso che la madre di B33 è cresciuta con una madre germanica e un padre siciliano e il padre di B33 è cresciuto con un padre pugliese e una madre trentina-sudtirolese. Nonostante questo *background* linguistico, B33 dichiara "tedesco" come L1 per entrambi i genitori.

In un primo momento, questo numero può sembrare basso, ma la questione è in realtà molto più complessa e possono essere chiamati in causa vari motivi per i quali il parlante bilingue dichiara di aver un'unica lingua nativa. Questi possono essere: a) di tipo metodologico, in quanto tra le voci da compilare nel questionario era presente solamente l'opzione "*deine Muttersprache*" ('la tua lingua nativa') senza esserci un corrispettivo plurale, b) di tipo linguistico, come la maggiore dominanza in una delle lingue, c) di tipo sociale, per esempio l'ambiente sociale, la lingua della scuola, oppure d) di natura giuridica, data la rigidità della dichiarazione di appartenenza linguistica. Inoltre, non è detto né che un bilingue simultaneo debba necessariamente affermare di avere due lingue come L1, né che un bilingue consecutivo debba necessariamente rivendicare una sola L1. Tuttavia, per motivi di spazio non approfondiremo tale questione in questa sede.

Per quanto riguarda le informazioni sulla lingua nativa dei genitori, queste sono state elicitate dagli alunni stessi. Secondo quanto riportato, la maggior parte delle madri ha il tedesco come L1 (n=7), seguito dall'italiano (n=4), dal ladino (n=1) e dallo spagnolo (n=1). Similmente, la maggior parte dei padri ha il tedesco come L1 (n=7), seguito dall'italiano (n=4) e dal tedesco/italiano (n=2).

3.2.2 Le biografie linguistiche

Rispetto al questionario, i racconti biografici offrono l'opportunità di trattare i dati sociolinguistici (ad es. acquisizione ed uso della lingua, conoscenza e padronanza della lingua, atteggiamenti linguistici) in modo più dettagliato e consentono ai ricercatori di descrivere ampiamente il repertorio linguistico di una persona plurilingue (Franceschini, 2001; Pavlenko, 2008). La tab. 2 mostra in particolare, oltre alle lingue conosciute da ciascun informatore, le combinazioni di lingue utilizzate in casa.

Tabella 2 - *Risposte date durante l'intervista*

<i>parlante</i>	<i>lingua/e di famiglia</i>	<i>lingua/e usata/e con i fratelli</i>	<i>oltre a tedesco ed italiano, conoscenza di ulteriori lingue</i>
B02	standard tedesco & italiano	sudtirolese	inglese, latino, greco
B03	sudtirolese & italiano	[figlio unico]	inglese
B04	(sudtirolese ¹²), italiano & spagnolo	sudtirolese	inglese, spagnolo
B06	sudtirolese & italiano	sudtirolese	inglese, latino
B07	sudtirolese & italiano	sudtirolese	inglese, latino
B11	sudtirolese & italiano	sudtirolese	inglese, spagnolo, francese
B19	<i>Mischmasch</i> (sudt. & ital.)	<i>Mischmasch</i>	inglese, latino, greco
B26	sudtirolese & ladino	[figlio unico]	inglese, latino, ladino
B28	sudtirolese	sudtirolese	inglese
B30	<i>Mischmasch</i> (sudt. & ital.)	[figlio unico]	inglese, latino
B33	<i>Mischmasch</i> (standard ted. & ital.)	standard tedesco	inglese, latino, greco
B41	sudtirolese & italiano	sudtirolese	inglese
B54	sudtirolese & italiano	sudtirolese	inglese, francese, latino, ladino

¹² Da quando i genitori si sono separati, il sudtirolese non è più così presente all'interno della famiglia.

Dodici soggetti sono bilingui simultanei, cioè parlanti che hanno acquisito due (o più) lingue dai primi anni di vita, nello stesso contesto e in maniera naturale (Grosjean, 1996: 172); mentre in un caso, il parlante B28, figlio di una tedescona e di un bilingue sudtirolese/italiano, racconta di non avere appreso l'italiano in famiglia, cosicché il sudtirolese è diventato la sola lingua usata in famiglia.

4. *Una famiglia, più varietà*

Come già anticipato, i risultati presentati in questo contributo sono frutto di un'indagine di natura soprattutto qualitativa. Lo scopo di questo lavoro è la rappresentazione dell'uso di una o più lingue all'interno di queste famiglie (§ 4.1) e l'indagine di come la dichiarazione di appartenenza al gruppo linguistico possa porre difficoltà a questi individui (§ 4.2).

4.1 Le scelte linguistiche in famiglia

In alcune teorie acquisizionali, il processo di apprendimento individuale della lingua è spesso rappresentato come una sequenza lineare, orientandosi su un parlante monolingue come norma sociale. Affrontando i molteplici processi di apprendimento delle lingue delle persone plurilingui diventa chiaro che sono necessari altri modelli. Il complesso processo di acquisizione di più lingue non è lineare, ma caratterizzato da variazioni (Jessner, 2007) e i genitori, in modo più o meno consapevole, si accordano su una strategia da utilizzare per indirizzare ed educare i propri figli.

All'interno dell'uso linguistico in famiglia si può osservare che la maggior parte dei soggetti descrive il modello *One Person – One Language* (OPOL) ('una persona – una lingua'), ossia il fatto che ciascun genitore usi la propria lingua nativa con il figlio (Döpke, 1992; Barron-Hauwaert, 2004). «[B]y using his or her own language each parent gives an example of adult language use» (Barron-Hauwaert, 2004: 1). Inoltre, adottando questo modello, i genitori hanno l'opportunità di formare sia un rapporto emotivo naturale sia una maggiore intimità con il proprio figlio, permettendo in tal modo anche l'espressione della propria personalità. Molte indagini citano e promuovono questo modello come particolarmente efficace nell'educazione del "perfetto" o equilibrato parlante bilingue. Non è lo scopo di questo contributo discutere dei vantaggi e degli svantaggi in merito all'approccio 'una persona – una lingua'. Il fatto che non abbia sempre successo è stato dimostrato ad esempio da Döpke (1992) e nel contesto sudtirolese da Egger (1986).

Categorizzando le lingue parlate all'interno dei contesti familiari altoatesini, nelle interviste narrative possono essere osservati i seguenti modelli (vedi anche Döpke, 1992: 12-13):

1. Lingua/e di coppia:

- a. i genitori usano principalmente una lingua tra di loro;
- b. i genitori usano entrambe le lingue tra di loro;
- c. i genitori usano la rispettiva lingua nativa l'uno con l'altro.

2. Uso della/e lingua/e tra genitore e intervistato:
 - a. ogni genitore usa la rispettiva lingua nativa con l'intervistato;
 - b. il genitore usa entrambe le lingue con l'intervistato.
3. Uso della/e lingua/e tra intervistato e genitore:
 - a. l'intervistato usa principalmente la lingua nativa del genitore nell'interazione con il genitore;
 - b. l'intervistato usa entrambe le lingue con il genitore;
 - c. l'intervistato usa principalmente una lingua nell'interazione con il genitore, ma non la lingua nativa del genitore.
4. Uso della/e lingua/e tra fratelli:
 - a. i fratelli usano principalmente una lingua tra di loro;
 - b. i fratelli usano entrambe le lingue tra di loro.

Nell'esempio (1) il parlante B03 descrive l'approccio 'una persona – una lingua': la mamma parla sudtirolese e il papà italiano (modello 2.a) e l'intervistato usa la lingua nativa del genitore interagendo con i genitori (modello 3.a). Il grado di padronanza linguistica dei coniugi, invece, determina la scelta della lingua nella coppia. Il fatto che la mamma «è perfettamente bilingue» e che il papà «non ha imparato il tedesco» privilegia l'italiano all'interno del contesto familiare (modello 1.a).

- (1) B03: *zu hause spreche ich aber mmh (-) mehr italienisch (-) weil mein vater nicht deutsch gelernt hat (.) und somit wenn wir zusammen sind dann sprechen wir einfach italienisch (-) während (.) mit meiner mutter da spreche ich eher deutsch [sudtirolese] [...] äh also sie [i genitori] sprechen italienisch ((risata)) untereinander und äh weil meine mutter hat dann in äh (.) modena (.) in italien äh studiert (-) und deshalb ist sie perfekt zweisprachig*

B03: 'A casa parlo più italiano perché mio papà non ha imparato il tedesco e quindi quando siamo insieme parliamo solo italiano mentre con mia mamma parlo sudtirolese. Tra di loro parlano in italiano perché mia mamma ha studiato a Modena, è perfettamente bilingue lei.'

Anche nell'esempio (2) predomina la lingua italiana nell'interazione dei genitori (mod. 1.a), ma B41 ammette di usare il sudtirolese nelle interazioni con la mamma, pur essendo di lingua nativa italiana (mod. 3.c).

- (2) B41: *mein vater spricht italienisch mit ihr [mamma] (-) und sie halt auch italienisch mit ihm (-) da überwiegt das italienische aber halt ((risata)) ich spreche deutsch [sudtirolese] mit ihr ich habe mir das so angewöhnt*

B41: 'Mio papà parla italiano con mia mamma e anche lei parla italiano con lui, quindi predomina l'italiano. Ma io parlo sudtirolese con lei, mi sono abituato così.'

In (3) abbiamo un caso dove i genitori, parlando tra di loro, usano la loro lingua nativa l'uno con l'altro (mod. 1.c). In (4), invece, i genitori usano entrambe le lingue, sia il sudtirolese che l'italiano (mod. 1.b); B30 spiega che, così come accade nella comunicazione tra i genitori, lo stesso «*Mischmasch*», in cui i parlanti alternano e

commutano le due lingue, è osservabile anche all'interno della comunicazione familiare, specificando che «[q]uando non riesci a pensare alla parola in una lingua, la dici nell'altra» (mod. 2.b e mod. 3.b).

- (3) B54: *mein vater spricht immer italienisch [con me] (-) und meine mutter und mein vater (.) kommunizieren jeweils in der eigenen sprache*
 B54: 'Mio papà parla sempre italiano con me e mia mamma e mio papà comunicano ciascuno nella propria lingua.'
- (4) B30: *mein vater hat immer mit mir deutsch [sudtirolese] gesprochen und meine mutter immer italienisch und untereinander sprechen sie eben wie es (-) wie es gerade kommt ((risata)) [...] und zu hause sprechen wir (-) ein (.) mischmasch also wie es einem kommt wenn einem das wort in einer sprache nicht einfällt dann sagt er es in der anderen*
 B30: 'Mio papà parlava sempre sudtirolese e mia mamma sempre italiano con me e tra di loro parlano proprio così come viene. A casa si parla un mix, così come ti viene in mente lo dici. Quando non riesci a pensare alla parola in una lingua, la dici nell'altra.'

Anche all'interno della famiglia di B19 questo «*Mischmasch*» è accettato, come si può notare in (5). Mentre B19 usa la lingua nativa del genitore nell'interazione con il genitore stesso (mod. 3.a), inizialmente spiega di usare il sudtirolese con la sorella (mod. 4.a), ma dopo una pausa breve specifica che «in realtà le lingue vengono mischiate» (mod. 4.b).

- (5) B19: *mit meiner mutter italien/ äh deutsch [sudtirolese] mit meiner schwester deutsch [sudtirolese] (.) aber eigentlich wir reden so mischmasch und mit meinem vater red ich italienisch*
 B19: 'Con mia mamma sudtirolese, con mia sorella sudtirolese, ma in realtà le lingue vengono mischiate, e con mio papà italiano.'

La scelta della lingua è strettamente legata al contesto e/o alla persona. Il contesto, in questo caso la famiglia, favorisce l'uso di una o più lingue nel nucleo familiare, come dimostra l'esempio (6). Il fatto che sia presente una certa persona, la mamma o il papà, favorisce un contesto mono- o bilingue. Egger (1986: 68) parla della «lingua di famiglia», ovvero: «la lingua o le lingue d'uso quando tutta la famiglia è riunita».

- (6) B11: *im alltag also wenn wir jetzt wenn ich mit meinen geschwisch/ gesch/ geschwistern rede dann äh sprechen wir in deutsch [sudtirolese] [...] und mit meinem stiefvater dann immer auf italienisch (-) also kommt drauf an ob er jetzt zu hause ist dann sprechen wir in italienisch und sonst in deutsch [sudtirolese] also das wechseln wir dann so fließend*
 B11: 'Nella vita quotidiana quando parlo con i miei fratelli parliamo sudtirolese e con il mio patrigno sempre italiano. Dipende, se lui è a casa allora parliamo in italiano e altrimenti in sudtirolese, cambiamo in modo scorrevole.'

Allo stesso modo in cui una lingua è associata ad uno specifico genitore, è anche possibile utilizzare una certa lingua con un altro membro della famiglia. Che questa lingua usata non debba essere necessariamente stabile, lo spiega B06 (7).

- (7) B06: *wir geschwister haben (-) als wir kleiner waren nur italienisch gesprochen und jetzt nur mehr deutsch [sudtirolese] also ich kann (.) ja (-) also ich kann mir gar nicht mehr vorstellen mit meiner schwester auf italienisch zu sprechen*
 B06: 'Quando eravamo più piccole, io e mia sorella parlavamo solo italiano e adesso solo sudtirolese. Non posso più immaginare di parlare italiano con mia sorella.'

B04 è l'unica informante intervistata che, accanto al sudtirolese e all'italiano ha acquistato una lingua che non è autoctona in Alto Adige, lo spagnolo. La parlante spiega che i genitori usa(va)no l'italiano e lo spagnolo tra di loro (mod. 1.b) e che ognuno di loro si rivolge a lei usando la lingua nativa (mod. 2.a), mentre nell'interazione con i fratelli, B04 dichiara di usare il sudtirolese perché i fratelli più giovani «non parlano così bene lo spagnolo» (mod. 4.a)¹³.

- (8) B04: *mein vater ist mit äh sowohl mit deutsch [sudtirolese] als auch italienisch aufgewachsen (-) und das hat (-) er dann uns beigebracht [...] mein vater hat sp/ also kann spanisch perfekt (.) sprechen (-) er hat das eben von ihr [mamma] gelernt und ähm sie haben dann schon dazwischen immer italienisch gesprochen [...] aber meine mutter hat trotzdem mit uns immer spanisch gesprochen (-) und äh (-) ja sie hat dann angefangen (.) italienisch und spanisch etwas zu ((risata)) (-) mischen [...] aber beispielsweise mein bruder und meine schwester sprechen nicht so gut spanisch (.) weil sie das eben verlernt haben [...] wir sprechen immer deutsch [sudtirolese] untereinander (.) i/ (-) wir besuchen alle drei eine deutsche schule*
 B04: 'Mio papà è cresciuto bilingue sudtirolese/italiano e ci ha insegnato entrambe le lingue. Mio papà parla perfettamente lo spagnolo che ha imparato da mia mamma. Ogni tanto parlavano anche in italiano. Nonostante questo mia mamma ha sempre parlato lo spagnolo con noi. Poi ha iniziato a mischiare l'italiano e lo spagnolo. Mio fratello e mia sorella non parlano così bene lo spagnolo perché hanno smesso di parlarlo e così tra di noi parliamo sempre il sudtirolese. Tutti e tre frequentiamo una scuola di lingua tedesca.'

Riassumendo, per quanto riguarda la lingua d'uso tra fratelli si può affermare che è usata principalmente un'unica lingua, il sudtirolese. Siccome tutti i giovani intervistati al momento dell'indagine stavano frequentando una scuola di lingua tedesca, si potrebbe ipotizzare che la lingua d'insegnamento abbia una certa influenza sull'uso linguistico tra i fratelli, e che quindi la scolarizzazione dei bambini condizioni in qualche modo anche la lingua usata in casa, come già osservato da Egger (1983; 1986) e Weber Egli (1992). Tuttavia, si tratta solo di un'ipotesi, visto che non in tutte le interviste è stata chiarita esplicitamente la lingua della scuola dei fratelli.

¹³ Le ricerche hanno dimostrato che i bambini nati più tardi spesso diventano bilingui passivi piuttosto che bilingui attivi, il che, secondo Döpke (1992), è attribuito al ridotto input della lingua minoritaria che i bambini ricevono rispetto ai loro fratelli più grandi o primogeniti, come nel caso di B04.

Sulla base dei dati empirici, l'italiano invece è risultata essere la lingua principale usata tra i coniugi. Come già menzionato in letteratura (Egger, 1986; Weber Egli, 1992), infatti spesso l'italiano è la lingua conosciuta meglio da entrambi e quindi funziona come principale codice di comunicazione.

4.2 Il quarto gruppo e l'appartenenza linguistica

Come descritto nel § 2.2.1, ogni abitante altoatesino deve dichiarare l'appartenenza linguistica ad uno dei tre gruppi linguistici: italiano, tedesco o ladino. Il fatto che il gruppo linguistico di appartenenza non coincida necessariamente con la lingua più usata né con la lingua nativa dell'individuo rappresenta una questione rilevante ma che non viene messa in discussione.

All'interno di un territorio trilingue, quale è l'Alto Adige, individui cresciuti in famiglie plurilingui e provenienti da un contesto familiare effettivamente biculturale si confrontano con problemi particolari, inerenti soprattutto alla rigidità della dichiarazione di appartenenza linguistica, come confermano anche le perplessità espresse da B02 (9) e B33 (10) – gli unici due informatori che esprimono un parere al riguardo.

- (9) B02: *ich mein was soll ich ankreuzen (-) deutsch ist nicht wahr weil ich nicht nur deutsch bin italienisch genauso ladinisch bin ich nicht (-) chinesisch oder ausländisch bin ich auch nicht ((risata)) also weiß ich nicht was ich ankreuzen soll*

B02: 'Dove faccio la crocetta? Tedesco non è vero perché non sono solo tedesca ma neanche solo italiana e non sono ladina. Cinese o straniera nemmeno, per cui non so dove mettere la crocetta.'

- (10) B33: *ich müsste auch eine erklärung abgeben zu welcher sprachgruppe ich mich entscheide (-) aber das kann ich nicht machen weil ich irgendwie beides [italiano e tedesco] in einem wahre und äh (-) da frag ich mich wirklich ob so etwas wirklich nötig ist weil ich (-) finde diese notwendigkeit nicht*

B33: 'Anch'io dovrei dare una spiegazione su quale gruppo linguistico appartengo, ma non posso farlo perché in qualche modo ho entrambe le lingue in me. Mi chiedo se una cosa del genere sia veramente necessaria, perché io non ne vedo la necessità.'

Figli cresciuti in famiglie plurilingui mostrano una situazione di partenza diversa rispetto ai propri genitori, poiché, fin dall'infanzia, sono in contatto con entrambe le lingue, con le culture e i parlanti appartenenti ad entrambi i gruppi linguistici (Egger, 1986). Eppure, attraverso la dichiarazione le persone sono classificate per gruppi linguistici e la società, di per sé eterogenea, in quanto composta da molte culture e lingue, viene in questo modo omogeneizzata, semplificata, ridotta e suddivisa in sole tre comunità linguistiche. Dalle autovalutazioni dei parlanti B02 e B33 emerge come i giovani intervistati mostrino perplessità nei confronti della dichiarazione di appartenenza linguistica. Da un punto di vista giuridico, infatti, secondo tale dichiarazione, una persona cresciuta contemporaneamente con due lingue non può appartenere a più di un gruppo linguistico. Come già osservato da Egger (1986: 133), anche tra i giovani adulti intervistati emerge il desiderio di essere individuati, percepiti ed accettati come un gruppo plurilingue a sé stante, invece di doversi dichiarare in modo univoco come appartenenti ad un unico gruppo linguistico.

5. *Discussione e conclusioni*

Nella presente ricerca ci siamo concentrati sull'autovalutazione di informanti cresciuti in un contesto plurilingue riguardante: 1) l'uso linguistico con i propri familiari e 2) la difficoltà provata da alcuni di essi quando devono dichiarare l'appartenenza ad un unico gruppo linguistico, atto obbligatorio in Alto Adige. Si tratta di una raccolta di casi di studio fatta su un piccolo numero di famiglie e pertanto non adatta a indagini di tipo statistico.

Tuttavia, come affermato da Lanza (2007: 46), «[t]he family is a vital social unit for acquiring language», eppure non garantisce necessariamente che i propri figli diventino bilingui da soli (vedi Egger, 1983; 1986; Weber Egli, 1992). Infatti, il lavoro svolto dalle famiglie plurilingui e la loro decisione sulle strategie di educazione linguistica non dovrebbero essere sottovalutati.

Un limite di questa ricerca è sicuramente il fatto che i dati empirici non sono stati raccolti con l'obiettivo di concentrarsi su famiglie plurilingui, pertanto non si possono fare affermazioni sulla decisione (consapevole o meno) dei genitori in merito all'educazione linguistica dei figli o sulla questione di come i genitori stessi si definiscano in termini linguistici e culturali.

Sulla base delle risposte fornite nelle interviste, si può osservare che in alcune famiglie (B19, B30, B33) il mescolamento delle lingue/varietà di lingua nella stessa conversazione o all'interno di una frase o di un enunciato è una pratica accettata (vedi anche Dal Negro, 2017; Dal Negro & Ciccolone, 2018). Tale comportamento presuppone che tutte le persone presenti abbiano una conoscenza almeno passiva delle lingue parlate.

Come abbiamo visto nel § 4.1 l'uso della lingua tra fratelli può essere diverso dalla lingua o dalle lingue usate tra i figli ed i genitori. Una volta che i bambini frequentano la scuola, la lingua della comunità/la lingua della scuola spesso diventa la lingua dominante tra i fratelli. Nella presente ricerca abbiamo visto che il sudtirolese è il codice più utilizzato tra i fratelli, mentre l'italiano è la lingua principalmente usata tra i coniugi.

Nonostante anche in Alto Adige, come nel resto del mondo, cresca il numero di famiglie bi- e plurilingui, la dichiarazione di appartenenza linguistica non lascia spazio a coloro che si sentono legati a più varietà o a una lingua diversa rispetto a quelle previste. Di conseguenza, lo *status* "bilingue" non viene riconosciuto e (statisticamente) neanche percepito (o forse anche negato) dalla politica. Sia per la convivenza dei gruppi linguistici che per l'apprezzamento delle proprie culture e varietà, il riconoscimento dell'identità etnica di questi individui sarebbe sicuramente importante. La rinnovata tematizzazione della lingua, della dichiarazione di appartenenza linguistica, così come le esperienze qualitative nel processo di apprendimento linguistico degli individui plurilingui, potrebbe avere un ruolo importante in un eventuale processo di rivisitazione delle norme sul plurilinguismo in Alto Adige.

Bibliografia

- ALCOCK A.E. (1982), *Geschichte der Südtirolfrage. Südtirol seit dem Paket 1970-1980*, Braunmüller, Wien.
- ASTAT. ISTITUTO PROVINCIALE DI STATISTICA (1986), *Statistisches Jahrbuch für Südtirol 1985*, Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, Bolzano.
- ASTAT. ISTITUTO PROVINCIALE DI STATISTICA (2015), *Barometro linguistico dell'Alto Adige. Uso della lingua e identità linguistica in provincia di Bolzano 2014*, Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, Bolzano.
- ASTAT. ISTITUTO PROVINCIALE DI STATISTICA (2018), *Alto Adige in cifre 2017*, Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, Bolzano.
- BARRON-HAUWAERT S. (2004), *Language strategies for bilingual families. The one-parent-one-language approach*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BERRUTO G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- CICCOLONE S. (2010), *Lo standard tedesco in Alto Adige. L'orientamento alla norma dei tedescofoni sudtirolesi*, LED, Milano.
- COLOMBO S. & STOPFNER M. (2018), Alte und neue Formen der Mehrsprachigkeit in Südtirol, in DANNERER M. & MAUSER P. (Hrsg.), *Formen der Mehrsprachigkeit: Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*, Stauffenberg, Tübingen: 123-141.
- DAL NEGRO S. (2017), Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: lo spazio sociolinguistico dell'italiano, in BOMBI R. (a cura di), *Nuovi spazi comunicativi per l'italiano nel mondo*, Forum, Udine: 59-67.
- DAL NEGRO S. & CICCOLONE S. (2018), Il parlato bilingue: italiano e tedesco a contatto in un corpus sudtirolese, in BERMEJO CALLEJA F. & KATELHÖN P. (a cura di), *Lingua parlata. Un confronto fra l'italiano e alcune lingue europee*, Lang, Bern: 385-407.
- DAL NEGRO S. & GUERINI F. (2007), *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- DE FLORIO-HANSEN I. & HU A. (2007), Einführung: Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung, in DE FLORIO-HANSEN I. & HU A. (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Stauffenberg, Tübingen: VII-XVI.
- DÖPKE S. (1992), *One parent, one language. An interactional approach*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- EGGER K. (1978), *Bilinguismo in Alto Adige. Problemi e prospettive*, Athesia, Bolzano.
- EGGER K. (1983), Riflessioni sull'apprendimento precoce della seconda lingua in Alto Adige: aspetti culturali, sociali, scolastici e giuridici, in *Atti del convegno internazionale: l'apprendimento precoce della seconda lingua (Bolzano, 13-15 maggio 1982)* [Educazione bilingue 8], Provincia Autonoma di Bolzano, Bolzano: 23-40.
- EGGER K. (1986), *Famiglie bilingui in Alto Adige. Educazione linguistica ed uso delle due lingue*, Provincia autonoma di Bolzano-Assessorato all'istruzione e cultura in lingua italiana, Bolzano.
- EGGER K. (1994), *Die Sprachen unserer Kinder. Spracherwerb in einem mehrsprachigen Gebiet*, Alpha&Beta, Merano.

EGGER K. & LARDSCHNEIDER McLEAN M. (2001), *Dreisprachig werden in Gröden. Eine Studie zum Spracherwerb in der frühen Kindheit*, Institut Pedagogisch Ladin, Bolzano.

FRANCESCHINI R. (2001), Sprachbiographien randständiger Sprecher, in FRANCESCHINI R. (Hrsg.), *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis*, Stauffenburg, Tübingen: 111-125.

FRANCESCHINI R. (2002), Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit, in *Bulletin VALS-ASLA* 76: 19-33.

GLÜCK A. & LEONARDI M.M.V. (2019), Zur Verwendung von Präpositionen in Texten und Diskursen von Südtiroler Maturanten, in KÜRSCHNER S., HABERMANN M. & MÜLLER P.O. (Hrsg.), *Methodik moderner Dialektforschung. Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten am Beispiel des Oberdeutschen. Germanistische Linguistik* 241-243, Olms, Hildesheim: 445-470.

GROSJEAN F. (1996), Bilingualismus und Bikulturalismus: Versuch einer Definition, in SCHNEIDER H. & HOLLENWEGER J. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?*, SZH/SPC, Lucerne: 161-184.

JESSNER U. (2007), Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung, in DE FLORIO-HANSEN I. & HU A. (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität: zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Stauffenburg, Tübingen: 25-38.

JODLBAUER R. & TYROLLER H. (1986), *Die Deutschen in Südtirol und die Kroaten im Burgenland: Untersuchungen zu ihrem Sprachgebrauch* [Bayreuther Beiträge zur Sprachwissenschaft 8], Buske, Hamburg.

LANTHALER F. (2012), Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Südtirol, in DRUMBL H. & SITTA H. (Hrsg.), *Franz Lantthaler. Texte zu Sprache und Schule in Südtirol (1974-2012)*, Alpha&Beta, Merano: 139-164.

LANZA E. (2007), Multilingualism and the family, in AUER P. & LI WEI (eds), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, De Gruyter, Berlin: 45-67.

LÜDI G. (2007), Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme, in DE FLORIO-HANSEN I. & HU A. (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität: Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Stauffenburg, Tübingen: 39-58.

MIONI A.M. (1982), Variabilità linguistica e contrastività, in CALLERI, D. & MARELLO, C. (a cura di), *Linguistica contrastiva*, Bulzoni, Roma: 339-357.

MIONI A.M. (1990), Bilinguismo intra- e intercomunitario in Alto Adige/Südtirol. Considerazioni sociolinguistiche, in LANTHALER F. (Hrsg.), *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol – Più di una lingua. Per un progetto linguistico in Alto Adige*, Alpha&Beta, Merano: 13-35.

PAVLENKO A. (2007), Autobiographic narratives as data in applied linguistics, in *Applied Linguistics* 28(2): 163-188.

PAVLENKO A. (2008), Narrative analysis, in LI WEI & MOYER M.G. (eds), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*, Blackwell, Oxford: 311-325.

RIEHL C.M. (1999), Zwischen Dialekt und Zweitsprache. Deutschsprachige Minderheiten und ihr Weg zum Standard, in STEHL T. (Hrsg.), *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*, Narr, Tübingen: 133-149.

VERONESI D. (2008), Rappresentazioni di lingue e di percorsi di apprendimento: la metafora nelle biografie linguistiche di parlanti in Alto Adige-Südtirol, in CASADIO C. (a cura di), *Vie della metafora: linguistica, epistemologia, psicologia*, Prime Vie, Chieti: 120-145.

VERONESI D. (2009), “Due lingue che sono entrambe mie”: biografie di parlanti ‘bilingui’ e ‘monolingui’ in un territorio di confine, in RICCIONI I. (a cura di), *Multiculturalismi a confronto*, Bozen-Bolzano University Press, Bolzano: 39-56.

WEBER EGLI D. (1992), *Gemischtsprachige Familien in Südtirol-Alto Adige. Zweisprachigkeit und soziale Kontakte. Ein Vergleich von Familien in Bozen und Meran*, Alpha&Beta, Merano.

Italiano, istroveneto e istrioto. Un'indagine sugli usi delle lingue minoritarie romanze in Istria

The aim of the present study was to determine which of the minority romance languages spoken in Istria – standard Italian, Istrovenetian and Istriot dialect – are mostly used in the communication among young bilinguals/plurilinguals of the Italian national minority. For that purpose we developed a questionnaire in which we asked 50 female participants (mean age: 27,14), from the west coast of the peninsula, which of the languages from the Istrian linguistic repertoire they used in spoken and written communication, in instant messaging clients as well as in reading and listening to media.

1. *Introduzione*

Il tema delle lingue minoritarie viene affrontato negli ultimi decenni con spiccato interesse e la dovuta sensibilità nel quadro delle ricerche sociolinguistiche (ad esempio Berruto, 1995, 2007; Dal Negro & Iannàccaro, 2003; Iannàccaro, Gobbo & Dell'Aquila, 2018; Orioles, 2003; Sobrero, 2008) ed ecolinguistiche (ad esempio Haugen, 1972; Nettle & Romaine, 2009) in quanto implica non solo lo studio delle situazioni in cui esse sono inserite e i loro usi effettivi nei vari domini, ma anche la loro tutela e di conseguenza la preservazione dal rischio di estinzione. In questa prospettiva il nostro contributo è dedicato all'uso dell'italiano, dell'istroveneto e dell'istrioto, rispettivamente lingua e dialetti minoritari romanzi parlati dagli appartenenti alla Comunità Nazionale Italiana in Istria (Croazia) ed è basato sulle autodichiarazioni del comportamento linguistico dei parlanti. La Regione Istriana (in croato *Istarska županija*) è una penisola linguisticamente plurilingue in cui da secoli convivono varietà slave e romanze. Secondo l'ultimo censimento (2011), su un totale di 4.290.621 abitanti, 17.807 cittadini croati si dichiarano di *nazionalità italiana* e di questi 12.543 unità risiedono in Istria. La minoranza linguistica italiana è una minoranza autoctona² e storica di antico insediamento che vive da secoli sul territorio istriano e si identifica nella minoranza nazionale italiana ovvero trova il proprio punto d'appoggio nella Comunità Nazionale Italiana (CNI). Rispetto alle altre minoranze linguistiche in Croazia e in Istria gode di uno status sociolinguistico avvantaggiato, in quanto lo stato italiano e la lingua italiana (che funge da lingua *tetto*) sono geograficamente (e culturalmente) vicinissime. Lo Statuto della Regione garantisce l'uso dell'italiano quale lingua ufficiale accanto al croato (art. 6, 21, 22, 23, 24, 25, 27,

¹ Università "Juraj Dobrila" di Pola.

² Le altre lingue minoritarie alloctone sono il serbo, l'albanese, il macedone, il bosniaco (cfr. Blagoni, 2001).

29, 45, 46, 51, 54, 63)³. Secondo l'art. 29 dello Statuto, la Regione riconosce all'Unione Italiana il ruolo di rappresentante degli appartenenti alla comunità nazionale italiana assicurando alla stessa mezzi finanziari. L'Unione Italiana rappresenta «l'organizzazione unitaria, autonoma, democratica e pluralistica degli italiani delle Repubbliche di Croazia e Slovenia, di cui esprime l'articolazione complessiva dei bisogni politici, economici, culturali e sociali» (Zani & Tremul, 2014). Un ruolo fondamentale nella promozione della lingua italiana è svolto dalle scuole materne, elementari e medie superiori con lingua d'istruzione italiana, nonché dai dipartimenti universitari. C'è, però, da dire che la lingua italiana non rappresenta la lingua veicolare nella comunicazione quotidiana tra gli appartenenti alla CNI, che alla lingua standard preferiscono il dialetto istroveneto, alternandolo spesso al croato e dando in questo modo origine ad interessanti manifestazioni di commutazioni di codice. Va sottolineato che oltre al dialetto istroveneto, sul territorio istriano convivono altri dialetti romanzi, ovvero l'istrioto (ISO 639-3: ist) e l'istrorumenno (ISO 639-3: ruo), entrambi classificati dall'*Atlas of the world's languages in danger* dell'UNESCO (Moseley, 2010) a serio rischio di estinzione. In questa ricerca non abbiamo preso in considerazione il dialetto istrorumenno⁴ in quanto non è una delle lingue parlate dagli appartenenti alla CNI. L'istrioto è parlato da circa mille parlanti in sei località della costa occidentale istriana e precisamente a Rovigno (Rovinj), Dignano (Vodnjan), Gallesano (Galizana), Fasana (Fažana) e Sissano (Šišan). L'istroveneto, infine, è il dialetto più diffuso ed è parlato e compreso in tutta la penisola, prevalentemente lungo la costa occidentale.

2. Il repertorio linguistico istriano

La realtà plurilinguistica dell'Istria è molto complessa e ricca e comporta un mosaico di lingue e dialetti molto variegati. Nell'Istria croata, regione bilingue, in cui l'italiano è una lingua di minoranza autoctona e storica e seconda lingua ufficiale della Regione Istriana, vengono parlati diversi dialetti microregionali e locali (l'istrioto, l'istrorumenno e cinque tipi di dialetti croati ciacavi⁵) e un dialetto macroregionale (l'istroveneto). Le parlate istriote o istroromanze hanno lontane origini e sono le uniche parlate neolatine autoc-

³ Per quanto riguarda la pianificazione linguistica Blagoni (2002: 304) scrive che «l'italiano è pianificato e gode dell'esclusiva tutela giuridica da parte dello stato ospitante e dell'esclusiva preoccupazione giurilinguistica formale da parte della CNI». Inoltre, anche la Croazia nel 1997 ha ratificato la propria adesione alla *Carta europea delle lingue regionali e minoritarie* e alla *Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali* (Consiglio d'Europa, 1992), siglando accordi internazionali coi paesi vicini in merito alla protezione delle rispettive minoranze (Toso, 2006: 404). Per quanto invece riguarda il dialetto istroveneto o le parlate istriote, Blagoni (2002: 304-305) nota che esse non rientrano nei progetti di pianificazione linguistica né tanto meno di standardizzazione o tutela giurilinguistica da parte della comunità italoфона e/o nazionale italiana.

⁴ È parlato da un centinaio di parlanti nativi istrorumeni nelle località di Seiane (Žejane), Villanova (Nova Vas) e Sussgnevizza (Šušnjevica) nell'Istria centro-settentrionale.

⁵ I cinque dialetti ciacavi parlati in Istria sono i seguenti: il dialetto pinguentino a nord, il dialetto sud-occidentale stakavo-ciacavo di tipo icavo, il dialetto ciacavo settentrionale di tipo ecavo, il dialetto ciacavo centrale di tipo icavo-ecavo e infine, il dialetto ciacavo meridionale di tipo icavo.

tone del territorio, denominate parlate *istriote* da G.I. Ascoli, le quali si sono sviluppate dal latino volgare regionale presente in Istria dal I secolo a.C. (Tamaro, 2009). Dal VII secolo d. C. inizia il processo di mescolamento linguistico tra le comunità romanzofone residenti e i nuovi arrivati: le popolazioni slave. La situazione linguistica in Istria inizia a complicarsi ulteriormente attorno al X secolo, quando si fa sentire sempre più l'influsso del dialetto veneziano, in seguito ai contatti commerciali dell'Istria con la Serenissima, la cui forza e importanza commerciale ed economica cresce fino a consolidarsi nel XIV secolo (Crevatin, 1989) quando il veneziano diventa lingua di cultura, sostenuta dall'amministrazione e dal commercio. Infatti, gli statuti e gli atti amministrativi dei secoli XIV e XV iniziano ad essere scritti in *volgare*, cioè in veneziano, con qualche interferenza locale. Nel XVI secolo a causa di spopolamenti e ripopolamenti in Istria dovuti a carestie ed epidemie, il veneziano si affianca all'italiano, lingua di cultura e, abbassandosi a codice colloquiale, si diffonde sempre più dando origine all'istoveneto, variante istriana del *veneziano coloniale* (Bidwell, 1967). Nel corso dei secoli l'istoveneto diventa una vera e propria koinè o lingua comune in Istria, influenzando molto sia i dialetti ciacavi locali con prestiti lessicali romanzi, sia i dialetti istrioti arcaici, contaminandone il lessico e la morfosintassi. Bisogna dire che anche il dialetto triestino incide sullo sviluppo delle parlate istrovenete, in quanto durante il dominio austriaco e anche più tardi, i commerci e i traffici dell'Istria si sono concentrati a Trieste.

Oggi l'istoveneto è «la lingua della memoria generazionale che riesce ad esprimere con immediatezza, semplicità, efficacia e pregnanza significative connotazioni di tipo storico, psicologico, sociologico, emotivo...» (Milani Kruljac & Orbanic, 1991: 82).

Per la compresenza delle lingue italiana e croata e dei dialetti romanzi (istoveneto e istrioto) e croati ciacavi, nonché della gerarchizzazione funzionale degli stessi, la situazione linguistica istro-quarnerina⁶ è stata descritta come doppiamente diglottica o di poliglоссия imperfetta (Milani Kruljac, 1990; Milani & Orbanic, 1991), in cui la lingua standard croata è la prima lingua Alta, alla quale si affianca l'italiano standard come seconda lingua Alta, che ovviamente è usato nel parlato e nello scritto in misura minore (Milani Kruljac & Orbanic, 1991: 95), mentre i dialetti istoveneto e istrioto sono relegati a situazioni e domini informali quali la famiglia, il compagno e gli amici.

3. Un'indagine sugli usi delle lingue minoritarie romanze

3.1 Ipotesi e obiettivi della ricerca

Nella ricerca abbiamo voluto indagare gli usi della lingua italiana standard, del dialetto istoveneto e dell'istrioto, in base alla percezione del comportamento linguistico dichiarato dai partecipanti. Le sfere indagate hanno riguardato la comunicazione quotidiana orale e scritta (messaggistica istantanea e social networks) nonché la lettura e l'ascolto tra i giovani plurilingui istriani (18-35 anni) della Comunità

⁶ Con aerea "istiro-quarnerina" si fa riferimento alla penisola istriana nonché alla città di Fiume e alle isole del golfo del Quarnero.

Nazionale Italiana, a confronto con la lingua croata e con il dialetto croato ciacavo, in quanto lingue del repertorio e lingue madri dei parlanti. L'ipotesi di partenza è che sia nel parlato, sia nella comunicazione scritta di tipo sincronico mediata dal computer - CMC (Androustopoulos, 2006; Bultinck, 2011; Ursini, 2005) l'uso del dialetto istroveneto predomini sull'italiano standard e sul dialetto istrioto, soprattutto nei domini nella famiglia e degli amici. Vari studi sull'italiano in Istria (ad es. Milani Kruljac, 2003) hanno, infatti, dimostrato che il dialetto istroveneto è più usato rispetto all'italiano nei domini più privati e informali. Contrariamente, ci aspettiamo che le lingue più usate nella abilità ricettive – ascolto e lettura – siano quelle standard, in quanto entrambe usate dai media in Istria. Sarà, quindi, interessante, indagare in quale misura i parlanti fruiscano i media in entrambe le lingue e come si riflettano negli usi il bilinguismo e la diglossia, doppia o tripla.

3.2 Metodologia e partecipanti

Ai fini della ricerca abbiamo costruito un questionario sociolinguistico scritto in lingua italiana e diviso in due parti: i) biografia sociolinguistica dei parlanti e ii) usi delle lingue minoritarie romanze in Istria. Nella prima parte abbiamo formulato sette domande sui dati anagrafici dei parlanti: età, sesso, luogo di residenza, luogo di nascita, livello di formazione, lingua madre e lingua d'istruzione a scuola. Sulla scia di indagini sociolinguistiche volte ad indagare gli usi linguistici che prendono in considerazione l'intero repertorio linguistico nella sua totalità «a pari di un ecosistema» (Dal Negro & Iannàccaro, 2003: 432), la seconda sezione del questionario è stata dedicata agli usi linguistici dichiarati dai giovani bilingui/plurilingui della CNI: dialetto istroveneto (IV), dialetto istrioto (IST), italiano standard (IT), croato standard (CRO)⁷ e dialetto croato ciacavo (CIA). Le domande riguardavano i domini d'uso delle lingue sopraelencate nelle quattro sfere linguistiche: parlato, scritto, ascolto e lettura. Per quanto concerne lo scritto abbiamo indagato gli usi delle lingue nella comunicazione mediata dal computer e più precisamente nella messaggistica istantanea (Viber, Whatsapp, sms e Facebook Messenger). Per quanto riguarda, invece, le rimanenti abilità ricettive, l'ascolto e la lettura, abbiamo fatto riferimento ai media (radio, tv, quotidiani, romanzi e notizie di cronaca su Internet). Infine, dato che sul territorio operano istituzioni di interesse per la CNI (il Centro di Ricerche Storiche di Rovigno, emittenti radio bilingui, istituzioni scolastiche, ecc.) abbiamo chiesto ai nostri partecipanti quanto frequentemente usassero le tre lingue minoritarie romanze – istroveneto, istrioto e italiano standard – sul luogo di lavoro. Tutte le domande, ad esclusione di quelle sull'età e sul luogo di residenza, erano del tipo *multiple choice*, in cui i partecipanti potevano scegliere una o più risposte. Nelle domande sugli usi linguistici i partecipanti potevano scegliere una o più lingue (al massimo tutte e cinque) usate nei vari domini con i vari interlocutori.

⁷ Con i termini "standard" faremo ovviamente riferimento alle lingue nazionali italiana e croata, che variano a livello regionale e con CIA faremo riferimento a tutti i dialetti ciacavi istriani.

Figura 1 - *Punti di inchiesta*

Dato che ogni partecipante parla più di una lingua e uno o più dialetti, la somma delle percentuali per ciascuna lingua o dialetto può superare il 100%, mentre l'uso di ogni codice con ciascun interlocutore può raggiungere, ma non superare, il 100% (ad es. alcuni intervistati hanno dichiarato di parlare due o più codici con la mamma, il che risulta

anche nella somma delle percentuali delle lingue dichiarate che difatti superano il 100% delle risposte, vedi ad es. grafico 2). Al questionario hanno inizialmente aderito sessanta partecipanti, ma dato il dislivello tra il numero di maschi (10) e quello di femmine (50) sono state prese in considerazione soltanto le partecipanti di sesso femminile onde evitare l'influenza della variabile sesso. I partecipanti sono dunque cinquanta (50) bilingui dalla nascita (età media = 27,14) provenienti da dieci punti di inchiesta della costa occidentale istriana in cui vive la CNI e sono parlate due (italiano standard e dialetto istroveneto) o tre (italiano standard, dialetto istroveneto e dialetto istrioto) lingue minoritarie romanze, da sud a nord: Pula-Pola (7), Šišan-Sissano (2), Galizana-Gallesano (8), Fažana-Fasana (1), Vodnjan-Dignano (1), Rovinj-Rovigno (5), Bale-Valle (10), Novigrad-Cittanova (8), Buje-Buie (4), Umag-Umago (4) (vedi fig. 1). L'istroveneto è parlato nei 10 punti di inchiesta segnati sulla cartina (in grigio e in nero) e l'istrioto soltanto nelle sei località segnate in grigio.

Il livello di formazione dei partecipanti è il seguente: 16 (32%) partecipanti hanno un diploma di scuola media superiore, 15 (30%) una laurea triennale, 16 (32%) una laurea magistrale e 3 (6%) un dottorato di ricerca. Tutti i soggetti sono stati contattati dalle autrici al fine di delucidare eventuali dubbi sulla terminologia linguistica inerente ai nomi dei dialetti "istrioto" e "istroveneto". È, difatti, risaputo, che i parlanti, spesso non conoscono le denominazioni dei propri dialetti e che vi fanno riferimento chiamandoli in base ai nomi dei luoghi in cui vengono parlati (sissanese, fasanese, gallesanese, dignanese, vallese e rovignese). Inoltre, nell'introduzione al questionario, è stato spiegato quali sono i dialetti istrioti e istroveneti.

3.3 Risultati

Le varie combinazioni di lingue madri dei partecipanti, indagate nella parte della biografia sociolinguistica del questionario, confermano la complessità e la varietà linguistica della Regione Istriana. Diversi soggetti hanno dichiarato di avere più di una lingua madre (fig. 2). Le combinazioni di lingue madri possibili sono invece ben 11 (vedi tab. 1), similmente allo studio di Jahn (2003), condotto su 620 intervistati provenienti dalla provincia di Trieste, dal Litorale sloveno e dall'area istro-quarnerina della Croazia, in cui gli informanti davano ben 19 risposte diverse sulla propria L1 in cui comparivano combinazioni di 5 L1.

Figura 2 - Numero di lingue madri

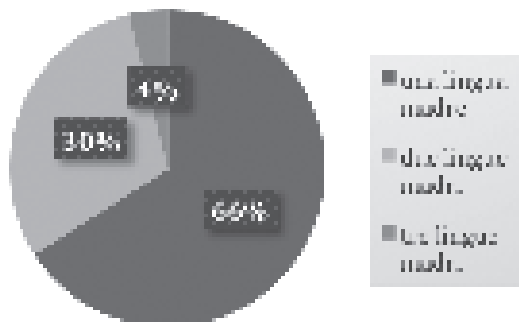


Tabella 1 - *Combinazioni di lingue madri*

<i>Combinazioni di lingue madri</i>	<i>N. di parlanti</i>
IV	15
IST	11
IT	4
CRO	3
IV + IT	3
IV + CRO	6
IV + CIA	1
IST + CIA	2
IT + CRO	2
CRO + CIA	1
IV + IT + CRO	2

La lingua madre che predomina è il dialetto istroveneto o come unica lingua madre (15) o affiancato da altre lingue madri (3 con l'italiano, 6 con il croato, 1 con il dialetto ciacavo, 2 con italiano e croato). È interessante notare che l'istroveneto non appare mai in combinazione con l'istrioto perché i parlanti nativi di istrioto tengono molto alla loro identità linguistica e storico-culturale. Similmente, i parlanti dichiarano di avere l'istrioto quale unica lingua madre (11) o in combinazione con il dialetto croato ciacavo (2). Quest'ultimo risultato è dovuto ai matrimoni misti tra italofoeni e croati dialettografi. L'istroveneto è la lingua che appare nella maggior parte dei repertori (27), seguito dall'istrioto (13), dal croato (14) e dall'italiano (8). Il dialetto ciacavo occupa invece un ruolo marginale, dichiarato lingua madre soltanto da 4 soggetti e comunque sempre in combinazione con altre lingue (istroveneto, istrioto o croato). I risultati ottenuti confermano quanto già sostenuto da diversi sociolinguisti sull'assenza dello standard in famiglia (Milani Kruljac, 1990: 42), in quanto la lingua materna degli italofoeni istro-quarnerini è il dialetto istroveneto. In relazione a questa varietà, va evidenziato che nel suo studio sul bilinguismo e la diglossia nella comunità italiana in Istria e a Fiume, Milani Kruljac (1990: 63) ha differenziato il dialetto locale istroveneto dalla koinè istroveneta regionale sostenendo che quest'ultima rappresenta una varietà intermedia tra dialetto istroveneto locale e lingua italiana. Difatti, se in passato il dialetto locale istroveneto si differenziava dall'istroveneto comune o regionale per certi particolarismi locali (come ad esempio *carega* 'sedia' o *savariar* 'delirare') oggi tra i parlanti bilingui giovani tali differenze non si notano più, probabilmente a causa della sempre più forte fruizione dei mass media e dei contatti più frequenti con l'Italia.

3.3.1 Usi delle lingue minoritarie nel parlato

Nella prima parte della ricerca abbiamo voluto indagare gli usi delle lingue nel parlato nei vari domini (Berruto, 1995) o ambiti sociali (Fishman, 1966; Milani Kruljac, 1990). Dato il complesso reticolo di situazioni caratteristico delle società bilingui, e pertanto del territorio istriano, abbiamo suddiviso, in base alla dinamica sociale quotidiana, i parlanti in tre cerchi: nella prima cerchia abbiamo inserito i genitori e

i fratelli e le sorelle, nella seconda cerchia, invece, i nonni paterni e materni, gli zii e i cugini e nella terza il/la compagno/a, gli amici, i colleghi di lavoro o di università e i vicini di casa. Dai risultati (tab. 2) è emerso che la lingua più usata in famiglia con i genitori e i fratelli è l'istroveneto (mamma = 24, papà = 26, fratello/sorella = 24) seguito dal croato standard e dall'istrioto. Il ciacavo è parlato in misura minore. È usuale che in famiglia venga usato il dialetto, mentre la lingua standard, nel nostro caso quella croata, è relegata alla cerchia dei "non conoscenti" (Vietti & Dal Negro, 2012) o meglio, di coloro che non condividono con l'interlocutore l'appartenenza alla CNI. In linea con le aspettative, l'italiano standard è parlato pochissimo, soltanto un soggetto afferma di parlarlo con la sorella/il fratello (1). Infatti il dominio della famiglia è quello più forte delle varietà non-standard (Jahn, 2003: 18).

Tabella 2 - *Parlato – I cerchia*

	IV	IST	IT	CRO	CIA	ALTRO	Risp. Assente
mamma	24 (48%)	13 (26%)	0	14 (28%)	9 (18%)	1 (2%)	0
papà	26 (52%)	12 (24%)	0	13 (26%)	9 (18%)	0	1 (2%)
fratello/sorella	24 (48%)	14 (28%)	1 (2%)	11 (22%)	3 (6%)	0	4 (8%)

I risultati della II cerchia (tab. 3) rispecchiano i risultati della I cerchia e riconfermano il predominio dell'istoveneto con entrambi i nonni (materni 23, paterni 27), con gli zii (29) e i cugini (28). Come si può notare dalla tabella i parlanti dichiarano di non usare l'istrioto con i nonni materni, facendo però uso dell'italiano (11) e del croato standard (11), dato che forse si può ricondurre all'*overt prestige* delle lingue standard collegate alla variabile sesso. Il comportamento linguistico cambia con i nonni paterni dove, invece, le lingue standard sono poco usate (2 IT, 6 CRO), mentre appare molto più presente l'istrioto.

Tabella 3 - *Parlato – II cerchia*

	IV	IST	IT	CRO	CIA	ALTRO	Risp. Assente
nonni materni	23 (46%)	0	11 (22%)	11 (22%)	11 (22%)	1 (2%)	3 (6%)
nonni paterni	27 (54%)	12 (24%)	2 (4%)	6 (12%)	7 (14%)	2 (4%)	4 (8%)
zii	29 (58%)	12 (24%)	3 (6%)	17 (34%)	12 (30%)	1 (2%)	2 (4%)
cugini	28 (56%)	15 (30%)	6 (12%)	23 (46%)	10 (20%)	2 (4%)	1 (2%)

I risultati della III cerchia (tab. 4) evidenziano l'uso prevalente di due codici: l'istoveneto e il croato, che si contendono il repertorio. Infatti, si nota soltanto un leggero predominio del croato (21) nel parlato con il/la compagno/a, seguito dal dialetto istoveneto (15). Questo dato dimostra un'apertura verso l'Altro, che si realizza uscendo dalla sfera della famiglia (I e II cerchia) e porta i parlanti ad adeguarsi alle lingue della maggioranza croata, senza però, abbandonare la propria lingua madre. Succede lo stesso con le lingue usate con gli amici, in quanto gli intervistati dichiarano di usare quasi a pari merito il croato standard (36) e l'istoveneto (34).

Tabella 4 - Parlato – III cerchia

	IV	IST	IT	CRO	CIA	ALTRO	Risp. Assente
compagno/a	15 (30%)	5 (10%)	4 (8%)	21 (42%)	8 (16%)	1 (2%)	7 (14%)
amici	34 (68%)	16 (32%)	15 (30%)	36 (72%)	14 (28%)	3 (6%)	1 (2%)
compagni uni./colleghi	28 (56%)	10 (29%)	21 (42%)	32 (64%)	9 (18%)	1 (2%)	1 (2%)
vicini di casa	28 (56%)	13 (26%)	3 (6%)	30 (60%)	13 (26%)	1 (2%)	1 (2%)

Va notato l'uso parallelo ed intenso dei due codici con gli amici su base quotidiana. Questa alternanza nell'uso dei due codici nelle loro conversazioni dà spesso origine al fenomeno della commutazione di codice, in cui si passa dall'istroveneto (lingua base) al croato (cfr. ad es. Scotti Jurić & Brajković, 2016). È possibile quindi trovare costruzioni come le seguenti forniteci dai nostri studenti universitari, raccolte ai fini di un'altra ricerca in corso in cui la commutazione avviene in posizione infrafrasastica: “*Se vedemo dopo e andemo insieme in referada po dokumente*”⁸ oppure interfrasastica “*Ne znam šta da ti kažem, me va sui nervi el fato che mai no la riva decider i uvijek neka-ko radi kažin*”⁹. Anche con i compagni di università e i colleghi di lavoro gli italofoeni usano prevalentemente il croato (32) e l'istroveneto (28). Sono invece 21 i soggetti che con questi interlocutori dichiarano l'uso dell'italiano standard (21), seconda lingua ufficiale e lingua delle istituzioni della CNI. Rimangono meno usati il dialetto istrioto (10) e il dialetto ciacavo (9), in quanto varietà basse del repertorio sottostanti alla differenziazione funzionale. L'uso dell'italiano standard con i colleghi di lavoro e i compagni universitari non ci sorprende, data la presenza sul territorio di istituzioni scolastiche e professionali in lingua italiana in cui è richiesto l'uso dell'italiano standard (21). Con i vicini di casa, che non sempre appartengono alla minoranza italiana, i nostri intervistati usano perlopiù il croato (30) e l'istroveneto (28).

3.3.2 Usi delle lingue minoritarie nella comunicazione scritta mediata dal computer (CMC)

Data la natura *dialogica* dei messaggi in rete (D'Achille, 2017), che rispecchiano il parlato *faccia a faccia*, ci aspettiamo che i risultati ottenuti per la CMC rispecchino gli usi linguistici del parlato. La CMC dà spazio a fenomeni di mistilinguismo quali il *code switching* (Blagus & Lalli Pačelat 2012, Matticchio 2014) e consente, forse anche più del parlato, la creazione di neologismi e più in generale, una maggiore creatività. Come ricordano Moretti e Stähli (2011: 71) questa caratteristica della CMC ha fatto parlare, nel panorama italiano, di rivitalizzazione dei dialetti. In questa ricerca ci siamo limitate ad indagare la percezione dei comportamenti linguistici dichiarati dai parlanti, senza fare un'analisi linguistica dei corpora.

⁸ Trad. *Ci vediamo dopo e andiamo insieme in segreteria studenti a ritirare i documenti.*

⁹ Trad. *Non so cosa dirti, mi dà fastidio il fatto che non sia mai in grado di prendere una decisione e che faccia sempre confusione.* Similmente a molti altri, anche il lemma *kažin* “confusione, baccano” è un prestito romanzo entrato a far parte del lessico delle parlate ciacave croate attraverso l'istroveneto: *cašin* / ven. *casin* (VG 184; DDV 145) in seguito al secolare contatto tra popolazioni romanzofone e croatofone (Tamaro, 2017: 107).

I risultati più interessanti per quanto riguarda lo scritto nella CMC tramite i canali di messaggistica istantanea (WhatsApp, Viber, Facebook Messenger e sms), riguardano la I e la III cerchia (tab. 5 e 7), ad esclusione dei vicini di casa, con i quali c'è poca interazione. Con gli appartenenti alla I cerchia primeggia l'uso dell'istroveneto (mamma 22, papà 22; fratello/sorella 23) seguito dal croato standard (mamma 15, papà 11, e fratello/sorella 13), dall'istrioto, dal ciacavo e dall'italiano standard. Difatti, gli informanti usano nella comunicazione scritta con i propri interlocutori gli stessi codici che usano anche nel parlato.

Tabella 5 - Scritto (CMC) – I cerchia

	IV	IST	IT	CRO	CIA	ALTRO	Risp. Assente
mamma	22 (44%)	9 (18%)	2 (4%)	15 (30%)	4 (8%)	0	5 (10%)
papà	22 (44%)	7 (14%)	2 (4%)	11 (22%)	4 (8%)	0	10 (20%)
fratello/sorella	23 (46%)	14 (28%)	4 (8%)	13 (26%)	2 (4%)	1 (2%)	6 (12%)

Con i nonni (tab. 6), ovviamente, la messaggistica istantanea e la comunicazione mediata dal computer è molto meno usata (tabella 6) in quanto i nonni, perlopiù anziani, non usano le nuove tecnologie. Per questo motivo molte risposte risultano assenti. Anche con gli zii, similmente a quanto accade nel parlato, la lingua più usata è l'istoveneto (24), seguito dal croato (11) e dall'istrioto (9).

Tabella 6 - Scritto (CMC) – II cerchia

	IV	IST	IT	CRO	CIA	ALTRO
nonni materni	5 (10%)	1 (2%)	0	6 (12%)	0	0
nonni paterni	4 (8%)	1 (2%)	1 (2%)	2 (4%)	1 (2%)	1 (2%)
zii	24 (48%)	9 (18)	2 (4%)	11 (22%)	4 (8%)	0
cugini	24 (48%)	15 (30%)	3 (6%)	21 (42%)	7 (14)	2 (4%)

Nella terza cerchia (tab. 7), invece, la lingua più usata con il/la compagno/a è il croato (19), a testimonianza di molti matrimoni misti, in cui spesso la lingua del coniuge, che non appartiene alla minoranza italiana, diventa lingua dominante. Seguono l'istoveneto (15), l'istrioto (7) e il ciacavo (7) e l'italiano standard (6). I rimanenti dati sugli usi linguistici con i compagni di università e i colleghi di lavoro, nonché con i vicini di casa sono in linea con quelli ottenuti per il parlato (tab. 4).

Tabella 7 - Scritto (CMC) – III cerchia

	IV	IST	IT	CRO	CIA	ALTRO	Risp. Assente
compagno/a	15 (30%)	7 (14%)	6 (12%)	19 (38%)	7 (14%)	2 (4%)	6 (12%)
amici	36 (72%)	16 (32%)	19 (38%)	39 (78%)	10 (20%)	4 (8%)	0
compagni uni./colleghi	29 (58%)	11 (22%)	19 (38%)	35 (70%)	7 (14%)	3 (6%)	0
vicini di casa	20 (40%)	6 (12%)	4 (8%)	22 (44%)	5 (10%)	1 (2%)	16 (32%)

3.3.3 Ascolto e lettura

Non ci sorprendono affatto i risultati ottenuti per le attività che coinvolgono la sfera ricettiva: l'ascolto e la lettura (tab. 8). Lo standard è la lingua delle istituzioni e la lingua dei mezzi di comunicazione di massa. Tra le due lingue primeggia per la quantità di fruizione di programmi televisivi l'italiano (46), seguito dal croato (30). Questo risultato potrebbe anche essere dovuto, in parte, ad una maggiore offerta delle emittenti nazionali italiane di programmi di spettacolo e di documentari. Un paio di informanti ha segnato anche i dialetti istroveneto, istrioto e ciacavo, probabilmente riferendosi a trasmissioni di emittenti regionali istriane (radio e tv) in cui si dà spazio anche ai dialetti. Inoltre, c'è una ricca produzione poetica in ciacavo, istrioto e istroveneto, sentita dai parlanti nativi come bisogno di esprimere un mondo che scompare, appoggiata da una sempre maggiore sensibilità alla preservazione dei vernacoli. Non ci stupisce che l'italiano (48) prevalga sul croato (25) nella lettura di romanzi e poesie dato che l'italiano è stata la lingua ufficiale d'istruzione nelle scuole frequentate. Per quanto concerne la lettura di notizie o altri contenuti in rete, i soggetti dichiarano di leggere sia in italiano (44) che in croato (41), come pure in altre lingue straniere (14), probabilmente in inglese.

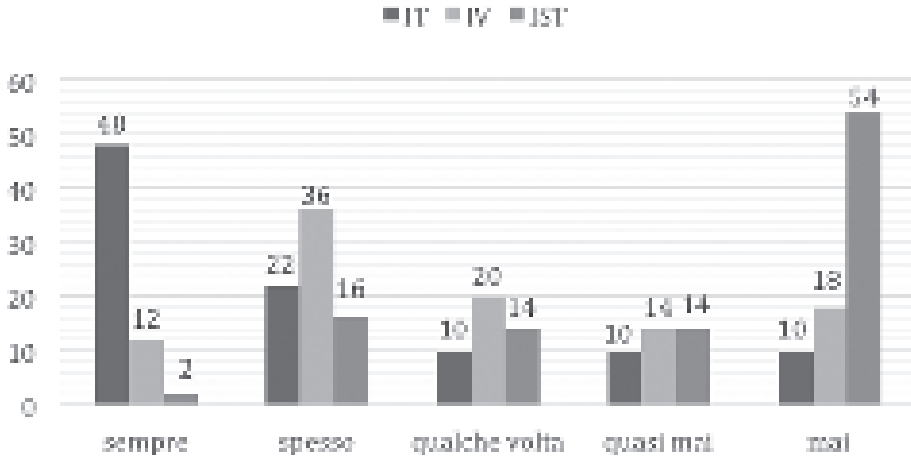
Tabella 8 - *Ascolto e lettura*

	IV	IST	IT	CRO	CIA	ALTRO	Risp. Assente
TV	1 (2%)	0	46 (92%)	30 (60%)	0	4 (8%)	0
radio	1 (2%)	0	36 (72%)	38 (76%)	0	2 (4%)	0
giornali	0	2 (4%)	35 (70%)	40 (80%)	0	4 (8%)	0
romanzi e poesie	4 (8%)	2 (4%)	48 (96%)	25 (50%)	0	3 (60%)	0
Internet	2 (4%)	1 (2%)	44 (88%)	41 (82%)	2 (4%)	14 (28%)	0

3.3.4 Usi delle lingue sul luogo di lavoro

Le lingue minoritarie romanze sul luogo di lavoro (fig. 3) vengono usate innanzitutto dagli appartenenti alla minoranza italiana che lavorano presso le istituzioni della CNI e da coloro che svolgono attività nelle varie comunità degli italiani sparse sul territorio. Tra italiano standard, istroveneto e istrioto, la lingua più usata è l'italiano standard (sempre 48, e spesso 22; fig. 3), seguita dall'istroveneto (sempre 12, e spesso 36) e dall'istrioto (sempre 2 e spesso 16). Negli ambienti istituzionali primeggia la lingua standard in quanto lingua Alta designata all'uso ufficiale e ai contesti formali, seguita dall'istroveneto in situazioni più informali, mentre l'istrioto viene usato in maniera molto marginale, anche perché ha un minor numero di parlanti.

Figura 3 - Usi delle lingue minoritarie romanze sul luogo di lavoro



4. Conclusioni

In questa ricerca abbiamo voluto indagare la percezione dell'uso delle lingue minoritarie romanze: italiano standard, istroveneto e istrioto di cinquanta giovani donne bilingui (18-35 anni), appartenenti alla minoranza italiana in Istria e provenienti da dieci località italofone della costa occidentale della Regione Istriana. Abbiamo indagato le loro dichiarazioni sui comportamenti linguistici nelle sfere del parlato, della comunicazione scritta mediata dal computer, dell'ascolto e della lettura. I risultati ottenuti mediante la compilazione di un questionario creato ai fini della ricerca hanno confermato l'uso predominante dell'istroveneto sugli altri codici nel parlato in famiglia, in modo particolare nella I e II cerchia di famigliari. Uscendo dal dominio della famiglia, si nota l'uso parallelo di entrambi i codici: istroveneto e croato. Ciò è dovuto al fatto che il croato è la lingua ufficiale della maggioranza croata, con la quale gli italofoeni sono in contatto quotidianamente. Infatti, con gli amici, i compagni di lavoro/colleghi universitari e i vicini di casa, i nostri intervistati usano sia il croato sia l'istroveneto. L'istroveneto non appare, dunque, minacciato dal croato, essendo i due codici in una situazione di *semplice diglossia*, già evidenziata nel 1990 da Milani Kruljac, presso i giovani italofoeni che entrano nel mondo del lavoro e che trovano nel croato la variante Alta e nell'istroveneto la variante Bassa, mentre l'italiano standard rimane presente nel repertorio solo a livello di competenza ricettiva dei mass media, nonché nella lettura di romanzi e poesie, come appunto confermano i nostri risultati. Va evidenziato l'uso dell'istrioto tra i giovani, sia in famiglia (con fratelli e sorelle, ma anche cugini) che con amici e compagni universitari e colleghi di lavoro, il che infonde una luce di ottimismo per la preservazione di questo dialetto molto arcaico e meno diffuso dell'istroveneto. L'uso dell'italiano standard nelle istituzioni è in parte dovuto anche alla presenza sul territorio di istituzioni scolastiche e professionali in lingua italiana come pure di aziende gestite da italiani trasferitisi in Istria, in quanto il bilinguismo in Istria è un bilinguismo sia

de facto che *de jure*. I risultati ottenuti per la sfera dello scritto nella comunicazione mediata dal computer ricalcano, ovviamente, quelli del parlato. Così, la lingua più usata con genitori, zii, cugini e amici è l'istroveneto, mentre con gli interlocutori della III cerchia si nota una leggera dominanza del croato, dovuta all'interazione con interlocutori non necessariamente italofoeni. Nell'ascolto e nella lettura predomina l'uso dell'italiano sul croato, risultato dovuto alla fruizione di media italiani da parte degli italofoeni intervistati, abituati a leggere in italiano avendo frequentato le scuole con lingua d'istruzione italiana.

Altri studi, estesi a più parlanti, potrebbero darci delle informazioni in più sulla vitalità delle lingue minoritarie romanze parlate dagli appartenenti alla CNI in Istria. È, infatti, possibile come sostiene Marra (2007) che una lingua sopravviva anche grazie ad un numero ridotto di parlanti, purché venga trasmessa e usata dalle giovani generazioni. I risultati sull'uso delle lingue tra i giovani potrebbero rivelare alcune tendenze sul futuro linguistico della penisola istriana.

Ringraziamenti

Desideriamo ringraziare molto le curatrici del volume e uno dei due valutatori anonimi per i preziosi suggerimenti che ci hanno permesso di riflettere sui dati e di rivedere l'analisi.

Bibliografia

- ANDROUTSOPOULOS J. (2006), Introduction: sociolinguistics and computer-mediated communication, in *Journal of Sociolinguistics* 10(4): 419-438.
- BERRUTO G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma.
- BERRUTO G. (2007), Lingue minoritarie e sociolinguistica del contatto, in CONSANI & DESIDERI (a cura di): 17-31.
- BIDWELL C. (1967), Colonial Venetian and Serbo-Croatian in the Eastern Adriatic: A case study of languages in contact, in *General Linguistics* 7(1): 13-30.
- BLAGONI R. (2001), L'italiano in Istria: stato delle cose e riflessioni sociolinguistiche preliminari, in FUSCO F. & MARCATO C. (a cura di), *L'italiano e le regioni*, numero monografico di *Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture* 8, Forum, Udine: 81-88.
- BLAGONI R. (2002), Status sociale e status istituzionale dell'italiano lingua minoritaria in Croazia. Note per un approccio diverso nella tutela dell'italofonia in Istria, in ORIOLES V. (a cura di), *La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche. Problemi, applicazioni, prospettive*. Numero monografico di *Plurilinguismo. Contatti di Lingue e Culture* 9, Università degli Studi di Udine, Centro Internazionale sul Plurilinguismo, Forum, Udine: 299-306.
- BLAGUS M. & LALLI PAČELAT I. (2012), Sprecherwechsel beim Instant Messaging, in KARABALIĆ V., ALEKSA VARGA M. & PON L. (eds.), *Discourse and dialog – Diskurs und Dialog*, Lang, Frankfurt am Main: 59-72.
- BULTINCK M. (2011), *Il linguaggio degli SMS. Il caso dell'italiano e del francese*, tesi di laurea depositata presso la Faculteit Letteren en Wijsbegeerte: <https://lib.ugent.be/fulltxt/>

RUG01/001/786/636/RUG01-001786636_2012_0001_AC.pdf (ultima consultazione 15.10.2019).

CONSANI C. & DESIDERI P. (a cura di), (2007), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma.

CONSIGLIO D'EUROPA (1992), *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, Strasburgo.

CREVATIN F. (1989), Istroromanzo: storia linguistica esterna, in *Lexicon der Romanistischen Linguistik* 3: 449-554.

DAL NEGRO S. & IANNACCARO G. (2003), *Qui parliamo tutti uguale, ma diverso*. Repertori complessi e interventi sulle lingue, in VALENTINI A., MOLINELLI P., CUZZOLIN P. & BERNINI G. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Bulzoni, Roma: 431-450.

FISHMAN J.A. (1966), Language maintenance and language shift as a field of inquiry, in NAHIRNY V.C., HOFMAN J.E. & HAYDEN R.G. (eds), *Language loyalty in the United States*, Mouton, The Hague: 424-458.

HAUGEN E. (1972), *The ecology of language*, Stanford University Press, Stanford.

IANNACCARO G., GOBBO F. & DELLAQUILA V. (2018), The assessment of sociolinguistic justice: parameters and models of analysis, in GAZZOLA M., TEMPLIN T. & WICKSTRÖM B.A. (eds), *Language policy and linguistic justice: economic, philosophical and sociolinguistic approaches*, Springer, Cham: 363-391.

JAHN J.-E. (2003), I camaleonti istriani. Studio quantitativo sulla scelta linguistica dei giovani istriani, in *L'italiano fra i giovani dell'istiroquarnerino*, volume II, Pietas Iulia - EDIT, Pola-Fiume: 9-45.

MARRA A. (2007), Politiche linguistiche e piccole comunità minoritarie, tra sociolinguistica e glottodidattica, in CONSANI & DESIDERI (a cura di): 161-185.

MATTICCHIO I. (2014), Il code-switching di giovani istriani bilingui nelle chat dei social networks, in MACALUSO F.P. (a cura di) *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione, Atti del XIII Congresso della SILFI, (Palermo 22-24 settembre 2014)*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Dipartimento di scienze umanistiche, Palermo: 1-14.

MILANI KRULJAC N. (1990), *La comunità italiana in Istria fra diglossia e bilinguismo*, Centro di Ricerche Storiche, Rovigno.

MILANI KRULJAC N. (2003) (a cura di), *L'italiano fra i giovani dell'Istro-quarnerino*, Volume. I, Pietas Iulia - EDIT, Pola/Fiume.

MILANI KRULJAC N. & ORBANĆ S. (1991), Italofoonia nel triangolo istro-quarnerino, in PADOAN G. & BERNARDI U. (a cura di), *Il gruppo nazionale italiano in Istria e a Fiume oggi. Una cultura per l'Europa*, Atti ed inchieste dei quaderni veneti, Longo, Ravenna: 79-99.

MORETTI B. & STÄHLI A.M. (2011), L'italiano in contatto con il dialetto e altre lingue. Nuovi mezzi di comunicazione e nuove diglossie, in *Linguistik Online* 48(4): 71-82.

MOSELEY C. (ed.). (2010), *Atlas of the world's languages in danger*, 3rd ed., Unesco, Paris (online version: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>).

NETTLE D. & ROMAINE S. (2009), *Voci del silenzio. Sulle tracce delle lingue in via d'estinzione*, Carocci, Roma.

ORIOLES V. (2003), *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*, Il Calamo, Roma.

- SCOTTI JURIĆ R. & BRAJKOVIĆ D. (2016), Competenza comunicativa interculturale: alcuni esempi di interazioni plurilinguistiche in Istria, in *Studia Polensia* 4(1): 65-81.
- SOBRERO A. (2008), Finalmente dei dati!, in LAVINIO C. & LANERO G. (a cura di), *Dimmi come parli... Indagini sugli usi linguistici giovanili in Sardegna*, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica ex-Irre Sardegna, CUEC, Cagliari.
- TAMARO S. (2009), L'influsso della lingua italiana e dei dialetti romanzi sulle parlate ciacave dell'Istria, in DA RIF B. (a cura di), *Civiltà italiana e geografie d'Europa, Atti del XIX Congresso A.I.S.L.L.I.*, Edizioni Università di Trieste, Trieste: 300-302.
- TAMARO S. (2017), *Boljunske etimologije. Podrijetlo romanizama u boljunskim govorima*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula.
- TOSO F. (2006), *Lingue d'Europa. La pluralità linguistica dei Paesi europei tra passato e presente*, Baldini Castoldi Dalai, Milano.
- VIETTI A. & DAL NEGRO S. (2012), Il repertorio linguistico degli italiani: un'analisi quantitativa dei dati ISTAT, in TELMON T, RAIMONDI G. & REVELLI L. (a cura di), *Coesistenze linguistiche nell'Italia pre-e postunitaria, Atti del XLV congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma: 167-181.
- URSINI F. (2005), La lingua dei giovani e i nuovi media: gli SMS, in FUSCO F. & MARCATO C. (a cura di), *Forme della comunicazione giovanile*, Il Calamo, Roma: 323-336.
- ZANI N. & TREMUL M. (2014), *La comunità nazionale italiana in Italia e Slovenia*, http://unione-italiana.eu/Backup/documents/2010-2014/Presentazione_CNI_27-03-2014.pdf.

MARIA ANTONIETTA MARONGIU¹

Contatto linguistico e variazioni nella percezione. Sul repertorio linguistico dei sardi

This article is the partial report of a larger study on the present contact situation in southern Sardinia. The current data, collected with a questionnaire run among young Sardinian speakers attending the last years of a vocational high school, was partially analysed against that of a previous research by the same author. The investigation attempts to record possible changes in the perception of language use and attitudes following the last two decades of status planning interventions in Sardinia. Based on the informants' statements on language use, in spite of more positive language attitudes, the intergenerational transmission of the minority language seems to be rare, while the use of both languages seems to prevail even in the family domain.

1. *Introduzione*

Fino al secondo dopoguerra, le comunità linguistiche sarde si sono caratterizzate per bilinguismo con diglossia stabile, quando un'accelerazione del processo di italianizzazione ha influito radicalmente sulle dinamiche di cambiamento del repertorio linguistico a livello diastratico e diatopico. Lo stigma associato alle lingue locali come varietà di minore prestigio e di ostacolo alla promozione sociale aveva indotto molti sardi, specialmente nei centri a maggiore urbanizzazione, a scegliere di parlare in italiano ai propri figli. I pregiudizi interni alle comunità locali erano spesso perpetrati e rafforzati in contesto educativo, e confermati dall'assenza di politiche linguistiche adeguate. Il tardivo o inadeguato riconoscimento, da parte delle istituzioni, dell'esistenza in Sardegna di una complessa e articolata comunità bi- e plurilingue è una delle variabili del contesto sociolinguistico che ha contribuito all'accelerazione delle dinamiche di *language shift* e *language loss*, documentate a partire dagli anni settanta.

In seguito, l'approvazione e l'applicazione delle norme a tutela delle lingue minoritarie sono state accompagnate da accesi dibattiti culturali e politici sul bilinguismo che hanno stimolato l'interesse per l'uso delle varietà locali. Il riconoscimento di dignità istituzionale al sardo, dando prestigio alla lingua minoritaria, ha contribuito a diminuire i pregiudizi linguistici dei parlanti e a rafforzare la lealtà linguistica dei sardi verso le lingue locali; rimane da valutare concretamente come abbia modificato la percezione dei parlanti e le loro abitudini linguistiche. La letteratura internazionale mostra che in diversi casi nemmeno opportuni provvedimenti

¹ Università degli Studi di Cagliari.

di politica e pianificazione linguistica hanno potuto contrastare le dinamiche di obsolescenza linguistica.

L'obiettivo del contributo è quello di capire se vi sia stata una ristrutturazione del repertorio linguistico dei giovani adulti sardi nel sud Sardegna, e come questa si caratterizzi nei *pattern* d'uso dichiarati. I dati che verranno presentati sono stati raccolti in un istituto professionale di Cagliari, già sede di una precedente indagine condotta dalla stessa autrice negli anni 2003-2006 (Marongiu, 2007; 2010). I nuovi dati saranno messi a confronto con quelli della precedente indagine. Inoltre saranno analizzati eventuali cambiamenti a livello di *language attitudes* e *language loyalty* indotti dalla possibile partecipazione degli informanti a progetti per la diffusione della cultura e della lingua sarda, per valutare se questi possono aver favorito in qualche misura l'attivazione di meccanismi di mantenimento e di rivitalizzazione linguistica sia a livello individuale che comunitario.

2. *Aspetti sociolinguistici del contatto sardo-italiano*

La contestualizzazione del caso di studio all'interno del quadro teorico su *language shift* e *language loss* (Berruto, 2009; Fishman 2012; Grenoble, 2011; Mesthrie & Leap, 2009; Thomason & Kaufman, 1988) e i numerosi contributi sugli esiti del contatto in comunità bilingui caratterizzate dalla presenza di lingue minoritarie (Dal Negro, 2004; Mesthrie, 2014; Regis & Rivoira, 2014), fanno ipotizzare un *trend* negativo del contatto sardo-italiano orientato verso la perdita delle parlate locali. Le ricerche sulle comunità linguistiche presenti in Sardegna (Dettori, 1979; Loi Corvetto, 1979; Marongiu, 2009; 2010; Maxia, 2010; Paulis, 2001; Rindler Schjerve, 2003) mostrano una tendenza nella stessa direzione, a eccezione della comunità tabarchina (Toso, 2004).

La tendenza all'uso prevalente dell'italiano a svantaggio del sardo è stata documentata fin dagli anni '70, specialmente in comunità urbane (Dettori, 1979), ma anche in quelle rurali, nelle aree geografiche tradizionalmente conservative delle province di Sassari, Nuoro e Oristano (Loi Corvetto, 1979; Sole, 1990; Rindler Schjerve, 1993). Anche se le varietà minoritarie rimanevano nel repertorio dei sardi, almeno a livello di familiarità passiva o bilinguismo dormiente, e influenzavano l'uso della lingua dominante, nelle comunità linguistiche sarde, l'italiano regionale tendeva a diventare la prima lingua e la lingua dominante della maggioranza dei sardi, in particolare delle nuove generazioni (Lavinio, 2002; Marongiu, 2010; Maxia, 2010). La correlazione tra la tendenza all'uso esclusivo dell'italiano e il diminuire dell'età emergeva anche dai dati ISTAT del 2006.

L'indagine sociolinguistica su campo realizzata nel 2006 da una commissione tecnico-scientifica, nominata dall'amministrazione regionale (Oppo, 2007), ha documentato la diffusione diatopica e diastratica delle varietà minoritarie parlate dai sardi e la loro distribuzione nei domini d'uso. Ne sono emersi i tradizionali *pattern* sociolinguistici delle dinamiche di contatto caratterizzate da diglossia instabile e regressione della varietà minoritaria, quali il maggiore uso delle varietà locali da parte

dei maschi e dei più anziani, oltre che la loro maggiore diffusione nei centri al di sotto dei 20.000 abitanti e nelle famiglie con minore livello di istruzione e a basso reddito.

La dichiarata competenza attiva in sardo (il 68,4%) degli informanti di quest'indagine trova corrispondenza nei dati della ricerca promossa dall'IRRE Sardegna (Lavinio & Lanero, 2008) nelle scuole primarie e di I e II grado dell'isola (competenza attiva del 71,4% per tutti gli ordini di scuole coinvolte). Questi dati non hanno riscontro positivo nelle dichiarazioni d'uso della varietà locale, che appare limitato al dominio della famiglia di provenienza e con i membri più anziani, mentre nella famiglia nucleare prevale l'uso dell'italiano. Più recentemente, dall'indagine di Gargiulo (2013: 134) in diverse scuole secondarie di I e II grado della regione, è emerso come più comune in famiglia per gli informanti l'uso alternato delle parlate locali e dell'italiano (70% del campione).

Queste indagini sociolinguistiche hanno anche documentato il frequente uso di alternanze e commutazioni di codice tra parlate locali e italiano; questi fenomeni sono stati interpretati sia come segni di «vitalità delle diverse parlate locali» (Lavinio, 2010: 170) sia come indicatori di attrito o convergenza, dunque come segnali della tendenza alla perdita delle parlate locali (Marongiu, 2006).

Tuttavia, le iniziative istituzionali recenti, di cui si parlerà nel paragrafo seguente, aumentando il prestigio delle parlate minoritarie anche fra i giovani (Iannaccaro & Dell'Aquila, 2010), potrebbero aver contribuito a migliorare l'atteggiamento dei sardi verso le lingue minoritarie.

3. *Interventi di language planning*

L'approvazione della Legge Regionale n. 26/1997 e della Legge Nazionale n. 482/1999 ha riconosciuto la comunità sarda come minoranza linguistica storica e il sardo come lingua anche istituzionale. Nell'isola l'azione istituzionale di tutela linguistica si è concentrata su azioni di *corpus planning* di tipo *top-down*, finalizzate all'adozione di una varietà standard del sardo e alla codificazione di una forma ortografica unitaria. Con la LR n. 16/14 del 2006 è stata introdotta la *Limba Sarda Comuna* (o *LSC*), definita «un modello linguistico che si colloca in una posizione intermedia tra le varietà» (RAS, 2006: 6).

Gli interventi di *acquisition planning* in ambito educativo hanno permesso la realizzazione di progetti per l'apprendimento e l'utilizzo veicolare delle parlate locali e per l'approfondimento di aspetti della cultura e della civiltà sarde anche in orario curricolare. Il monitoraggio nazionale sull'applicazione della LN 482/99 nelle scuole materne, primarie e secondarie di primo grado (Portelli, 2006; Iannaccaro, 2010), ha mostrato che nelle scuole sarde i progetti finanziati erano destinati in gran parte a promuovere la storia e la cultura tradizionale, più che la conoscenza e l'uso della lingua locale per la vita quotidiana.

Per quanto oggetto di discussione per le criticità emerse², gli interventi normativi degli anni Novanta hanno notevolmente contribuito all'aumento del prestigio del sardo e all'aumento della lealtà linguistica dei parlanti nei confronti della lingua minoritaria (Oppo, 2007; Lavinio & Lanero, 2008). Tuttavia, occorre valutare se si sia avviata anche una rinegoziazione nel rapporto tra le lingue nei contesti d'uso. Il processo di obsolescenza linguistica, quando è avviato, è difficilmente contrastabile, come è emerso anche dall'applicazione del modello di rivitalizzazione proposto da Fishman (1991³; 2001), in quanto il contesto sociolinguistico delle comunità bi- e plurilingui e la simmetria del contatto tra le lingue sono difficilmente governabili.

4. *L'indagine*

In questo lavoro vengono presentati i risultati della prima parte di un'indagine svolta in una scuola secondaria di secondo grado di Cagliari che indaga sulla possibile ristrutturazione del repertorio linguistico dei giovani sardi nel sud Sardegna. L'indirizzo professionale dell'istituto⁴ attira una popolazione studentesca quasi esclusivamente maschile e proveniente dai comuni circostanti il capoluogo regionale fino a una distanza di 100 km, e solo per una piccola percentuale da alunni di provenienza urbana. Le caratteristiche socio-demografiche del suo bacino di utenza avevano già permesso di individuare l'istituto come una *enclave* linguistica per indagare sia sul repertorio sia sugli usi linguistici degli adolescenti sardi lungo l'asse di variazione diatopica (Bokamba & Marongiu, 2010; Marongiu, 2004; 2006). Dall'indagine di Marongiu (2007; 2010) era emersa la mancata trasmissione intergenerazionale in contesto familiare della varietà locale, l'uso prevalente dell'italiano e la comparsa del sardo 'insieme' all'italiano come uso alternato delle lingue e come parlata mistilingue.

Per i fini di questo contributo, sono stati presi in considerazione, come potenziali fattori di modifica del contesto del contatto linguistico, l'eventuale partecipazione degli informanti a progetti realizzati in applicazione della LR 26/97 e della LN 482/99, o ad altri interventi di politica linguistica nell'ambito dell'introduzione della *Limba Sarda Comuna* (LSC) con la LR 16/14 del 2006.

4.1 Il questionario

Il questionario somministrato nell'indagine attuale è strutturato in tre sezioni. La prima include 15 quesiti utili a conoscere il background socio-demografico degli alunni e dei loro genitori. La seconda sezione si occupa del repertorio linguistico degli informanti e dei genitori. Dei 9 quesiti sugli informanti, i primi sono intesi

² Si vedano Marcatò (2012), Marra (2009) e Toso (2008) per una discussione sulle criticità della LN 482/1999, e Puddu (2008) sulle criticità della LR 26/1997.

³ Si veda Marongiu (2009) per una applicazione del modello proposto da Fishman (1991) al caso della Sardegna.

⁴ L'Istituto conferisce diplomi in: Manutenzione e Assistenza Tecnica, Tecnico Industrie Meccaniche, Tecnico Industrie Elettriche, Tecnico Industrie Elettroniche, Tecnico Odontotecnico.

a verificare quale sia la loro lingua della socializzazione primaria, quella usata dai genitori per insegnare loro a parlare (nel questionario 'Prima lingua imparata da piccolo'), e quale considerino la loro lingua dominante (nel questionario 'Lingua che uso più frequentemente e meglio'), ovvero la lingua della socializzazione secondaria. Trattandosi di un contesto bilingue, per lingua dominante si intende la lingua nella quale il parlante ha maggior competenza e/o la lingua che usa più frequentemente nel maggior numero dei domini in una data età (in accordo con Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2015).

Gli altri quesiti si riferiscono alle loro scelte linguistiche nel dominio della famiglia e in altri contesti d'uso ('a casa', 'fuori casa', 'alla stazione/al bar', 'a scuola'). I 6 quesiti sui genitori, oltre a sondare quale, nella percezione degli informanti, siano la loro prima lingua e lingua dominante, indagano sugli usi linguistici percepiti 'a casa' e 'fuori casa' proponendo una lista di potenziali interlocutori. In questa sezione sono inclusi anche 6 quesiti relativi alla partecipazione degli informanti a progetti orientati alla diffusione della cultura sarda a scuola, e sulla loro familiarità con la *Limba Sarda Comuna*.

La terza sezione del questionario riguarda più strettamente l'atteggiamento degli informanti nei confronti di lingua, cultura e identità sarde e l'interesse al loro mantenimento. Nel contributo si è concentrata l'attenzione sul quesito iniziale, inteso a valutare come gli informanti considerino il sardo.

La comparazione fra l'indagine precedente e quella attuale è resa possibile dall'utilizzo dello stesso questionario, tranne che per l'integrazione relativa alla partecipazione degli alunni a progetti sul sardo in ambito scolastico. Va specificato che l'indagine del 2003-2006 ha preso in considerazione un campione di informanti (108 alunni) che solo parzialmente corrisponde per fascia d'età al campione dell'indagine attuale. Per una migliore comparazione statistica, in questa sede, il campione della nuova indagine viene posto a confronto anche con le sole classi quarte della precedente indagine (34 alunni), omogenee per età. Pur consapevoli che i dati ricavati possono essere inficiati dagli effetti discorsivi di autovalutazioni e percezioni individuali, si è operato per trarre interpretazioni che fossero sociolinguisticamente significative dal confronto diacronico tra i due corpora.

4.2 Caratteristiche socio-demografiche del campione

Delle sei classi nelle quali è stato proposto il questionario, tre quarte e tre quinte, sono state prese in considerazione le risposte di 76 alunni (di sesso maschile) tra i 18 e i 23 anni. Si tratta di giovani adulti che hanno ripetuto diverse classi nell'arco della loro carriera scolastica. Dei 76 informanti, solo il 14,5% è di provenienza urbana, gli altri provengono da comuni situati in una prima cintura fino a 15 km dal capoluogo regionale, pressoché in continuum insediativo con esso (28,9%), da comuni di una seconda cintura fino a 30 km dal capoluogo che hanno mantenuto una caratterizzazione socio-economica maggiormente legata alle attività del settore primario (35,5%), e in minor misura, da comuni esterni a questi ambiti territoriali distanti fino a 100 km da Cagliari e con più marcata ruralità (17,1%). La distri-

buzione della provenienza secondo le fasce appena descritte per il campione della presente indagine, è pressoché equivalente al macro-campione dell'indagine precedente (108 alunni tra 14 e 22 anni) e alle due classi quarte del gruppo di controllo (34 alunni tra i 18 e i 22 anni).

Anche se il profilo socio-economico di questi gruppi di comuni differisce in linea generale, con una più spiccata ruralità per i comuni di seconda cintura e per quelli esterni, all'interno del campione tali differenze non emergono in ragione della netta prevalenza delle attività economiche legate all'artigianato o al terziario delle famiglie di provenienza degli studenti. Inoltre, le caratteristiche socio-economiche dell'attuale campione non differiscono da quelle del campione dell'indagine precedente; in entrambi i casi, gli informanti provengono da famiglie a reddito medio-basso e con scolarizzazione poco al di sotto della media regionale.

4.3 Prima lingua e lingua dominante

I primi quesiti posti agli informanti riguardano la percezione del proprio repertorio linguistico nella socializzazione primaria e secondaria. I quesiti posti sono aperti e le risposte che indicavano sia il sardo sia l'italiano, oppure il dialetto e l'italiano, sono state classificate con la voce 'entrambe' nella tab. 1, dove compaiono anche le indicazioni fornite sulla prima lingua e sulla lingua dominante dei genitori.

Le risposte date mostrano che l'86,8% degli informanti considera l'italiano la prima lingua e la lingua dominante, mentre solo il 2,6% (2 alunni) indica il sardo come prima lingua e lingua dominante. Non sembra, dunque, che l'uso della lingua locale sia recuperata dagli informanti nella socializzazione secondaria. Fa eccezione il 6,6% di informanti che ha indicato sardo e italiano insieme (alla voce 'entrambe' nella tabella), come lingue dominanti.

Questi risultati concordano in larga misura con quelli del macro-campione dell'indagine del 2003-2006 (tab. 2). Tuttavia in quell'indagine, un leggero aumento statistico della presenza del sardo come lingua dominante, e i risultati dei test di valutazione delle competenze orali in sardo, allora somministrati, avevano indotto a supporre che fosse in atto un *trend* positivo di rivitalizzazione della lingua minoritaria, per cui con l'avvicinarsi dell'età adulta gli adolescenti tendevano a includere maggiormente il sardo nel proprio repertorio linguistico, anche nella modalità di parlata mistilingue. Ma se limitiamo il confronto al solo gruppo di controllo (tab. 3), l'incremento non è significativo. Ciò lascia supporre che nell'arco di tempo trascorso tra le due ricerche non ci sia stata una reintroduzione del sardo nella socializzazione primaria, né che la lingua locale sia maggiormente presente nella socializzazione secondaria degli informanti, come ci si sarebbe aspettati.

Anche in riferimento alla percezione che gli informanti hanno della prima lingua e della lingua dominante dei genitori (tra i 35 e i 62 anni), in entrambe le ricerche emerge il ruolo prevalente dato all'italiano come prima lingua e come lingua dominante, con valori leggermente crescenti per le madri e decrescenti per i padri nel passaggio dalla socializzazione primaria a quella secondaria. Per quanto riguarda il sardo, dall'attuale indagine emerge una tendenza lievemente negativa per entram-

bi i genitori, ma più accentuata per la madre tra la prima e la seconda socializzazione, mentre, sia il macro-campione e specialmente il gruppo di controllo dell'indagine precedente mostrano valori più elevati soprattutto per i padri per la prima lingua e sensibilmente più alti per la lingua dominante.

Per quanto questi dati si riferiscano alla percezione che gli informanti hanno degli usi linguistici dei genitori, il confronto tra le due ricerche mostra valori in regressione per il sardo come lingua dominante, per cui la tendenza a recuperare la varietà locale come lingua della socializzazione secondaria, che emergeva dalla prima ricerca, non pare essere confermata. Le dichiarazioni degli informanti, infine, mostrano che rimane costante il ruolo prevalente dell'italiano come prima lingua e lingua dominante nel repertorio linguistico dei genitori, con valori molto simili nelle due indagini. I dati che si riferiscono all'uso di 'entrambe' le lingue sono poco significativi nelle due ricerche.

Tabella 1 - *Indagine 2018-19. Prima lingua e lingua dominante attribuita a se stessi e ai propri genitori. Valori assoluti e in %*

Risposte Possibili	Prima lingua						Lingua dominante					
	Padre		Madre		Studente		Padre		Madre		Studente	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Sardo	10	13,1	8	10,5	2	2,6	9	11,8	5	6,6	2	2,6
Italiano	47	61,8	48	63,1	66	86,8	46	60,5	50	65,8	66	86,8
Entrambe *	4	5,3	4	5,3	1	1,3	8	10,5	7	9,2	5	6,6
Altro	4	5,3	5	6,6	6	7,9	2	2,6	3	3,9	2	2,6
Non risponde	11	14,5	11	14,5	1	1,3	11	14,5	11	14,5	1	1,3
Totale	76	100	76	100	76	100	76	100	76	100	76	100

* La voce "Entrambe" include risposte come "italiano e sardo", "dialetto e italiano" o "entrambe"

Tabella 2 - *Indagine 2003-06, macro-campione. Prima lingua e lingua dominante attribuita a se stessi e ai propri genitori. Valori assoluti e in %*

Risposte Possibili	Prima lingua						Lingua dominante					
	Padre		Madre		Studente		Padre		Madre		Studente	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Sardo	17	15,7	12	11,1	2	1,8	32	29,6	20	18,5	10	9,3
Italiano	64	59,3	70	64,8	83	76,9	51	47,2	65	60,2	84	77,8
Entrambe *	9	8,3	8	7,4	4	3,7	15	13,9	17	15,7	10	9,3
Altro	5	4,6	9	8,3	18	16,7	3	2,8	2	1,8	2	1,8
Non risponde	13	12,0	9	8,3	1	0,9	7	6,5	4	3,7	2	1,8
Totale	108	100	108	100	108	100	108	100	108	100	108	100

* La voce "Entrambe" include risposte come "italiano e sardo", "dialetto e italiano" o "entrambe"

Tabella 3 - *Indagine 2003-06. Gruppo di controllo. Prima lingua e lingua dominante attribuita a se stessi e ai propri genitori. Valori assoluti e in %*

Risposte Possibili	Prima lingua						Lingua dominante					
	Padre		Madre		Studente		Padre		Madre		Studente	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Sardo	7	20,6	5	14,7	1	2,9	9	26,5	6	17,6	5	14,7
Italiano	19	55,9	21	61,8	24	70,6	17	50,0	21	61,8	22	64,7
Entrambe*	2	5,9	2	5,9	1	2,9	3	8,8	4	11,8	5	14,7
Altro	1	2,9	1	2,9	5	14,7	1	2,9	1	2,9	1	2,9
Non risponde	5	14,7	5	14,7	3	8,8	4	11,8	2	5,9	1	2,9
Totale	34	100	34	100	34	100	34	100	34	100	34	100

* La voce "Entrambe" include risposte come "italiano e sardo", "dialetto e italiano" o "entrambe"

4.4 Il dominio familiare

Come già accennato, la seconda sezione del questionario indaga sulla percezione delle scelte linguistiche degli informanti in diversi domini d'uso. In questa sede, per esigenze di sintesi, sono stati presi in considerazione i dati sulle scelte d'uso degli informanti e dei loro genitori nel dominio della famiglia. Ciò permette di avere un riscontro sulle scelte linguistiche dichiarate per la socializzazione primaria e per la socializzazione secondaria di cui si è discusso in precedenza.

4.4.1 Scelte linguistiche dei genitori nel dominio della famiglia

Se si guardano le scelte linguistiche dei genitori nel dominio familiare, come dichiarate dagli informanti (tab. 4), le risposte ottenute, oltre all'italiano, al sardo e al cinese per un solo caso, sono state anche: 'sardo e italiano', 'dialetto e italiano', 'entrambe', e 'mescolo sardo e italiano' (raccolte nella voce 'entrambe' in tabella). In generale, per quanto un relativamente alto numero di informanti (tra i 17 e i 20) non abbia risposto o abbia risposto 'non so' a questo quesito, i dati raccolti mostrano il dichiarato uso prevalente dell'italiano e di 'entrambe' le lingue, rispetto al sardo, da parte dei genitori con tutti i membri della famiglia indicati.

Nel confronto tra le dichiarazioni sui due genitori, emerge che le madri sembrano usare l'italiano più dei padri con tutti i membri della famiglia, anche con i parenti più anziani, ma specialmente con gli informanti e soprattutto con i bambini. Al contrario, ai padri è attribuito un maggior uso del sardo con gli informanti, seppur entro valori estremamente bassi, soprattutto con gli altri adulti della famiglia. I valori più alti sono riferiti ai 'parenti adulti', mentre sono leggermente più bassi in riferimento a genitori e suoceri. Valori simili a quelli dell'uso dell'italiano, ma con una proporzione invertita nel confronto tra i due genitori, sono stati registrati alla voce 'entrambe'. Fa eccezione il dato sui bambini, con i quali compare il valore più basso e comunque uguale per entrambi i genitori. Il sardo dunque continua a essere presente nel dominio familiare, ma prevalentemente in combinazione con l'italiano.

Tabella 4 - *Indagine 2018-19. Percezione delle lingue usate in famiglia dai genitori.*
Valori assoluti e in %

Membri della famiglia	Sardo		Italiano		Entrambe*		Altro		Non so (o non risponde)		Totale													
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre												
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%												
Informanti	3	3,9	7	9,2	30	39,5	23	30,3	24	31,6	27	35,5	1	1,3	1	1,3	18	23,7	18	23,7	76	100	76	100
Parenti/adulti	12	15,8	18	23,7	21	27,6	13	17,1	25	32,9	26	34,2	1	1,3	1	1,3	17	22,4	18	23,7	76	100	76	100
Altri bambini	2	2,6	4	5,3	37	48,7	34	44,7	19	25,0	19	25,0	1	1,3	1	1,3	17	22,4	18	23,7	76	100	76	100
Nonni	11	14,5	16	21,1	22	28,9	15	19,7	25	32,9	24	31,6	1	1,3	1	1,3	17	22,4	20	26,3	76	100	76	100
Suoceri	8	10,5	12	15,8	26	34,2	20	26,3	23	30,3	25	32,9	1	1,3	1	1,3	18	23,7	18	23,7	76	100	76	100
Fratelli/Sorelle	7	9,2	12	15,8	27	35,5	19	25,0	23	30,3	26	34,2	1	1,3	1	1,3	18	23,7	18	23,7	76	100	76	100
Parenti giovani	4	5,3	5	6,6	30	39,5	27	35,5	24	31,6	25	32,9	1	1,3	1	1,3	17	22,4	18	23,7	76	100	76	100

*La voce "Entrambe" include le risposte "italiano e sardo", "dialetto e italiano", "entrambe", "mescolo italiano e sardo"

Tabella 5 - Indagine 2003-06. Gruppo di controllo.
Percezione delle lingue usate in famiglia dai genitori. Valori assoluti e in %

Membri della famiglia	Sardo		Italiano		Entrambe*		Altro		Non so (o non risponde)		Totale															
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre														
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%														
Informanti	-	0,0	1	2,9	17	50,0	11	32,4	12	35,3	16	47,1	-	0,0	-	0,0	-	0,0	5	14,7	6	17,6	34	100	34	100
Parenti adulti	9	26,5	8	23,5	13	38,2	10	29,4	9	26,5	12	35,3	-	0,0	-	0,0	-	0,0	3	8,8	4	11,8	34	100	34	100
Altri bambini	-	0,0	1	2,9	23	67,7	19	55,9	5	14,7	4	11,8	-	0,0	-	0,0	-	0,0	6	17,6	10	29,4	34	100	34	100
Nonni	10	29,4	6	17,6	11	32,4	9	26,5	5	14,7	7	20,6	1	2,9	1	2,9	1	2,9	7	20,6	11	32,4	34	100	34	100
Suoceri	6	17,6	8	23,5	13	38,2	12	35,3	5	14,7	5	14,7	1	2,9	-	0,0	-	0,0	9	26,5	9	26,5	34	100	34	100
Fratelli/Sorelle	4	11,8	6	17,6	15	44,1	14	41,2	7	20,6	9	26,5	1	2,9	-	0,0	-	0,0	7	20,6	5	14,7	34	100	34	100
Parenti giovani	4	11,8	5	14,7	15	44,1	18	52,9	6	17,6	7	20,6	1	2,9	-	0,0	-	0,0	8	23,5	4	11,8	34	100	34	100

*La voce "Entrambe" include le risposte "italiano e sardo", "dialetto e italiano", "entrambe", "mescolo italiano e sardo"

Tabella 6 - Indagine 2003-06, macro-campione.
Percezione delle lingue usate in famiglia dai genitori. Valori assoluti e in %

Membri della famiglia	Sardo		Italiano		Entrambe*		Altro		Non so (o non risponde)		Totale											
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre										
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%										
Informanti	2	1,8	9	8,3	65	60,2	47	43,5	28	25,9	35	32,4	3	2,8	4	3,7	10	9,3	13	12,0	108	100
Parenti/adulti	20	18,5	28	25,9	46	42,6	33	30,6	28	25,9	32	29,6	2	1,8	1	0,9	12	11,1	14	13,0	108	100
Altri bambini	1	0,9	2	1,8	77	71,3	76	70,4	10	9,3	8	7,4	-	0,0	-	0,0	20	18,5	22	20,4	108	100
Nonni	23	21,3	23	21,3	43	39,8	33	30,6	16	14,8	21	19,4	3	2,8	3	2,8	23	21,3	28	25,9	108	100
Suoceri	19	17,6	31	28,7	44	40,7	35	32,4	17	15,7	13	12,0	4	3,7	4	3,7	24	22,2	25	23,1	108	100
Fratelli/Sorelle	11	10,2	21	19,4	49	45,4	38	35,2	29	26,8	27	25,0	4	3,7	4	3,7	15	13,9	18	16,7	108	100
Parenti giovani	10	9,3	13	12,0	64	59,3	57	52,8	18	16,7	20	18,5	2	1,8	2	1,8	14	13,0	16	14,8	108	100

*La voce "Entrambe" include le risposte "italiano e sardo", "dialetto e italiano", "entrambe", "mescolo italiano e sardo"

Dal confronto tra i dati delle due indagini (si confrontino le tabb. 5 e 6 con la tab. 4), l'uso dichiarato del sardo da parte dei genitori mostra una tendenza regressiva sia nella dimensione diacronica che in quella sincronica da parte di entrambi i genitori, all'interno di un comune quadro di valori bassi. La regressione si manifesta sia all'interno di ciascuna indagine, nel confronto tra i valori bassissimi sul dichiarato uso del sardo con i membri più giovani della famiglia da parte di entrambi i genitori, soprattutto delle madri, e i valori più alti riferiti ai 'parenti più adulti', che nel confronto tra gli stessi dati nelle diverse indagini.

Se nel dominio familiare l'uso del sardo da solo da parte dei genitori è scarsamente presente, si riscontra viceversa, un aumento sensibile della presenza del sardo in combinazione con l'italiano nel confronto tra le due indagini. Nella recente indagine, l'uso di 'entrambe' le lingue che gli informanti attribuiscono ai propri genitori è aumentato sensibilmente in riferimento a tutti i membri della famiglia. L'uso dichiarato di 'entrambe' è aumentato anche con i bambini per le madri e per i padri.

Complessivamente, questi valori non si scostano di molto da quelli del gruppo di controllo o del campione più largo della prima indagine, e confermano il persistere della mancata trasmissione intergenerazionale della lingua minoritaria.

4.4.2 Scelte linguistiche degli informanti nel dominio della famiglia

I risultati dell'indagine (tab. 7) mostrano un prevalente uso dichiarato di 'entrambe' le lingue con tutti i membri della famiglia, specialmente con i padri (68,4%) e le madri (71%), mentre il dichiarato uso dell'italiano con gli stessi interlocutori si attesta, rispettivamente, sul 18,4% e 19,7%. Con i fratelli e le sorelle minori, al contrario, prevale l'uso dell'italiano (il 66,6% dei 24 informanti che hanno risposto a questa domanda). Dall'analisi dei dati dell'indagine precedente, emerge che la distribuzione d'uso tra italiano e 'entrambe' le lingue in riferimento ai genitori era più omogenea nel gruppo di controllo, con valori più alti per l'uso dell'italiano (tab. 8), mentre nel macro-campione l'uso di 'entrambe' le lingue con i genitori si attestava già al 59,2%, e l'uso dell'italiano prevaleva decisamente con i fratelli più piccoli (tab. 9). Per quanto riguarda l'uso del sardo, i valori erano e rimangono estremamente bassi in entrambe le indagini. I dati più recenti mostrano il persistere dell'uso del sardo con i nonni (17,1%), che era il valore prevalente anche nel macro-campione (25%) e nel gruppo di controllo (20,6%) dell'indagine precedente. Il prevalere del dichiarato uso di 'entrambe' le lingue con tutti i membri della famiglia, eccetto che con i più piccoli, non solo a discapito del sardo, ma anche dell'italiano, fanno ipotizzare che ci sia stato un riassetto del repertorio linguistico dei giovani del sud sardagna verso una parlata mistilingue. Come già emerso nella prima indagine, questi risultati indicano la necessità di analizzare la competenza bilingue degli informanti per capire meglio la dinamica della regressione d'uso intra- e inter-generazionale della lingua minoritaria in contesto familiare.

Tabella 7 - *Indagine 2018-19. Percezione delle lingue usate in famiglia dagli informanti. Valori assoluti e in %*

Membri della famiglia	sardo		italiano		entrambe*		altro		NA**		Tot.	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
padre	5	6,6	14	18,4	52	68,4	1	1,3	4	5,3	76	100
madre	2	2,6	15	19,7	54	71,0	1	1,3	4	5,3	76	100
fratelli maggiori	1	1,3	11	14,5	16	21,0	–	0,0	48	63,1	76	100
sorelle maggiori	1	1,3	13	17,1	15	19,7	1	1,3	46	60,1	76	100
fratelli minori	1	1,3	16	21,0	7	9,2	–	0,0	52	68,4	76	100
sorelle minori	1	1,3	16	21,0	7	9,2	–	0,0	52	68,4	76	100
nonni/e	13	17,1	10	13,2	41	53,9	2	2,6	10	13,1	76	100
zii/e	5	6,6	15	19,7	52	68,4	1	1,3	3	3,9	76	100
cugine/i maggiori	2	2,6	19	25,0	44	57,9	–	0,0	11	14,5	76	100
cugine/i minori	2	2,6	24	31,6	38	50,0	–	0,0	12	15,8	76	100

* La voce "Entrambe" include le risposte "italiano e sardo", "dialetto e italiano", "entrambe", "mescolo italiano e sardo"

** Non applicabile o non risponde

Tabella 8 - *Indagine 2003-06. Gruppo di controllo. Percezione delle lingue usate in famiglia dagli informanti. Valori assoluti e in %*

Membri della famiglia	sardo		italiano		entrambe*		altro		NA**		Tot.	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
padre	3	8,8	15	44,1	14	41,2	–	0,0	2	5,9	34	100
madre	–	0,0	18	52,9	16	47,1	–	0,0	–	0,0	34	100
fratelli maggiori	1	2,9	6	17,6	10	29,4	–	0,0	17	50,0	34	100
sorelle maggiori	–	0,0	8	23,5	11	32,4	1	2,9	14	41,2	34	100
fratelli minori	1	2,9	9	26,5	2	5,9	1	2,9	21	61,8	34	100
sorelle minori	–	0,0	8	23,5	–	0,0	1	2,9	25	73,5	34	100
nonni/e	7	20,6	9	26,5	11	32,4	1	2,9	6	17,6	34	100
zii/e	2	5,9	18	52,9	14	41,2	–	0,0	–	0,0	34	100
cugine/i maggiori	2	5,9	17	50,0	13	38,2	1	2,9	1	2,9	34	100
cugine/i minori	2	5,9	20	58,8	9	26,5	–	0,0	3	8,8	34	100

* La voce "Entrambe" include le risposte "italiano e sardo", "dialetto e italiano", "entrambe", "mescolo italiano e sardo"

** Non applicabile o non risponde

Tabella 9 - *Indagine 2003-06, macro-campione.*
Percezione delle lingue usate in famiglia dagli informanti. Valori assoluti e in %

Membri della famiglia	sardo		italiano		entrambe*		altro		NA**		Tot.	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
padre	7	6,5	30	27,8	64	59,2	2	1,9	5	4,6	108	100
madre	1	0,9	40	37,0	64	59,2	1	0,9	2	1,9	108	100
fratelli maggiore	4	3,7	23	21,3	28	25,9	1	0,9	52	48,1	108	100
sorelle maggiore	2	1,9	22	20,4	24	22,2	1	0,9	59	54,6	108	100
fratelli minore	2	1,9	13	12,0	14	13,0	1	0,9	78	72,2	108	100
sorelle minore	2	1,9	9	8,3	8	7,4	1	0,9	88	81,5	108	100
nonni/e	27	25,0	21	19,4	35	32,4	1	0,9	24	22,2	108	100
zii/e	5	4,6	44	40,7	56	51,9	1	0,9	2	1,9	108	100
cugine/i maggiori	5	4,6	44	40,7	52	48,1	1	0,9	6	5,6	108	100
cugine/i minori	5	4,6	55	50,9	38	35,2	1	0,9	9	8,3	108	100

* La voce "Entrambe" include le risposte "italiano e sardo", "dialetto e italiano", "entrambe", "mescolo italiano e sardo"

** Non applicabile o non risponde

4.4.3 Language attitudes

Le risposte al quesito sulla percezione del sardo sono state messe in relazione con le risposte allo stesso quesito della prima indagine (tab. 10). Rispetto al 36,1% dell'indagine precedente, il 63,1% degli informanti odierni definisce il sardo una lingua. Per contro, si è dimezzata la considerazione del sardo come dialetto (dal 40,7% al 22,4%). Oggi solo il 7,9% del campione non risponde alla domanda, contro il 22,2% dell'indagine precedente, dato forse indicativo di accresciuto interesse per l'argomento e di una certa consapevolezza sociolinguistica sul ruolo e sull'uso del sardo.

Tabella 10 - *Classificazione del sardo secondo gli informanti. Valori assoluti e in %*

Per me, il sardo è:	2003-06		2018-19	
	n.	%	n.	%
Una lingua	39	36,1	48	63,1
Un dialetto	44	40,7	17	22,4
Entrambe*	-	0,0	3	3,9
Non so	1	0,9	2	2,6
Non risponde	24	22,2	6	7,9
Totale	108	100	76	100

Il cambiamento del clima culturale e politico nei confronti delle lingue minoritarie, l'allerta per la loro possibile perdita, e la partecipazione a progetti per la diffusione delle culture locali, sono tutti fattori che potrebbero aver avviato una dinamica positiva di rivitalizzazione che per ora si manifesta solo nei giudizi di valore.

Alle due domande intese a valutare se l'introduzione della *Limba Sarda Comuna* a livello regionale sia stata recepita nelle comunità di provenienza degli informanti (tab. 11), le risposte date mostrano che il 65,8% non sa cosa sia la LSC, mentre solo il 19,7% ha dichiarato di saperlo. Alla stessa domanda riferita ai genitori, il 61,8% degli informanti ha risposto di non sapere se questi la conoscono, e solo il 13,2% ha dichiarato che i genitori sapevano cosa fosse. Dunque, nonostante l'approvazione della LSC sia avvenuta a seguito di un ampio dibattito culturale e intellettuale, questo dibattito non ha avuto alcun riscontro in quasi il 70% delle famiglie degli informanti coinvolti nell'attuale indagine.

Tabella 11 - *Indagine 2018-19. Quesiti sulla LSC (Limba Sarda Comuna). Valori assoluti e in %*

<i>Sai cos'è la LSC?</i>			<i>I tuoi genitori sanno cos'è la LSC?</i>		
	n.	%		n.	%
Si	15	19,7	Si	10	13,2
No	50	65,8	No	11	14,5
Non Risponde	5	6,6	Non So	47	61,8
Non valutabile	6	7,9	Non valutabile	8	10,5
Totale	76	100	Totale	76	100

Alla diminuzione dei pregiudizi nei confronti delle lingue locali, e all'aumento del loro prestigio culturale e sociale, potrebbero aver contribuito in misura maggiore gli interventi scolastici in applicazione della legislazione a tutela delle minoranze linguistiche. Per sondare questa eventualità, nella seconda sezione del questionario sono stati proposti anche quattro quesiti sulla partecipazione degli informanti a progetti orientati alla diffusione della cultura e lingua sarda in ambito scolastico. I risultati mostrano (tab. 12) che il 75% del campione ha partecipato a progetti di qualche tipo sulla cultura sarda nel corso del proprio percorso scolastico (tab. 12.1). La concentrazione maggiore dei progetti si riscontra nella scuola primaria (30,3%) e subito dopo nella scuola secondaria di primo grado (27,6%). I progetti ai quali gli alunni hanno preso parte erano prevalentemente di taglio storico-culturale (tab. 12.2), con il 26,3% dedicato all'archeologia della Sardegna, il 25% alla cultura sarda, e solo il 18,4% alla lingua sarda. Alle domande sulla valutazione dei corsi (tab. 12.3), il 34,2% degli informanti ha mostrato di averli apprezzati, e il 9,2% li ha trovati utili.

Tabella 12 - *Indagine 2018-19. Partecipazione degli informanti a progetti a tutela della lingua e cultura minoritaria nel corso della carriera scolastica. Valori assoluti e in %*

<i>1. Scuola nella quale gli informanti hanno partecipato ai progetti</i>		
	n.	%
Materna	5	6,6
Primaria	23	30,3
Secondaria I grado	21	27,6
Secondaria II grado	8	10,5
Nessuno	19	25,0
Totale	76	100
<i>2. Oggetto del progetto</i>		
	n.	%
Lingua Sarda	14	18,4
Cultura sarda	19	25,0
Storia Sarda	11	14,5
Geografia della Sardegna	2	2,6
Archeologia della Sardegna	20	26,3
Nessun corso	10	13,2
Totale	76	100
<i>3. Gradimento degli informanti</i>		
	n.	%
Mi è piaciuto	26	34,2
Era utile	7	9,2
Non mi è piaciuto	1	1,3
Era inutile	3	3,9
Non valutabile	32	42,1
Non Risponde	7	9,2
Totale	76	100

5. Conclusioni

Questa ricerca ha indagato il repertorio linguistico di giovani adulti che frequentano gli ultimi anni di un istituto professionale di Cagliari. L'utenza della scuola coinvolta nell'indagine, per le sue caratteristiche demografiche e socio-economiche, è di particolare interesse per lo studio delle comunità bilingui caratterizzate da contatto asimmetrico di lunga durata.

L'analisi dei risultati ha mostrato che le iniziative istituzionali realizzate in ambito scolastico, apprezzate dagli alunni, hanno probabilmente contribuito a migliorare il prestigio delle parlate minoritarie nelle comunità sarde, ma non sembra che abbiano favorito il mantenimento e/o la rivitalizzazione della lingua minoritaria. Pur essendo aumentate la consapevolezza e la lealtà linguistica dei parlanti nei confronti della lingua minoritaria, il processo di *language shift* non pare aver subito un rallentamento tra i giovani adulti intervistati nel sud Sardegna.

Sarebbe auspicabile indagare le ricadute effettive sulle comunità di riferimento delle scuole coinvolte nei progetti finalizzati al mantenimento delle lingue locali, per valutare se hanno modificato, e in che modo, i *pattern* d'uso del sardo, e in che domini, e soprattutto se hanno modificato il *trend* negativo della trasmissione inter-generazionale nelle comunità coinvolte.

Dal confronto tra l'indagine del 2003-06 e quella del 2018-19 emerge che non c'è stato un aumento dell'uso del sardo nella socializzazione primaria, né nella socializzazione secondaria, come si era ipotizzato nella ricerca precedente. I dati sul dichiarato uso del sardo nel dominio familiare da parte degli informanti e dei loro genitori non mostrano alcun incremento significativo.

Nella presente come nella precedente indagine emergono i *pattern* d'uso che caratterizzano la diglossia instabile con avanzata regressione della lingua minoritaria. Inoltre, emerge il ruolo prevalente dell'italiano sia come prima lingua sia come lingua dominante per la grande maggioranza degli informanti e dei loro genitori, con percentuali più elevate per le madri rispetto ai padri. Di conseguenza, i valori sul dichiarato uso del sardo nel dominio familiare rimangono bassissimi, aumentando leggermente solo per tutti i membri più anziani della famiglia. Complessivamente i padri hanno un atteggiamento più conservativo, per cui i valori più bassi sull'uso del sardo compaiono per le madri.

Il riassetto del repertorio linguistico dei giovani informanti, rispetto all'indagine precedente, è caratterizzato dall'aumento del dichiarato uso di 'entrambe' le lingue, definite come uso mistilingue sardo-italiano, attribuite anche ai genitori. Nell'indagine precedente, la produzione mistilingue risultò essere caratterizzata prevalentemente da inserzioni di frasi stereotipate o intercalari poco indicative di competenza bilingue. Per quanto riguarda la nuova indagine, in questa sede si può solo tenere in considerazione l'alta percentuale di dichiarazioni di questo tipo. Rimarrà da stabilire in altra sede, e con dati linguistici concreti, come attualmente si caratterizza la produzione mistilingue.

Bibliografia

ALBANO LEONI F. (a cura di), (1979), *I dialetti e le lingue delle minoranze di fronte all'italiano. Atti dell'XI Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Cagliari, 27-30 Maggio 1977)*, Bulzoni, Roma.

ARCANGELI M. & MARCATO C. (a cura di), (2008), *Lingue e culture fra identità e potere. Atti del convegno internazionale 'Lingue, culture e potere'. Università di Cagliari (10-14 marzo 2006)*, Bulzoni, Roma.

BERRUTO G. (2009), Lingue minoritarie, in *XXI Secolo. Comunicare e rappresentare*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma: 335-346.

BOKAMBA E.G. & MARONGIU M.A. (2010), L'analisi del code-switching nel contatto tra lingue geneticamente imparentate, II, in ILIESCU, SILLER-RUNGALDIER & DANLER (eds): 269-278.

- CORONGIU G. & ROMAGNINO C. (a cura di), (2010), *Sa diversidade de sas limbas in Europa, Itàlia e Sardigna. Actos de sa cunfèrentzia regionale de sa limba sarda. Macumere, 28-30 santandria 2008, Casteddu (Cagliari)*, Regione Autònoma de Sardigna, Cagliari.
- DAL NEGRO S. (2004), *The decay of a language. The case of a German dialect in the Italian Alps*, Lang, Bern.
- DETTORI A. (1979), Industrializzazione e situazione linguistica. Inchiesta sociolinguistica in una industria di Macomer (Nuoro), in ALBANO LEONI (a cura di): 171-206.
- FISHMAN J.A. (1991), *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia.
- FISHMAN J.A. (2001), From theory to practice (and vice versa), in FISHMAN J.A. (ed.), *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revised: a 21st century perspective*, Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia: 451-482.
- FISHMAN J.A. (2012), Language maintenance, language shift, and reversing language shift, in BATHIA T.K. & RITCHIE W.C. (eds), *The handbook of bilingualism and multilingualism. Second edition*, Blackwell, Oxford: 466-494.
- GARGIULO M. (2013), La politica e la storia linguistica della Sardegna raccontata dai parlanti, in CARETTI P. & CARDONE A. (a cura di), *Lingue e dialetti, II, Lingua come fattore di integrazione politica e sociale. Minoranze storiche e nuove minoranze. Atti del Convegno «Lingue e diritti» (Firenze, 14-16 novembre 2013)*, Accademia della Crusca, Firenze: 131-146.
- GRENOBLE L.A. (2011), Language ecology and endangerment, in AUSTIN P. & SALLABANK J. (eds), *The Cambridge handbook of endangered languages*, Cambridge University Press, Cambridge: 27-44.
- IANNÀCCARO G. (2010), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99, Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica 1*, <http://www.minoranze-linguistiche-scuola.it/home/progetto-di-ricerca/>.
- IANNÀCCARO G. & DELL'AQUILA V. (2010), Alcune riflessioni sociolinguistiche sulle grafie spontanee dei dialetti sardi e sulla Limba Sarda Comuna, in CORONGIU & ROMAGNINO (a cura di): 79-89.
- ILIESCU M., SILLER-RUNGGALDIER H.M. & DANLER P. (eds), (2009), *Actes du XXVe congrès international de linguistique et de philologie romanes (Innsbruck, 3-8 septembre 2007)*, De Gruyter, Berlin.
- LAVINIO C. (2002), L'italiano regionale in Sardegna, in JANSEN H., POLITO P., SCHOSLER L. & STRUDSHOLM E. (eds), *L'Infinito e oltre. Omaggio a Gunver Skytte*, University Press, Odense: 241-255.
- LAVINIO C. (2010), Indagini sociolinguistiche recenti in Sardegna, in ILIESCU, SILLER-RUNGGALDIER & DANLER (eds), VII: 169-178.
- LAVINIO C. & LANERO G. (a cura di), (2008), *Dimmi come parli. Indagine sugli usi linguistici giovanili in Sardegna*, CUEC, Cagliari.
- LOI CORVETTO I. (1979), Il sardo e l'italiano: interferenze lessicali, in ALBANO LEONI (a cura di): 133-146.
- MARCATO C. (2012), *Il plurilinguismo*, Laterza, Roma-Bari.

- MARONGIU M.A. (2004), Codeswitching e competenza bilingue in una situazione di contatto linguistico. Il repertorio linguistico degli studenti di una scuola secondaria di Cagliari, in BANTI G., MARRA A. & VINEIS E. (a cura di), *La ricerca in linguistica applicata: nuove riflessioni sul contatto e conflitto linguistico. Atti del IV congresso nazionale della Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia: 145-67.
- MARONGIU M.A. (2006), Fenomeni di contatto nel repertorio linguistico degli adolescenti a scuola. Indagine in una scuola superiore di Cagliari, in TEMPESTA I. & MAGGIO M. (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza, Atti del XIII convegno nazionale GISCEL "Il linguaggio dall'infanzia all'adolescenza. Tra italiano, dialetto, italiano L2" (Lecce, 22-24 aprile 2004)*, Franco Angeli, Milano: 204-212.
- MARONGIU M.A. (2007), *Language maintenance and shift in Sardinia: a case study of Sardinian and Italian in Cagliari*, Doctoral thesis, Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Italian in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, IL, U.S.A. <http://hdl.handle.net/2142/86151>.
- MARONGIU M.A. (2009), Reversing language shift: il caso del contatto sardo/italiano, in ARCANGELI & MARCATO (a cura di): 41-50.
- MARONGIU M.A. (2010), Il contatto sardo/italiano: un caso di language shift o di language loss?, VIII, in ILIESCU, SILLER-RUNGGALDIER & DANLER (eds): 189-197.
- MARRA A. (2009), Le indicazioni europee, la legge nazionale, le leggi regionali. Osservazioni su testi di tutela delle lingue e delle culture minoritarie, in KORZEN I. & LAVINIO C. (a cura di), *Lingue, culture e testi istituzionali. Seminario italo-danese (Cagliari, 13-14 novembre 2007)*, Franco Cesati, Firenze: 289-314.
- MAXIA M. (2010), La situazione sociolinguistica nella Sardegna settentrionale, in CORONGIU & ROMAGNINO (a cura di): 67-78.
- MESTHRIE R. (2014), Analyzing sociolinguistic variation in multilingual contexts, in HOLMES J. & HAZEN K. (eds), *Research methods in sociolinguistics: a practical guide. First edition*, 5, Wiley-Blackwell, West Sussex, UK: 276-289.
- MESTHRIE R. & LEAP W. (2009), Language contact 1: Maintenance, shift and death, in MESTHRIE R., SWANN J., DEUMERT A. & LEAP W., *Introducing sociolinguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh: 242-270.
- OPPO A. (a cura di), (2007), *Le lingue dei Sardi. Una ricerca sociolinguistica*, Ricerca commissionata dalla Regione Sardegna, dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione, Beni Culturali, Informazione, Spettacolo e Sport, come parte dell'attività della 'Commissione tecnica – scientifica sullo stato delle lingue della Sardegna', https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_4_20070510134456.pdf.
- PAULIS G. (2001), Il sardo unificato e la teoria della pianificazione linguistica, in ARGIOLOS M. & SERRA R. (a cura di), *Limba lingua language. Lingue locali, standardizzazione e identità in Sardegna nell'era della globalizzazione*, CUEC, Cagliari: 155-171.
- PORTELLI T. (2006), Il bilancio di un sessennio di attuazione nel settore scolastico nazionale, in SARDINI G. (a cura di), *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione, Annali della Pubblica Istruzione 5-6*: 131-143.

- PUDDU N. (2008), Pianificazione e politica linguistica in Sardegna: interventi normativi e esiti sul territorio. in ARCANGELI & MARCATO (a cura di): 337-345.
- RAS. REGIONE AUTONOMA DELLA SARDEGNA (2006), *Limba Sarda Comuna*. Norme linguistiche di riferimento a carattere sperimentale per la lingua scritta dell'Amministrazione regionale, www.regione.sardegna.it/documenti/1_72_20060418160308.pdf.
- REGIS R. & RIVOIRA M. (2014), Indizi di vitalità: le minoranze linguistiche storiche in Piemonte in PORCELLANA V. & DIÉMOZ F. (a cura di), *Minoranze in mutamento. Etnicità, lingue e processi demografici nelle valli alpine italiane*, Edizioni Dell'Orso, Alessandria: 17-51.
- RINDLER SCHJERVE R. (1993), Sardinian: Italian, in POSNER R. & GREEN J. (eds), *Trends in Romance linguistics and philology 5*, Mouton de Gruyter, Berlin: 271-294.
- RINDLER SCHJERVE R. (2003), Sardinian between maintenance and shift, in BRAUNMÜLLER K. & FERRARESI G. (eds), *Aspects of multilingualism in European language history*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 235-260.
- SILVA-CORVALÁN C. & TREFFERS-DALLER J. (2015), Digging into dominance: a closer look at language dominance in bilinguals, in SILVA-CORVALÁN C. & TREFFERS-DALLER J. (eds), *Language dominance in bilinguals. Issues of measurement and operationalization*, Cambridge University Press, Cambridge: 1-14.
- SOLE L. (1990), *Lingua e cultura in Sardegna. La situazione sociolinguistica*, Edizioni Unicopoli, Milano.
- THOMASON S.G. & KAUFMAN T. (1988), *Language contact, creolization, and genetic linguistics*, University of California Press, Berkeley.
- TOSO F. (2004), Il tabarchino. Strutture, evoluzione storica, aspetti sociolinguistici, in CARLI A. (a cura di), *Il bilinguismo tra conservazione e minaccia. Esempi e presupposti per interventi di politica linguistica e di educazione bilingue*, Franco Angeli, Milano: 23-232.
- TOSO F. (2008), Alcuni episodi di applicazione delle norme di tutela delle minoranze linguistiche in Italia, in *Ladinia* 32: 165-222.

PAOLO BENEDETTO MAS¹

Competenze linguistiche a confronto. Indagine tra i bambini della Valle di Viù (area francoprovenzale)

The paper presents the results of a research carried out at the primary and secondary school of Viù, in the Lanzo Valleys, belonging to the Francoprovençal language domain. The data collected come from a sociolinguistic inquiry which involved 63 children aged 7 to 13 years and aimed at empirically verifying the degree of competence of the local Francoprovençal variety. The results obtained showed a good correspondence between the linguistic competences declared in the self-evaluation questionnaire and the actual ones. They also highlighted how, sometimes, there is a minimum competence of the patois in children who are not native to the place, signal that the Francoprovençal still maintains a certain presence in the linguistic landscape of the Viù Valley, partly due to the policies of protection and promotion of the language.

1. Introduzione

In questo contributo intendo presentare i risultati e le riflessioni scaturiti da una ricerca svolta presso la scuola primaria e secondaria di 1° grado di Viù, comune montano delle Valli di Lanzo, appartenente alla Città Metropolitana di Torino. I dati raccolti provengono da un'inchiesta sociolinguistica che ha visto coinvolti 63 bambini e bambine dai 7 ai 13 anni frequentanti l'Istituto Comprensivo "Leonardo Murialdo"; gli alunni intervistati provengono dai comuni della Valle di Viù (Germagnano, Viù, Lemie e Usseglio) e corrispondono alla totalità della popolazione compresa in questa fascia d'età.

L'indagine vuole mostrare i diversi livelli di competenza del francoprovenzale da parte delle generazioni più giovani che abitano la Valle di Viù includendo nell'analisi le dinamiche sociolinguistiche di promozione e rivitalizzazione linguistica che stanno investendo le varietà minoritarie negli ultimi anni e di cui i bambini e i ragazzi sono, spesso, destinatari.

¹ Università degli Studi di Torino.

2. *Situazione sociolinguistica e trasmissione*

2.1 Situazione linguistica e sociolinguistica

La Valle di Viù è la più meridionale delle Valli di Lanzo, comprende i comuni di Usseglio, Lemie, Viù e la borgata di Castagnole² (frazione di Germagnano) ed è collegata con la Val Susa dal colle del Lys e da alcuni colli minori come il colle del Colombardo tra Lemie e Condove e il colle della Croce di Ferro tra Usseglio e Mompantero; complessivamente i paesi contano poco meno di 1.500 abitanti. Le località della Valle di Viù fanno parte del dominio francoprovenzale e i diversi comuni hanno dichiarato la propria appartenenza alla minoranza linguistica francoprovenzale secondo la LN 482/99.

Dal punto di vista dialettologico, la complessità della realtà linguistica della Valle di Viù è dovuta, tra le altre cose, alla conformazione geografica del territorio: le zone abitate risultano isolate e abbastanza distanti tra loro e già Terracini (1937: 677) descriveva le condizioni linguistiche generali della Valle come «un sistema di parlate che sta a sé» rispetto alle altre Valli di Lanzo; in particolare il dialetto di Viù è tuttora percepito dai parlanti come notevolmente diverso rispetto a quelli confinanti (cfr. Marcolongo, 2015). A livello generale queste parlate presentano, a fianco di un discreto grado di conservatività, alcuni tratti originali che le differenziano dalle altre Valli di Lanzo. Se, da una parte, la Valle di Viù fu tra le prime a dotarsi di una carrozzabile (nel 1842), anche grazie alla numerosa presenza di villeggianti appartenenti all'aristocrazia e alla borghesia torinese, dall'altra la "reazione" al piemontese delle parlate locali fu decisamente originale, favorita anche dai contatti con la Valle di Susa. Le particolarità specifiche di queste parlate riguardano la conservazione del fono [h] a inizio parola e in contesto intervocalico, chiaramente mantenuto a Lemie ma in forte regressione a Viù e a Usseglio, la dittongazione della È breve latina, la tendenza a velarizzare le vocali toniche (soprattutto a Viù) e l'assenza, anche in alta valle, di plurali sigmatici. Inoltre, la doppia serie morfologica nominale e verbale si è conservata ovunque (come nelle altre parlate delle Valli di Lanzo), tranne a Usseglio dove «la tendenza a rendere *a* palatale fu men piena che altrove» (Terracini, 1910-1922: 246) e i verbi della prima coniugazione non presentano la palatalizzazione della tonica. La forte variabilità interna di quest'area (descritta nei dettagli da Terracini, 1910-1922; 1937) evidenzia, oltre alla mancanza di un centro "forte" di irraggiamento, anche un certo grado di vitalità del punto linguistico, in parte sotto la pressione del piemontese, in parte originale (cfr. Grassi, 1969: 8).

Sotto il profilo sociolinguistico, essendo storicamente una zona di villeggiatura della borghesia torinese, il contatto con il piemontese di *koinè* ha radici che risalgono già all'Ottocento. Attualmente l'italiano si trova al livello più alto del repertorio, mentre il *patois* francoprovenzale³ e il piemontese si contendono il grado più basso. La sovrapposi-

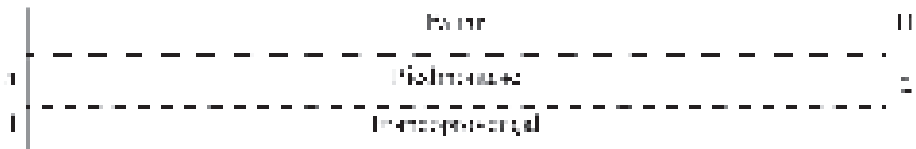
² La borgata di Castagnole è posta sulla sponda sinistra della Stura di Viù, sull'antico percorso della strada che da Lanzo portava a Viù. Rispetto a Germagnano, la piccola comunità di Castagnole, anche in virtù del suo isolamento, ha mantenuto la parlata locale, simile a quella di Viù.

³ Il termine *patois*, sebbene in Francia abbia ancora delle connotazioni negative (cfr. Tillinger, 2013: 15) è comunemente usato sul versante cisalpino per definire le parlate galloromanze di tipo occitano e francoprovenzale (cfr. Canobbio, 1995; Berruto, 2009).

zione di codici ha fatto perdere domini al francoprovenzale a vantaggio del piemontese e, in modo sempre più evidente, dell'italiano che ha conquistato domini d'uso un tempo appannaggio sia delle varietà locali, sia del piemontese, in una relazione ormai tipicamente dilalica.

Una rappresentazione grafica (fig. 1) di questa condizione è quella proposta da Regis (2018: 121)

Figura 1 - *Schema repertorio linguistico nei comuni francoprovenzalofoni del Piemonte* (Regis, 2018: 122)



in cui i confini incerti tra i codici sono riprodotti da una linea tratteggiata⁴ e la diversa gerarchia tra i livelli H(igh) e L(ow) è rappresentata dall'uso delle lettere maiuscole e minuscole. Questo perché, a fianco della distinzione "classica" tra polo H(igh) e polo L(ow), impermeabile al contatto (linea continua) dal basso verso l'alto cioè dal dialetto all'italiano ma non viceversa, si verifica una sovrapposizione al polo L(ow) dove il piemontese mantiene una posizione sociolinguistica maggiore rispetto al francoprovenzale.

Similmente ad altri contesti minoritari, la Valle di Viù presenta non pochi punti di interesse anche per alcune dinamiche esterne, correlate alla strutturazione del repertorio linguistico (reale e percepito) e alla rappresentazione di sé che le comunità vogliono fornire all'esterno. Negli ultimi anni, infatti, gran parte dell'area alpina occidentale è interessata dal dibattito legato alle minoranze linguistiche. Il riconoscimento legislativo, da parte della Legge n. 482 del 1999 «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche», della minoranza francoprovenzale ha aperto nuove possibilità per l'utilizzo e la diffusione delle lingue minoritarie, incentivandone l'uso in domini fino a quel momento sconosciuti così come sta avvenendo all'interno della recente «ricollocazione sociolinguistica del dialetto» (Berruto, 2002: 40) in tutta Italia. I settori indicati dalla Legge per la promozione e la tutela di queste varietà sono l'insegnamento della lingua minoritaria nelle scuole e per gli adulti, la promozione di una toponomastica bilingue e l'uso, orale e scritto, della varietà minoritaria negli uffici delle amministrazioni pubbliche.

Questi fattori, insieme all'accresciuto prestigio delle varietà tutelate hanno portato alla nascita di dinamiche inedite, almeno per questi territori, di riconoscimento (o auto-riconoscimento) identitario e di promozione della lingua.

⁴ La linea tratteggiata che divide l'italiano dal piemontese è più larga in quanto la gerarchia tra i codici vede l'italiano in una posizione di maggior prestigio rispetto a quella che separa piemontese e francoprovenzale.

2.2 La trasmissione intergenerazionale

Così come avviene nelle valli confinanti e, in modo più generalizzato, in buona parte del Nord Ovest, le parlate della Valle di Viù sono usate quasi esclusivamente da soggetti adulti e raramente vengono usate nell'interazione con i bambini anche se sono frequenti casi in cui gli adulti si rivolgono ai bambini in dialetto ricevendo, però, risposte in italiano.

Uno schema "cronologico-generazionale" (fig. 2) sugli usi linguistici nel Piemonte occidentale è quello proposto da Telmon e Ferrier (2007: 39) il quale delinea le fasi del «passaggio dalle lingue a diffusione locale a quelle a diffusione regionale e da queste alle lingue nazionali» (*ibidem*)⁵.

Figura 2 - *Corrispondenze tra generazioni e lingue materne nel Piemonte Occidentale (Telmon & Ferrier, 2007: 39)*

Generazione	Lingua materna	Lingua materna
1900-1950	Italiano	Italiano
1950-1960	Italiano	Italiano
1960-1970	Italiano	Italiano
1970-1980	Italiano	Italiano
1980-1990	Italiano	Italiano
1990-2000	Italiano	Italiano
2000-2010	Italiano	Italiano
2010-2020	Italiano	Italiano

Per le valli francoprovenzalofone settentrionali del Piemonte (Valli di Lanzo, Orco e Soana, per le quali si veda Zörner, 2003; 2004) si può ipotizzare una situazione differente, in cui la trasmissione della parlata locale si è protratta più in là nel tempo e il principale antagonista è stato l'italiano e non il piemontese (fig. 3). Il repertorio di queste zone include il piemontese, ma solo come codice *out-group*, poco usato nella comunicazione familiare. Fino agli anni '60/'70 la trasmissione intergenerazionale del *patois* locale ha resistito per essere sostituita in modo sempre più netto dall'italiano: se nella generazione "di mezzo" il passaggio non è così definito, negli ultimi trent'anni l'italiano è diventato pressoché l'unica varietà usata nell'apprendimento (ma si potrebbe parlare, più correttamente, di codice preferenziale).

Figura 3 - *Corrispondenze tra generazioni e lingue materne nelle Valli di Lanzo*

Generazione	Lingua materna
1900-1950	Piemontese
1950-1960	Italiano / Piemontese / Patois
1960-oggi	Italiano / Piemontese / Patois

⁵ In realtà, questo schema andrebbe ristretto alle sole persone interessate dai fenomeni di emigrazione verso la pianura: in questi casi, infatti, la perdita della varietà locale a discapito del piemontese è stata più evidente rispetto alle persone rimaste nelle località montane, maggiormente a contatto con il proprio dialetto di partenza.

Resiste, tuttavia, una competenza del dialetto (soprattutto nelle famiglie dialettofone), nata dall'apprendimento involontario di «una lingua sempre sentita ma mai ascoltata» (Rossetti, 2007) che a volte sfocia in un «ritorno» alla varietà locale grazie alla rete comunitaria o ai parenti più anziani. In questi casi si può usare la categoria di «parlanti evanescenti», secondo la nota definizione di Moretti (1999: 23), cioè «la prima generazione [...] più italoфона che dialettofona, la prima generazione che mostra segnali di forte perdita di vitalità della lingua». I piccoli contesti comunitari hanno permesso di mantenere, in queste persone, una competenza della parlata locale, risultato di una lunga esposizione passiva al dialetto e attivata occasionalmente in particolari contesti d'uso.

Negli ultimi anni, in particolar modo nelle Valli di Lanzo, sta emergendo, con forme e modalità ancora variabili e poco definite, la presenza di una qualche forma di trasmissione intergenerazionale della parlata locale: non come codice esclusivo usato nell'apprendimento, ma come varietà parallela e/o secondaria. Il tipo di lingua è strutturalmente diverso rispetto al dialetto parlato dagli anziani, ma è comunque dichiarato ed esibito dai parlanti più giovani. Alcune inchieste sociolinguistiche condotte nelle Valli di Lanzo a Usseglio (Re Fiorentin, 2006) e Viù (Marcolongo, 2015) mostrano numeri incoraggianti: a Usseglio la totalità dei giovani sotto i 35 anni ha avuto, con o senza l'italiano il *patois* come prima lingua, a Viù questo dato si attesta attorno al 40%. Mentre a Giaglione (Valle di Susa) la situazione sociolinguistica appare decisamente più preoccupante: solo il 3,9% della popolazione sotto i 29 anni ha una competenza attiva del *patois* locale (Bodoira, 2000: 172)⁶.

Al di là del semplice dato percentuale, probabilmente più ottimistico della situazione reale anche a causa delle diverse metodologie di raccolta dei dati, le Valli di Lanzo fanno parte di quelle «realità localmente più vitali» (Regis & Rivoira, 2014: 46) in cui, però, «the children speak the language [*scil.* dialetto locale] some of the time, i. e. to elders, but amongst each other speak the replacing language, so seem destined to speak that to their spouses and children» (Krauss, 2007: 4).

3. *L'indagine a scuola: metodologia e risultati*

L'indagine da cui ho raccolto alcune di queste riflessioni ha coinvolto 63 ragazzi e ragazze residenti nei tre comuni della Valle di Viù, tutti studenti dell'Istituto Comprensivo di Viù, unico plesso scolastico della Valle, dalla classe III della scuola primaria alla III della scuola secondaria di primo grado. Gli studenti provengono principalmente da Viù, centro di riferimento amministrativo ed economico della Valle, mentre un numero esiguo risiede a Lemie e Usseglio, paesi dell'Alta Valle e, in un caso, da Castagnole, borgata montana di Germagnano. Il campione corrisponde all'intera popolazione residente nella Valle di Viù di età compresa tra i 7 e i 13 anni

⁶ I risultati sono stati ottenuti tramite metodologie di raccolta diverse tra loro e con criteri di rappresentatività non fondati su base statistica: l'obiettivo esplicito di questi lavori, infatti, è di raccogliere informazioni sugli atteggiamenti delle comunità dialettofone e non di fornire dati oggettivi e comparabili.

ed evidenza, tra le altre cose, il massiccio spopolamento di queste zone e il progressivo invecchiamento della popolazione.

L'inchiesta prevedeva la somministrazione di un questionario e indagava la strutturazione del repertorio linguistico dei bambini e la vitalità delle diverse varietà a partire dai vari domini d'uso⁷. A fianco di questo tipo di domande, tipiche delle inchieste sociolinguistiche e frutto dell'auto-valutazione dei bambini e delle bambine, l'indagine voleva verificare, in modo empirico, la competenza passiva e attiva della parlata locale. L'accertamento si sviluppava su tre livelli: comprensione generale di un testo, competenza lessicale e competenza attiva. La prima fase prevedeva l'ascolto di una breve favola (due minuti) nel *patois* di Viù e la risposta, per iscritto, ad alcune domande di comprensione del testo. Il secondo passaggio comportava l'ascolto di otto vocaboli nelle parlate della Valle di Viù di cui i ragazzi dovevano fornire una traduzione in italiano. L'ultima parte del questionario consisteva nella traduzione scritta in *patois* di alcune frasi italiane.

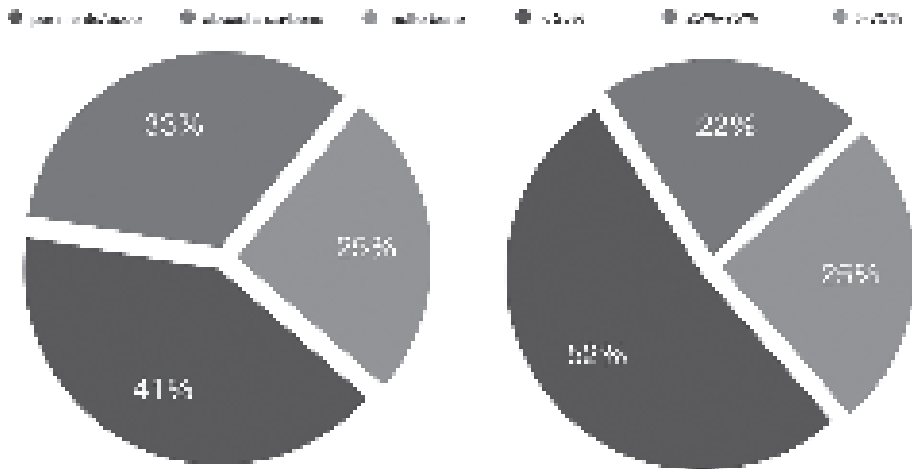
I risultati ottenuti mostrano una buona corrispondenza tra le competenze linguistiche dichiarate nel questionario auto-valutativo e quelle "effettive" e mostrano numeri in linea con la situazione di generale vitalità delle Valli di Lanzo evidenziando, addirittura, percentuali al di sopra delle aspettative vista la giovanissima età degli informatori: nel caso della competenza passiva un quarto dei ragazzi dichiara di capire "molto bene" il dialetto locale e un terzo di capirlo "abbastanza" o "bene". Mentre sul fronte della competenza attiva le percentuali, pur rimanendo decisamente alte, scendono al 15% (6 persone) per chi ha una competenza "molto buona" della varietà francoprovenzale locale e al 29% (18 persone) per quelli che dichiarano di avere una competenza medio/alta. Il piemontese, come già detto, ha perso notevolmente il ruolo di codice antagonista del *patois* locale, ma sembra mantenere, anche se a livelli più bassi, una certa presenza nel repertorio.

La verifica del livello di competenza, per quanto limitata ad un accertamento generale e superficiale, ha fornito degli elementi che possono integrare il dato sociolinguistico più "classico". I risultati provenienti dal controllo del grado di competenza della parlata locale non si sono discostati in modo significativo dalle dichiarazioni. Le risposte sono state valutate raggruppando i risultati in tre categorie a seconda del numero di risposte corrette: il primo gruppo con risultati inferiori al 25%, il secondo con esiti compresi tra il 25% e il 75% e il terzo con una percentuale di risposte attese superiore al 75%.

Per quanto riguarda la competenza passiva (fig. 4) si sono osservate alcune discordanze tra le autovalutazioni e i risultati del test: in prevalenza si tratta di errori che sottostimano la propria competenza (quindici casi, cioè il 23%), ma quasi altrettanti (nove casi, cioè il 14% del totale) sovrastimano la loro comprensione del dialetto locale.

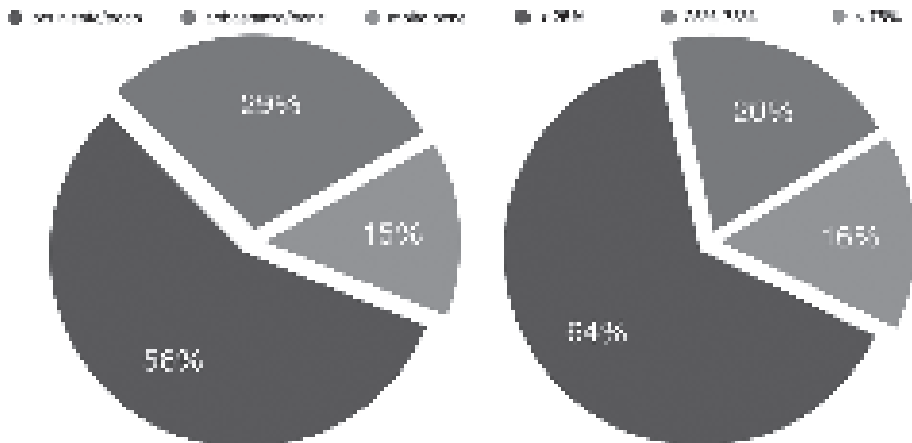
⁷ Un'inchiesta simile, svolta in alcune scuole delle valli occitanofone del Piemonte, si trova in Giordano e Pons (2014).

Figura 4 - Confronto risultati questionario/test competenza "passiva"
 autovalutazione questionario risultati test



Minore è la percentuale di errate valutazioni del livello di competenza attiva del *patois* (fig. 5): in questo caso la percentuale di ragazzi e ragazze che hanno sovrastimato o sottostimato il loro grado di conoscenza del dialetto si attesta intorno al 10%.

Figura 5 - Confronto risultati questionario/test competenza "attiva"
 autovalutazione questionario risultati test



In definitiva, i risultati ottenuti dai test hanno confermato quanto dichiarato durante la prima parte del questionario sociolinguistico evidenziando gli stessi valori per quanto riguarda la competenza "molto buona" della parlata locale e di poco dissimili per il livello "medio" e "scarso/nulla".

Infine, rivestono un certo interesse linguistico i dati ottenuti nella sezione del questionario relativa alla competenza "attiva". Innanzitutto, la tipologia di lingua

raccolta non corrisponde ad una vera e propria competenza attiva in quanto i ragazzi e le ragazze hanno riportato in forma scritta la traduzione dello stimolo italiano. La consegna era di appuntare sul foglio in modo rapido e spontaneo, senza badare all'ortografia o alla correttezza formale, il corrispettivo dialettale della frase in italiano, anche solo limitatamente ad alcune parole o sintagmi. Più della metà degli intervistati non ha fornito alcuna traduzione rivelando l'assenza di una qualsiasi forma di competenza attiva; mentre il restante 36% ha dimostrato di possedere una certa competenza della parlata locale. La tipologia di lingua raccolta in questo tipo di "produzioni attive" mostra, nonostante queste premesse, interessanti fenomeni di interferenza con l'italiano e, in parte, con il piemontese, senza tralasciare creazioni originali che applicano al materiale lessicale dialettale la morfologia italiana.

Esaminando rapidamente le frasi ottenute si possono individuare alcuni elementi ricorrenti che caratterizzano le produzioni scritte; a livello generale nessun informatore ha fornito, per tutte le frasi, la traduzione "attesa", ma sono presenti un numero più o meno alto di varianti. Sul piano lessicale si osserva un buon grado di competenza, anche con la presenza di forme conservative (es. "sivoisu" 'stasera'). Solo per alcune parole si colgono maggiori incertezze, ad esempio 'pastore', la cui variante locale sarebbe [bər'dʒia], è resa talvolta con il tipo lessicale condiviso anche dal piemontese "marghè" o con forme italianizzate come "pastur". Le interferenze con l'italiano hanno, invece, prodotto conversioni automatiche dall'italiano del tipo "prans" per 'pranzo' (la forma attesa in Val di Viù sarebbe [di'nja]), "sun capas" 'sono capace' (forma attesa [søj'buŋ]) o numerose forme ed espressioni trascritte direttamente in italiano insieme ad altri elementi "dialettali" come nel caso di "u son gnon capaci a usare lu fausot" 'non sono capaci a usare il falchetto' (forma attesa [u suŋ 'noŋ buŋ a dou'ra lu dai'faʊ'sat]. Questo ultimo esempio evidenzia, però, come sotto il profilo morfologico e fonetico ci sia una buona coerenza con le parlate francoprovenzali valligiane: si veda, ad esempio, la presenza del clitico "u", la negazione "gnon" (tipica delle borgate centrali di Viù) o l'articolo determinativo [lu]. Anche altre forme, non totalmente aderenti a quelle attese (ad es. "stasoira" 'stasera' [si'vojsu], "palinne" 'palle' [ba'lin'e]), presentano adattamenti al sistema fonologico locale come la particolare dittongazione della Ę breve latina o il raddoppiamento consonantico. Sono, inoltre, presenti tratti che evidenziano la forte differenziazione diatopica interna di queste parlate a seconda della provenienza dei genitori (informazione richiesta nella prima sezione del questionario): si possono, infatti, osservare i differenti esiti linguistici caratteristici delle varie borgate come nella frase "la vi per ala a scula a iost gnit tan logn" 'la strada per andare a scuola non è tanto lunga' (forma attesa [la vi pər a'la a 'skola a j æst nit taŋ 'luŋdʒi]) in cui la forma del verbo essere e la negazione sono peculiari delle borgate attorno a Col San Giovanni, frazione di provenienza della madre del bambino.

Ovviamente l'inventario dei fenomeni osservabili a partire dalle poche frasi presenti sul questionario è decisamente ridotto, ma evidenziano anche come, talora, si registri una competenza minima del *patois* anche in bambini non originari del luogo o che non parlano né capiscono il dialetto. In questi casi la competenza è ristretta

a poche parole ‘bandiera’ come [‘vatʃi] ‘vacca’, [‘tʃovra] ‘capra’ o [‘trifula] ‘patata’, ma che è comunque segno che il *patois* mantiene una certa presenza nel panorama linguistico della Valle anche tra i più giovani.

4. Considerazioni finali

In conclusione, ci si può chiedere: quanto questa presenza è merito delle politiche di tutela e promozione della lingua e quanto, invece, è dovuto ad altri fattori?

Le comunità delle Valli di Lanzo (ma non solo) hanno modificato nel tempo i propri atteggiamenti nei confronti del dialetto locale passando da una fase negli anni '60 in cui era molto forte il sentimento di «inferiorità della cultura e della società valligiana rispetto a quella di pianura» (Grassi, 1964: 20), agli anni '80 caratterizzati dall'indifferenza verso questi argomenti fino ad arrivare, negli ultimi anni, a una ripresa graduale dell'interesse nei confronti del *patois* locale. Questo accresciuto «prestigio percepito» (Regis, 2016: 36) è sicuramente merito delle molte iniziative che si sono succedute attorno ai dialetti locali, quasi sempre contrassegnati come “francoprovenzali”. Negli ultimi decenni sono numerose e molto frequenti le manifestazioni (spesso con una partecipazione esclusivamente locale) di carattere musicale, culinario o folkloristico che includono il “marchio” francoprovenzale, ma che non hanno effettivi contenuti di tipo linguistico⁸. Lo stile di queste iniziative, tuttavia, non ha sfaccettature politiche o militanti ma, come avviene anche nella maggior parte delle località di parlata francoprovenzali del Piemonte, fa riferimento a una generica identità locale/alpina più che non a un'identità francoprovenzale ancora indiscutibilmente in costruzione, se non inesistente (cfr. Porcellana, 2007: 53). Il risultato di questa frequente (e recente) esposizione al termine “francoprovenzale” non ha, probabilmente, modificato l'uso effettivo della lingua, ma ha allargato la conoscenza e la consapevolezza, anche tra la popolazione più anziana, della presenza di un' indefinita “particolarità” del dialetto locale rispetto ai dialetti della pianura.

Per quanto riguarda il piccolo campione di questa indagine (che corrisponde comunque a tutti i residenti dai 7 ai 13 anni della Valle) non sembra emergere un particolare coinvolgimento circa queste dinamiche. Dai questionari, che volutamente tacevano sulle questioni glottonimiche, emerge che un solo ragazzo su 63 ha usato il termine “francoprovenzale”, mentre gli altri hanno usato indistintamente “*patois*”, “dialetto di...”, “viucese”, “ussegliese” per descrivere il proprio repertorio linguistico, secondo modalità comuni anche al resto del Piemonte Occidentale (cfr. Canobbio, 1995). Questo evidenzia come la competenza della parlata locali nella popolazione giovanile della Valle, dove presente, è quasi totalmente merito della trasmissione intergenerazionale, in famiglia e nella comunità. Altro segnale sono le risposte alla

⁸ Inoltre, l'etichetta francoprovenzale (ma soprattutto occitana) è spesso associata, in ambito musicale, a danze non appartenenti alla tradizione musicale delle valli piemontesi, ma provenienti da altre parti d'Europa e esteso come marchio culturale a diverse iniziative culturali. Queste etichette, come in altri contesti, sembrano perdere il significato di glottonimo per diventare un generico sinonimo di tradizionale, folkloristico, proveniente dalle Alpi.

domanda “Da chi hai imparato il dialetto di Viù?”: nella maggior parte dei casi la trasmissione avviene in famiglia o, soprattutto, dai nonni, ma in diversi casi le risposte sono state nomi propri di amici e conoscenti. Nonostante nella Valle sia presente da diversi anni uno sportello linguistico, gestito grazie ai fondi della Legge 482/99, e siano numerose le iniziative “francoprovenzali” anche nelle scuole, la famiglia e la comunità sono i luoghi centrali della trasmissione. La trasmissione intergenerazionale di una lingua è ovviamente il fattore principale per il mantenimento e la vitalità di una lingua ed è «typically, and appropriately, used as a benchmark for whether a language will maintain its vitality into the indefinite future» (Grenoble & Whaley, 2006: 6).

Gli inattesi (o forse no) dati raccolti in Valle di Viù sono il segnale che le politiche linguistiche hanno avuto un effetto limitato e che il mantenimento della varietà minoritaria, oltre che per i fattori storico/culturali citati sopra, deve in ogni modo passare attraverso la mediazione di una comunità reale di parlanti.

Bibliografia

- BERRUTO G. (2002), Parlare dialetto in Italia alle soglie del duemila, in BECCARIA G. & MARELLO C. (a cura di), *Scritti per Bice Mortara Garavelli*, Edizioni dell’Orso, Alessandria: 33-49.
- BERRUTO G. (2009), *Nugae* di sociolinguistica della Galloromania piemontese, in NÜESCH H.-R. (éd.), *Galloromanica et Romanica. Mélanges de linguistique offerts à Jakob Wüest*, Francke, Tübingen-Basel: 13-29.
- BODOIRA D. (2000), *Il repertorio linguistico dei giaglionesi (area francoprovenzale): un’indagine macrosociolinguistica*, Tesi di laurea inedita, Università di Torino.
- CANOBBIO S. (1995), Coscienza linguistica e metalingua: le denominazioni delle parlate locali nel Piemonte Occidentale, in *Quaderni dell’Istituto di Glottologia. Università degli Studi “G. D’Annunzio” di Chieti* 6: 89-114.
- GIORDANO S. & PONS A. (2014), Repertori linguistici a confronto: una ricerca in alcune scuole di area occitana, in PORCELLANA & DIÉMOZ (a cura di): 73-92.
- GRASSI C. (1964), *Profilo linguistico della Valle di Susa*, in *Segusium* 1: 19-24.
- GRASSI C. (1969), *Il concetto di “vitalità” nella linguistica di Benvenuto Terracini*, in *Revue de Linguistique Romane* 33: 1-16.
- GRENOBLE L.A. & WHALEY L.J. (2006), *Saving languages. An introduction to language revitalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KRAUSS M. (2007), Classification and terminology for degrees of language endangerment, in BRENZINGER M. (ed.) 2007, *Language diversity endangered*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: 1-8.
- MARCOLONGO N. (2015), La varietà della parlata di Viù nella percezione dei parlanti, in AA.VV., *Pagine nuove. Giovani autori per la storia e la cultura delle Valli di Lanzo*, Volume 4, Società Storica delle Valli di Lanzo, Lanzo Torinese: 85-115.
- MORETTI B. (1999), *Ai margini del dialetto*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Locarno.

- PORCELLANA V. (2007), *In nome della lingua. Antropologia di una minoranza*, Aracne, Roma.
- PORCELLANA V. & DIÉMOZ F. (a cura di), (2014), *Minoranze in mutamento. Etnicità, lingue e processi demografici nelle valli alpine italiane*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- REGIS R. (2016), Quanto è vitale l'occitano in Piemonte? Elementi di valutazione, in PONS A. (a cura di), *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano. Atti del convegno della Scuola Latina* (Pomaretto, 26 settembre 2015), Associazione Amici della Scuola Latina, Pomaretto: 27-44.
- REGIS R. (2018), On this side of the Alps: a sociolinguistic overview of Francoprovençal in North-Western Italy, in KASSTAN J. & NAGY N. (eds), *Francoprovençal: documenting a contact variety in Europe and North America* in *International Journal of the Sociology of Language* 249: 119-133.
- REGIS R. & RIVOIRA M. (2014), Indizi di vitalità: le minoranze linguistiche storiche in Piemonte, in PORCELLANA & DIÉMOZ (a cura di): 17-51.
- RE FIORENTIN S. (2006), *Come parlano gli ussegliesi*, Museo Civico Alpino "Arnaldo Tazzetti", Usseglio.
- ROSSETTI A. (2007), Una lingua sempre sentita ma mai ascoltata, in MARCATO G. (a cura di), *La forza del dialetto. Autobiografie linguistiche nel Veneto d'oggi*, Cierre, Sommacampagna: 175-182.
- TELMON T. & FERRIER C. (2007), Le minoranze linguistiche piemontesi nel 2006, in ALLASINO E., FERRIER C., SCAMUZZI S. & TELMON T. (a cura di), *Le lingue del Piemonte*, Regione Piemonte – IRES, Torino: 7-60.
- TERRACINI B. (1910-1922), Il parlare di Usseglio, in *Archivio Glottologico Italiano* 17: 198-249, 289-360; 18: 105-186.
- TERRACINI B. (1937), Minima. Saggio di ricostruzione di un focolare linguistico (Susa), in *Zeitschrift für Romanische Philologie* 57: 673-726.
- TILLINGER G. (2013), Langues, dialectes et patois, in *Argumentum* 9: 1-18.
- ZÖRNER L. (2003), *I dialetti francoprovenzali dell'alta Valle Orco: le parlate di Noasca e di Ceresol*, Corsac, Cuorgnè.
- ZÖRNER L. (2004), *I dialetti francoprovenzali della Val Soana*, Corsac, Cuorgnè.

RAYMOND SIEBETCHEU¹

Atteggiamenti linguistici degli immigrati africani in Italia. Il caso della comunità camerunense

This paper focuses on the Cameroonian immigrant community, one of the most linguistically diverse countries on earth and the only African country to have known three former colonial languages. The paper deals with two main topics. First the restructuring of linguistic repertoires by Cameroonian immigrants before and after the migration in Italy, as well as their language attitudes towards the numerous idioms within their linguistic space. Second, the position and function of Cameroonian local languages in the complex Cameroonian community linguistic repertoire. The survey involved 492 Cameroonian students and 50 Cameroonian families based in different Italian cities. The first results of the research reveal that the high prestige of former colonial, official, European languages (French and Italian) tend to undermine Cameroon local languages.

1. *Premessa*

Negli ultimi decenni il binomio “lingua e immigrazione” in Italia ha assunto un ruolo di rilievo in vari filoni di studi. Tale attenzione da parte degli studiosi è determinata dalla dimensione oramai strutturale del fenomeno migratorio. Dopo il primo articolo italiano sulla questione della lingua per gli immigrati stranieri, ad opera di Vedovelli (1981), molti lavori si sono prefissi di indagare su questo tema. Dagli studi relativi alla linguistica e didattica acquisizionale (Giacalone Ramat, 2003; Chini, 2005, Rastelli 2009) a quelli relativi alla linguistica educativa (De Mauro & Ferreri, 2005; Vedovelli & Casini, 2016), nonché alla linguistica migratoria (Vedovelli, 2011) o sociolinguistica della migrazione (Chini, 2004).

Gli studi di stampo sociolinguistico dedicati all’Italia, tendono a focalizzare l’attenzione su tre criteri di rilevazione e di analisi: l’area di residenza, il contesto d’uso e la scelta di una singola comunità. Nel primo caso ricordiamo i recenti lavori di Chini e Andorno (2018) a Pavia e Torino e di Fusco (2017) a Udine. Nel secondo caso i contesti prevalenti sono la scuola, la famiglia, i panorami urbani e le mappature linguistiche (Dal Negro & Molinelli, 2002; Bagna *et al.*, 2003; Bagna *et al.*, 2004; Bagna & Barni, 2005; Bombi & Fusco, 2007; Vedovelli, 2017). Nel terzo caso le ricerche focalizzano l’attenzione su specifiche comunità immigrate collocate in determinate aree geografiche. Per limitarci soltanto all’Africa subsahariana, citiamo i lavori relativi alle poche comunità immigrate africane finora studiate in modo sistematico: la comunità ghanese a Bergamo (Guerini, 2006), la comunità ghanese

¹ Università per Stranieri di Siena.

a Palermo (Scelta, 2018), la comunità nigeriana a Torino (Trio, 2005), la comunità senegalese a Torino (Mosca, 2006), la comunità camerunense a Siena (Siebetcheu, 2012).

Queste considerazioni preliminari dimostrano che le lingue immigrate occupano un ruolo sempre più importante negli studi (socio)linguistici, anche se scarseggiano ancora, allo stato attuale, analisi sociolinguistiche relative all'intero territorio nazionale. In questa ottica è doveroso segnalare il recente lavoro curato da Bagna e Perez (2018) sulla base dei dati dell'indagine Istat *Condizione e integrazione sociale dei cittadini stranieri*. Indagine, quest'ultima, che vede la lingua rumena primeggiare per numero di parlanti, seguita dall'arabo, l'albanese e lo spagnolo.

Il presente contributo prende in esame il caso degli immigrati provenienti dal Camerun, non solo per proporre una disamina di ciò che avviene in questa comunità a livello nazionale, ma anche perché questo paese può essere considerato come il paradigma di ciò che potrebbe succedere nelle altre comunità africane. Non a caso il Camerun è definito *l'Africa in miniatura* in quanto si contraddistingue per la presenza di elementi linguistici, culturali e geografici presenti in tutti gli altri Paesi africani (Cfr Siebetcheu, 2016).

Partendo dal profilo sociale e intellettuale che contraddistingue l'immigrazione camerunense, il duplice obiettivo di questo lavoro è quello di descrivere da una parte come cambiano, se cambiano, i repertori e gli atteggiamenti linguistici dei camerunensi in seguito alla migrazione; e dall'altra parte analizzare la posizione degli idiomi locali camerunensi nello spazio funzionale dei domini d'uso all'interno della comunità. Il lavoro prende in esame il caso degli studenti universitari e di alcune famiglie.

2. Breve quadro sociolinguistico del Camerun

Il Camerun è, secondo Ethnologue (cfr. Eberhard *et al.*, 2019), il primo Paese africano per indice di diversità linguistica, e al 2° posto nel mondo (dopo la Papua Nuova Guinea) in base al rapporto fra l'indice di diversità di Greenberg (0,974) e il numero di idiomi parlati. I dati statistici di Eberhard *et al.* (2019) rivelano, in altre parole, che più elevato è l'indice di diversità linguistica, più alta sarà la probabilità che due persone selezionate casualmente nello stesso territorio parlino lingue diverse. Accanto a questo criterio di analisi che sembra dare poco spazio all'unità linguistica, in Camerun si registra un altro primato: con 275 lingue (Eberhard *et al.*, 2019), 248 secondo Binam Bikoi (2012), il Camerun è, dopo la Nigeria, il paese con il maggior numero di lingue in tutta l'Africa. Questa pluralità linguistica determina sì un complesso e articolato spazio linguistico, ma s'inserisce anche in una cornice di unificazione linguistica attraverso il bilinguismo ufficiale che vede il francese (parlato in otto regioni) e l'inglese (parlato in due regioni) come lingue di unità nazionale. Il Camerun è anche l'unico Paese africano ad avere subito una triplice esperienza coloniale: quella tedesca prima, e successivamente quella francese e inglese. Dal punto di vista linguistico, questo paese africano può quindi essere il paradigma del

connubio tra globalismo e localismo, anche perché accoglie ben tre, e questo è un altro appannaggio di questa nazione, delle quattro principali famiglie linguistiche presenti in Africa (lingue afroasiatiche, nilotico-sahariane, niger-kordofoniane). Il quadro linguistico del paese è completato dalla presenza di tre varietà di contatto: il pidgin English, il franfulde e il camfranglais, frutto del contatto linguistico tra il francese, l'inglese e il tedesco, lingue ex-coloniali, e le lingue locali camerunensi (Siebetchu, 2018). Se il Camerun sembra essere il paese dei primati dal punto di vista linguistico, tali primati non giocano sempre a suo favore. In realtà, i concetti di pluralità e diversità (e in una certa misura anche di unità) linguistica del Camerun sono paradossalmente sinonimi di fragilità linguistica.

Consideriamo la fragilità linguistica del Camerun, e degli altri paesi africani, come un fatto paradossalmente latente e visibile. Latente perché con le tante lingue presenti sul territorio, dall'esterno non si percepisce tale fragilità linguistica; visibile perché le ricerche sul campo rivelano invece che tale fragilità è effettiva. Roland e Breton (2011: 45) confermano questo stato di cose quando osservano che in Africa gli Stati riconoscono, almeno teoricamente, le proprie lingue autoctone, esaltandole come ricco patrimonio culturale e attribuendo loro formalmente addirittura lo status di lingue nazionali. Al tempo stesso, aggiungono gli stessi autori, «ogni Stato continua a utilizzare come lingua ufficiale la lingua ex-coloniale, che rimane come eredità dell'imperialismo in tutte le istituzioni amministrative ed educative». Per Malherbe (1995: 301) la fragilità linguistica in Africa è palesemente indiscutibile in quanto con questo sistema di apertura nei confronti delle lingue ex-coloniali e di chiusura nei confronti delle lingue locali, a suo avviso, «Les Africains sont rarement capables de maîtriser parfaitement toutes les langues dans lesquelles ils doivent pouvoir s'exprimer». In questo senso, si osserva una differenza tra gli usi linguistici nelle aree urbane e nelle aree rurali. Malherbe (1995: 301) aggiunge a questo proposito che quelli che sono molto occidentalizzati, anche perché vivono in città, «perdent fréquemment la pratique précise de leur langue vernaculaire (maternelle) d'autant que celle-ci est rarement enseignée à l'école. À l'opposé, ceux qui sortent rarement de leur village connaissent mal les langues véhiculaires et pas toujours de manière excellente les langues européennes ».

La configurazione linguistica del Camerun lascia presupporre una doppia conflittualità: la prima tra le lingue ufficiali (scritte e orali) e le lingue locali (molte delle quali solo orali, altre già con un sistema di scrittura ma non inserite sistematicamente nel percorso scolastico); la seconda tra le varie lingue locali, elemento questo che rende più difficile l'unità linguistica e di conseguenza la possibilità di usare un unico idioma locale quale lingua veicolare su tutto il territorio nazionale. Sullo statuto delle lingue africane Mioni (1988) osserva che anche quando possiedono uno standard sviluppato si tratta in ogni caso di uno standard "giovane", sottoposto a riforme ortografiche soltanto negli ultimi decenni e utilizzato al massimo da due generazioni di parlanti. È opportuno osservare che nonostante il francese e l'inglese siano lingue ufficiali e del sistema scolastico, da un lato, in alcune aree rurali francofone del paese buona parte degli abbandoni e delle bocciature nei primi anni di scuola sono do-

vute alla limitata competenza in francese da parte dei bambini (Tourneux, 2006); dall'altro, nelle aree anglofone, molti studiosi non considerano l'inglese come la lingua madre degli abitanti di quell'area (Anchimbe, 2013: 12). Precisiamo che il 75% dei nostri informanti dichiara il francese come la propria lingua materna. Se è vero che non si può negare a priori a questi informanti il diritto di identificarsi attraverso una lingua, è anche vero che il concetto di lingua materna è molto vago. Per Bagna *et al.* (2004: 10-11) i confini di questo concetto sono difficili da individuare soprattutto in società plurilingui dove risulta complesso indicare la lingua madre di una persona, perché l'uso degli idiomi non è rigido, ma caratterizzato da fluidità, e spesso sono i vari contesti di interazione sociale a determinare il passaggio all'uso di un dialetto, di una varietà regionale, di una lingua ufficiale. Quindi «non esiste un rapporto biunivoco fra il paese di origine, la nazionalità e la lingua o le lingue di origine. Infatti, nel mondo contemporaneo è la norma, piuttosto che l'eccezione, la presenza di diversi gruppi linguistici che convivono nella stessa nazione» (Bagna *et al.*, 2004: 11). Secondo il *Nuovo De Mauro*, la lingua madre, associata anche ai concetti di "madrelingua" e "lingua materna" è «la lingua che si è appresa sin dalla prima infanzia». Secondo questa definizione, i figli che usano il francese con i loro genitori sin dalla nascita possono ritenere il francese come la loro lingua materna, sebbene si tratti della varietà usata in Africa, il «français africains» (Floquet, 2018). Attualmente in Camerun l'uso del francese prevale nelle famiglie che vivono nelle aree urbane delle regioni francofone. Inoltre, secondo l'Unesco (2003: 15), oltre ad essere la prima lingua imparata, la lingua madre può essere la lingua che si conosce meglio, quella che si usa di più, la lingua nella quale una persona si identifica come parlante nativo e addirittura la lingua con la quale una persona viene identificata dagli altri. Come vedremo più avanti, il francese assume queste caratteristiche in molte famiglie camerunensi.

3. *Quadro teorico e metodologico di riferimento*

I dati oggetto della ricerca sono stati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario sociolinguistico a 492 studenti. In questo lavoro commentiamo anche i primi risultati di una ricerca, ancora in corso, che coinvolge 50 famiglie camerunensi residenti in varie città italiane e selezionate in base alla permanenza sul territorio nonché alla eterogeneità geografica dei suoi componenti (famiglie miste con coniugi di diverse nazionalità, regioni e tribù). Questo tipo di indagine, che prevede una serie di interviste e di osservazioni partecipanti, sta coinvolgendo anche alcune famiglie camerunensi che si sono trasferite in un altro paese o sono rientrate in Camerun. In questa sede, per motivi di spazio, forniremo solo alcuni risultati della ricerca. La scelta di tre strumenti di rilevazione (questionario, interviste e osservazione diretta) ci consentirà di fotografare il plurilinguismo percepito, autodichiarato ed effettivamente praticato nella comunità camerunense.

Il questionario proposto agli studenti residenti in Italia si struttura in 4 macro-blocchi: riferimento anagrafico; repertorio linguistico; autodichiarazione della

competenza linguistica; percezione e usi linguistici nei diversi contesti di interazione. Siamo consapevoli che le autovalutazioni, nell'ambito delle ricerche sociolinguistiche, non forniscono sempre dati attendibili nella misura in cui l'informante può fornire delle informazioni potenzialmente falsate (da atteggiamenti, credenze, condizioni esterne, ecc.). Proprio per questo motivo abbiamo cercato di ampliare e diversificare la base dei dati, ad esempio coinvolgendo studenti residenti in città diverse. Bisogna però dire che anche se quanto dichiarato dall'informante in relazione alla propria lingua non appare rispondente a quanto osservato dal ricercatore, rappresenta comunque un'informazione degna di interesse perché può suggerire da una parte un forte attaccamento alla lingua scelta e dall'altra un sentimento di insicurezza linguistica nei confronti della lingua negata (cfr. Molinari, 2005:147).

Per fornire dati relativi agli usi linguistici effettivi, al questionario sono state aggiunte interviste e osservazioni dirette che si prefiggono di ricostruire la condizione linguistica degli informanti prima e dopo l'esperienza migratoria. Nella maggior parte dei casi, le informazioni raccolte durante le interviste sono state fornite dai mariti; in pochi casi erano presenti anche le mogli. I genitori intervistati hanno illustrato il loro profilo linguistico e quello dei loro figli. Alcuni studenti che hanno partecipato all'indagine quantitativa rispondendo al questionario hanno partecipato, in qualità di genitori, anche all'indagine qualitativa rivolta alle famiglie. L'osservazione diretta, come vedremo più avanti con alcuni esempi, si è svolta invece anche in presenza dei figli. Alcuni dati derivati dal confronto con le famiglie, già discussi in Siebetcheu (2018) e ripresi parzialmente in questa sede, ci consentono di proporre alcune riflessioni e anche alcune previsioni rispetto all'eventuale ampliamento, consolidamento o restringimento dei repertori linguistici di questa comunità nei prossimi decenni.

4. Immigrati camerunensi in Italia: repertori e profili linguistici superdiversi

I flussi migratori dal Camerun all'Italia iniziano in modo sistematico negli anni Novanta del secolo scorso. I camerunensi attualmente residenti in Italia superano le 14.529 unità (dati Istat, 1 gennaio 2019) e il 98% della popolazione risiede nelle regioni centro-occidentali della Penisola, aree geografiche di appartenenza dei nostri informanti. Il motivo di tale scelta è dovuto a due fattori strumentali: lo studio e il lavoro. Il Camerun è difatti da molti anni il primo paese africano con il maggior numero di iscritti stranieri nelle università italiane e circa il 70% dei camerunensi residenti in Italia studia o è arrivato in Italia per motivi di studio.

4.1 Profilo linguistico degli studenti

Gli studenti coinvolti, senza nessun filtro, nell'indagine appartengono per il 90% all'etnia bamiléké. Questa forte presenza e percentuale dell'etnia bamiléké in Italia è giustificata dalla grande tradizione migratoria che contraddistingue il popolo bamiléké, la cui diaspora è presente non solo in molti paesi stranieri ma anche in altre regioni del Camerun. Questo ultimo dato è confermato dalle regioni di provenienza

dei nostri informanti prima del loro arrivo in Italia. Essi risiedevano in effetti nelle regioni camerunensi del *Centre*, *Sud* e *Est* (37%), *Littoral* (29%) e *Ouest* (28%), e proprio questa ultima è la regione dell'etnia bamiléké. Questi dati suggeriscono che prima di arrivare in Italia i nostri informanti, nati e/o cresciuti in differenti regioni camerunensi, sono entrati in contatto con tanti idiomi diversi dalle loro lingue di origine. Le lingue materne autodichiarate dagli informanti confermano il predominio delle lingue bamiléké (gruppo alle quali appartengono le lingue *yemba*, *medumba*, *ghomala*, *nufi* e *ngomba*) che sono indicate dal 75% degli informanti.

È opportuno segnalare che gli studenti che dichiarano di avere il francese come lingua d'origine (15% degli informanti) possono essere in grado di interagire nelle loro lingue autoctone. È inoltre interessante sottolineare che chi indica una lingua autoctona come lingua madre non è necessariamente competente in tale lingua. Infatti, nel compilare il questionario, molti informanti non sapevano se indicare come lingua madre il francese o le lingue locali dei loro genitori. Questo dilemma rivela che il concetto di lingua materna per i nostri informanti assume un significato plurimo: si riferisce alle lingue locali camerunensi quando i locutori intendono rivendicare e segnalare la loro identità e origine geografica; si riferisce invece al francese quando i locutori pensano alla loro competenza linguistica, alla lingua di prestigio e di scolarizzazione, come vediamo nell'esempio 1.

(1) [Autodichiarazioni scritte dagli studenti]

- Studente 24: La mia lingua materna è il francese perché è la lingua che uso tutti i giorni.
- Studente 77: La mia lingua materna è il francese perché mi esprimo più facilmente in questa lingua.
- Studente 150: Il francese perché è la lingua di educazione.
- Studente 349: Il francese è la lingua che conosco meglio.

Non a caso, come illustra la tab. 1, il 98% degli informanti dichiara di avere un'ottima padronanza del francese, mentre solo il 20% ha questo privilegio per le lingue locali camerunensi. Aggiungiamo che per il 75% degli informanti la competenza nelle lingue locali camerunensi è parziale in quanto, trattandosi di lingue con un basso grado di elaborazione, si limita alla produzione e/o ricezione orale. Questo dato si spiega con l'assenza di un percorso sistematico di educazione linguistica nelle lingue locali nelle scuole camerunensi. È interessante osservare che dopo il francese, l'italiano è dichiarata come la principale lingua dei nostri informanti sia in riferimento alla competenza sia alla dominanza (lingua che si usa in tutti i contesti). Degna di nota è la posizione del *camfranglais* (cfr. Siebetcheu, 2016) terzo idioma del repertorio, quindi conosciuto, secondo i nostri informanti, meglio dell'inglese e delle lingue locali camerunensi. Questa presunta competenza in *camfranglais* è determinata anche dalla libertà e creatività linguistica su cui si fonda la formazione delle parole e delle frasi. A questo proposito, gli esempi 2, 3, 4 e 5 illustrano i casi di ibridismo che prevedono, secondo Cerruti e Berruto (2015: 95), un'alternanza all'interno delle singole parole, con le forme *thinkais*, *goyons*, *wandaez*, *tchopons*, *poumons* et *piakent* che indicano rispettivamente il contatto tra l'inglese e il francese (2 e 3), il pidgin

English e il francese (4 e 5), le lingue locali camerunensi (basaa/duala e bamiléké) e il francese (6 e 7). In questi esempi il francese è presente sempre nel morfema grammaticale (desinenze del presente e dell'imperfetto indicativo) mentre le altre lingue contribuiscono con il morfema lessicale. Notiamo quindi l'applicazione di un suffisso francese a basi essenziali non francesi: (a) inglese+francese: *think-ais* 'pensava'; (b) inglese + francese: *go-y-ons* 'andiamo'; (c) pidgin English+francese: *wanda-ez* 'siete stupiti'; (d) pidgin English+francese: *tchop-ons* 'mangiamo'; (e) basaa/duala+francese: *poum-ons* 'scappiamo'; (f) bamiléké+francese: *piak-ent* 'scappano' (negli esempi sono segnalati in tondo gli elementi italiani, in corsivo gli elementi francesi, in corsivo sottolineato quelli in inglese, tondo sottolineato quelli in altre lingue).

- (2) Appunto, *je think-ais* *même à cela*
 Appunto, io pensare-IMPERF.IS anche a questo
 'Appunto, ci stavo pensando'
- (3) *Gars go-y-ons* *a mensa*
 Ragazzo andare-FUNZ.EUFONICA-PRS.1PL a mensa
 'Andiamo a mensa'
- (4) *Vous wanda-ez* *pourquoi?* *C'est* *comme-ça*
 Voi stupire-PRS.2PL perché? Questo è così
qu' on do ici!
 che si fa qui!
 'Perché siete stupiti? Qui funziona così!'
- (5) *Gars, tchop-ons* *et on lance*
 Ragazzo mangiare-PRS.1PL e si lancia
 'Mangiamo e andiamo via'
- (6) *Poum-ons,* *se no siamo cotti!*
 Scappare-PRS.1PL se no siamo cuits!
 'Scappiamo, se no siamo nei guai'
- (7) *Ils piak-ent* *les carabinieri*
 Loro scappare-PRS.3PL i carabinieri
 'Scappano perché hanno paura dei carabinieri'

Tabella 1 - Autovalutazione dei livelli di competenza nelle lingue del repertorio degli studenti camerunensi

	Francese	Inglese	Italiano	Camfranglais	Lingue camerunensi
Bene	98%	21%	68%	45%	20%
Un po'	2%	77%	32%	42%	75%
Male	-	2%	-	13%	5%

4.2 Profilo linguistico delle famiglie

L'analisi del repertorio linguistico nelle famiglie camerunensi rappresenta un'operazione complessa non solo perché fa riferimento a locutori, che come abbiamo visto hanno un profilo linguistico di per sé molto articolato, ma anche perché coinvolge, in alcuni casi, coniugi con origini etniche diverse o anche non camerunensi, che aggiungono anche le loro lingue in famiglia. Il contesto migratorio italiano, composto non solo dall'italiano ma da numerose varietà dialettali a cui sono esposti gli immigrati, amplifica ulteriormente la complessità del repertorio linguistico della comunità camerunense che assume le caratteristiche di un «repertorio sovraccarico» (Berruto 1993: 7). Berruto e Cerruti (2015: 82) attribuiscono proprio al Camerun il tipico caso di paesi con «repertori multilingui assai [...] complessi». Questo profilo sociolinguistico vale sicuramente anche per altri paesi africani. In questa sede, proponiamo, attraverso la tab. 2, i repertori di alcune famiglie prese in esame.

Tabella 2 - *Repertorio linguistico delle famiglie camerunensi*²

<i>Famiglie</i>	<i>FRA</i>	<i>ITA</i>	<i>CAM</i>	<i>ING</i>	<i>BAM</i>	<i>PID</i>	<i>DIA</i>	<i>AFR</i>
Fam. 1	x	x	+	~	+			
Fam. 2	x	x		~	2+		-	
Fam. 3	x	x	+	+	-			+
Fam. 4	x	x	+	~	+		+	
Fam. 5	x	x	+	+	+			
Fam. 6	~	x		~	+	+	+	
Fam. 7	x	x	+	~	+	+		+
Fam. 8	x	x	-	x	-			
Fam. 9	x	x	+	x	2+			
Fam. 10	x	x		+	+			
Fam. 11	x	x	+	x	+			
Fam. 12	x	x	-				+	+
Fam. 13	x	x	-	~	+	+	+	+
Fam. 14	x	x	+	+	2+	-	+	-
Fam. 15	x	x			+			+

Dalla tab. 2 si nota che la strutturazione del repertorio linguistico delle famiglie prese in esame è molto articolato (francese, inglese, italiano, camfranglais, pidgin-English, lingue locali camerunensi, dialetti italiani e altre lingue africane) e prevalentemente quadripolare (francese, italiano, camfranglais e lingue locali cameru-

² Legenda: FRA: francese; ITA: italiano; CAM: camfranglais; ING: inglese; BAM: lingue bamiléké; PID: pidgin-English; DIA: dialetti italiani; AFR: altre lingue camerunensi o africane.

x: parla, capisce, legge e scrive bene

+: parla e/o capisce bene, ma non sa leggere e scrivere

~: parla, capisce, legge e scrive un po'

-: parla e capisce poco; non sa leggere e scrivere

2+: i due genitori parlano due lingue bamiléké diverse. Le loro competenze in queste lingue si limitano alla produzione e alla ricezione orale.

nensi). Il francese e l'italiano sono sistematicamente presenti in tutte le famiglie, dimostrazione, questa, del loro prestigio. L'inglese occupa il gradino alto del repertorio quando in famiglia è presente un genitore che proviene dall'area anglofona del Camerun o da un altro paese anglofono (l'inglese è, ad esempio, dominante in una famiglia con il padre keniota e la madre camerunense). L'inglese è infine presente nelle famiglie i cui genitori sono francofoni ma con un livello di istruzione elevato. Molto spesso l'inglese è usato in queste famiglie per preparare i bambini ad un eventuale trasferimento in un paese anglofono (generalmente in Canada o negli Stati Uniti d'America).

L'uso dei dialetti italiani è ancora occasionale e marginale, come indicato nella tab. 2. Tale uso è determinato sia dalla presenza di alcuni coniugi italiani, come ad esempio nella famiglia 4 dove la moglie italiana dichiara di parlare il dialetto ciociaro con la figlia, sia dal fatto che i figli sono comunque più esposti rispetto agli adulti all'input delle varietà dialettali parlate nelle città in cui nascono e/o crescono, è il caso delle famiglie 4, 6, 12 e 13 dove sono presenti i dialetti senese, modenese e perugino. Naturalmente, anche gli adulti sono esposti alle varietà dialettali e ne sviluppano alcune competenze, seppure limitate. È il caso della famiglia 13 dove il padre, di professione muratore, dichiara di avere imparato il siciliano e il napoletano grazie ai suoi colleghi di lavoro.

Le lingue africane (swahili e adjoukrou) presenti rispettivamente nei repertori delle famiglie 3 e 15 sono dovute ai coniugi provenienti dal Ruanda e dalla Costa d'Avorio. L'origine etnica dei coniugi da una parte e le città di residenza prima dell'arrivo in Italia dall'altra determinano inoltre una compresenza di varie lingue camerunensi nei nuclei familiari. Nelle famiglie 7 e 12 ad esempio entrambi i coniugi sono di etnia bamiléké, ma dichiarano di conoscere *il ffulbe, l'eton e l'ewondo*, lingue parlate nelle regioni del *Nord* e del *Centro – Sud* del paese. Specifichiamo infine che anche quando entrambi i coniugi sono di etnia bamiléké le lingue bamiléké non trovano sempre spazio in famiglia. Ad esempio, nelle famiglie 2, 9 e 14, le lingue bamiléké dei coniugi sono rispettivamente: *nufi e ghomala, nufi e ngomba, yemba e ngomba*, ma il francese e l'italiano sono le lingue più usate.

Alla domanda se c'è qualche speranza per la sopravvivenza delle lingue locali nelle famiglie, quasi tutti rispondono negativamente. Come riportiamo nell'esempio 8, neanche i genitori che hanno imparato la lingua dall'infanzia e che la parlano correntemente intendono trasmetterla ai propri figli perché la ritengono inutile. Si tratta di un atteggiamento strumentale nei confronti delle competenze linguistiche: per i genitori se una lingua è spendibile e permette di migliorare la propria posizione economica, vale la pena di trasmetterla ai figli, in caso contrario, meglio puntare su altri sistemi linguistici.

(8) [A pranzo da Thomas (50 anni), in Italia da 15 anni, 4 figli]

T: Noi qui non usiamo la lingua bamiléké con i figli ++ qui non c'è nessuno come il padre che ci costringeva ad usarla. Poi siamo in Italia + tutto è in italiano, e visto che i figli passeranno il resto della loro vita in Italia ++

Int: Quindi non pensate di portarli ogni tanto in Camerun?

- T: Due o tre settimane di vacanza in Camerun non bastano per parlare le nostre lingue.
 Int: Quindi fra 20 anni i figli conosceranno e useranno queste lingue o no?
 T. No, neanche per sogno.

Di fronte a questo scenario pessimistico, o probabilmente solo realistico, si può dedurre che il grado di vitalità delle lingue locali è limitato nella maggior parte delle famiglie. In realtà, sempre concentrandoci sulle famiglie bamiléké, mentre il 76% delle famiglie dichiara di usare solo il francese e l'italiano, solo il 10% dichiara di usare una lingua bamiléké insieme al francese e all'italiano. Tale uso delle lingue bamiléké non può però né garantire una competenza da parlante nativo e nemmeno da apprendente autonomo/competente in una L2 in quanto la competenza dei figli si limita ad alcune parole e non viene sistematicamente incrementata attraverso usi linguistici frequenti in famiglia, vista la limitata competenza di buona parte dei genitori (cfr. tab. 2). Competenza limitata perché molti di questi genitori usavano il francese in famiglia quando erano piccoli; ed entravano in contatto con le loro lingue di origine quando andavano in campagna per pochi giorni a visitare i nonni.

Aggiungiamo che anche nei casi in cui i nonni sono presenti in famiglia, il mantenimento e il futuro delle lingue locali non è garantito. Senza voler generalizzare, segnaliamo che in alcuni casi sono i nipoti che scoraggiano i nonni a usare le lingue locali visto che i primi considerano tale uso sia come un'offesa sia come un gioco. Un gioco perché in una famiglia di Sinalunga i genitori ci raccontano che la lingua yemba è "sacrificata" in quanto ogni volta che i nonni tentano di usarla con i nipoti questi ultimi ridono e scappano a nascondersi come se fosse appunto un gioco. Di tutt'altra idea è invece la figlia di questa famiglia di padre camerunense (Gabriel) e madre ruandese, come illustrato nell'esempio 9 (in cui è usata solo la lingua francese).

- (9) [A cena con i genitori di Gabriel, in Italia da 20 anni, tre figli]
 [Suzzy, 2 anni sta canticchiando e si dirige verso la cucina]
 Nonna: N'entre pas là-bas hein, N'ENTRE PAS !
 Int: Vous avez choisi de lui parler le français? Pourquoi vous n'avez pas choisi votre langue bamiléké?
 Nonno: Est-ce qu'ils vont comprendre?
 Nonna: [sorridente] Un jour il s'est passé quelque chose avec Patricia [una delle nipoti, 5 anni]. Je parlais le patois [espressione usata per indicare le lingue locali], je ne parlais même pas à elle, je parlais avec papa [intendendo suo marito]
 [Suzzy sta gridando "papa, papa"]
 Nonna: Après je me suis retourné pour lui parler en français. Elle était fâchée, ELLE N'A PAS REPONDU et elle est partie. Le lendemain je dis à sa mère que je lui ai dit telle chose mais elle n'a pas répondu et elle s'est fâchée. Et sa mère lui demande «pourquoi tu n'as pas répondu à grand-mère, pourquoi tu étais fâchée». Et Patricia a répondu en se fâchant encore: "perché parlavano giapponese, parlavano giapponese" @@

- Int: @@@ Donc elle estime que le patois que tu parlais avec papa c'est le japonais !?
- Nonna: [si rivolge a Suzzy, la bambina piccola] Wèé [segnale discorsivo], Suzzy vient! Suzzy on n'entre pas à la cuisine OOH.

Traduzione

- Nonna: Non entrare lì eh, Non entrare! [tono di voce alto]
- Int: Avete scelto di parlarle il francese? Perché non avete scelto la vostra lingua bamiléké?
- Nonno: Capiranno?!" [facendo riferimento ai tre nipoti]
- Nonna: [sorride] Un giorno è successo qualcosa con Patricia. Parlavo in bamiléké, ma non mi rivolgevo a lei, parlavo con nonno [Suzzy sta gridando "papa, papa"]
- Nonna: Poi dopo mi sono rivolta a lei in francese. Si è arrabbiata, non mi ha risposto [tono di voce alto] e se n'è andata. Il giorno successivo ho detto cos'era successo alla sua mamma. E questa ultima le chiese: "perché non hai risposto a nonna, perché ti sei arrabbiata?". E Patricia rispose arrabbiandosi di nuovo: "perché parlavano giapponese, parlavano giapponese" [nonna ride]
- Int: [risata] Quindi pensava che la lingua che usavi con babbo fosse il giapponese!?
- Nonna: [si rivolge a Suzzy, la bambina piccola] Oddio ! Suzzy vieni ! Non entrare in cucina.

Queste testimonianze relative alle scelte linguistiche confermano quanto già osservato prima, ovvero l'ampliamento delle scelte linguistiche con l'immigrazione, ma nello stesso tempo l'indebolimento e il restringimento dei contesti d'uso delle lingue locali, sia perché i genitori spesso non ne sono competenti o non vogliono usarle, sia perché i nonni, non volendo deludere i nipoti o non volendo «creare confusione linguistica», come dicono, a nostro avviso a torto, preferiscono usare il francese.

Osserviamo che quando le lingue autoctone sono usate (prevalentemente tra genitori e tra amici), si possono notare fenomeni quali *code switching* e prestiti, come illustrato negli esempi 10, 11 e 12, che derivano dal contatto linguistico tra la lingua *medumba* e le lingue di origine europea (italiano, francese e inglese).

- (10) *Me* nen sok nzwe tô lavatrice
 PRON.PERS-1S andare lavare vestiti dentro lavatrice
 'Vado a mettere i vestiti nella lavatrice'
- (11) *Me* lu' muni bancomat
 PRON.PERS-1S prendere soldi bancomat
 'Vado a prelevare i soldi nel bancomat'
- (12) Non si scherza *avec* *le* nkap man
 Non si scherza con il denaro uomo
 'Non si scherza con il denaro, amico mio'

4.3 Strutturazione del repertorio linguistico dei camerunensi

I dati illustrati finora relativi agli studenti e alle famiglie ci consentono di riflettere sulla strutturazione del repertorio linguistico degli immigrati camerunensi. Per definire tale strutturazione, ci riallacciamo ai tre modelli proposti da Mioni (1988): a) repertorio di primo tipo: con varietà alta (che coincide con una esolingua), media e bassa; b) repertorio di secondo tipo: varietà alta (una lingua standard nazionale compete in termini di prestigio con l'esolingua) e bassa; c) Il repertorio di terzo tipo è caratterizzato dall'assenza di lingue franche sia a livello nazionale che regionale. È opportuno osservare che la situazione del Camerun è talmente complessa che a seconda delle aree geografiche è possibile individuare repertori di primo e/o terzo tipo. Se focalizziamo l'attenzione sull'area bamiléké, da cui proviene il maggior numero dei camerunensi residenti in Italia, notiamo che il loro profilo linguistico è riconducibile al repertorio di terzo tipo (fig. 1) con due gradini gerarchici (alto e basso) in relazione ai domini situazionali in cui le lingue o varietà linguistiche sono usate. Le famiglie bamiléké spostate in varie aree del Camerun possono naturalmente avere repertori linguistici diversi.

Figura 1 - *Repertorio linguistico di terzo tipo (Mioni, 1988: 300)*

Africa (assenza di standard nazionale): HL: esolingua LL: vernacolo locale
--

Riteniamo opportuno integrare questo repertorio di terzo tipo con il modello dilatico di Berruto (1995), dove vi è sovrapposizione funzionale tra la varietà alta (nel nostro caso il francese) e la varietà bassa (una lingua autoctona) nei domini d'uso informali, mentre la varietà alta resta l'unica possibile nei domini funzionalmente alti. La rappresentazione del repertorio delle famiglie camerunensi (fig. 2, dove *CFA* sta per camfranglais; *PidginE* sta per Pidgin English e *Lingue cam* sta per lingue locali camerunensi) illustra la differenza tra il periodo pre-immigratorio e post-immigratorio che si nota a livello dei domini funzionali. In realtà, nel contesto migratorio il gradino alto viene ampliato con l'italiano. L'italiano a sua volta va ad allargare ulteriormente il gradino basso, dove è già presente il francese, contribuendo difatti all'erosione del già ristretto spazio delle lingue locali sovrapponendosi ad esse. In questa rappresentazione (fig. 2), mettiamo in corsivo le lingue che sono state indicate solo da alcuni informanti.

Figura 2 - *Repertori pre- e post-immigratori dei camerunensi*

<i>Repertori pre-immigratori</i>	
A	Francese/ <i>Inglese</i>
B	Francese/ <i>Lingue cam/CFA/PidginE</i>

Repertori post-immigratori

A	Francese/Italiano/ <i>Inglese</i>
B	Francese/Italiano/Lingue cam/CFA/ <i>PidginE/Dialetti italiani/Lingue africane</i>

5. Conclusioni

Come si è cercato di dimostrare in questo lavoro, i camerunensi in Italia costituiscono il paradigma delle comunità africane con repertori linguistici complessi, già molto articolati al momento dell'arrivo e che cambiano ulteriormente nel contesto migratorio. Come già sottolineato da Guerini (2002: 74) nel suo studio sulla comunità ghanese «i repertori che presentano tale complessità, alla quale si unisce un'inevitabile componente di ridondanza (più sistemi linguistici a disposizione e in competizione nei medesimi domini d'impiego), difficilmente riescono a mantenersi a lungo inalterati». La nostra indagine rivela infatti che gli idiomi locali non assumono una posizione privilegiata all'interno delle famiglie camerunensi e addirittura, secondo alcune previsioni avanzate dalle stesse famiglie, tali lingue rischiano di scomparire dal repertorio linguistico dei figli nei prossimi decenni. Un'ipotesi, questa, già evidenziata da Guerini (2002) quando osserva che nel contesto migratorio si può assistere alla scomparsa e/o alla sostituzione di uno o più codici presenti nei repertori linguistici degli immigrati. Turchetta (1996: 23) rammenta a giusto titolo che per gli africani le lingue ufficiali sono oggi il mezzo comunicativo riconosciuto come «più importante per i singoli governi per la politica di unità nazionale, ma anche quello giudicato più idoneo per facilitare il processo del tanto agognato sviluppo economico, che si vede possibile solo con l'avvicinamento linguistico e culturale al mondo occidentale». In questa ottica, la cultura intellettuale degli immigrati camerunensi costituisce un punto a sfavore del mantenimento delle lingue locali a cui le famiglie danno uno spazio molto limitato. Il nostro lavoro rivela quindi che l'italiano e il francese sono le principali lingue usate nella comunità camerunense, anche per via del profilo intellettuale dei loro immigrati, mentre le lingue locali sono usate solo occasionalmente e comunque con competenze limitate.

Bibliografia

- ANCHIMBE E. (2013), *Language policy and identity construction. The dynamics of Cameroon's multilingualism*, John Benjamins, Amsterdam.
- BAGNA C. & BARNI M. (2005), Dai dati statistici ai dati geolinguistici. Per una mappatura del nuovo plurilinguismo, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 34(2): 329-355.
- BAGNA C., BARNI M. & SIEBETCHEU R. (2004), *Toscane favelle. Lingue immigrate in provincia di Siena*, Guerra, Perugia.
- BAGNA C., MACHETTI S. & VEDOVELLI M. (2003), Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?, in VALENTINI A. MOLINELLI P., CUZZOLIN P.L. & BERNINI G. (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI congresso*

- internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Bergamo 26-28 settembre 2002)*, Bulzoni, Roma: 201-222.
- BAGNA C. & PEREZ M. (a cura di), (2018), *Le lingue dei cittadini stranieri*, in PEREZ M. (a cura di), *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, Istat, Roma: 219-247, <https://www.istat.it/it/archivio/230556>.
- BERRUTO G. (1993), *Le varietà del repertorio*, in SORBRERO A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari: 3-36.
- BERRUTO G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- BERRUTO G. & CERRUTI M. (2015), *Manuale di sociolinguistica*, Utet, Torino.
- BINAM BIKOI C. (dir.), (2012), *Atlas linguistique du Cameroun. Inventaire des langues*, Tome 1, Centre International de Recherche et de Documentation sur les Traditions et les Langues Africaines, Yaoundé.
- BOMBI R. & FUSCO F. (a cura di), (2007), *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine.
- CHINI M. (a cura di), (2004), *Plurilinguismo e immigrazione. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Franco Angeli, Milano.
- CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- CHINI M. & ANDORNO C. (a cura di), (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloggiati dieci anni dopo*, Franco Angeli, Milano.
- DAL NEGRO S. & MOLINELLI A. (a cura di), (2002), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui nell'Italia oggi*, Carocci, Roma.
- DE MAURO T. & FERRERI S. (2005), *Glottodidattica come linguistica educativa*, in VOGHERA M., BASILE G. & GUERRIERO A.R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia: 17-28.
- EBERHARD D.M., GARY F.S., FENNIG C.D. (eds), (2019), *Ethnologue: languages of the world. Twenty-second edition*, SIL International, Dallas, www.ethnologue.com.
- FLOQUET O. (éd), (2018), *Aspects linguistiques et sociolinguistiques des français africains*, Sapienza Università Editrice, Roma.
- FUSCO F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- GUERINI F. (2002), *Plurilinguismo e immigrazione: la comunità ghanese in provincia di Bergamo*, in DAL NEGRO & MOLINELLI (a cura di): 62-77.
- GUERINI F. (2006), *Language alternation strategies in multilingual setting. A case study: Ghanaian immigrants in Northern Italy*, Peter Lang AG, Bern.
- MALHERBE M. (1995), *Les langues de l'humanité. Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Robert Laffont, Paris.
- MIONI A.M. (1988), *Standardisation processes and linguistic repertoires in Africa and Europe: some comparative remarks*, in AUER P. & DI LUZIO A. (eds), *Variation and convergence. Studies in social dialectology*, Mouton de Gruyter, Berlin: 293-320.

- MOLINARI C. (2005), Spazi francofoni europei. Dinamismi e polifonie, in CAMBIAGHI B., MILANI C. & PONTANI P. (a cura di), *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, Vita e Pensiero, Milano: 145-160.
- MOSCA M. (2006), Varietà dialettale piemontese nelle esperienze linguistiche di immigrati senegalesi, in BANFI E., GAVIOLI L., GUARDINO C. & VEDOVELLI M. (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*, Guerra, Perugia: 221-243.
- RASTELLI S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- ROLAND J. & BRETON L. (2011), I diritti linguistici nel mondo: l'esperienza di un geografo, in GIANNINI S. & SCAGLIONE S. (a cura di), *Lingue e diritti umani*, Carocci, Roma: 41-54.
- SCELTA R. (2018), *Sankofa. Abitudini e risorse linguistiche nella comunità ghanese di Palermo*, Tesi di Laurea Magistrale, Università per Stranieri di Siena, Siena.
- SIEBETCHEU R. (2012), Comportamenti linguistici delle famiglie immigrate in Italia, in *Centro Studi Emigrazione* 185: 69-90.
- SIEBETCHEU R. (2016), Global linguistic heritage: the variation of Camfranglais in migration contexts, in PTASHNYK S., BECKERT R., WOLF-FARRÉ P. & WOLNY M. (Hrsg.) *Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration*, Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg: 195-217.
- SIEBETCHEU R. (2018), Le lingue bamiléké in Italia: repertori e atteggiamenti linguistici nella comunità camerunense, in MANCO A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici, Atti del LI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)*, SLI-Società di Linguistica Italiana, Officinaventuno, Milano: 339-353.
- TOURNEUX G. (2006), *La communication technique en langues africaines*, Khartala, Paris.
- TRIO C. (2005), *L'italiano nel repertorio linguistico e negli usi comunicativi di un gruppo di nigeriani a Torino*, Tesi di laurea inedita (relatore Prof. Gaetano Berruto), Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino, Torino.
- TURCHETTA B. (1996), *Lingua e diversità. Multilinguismo e lingue veicolari in Africa occidentale*, Franco Angeli, Milano.
- UNESCO, (2003), *Education in a multilingual world*, Unesco, Paris.
- VEDOVELLI M. (1981), La lingua degli stranieri immigrati in Italia, in *Lingua e nuova didattica* 3: 17-23.
- VEDOVELLI M. (a cura di), (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- VEDOVELLI M. (a cura di), (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma.
- VEDOVELLI M. & CASINI S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.

SEZIONE TEMATICA

FENOMENI DI CONTATTO
E USO DELLE LINGUE

MARINA CASTAGNETO¹

Le risposte ai complimenti tra donne moldave in Italia. Sistemi pragmatici a confronto in un contesto plurilingue

The aim of this study was to compare compliment responses among Moldavian women living either in Moldavia or in Italy. The corpus consisted of 120 speech acts containing complimenting, half for each sub-group of participants. When compared to Moldavian women living in Moldavia, those living in Italy consider compliments more dangerous in terms of face-balancing; therefore, they adopt a different pragmatic behavior and tend to respond using limited acceptance. This pragmatic change is probably due to hypercorrectness, in an attempt to follow the idealized Italian model of the pragmatic management of the compliment.

Moreover, responses with limited acceptance tend to contain code switching phenomena, from Russian (the language in which the compliments are offered) to Moldavian, as a renegotiation of the language of the conversation. This way, participants use the bilingualism at their disposal as a tool to protect their positive face.

1. *Obiettivi di ricerca e organizzazione del corpus*

Questo lavoro si concentra sull'analisi di un corpus di risposte ai complimenti da parte di donne moldave residenti in Moldavia e in Italia. Attraverso un'analisi di taglio strettamente pragmatico, basata sul tipo di risposte ai complimenti fornite dai due gruppi di donne del campione, mostreremo come la pragmatica del complimento possa cambiare in contesto di migrazione (cfr. § 4).

Le interazioni dialogiche esaminate in questo lavoro, anche a causa del contesto migratorio, riflettono il forte grado di plurilinguismo delle donne del campione (cfr. § 7)² e spesso contengono fenomeni di alternanza di codice tra due lingue (russo, moldavo) o tre lingue (russo, moldavo, italiano): il corpus ci consentirà di verificare come i fenomeni di alternanza di codice possano rappresentare un'ulteriore risorsa pragmalinguistica nella gestione di un atto linguistico complesso come il complimento (cfr. § 8).

Per potere perseguire gli obiettivi di ricerca di questo lavoro, il corpus complessivo di 120 complimenti e relative risposte è stato suddiviso in due sub-corpora: 60 complimenti sono stati rivolti a donne moldave tuttora residenti in Moldavia (a Chisnau e in Basarabeasca), mentre altri 60 complimenti sono stati rivolti a donne moldave residenti in Piemonte.

¹ Università degli Studi del Piemonte Orientale.

² Il bilinguismo russo-moldavo caratterizza anche le donne residenti in Moldavia.

I complimenti sono tutti rivolti a donne, perché le donne sono più sensibili alla gestione di questo atto e fanno e ricevono più complimenti (cfr., tra gli altri, Alfonzetti, 2009; 2013; Herbert, 1998).

Entrambi i sub-corpora³ sono stati bilanciati relativamente a tre *topic*: bellezza fisica naturale, caratteristiche estetiche che implicano gusto e cura del corpo (es. manicure, trucco), oggetti posseduti: anche la percezione di pericolosità di un *topic* di un complimento per le dinamiche di faccia è infatti un problema sociopragmatico, quindi culturale (Holmes, 1986: 502-503), e può cambiare in situazione di contatto con un'altra lingua/cultura.

Il campione di donne moldave che hanno ricevuto un complimento non è stato bilanciato per età, ma nell'analisi si cercherà di spiegare anche il comportamento interazionale parzialmente diverso tra le donne giovani (fino a 35 anni), e le donne più adulte (tra i 36 e i 60 anni)⁴. I complimenti rivolti a donne più anziane sono troppo pochi (4 in Moldavia, 5 nella comunità moldava in Italia) per potere anche azzardare una qualsivoglia generalizzazione.

Nella creazione del campione di informanti, tuttavia, si è inteso fissare il parametro relativo al grado di intimità delle interagenti, che condiziona fortemente il grado di accettabilità di un complimento: tutti i complimenti avvengono infatti tra donne che si conoscono bene, sono colleghe di lavoro e spesso amiche, o anche parenti.

2. Metodologia di analisi

I 120 complimenti che costituiscono il corpus sono tutti complimenti semi-spontanei, cioè elicitati per scopi di ricerca, ma con risposta completamente spontanea.

Il protocollo di ricerca ha previsto che i complimenti fossero bilanciati per i tre tipi di *topic* indicati al paragrafo precedente, che avessero una forza illocutoria comparabile, e avessero luogo in modo fintamente casuale all'interno di conversazioni informali tra donne, usando una varietà di lingua di tipo colloquiale. La giovane intervistatrice che è stata responsabile della raccolta del corpus appartiene alla comunità moldava immigrata in Piemonte e ha elicitato personalmente circa la metà dei complimenti (sia in Italia che in Moldavia) facendosi aiutare nella raccolta di complimenti, per entrambi i sub-corpora, da amiche e parenti⁵. Entrambe le comunità delle partecipanti sono bilingui moldavo-russo, ma la scelta della lingua in cui fare i complimenti, il russo, è stata operata liberamente dalla giovane intervistatrice: già questo parametro non è sociolinguisticamente irrilevante, perché dimostra come il russo mantenga un cripto-prestigio, almeno sul piano culturale⁶, anche all'interno della comunità moldava in Italia, dove il prestigio del moldavo sta crescendo ed espandendo le sue funzioni (cfr. § 7).

³ Il corpus complessivo di questo lavoro è tratto da Ciorbadji (2017).

⁴ Cfr. § 5.

⁵ Hanno collaborato alla costruzione del corpus anche donne di età compresa tra i 40 e i 60 anni.

⁶ I complimenti raccolti sono stati oggetto della tesi di laurea della giovane ricercatrice, quindi le interazioni erano in qualche modo inquadrate psicologicamente nel *frame* più alto del contesto universitario.

3. *Lo stato dell'arte*

Lo studio dei complimenti ha ormai una lunga tradizione in pragmatica. Al primo articolo di Pomerantz (1978), che convenzionalmente inaugura gli studi su questo tema, sono seguite molte centinaia di lavori che toccano svariati topic: lavori dedicati genericamente al complimento (es. Knapp *et al.*, 1984), all'analisi dell'atto del complimento in specifiche aree geografiche e culturali (es. Holmes, 1986), all'analisi contrastiva di complimenti in più aree (es. Chen, 1993), alla pragmatica interculturale del complimento (es. Maíz-Arevalo, 2010) e all'insegnamento della pragmatica attraverso il complimento (es. Chen & Boonkongaen, 2012).

I lavori dedicati ai complimenti in Italia sono pochi e relativi a pochi studiosi⁷; non esistono, a conoscenza di chi scrive, precedenti lavori sui complimenti in moldavo.

Anche gli studi dedicati alla tipologizzazione delle risposte ai complimenti sono ormai moltissimi, e si basano per lo più sul grado di accettabilità di un complimento all'interno del continuum accettazione/non accettazione (ricordiamo tra gli altri: Chen, 1993; Frescura, 1996; Holmes, 1986); la tipologizzazione adottata segue questa linea. Un numero minore di studiosi sceglie invece di privilegiare nella tipologizzazione delle risposte ai complimenti il grado di accordo/disaccordo (es. Herbert, 1989), o considera le azioni verbali basate su questi due continua come possibili risposte a due diverse funzioni del complimento, cioè rispettivamente alla sua funzione di *supportive action* e alla sua funzione veridittiva (Pomerantz, 1978; Alfonzetti, 2009). Altri studiosi usano categorizzazioni ancora più complesse, che incrociano più parametri (es. Farghal & Al Khatib, 2001).

Tutte le risposte ai complimenti in questo lavoro appartengono al corpus Co.cor. (www.cocor.eu) e sono state categorizzate secondo la tipologizzazione di risposte ai complimenti proposta in Castagneto e Ravetto (2015), che qui riportiamo per comodità del lettore (cfr. tab. 1):

Tabella 1 - *Classificazione delle risposte ai complimenti: tipi ed esempi*
(da Castagneto & Sidraschi, 2018). A = Complimentatore; B = Complimentato

Tipologia di risposta	Esempi
I. Accettazione diretta	
1. Ringraziamento	A01: che bel taglio hai fatto! Stai proprio bene B02: < sorriso > grazie, amore mio
2. Accettazione compiaciuta	A01: alla fine se hai scelto la mini hai fatto un'ottima scelta B02: eh si cavolo < pb > grazie mille! È una gran macchina, sono contentissimo
3. Accettazione	A01: questo è bellissimo B02: si
4. Accettazione non verbale	A01: che bella macchina che hai B02: < sorriso >
5. Ricambio	A01: bei capelli [rossi]. È un bel colore proprio B02: a me piacciono i tuoi < pb > castani

⁷ Cfr. Castagneto (2016; 2019); Castagneto e Sidraschi (2017; 2018); Meluzzi e Castagneto (2018). Tra i molti lavori di Alfonzetti scegliamo di citare Alfonzetti (2009; 2013).

II. Accettazione limitata	
6. Accettazione ironica	A01: beh ti trovo bene! B02: sì, beh, sono sempre bellissimo però A03: <risata> B04: <risata>
7. Minimizzazione	A01: che bei pantaloni bianchi! B02: sì peccato che durano mezza giornata
8. (a) Deflessione laterale del merito	A01: hai proprio una bella collezione di piatti B02: <annuisce> molti li ha fatti a mano mia zia
(b) Deflessione laterale della qualità	A01: che bella breta [it. reg. piem.: "berretto"] B02: fa freddo
(c) Deflessione laterale del topic	A01: che bei capelli! B02: li ho tagliati, figurati che sono cresciuti... li avevo fin qua
9. Richiesta di rassicurazione	A01: ti sta proprio bene questa giacca! B02: davvero? A03: sì sì B04: grazie
III. Non accettazione	
10. Deflessione riduttiva	A01: che belle scarpe che hai B02: sono scomodissime! Fanno venire la tallonite
11. Discredito complimentato	A01: ammazza tesoro che zizze [it. reg.: "scno"] che hai fatto <pb> che sexy B02: Marò [it. reg.: "Madonna"] 'sta panza è troppo brutta
12. Rifiuto	A01: che buon caffè, Manuolina B02: a me non piace 'sto caffè
13. Discredito del complimentatore	A01: ma che belli questi leggings B02: senti non prendermi per il culo

4. *Un modello ipercorretto*

Il complimento, bene accolto in Moldavia, nella comunità moldava in Italia viene avvertito come atto pericoloso per le dinamiche di faccia (cfr. tab. 2).

Le donne moldave in Moldavia sembrano accettare i complimenti con disinvoltura. In quasi la metà delle occorrenze (48,33%), infatti, le complimentate hanno risposto ai complimenti con una Accettazione Diretta, spesso con un ringraziamento (28,33%), e hanno usato tutti i tipi di accettazione diretta. Osservando questo dato, potremmo dire che per quanto riguarda l'atto del complimento le donne moldave appartengono pienamente alla cultura russa, fortemente basata sulla *politeness* positiva, in cui i parlanti sono incoraggiati a manifestare emozioni e affetti (Castagneto & di Filippo, 2017: 41) e fanno e ricevono i complimenti con piacere.

In culture di questo tipo il complimento è orientato verso una *other-politeness*, e costituisce una carezza, o un regalo verbale (Turner & Edgley, 1974: 1) che aiuta a mantenere il rapporto con l'interlocutore (Levinson, 1983). In Moldavia come in Russia, dunque, il complimento funziona come *face-enhancing act*, volto a rafforzare l'immagine sociale sia di chi fa il complimento, sia di chi lo riceve.

Tabella 2 - *Le risposte ai complimenti di donne moldave in Moldavia e in Italia*

	Moldavia (60c.)	Italia (60c.)
ACCETTAZIONE DIRETTA	48,33%	25%
Ringraziamento	28,33%	11,66%
Accettazione compiaciuta	10%	8,33%
Accettazione	6,66%	5%
Accettazione non verbale	1,66%	
Ricambio	1,66%	
ACCETTAZIONE LIMITATA	25%	48,32%
Accettazione Ironica	3,33%	8,33%
Minimizzazione	5%	3,33%
Deflessione del Merito	1,66%	5%
Deflessione del Topic	15%	6,66%
Deflessione della Qualità		
Richiesta di Rassicurazione		25%
NON ACCETTAZIONE	13,33%	13,33%
Deflessione Riduttiva	8,33%	3,33%
Discredito del Complimentato		
Rifiuto	5%	10%
Discredito del Complimentatore		
NON RICONOSCIMENTO	13,33%	13,33%

Una prova dello stile emotivamente “enfatico” della gestione dei complimenti consiste nell’alto numero di Accettazioni Compiaciute (10%)⁸, con cui viene ribadita un’adesione entusiastica alla predicazione contenuta nel complimento, come nel caso del complimento all’es.1:

(1) c. M13⁹:

I001: <птю птю птю> какие у вас красивые детки

K002: да<a>, как когда алинку родила знакомые родителей саши это говорит у вас такие дети красивые можно и пять рожать

Trad. it.:

I001: <gesto contro il malocchio¹⁰> come sono belli i vostri bambini

C002: sì<i>, come quando ho partorito Alina, i conoscenti dei genitori di Sasha hanno detto che i bambini sono così belli che ne posso partorire anche cinque

⁸ Nel corpus Co.Cor le accettazioni compiaciute da parte dei parlanti italiani non superano il 5% delle risposte (www.cocor.eu).

⁹ La lettera M o la lettera I nella intestazione rimandano alla pertinenza ai sub-corpora elicitati in Moldavia e in Italia. Il numero che segue identifica i complimenti in modo progressivo. Nella trascrizione dei complimenti le parti in alfabeto cirillico sono in russo nel complimento originale e in tondo nella traduzione italiana. Sia nel complimento originale che nella traduzione le parti in moldavo sono in corsivo, le parti in italiano sono sottolineate.

¹⁰ La complimentatrice sputa tre volte.

Viceversa, il numero di Accettazioni non verbali, un tipo di risposta minimale con cui il complimento viene accettato solo con un cenno del capo o con un sorriso, è veramente bassissimo (una occorrenza) perché, all'interno di questo stile conversazionale, chi riceve un complimento deve mostrare di avere gradito il "dono linguistico" ricevuto.

Come si può notare dalla tab. 2, il quadro percentuale delle risposte ai complimenti delle donne della comunità moldava in Italia è invece molto differente. Il rapporto percentuale tra accettazioni dirette e accettazioni limitate si inverte perfettamente, a vantaggio di queste ultime: ciò vuol dire che le donne moldave, una volta in Italia, iniziano a considerare il complimento come un atto potenzialmente pericoloso per le dinamiche di faccia, che crea imbarazzo nel rispondere, perché se non si esprime accordo con chi ha fatto il complimento si sta rifiutando un regalo linguistico (violando la faccia negativa del complimentatore), ma se si esprime accordo si appare presuntuosi, esprimendo autolode e danneggiando la propria faccia positiva. Nel tentativo di mediare tra la Massima di Accordo e la Massima di Modestia emergono prepotentemente tipi di risposta come la Richiesta di rassicurazione, che era totalmente assente in Moldavia, e che arriva ad essere la prima mossa per frequenza nel sub-corpus in Italia (25% delle occorrenze).

La richiesta di rassicurazione è una mossa particolarmente complessa con cui il complimentato, invece di rispondere direttamente al complimento, può interrompere la coppia adiacente complimento-risposta al complimento inserendo una domanda. In questo modo il complimentato può guadagnare tempo per evitare di rispondere, acquisire nuovi elementi prima di accettare o rifiutare, e dilazionare la propria espressione di accordo o disaccordo: si tratta dunque di una tipologia di risposta preziosa quando sono in gioco dinamiche complesse di cortesia conversazionale. La emergenza di questa risposta è dunque una potenziale spia della nuova percezione di pericolosità di questo atto¹¹.

La frequenza di Richieste di rassicurazione nella comunità moldava in Italia supera addirittura la frequenza delle Richieste di rassicurazione tra parlanti italiani, dove questa è la seconda tipologia di risposta per frequenza, dopo il Ringraziamento (Co.Cor, www.cocor.eu).

Questa difficoltà nello scegliere una risposta sociopragmaticamente appropriata si riverbera persino nella selezione del codice, che viene negoziato più frequentemente proprio in concomitanza con Accettazioni limitate, e specialmente con le Richieste di rassicurazione (cfr. § 8.3): i complimenti sono sempre stati fatti in russo ma, nella quasi totalità dei casi in cui la risposta al complimento è in moldavo, la risposta coincide con una accettazione limitata.

In Italia, dunque, le donne moldave modificano la loro pragmatica nella gestione del complimento. Se ciò accade, è perché cercano di replicare un modello che viene avvertito come più prestigioso, quello italiano (tutte le donne moldave in Italia del campione analizzato che hanno ricevuto un complimento intendono rimanere in Italia e manifestano un desiderio di integrazione e un atteggiamento

¹¹ Per un esempio di Richiesta di rassicurazione cfr. c. IT26, § 8.2.

di apertura verso la nostra cultura). Peccato però che il modello pragmatico che guida il cambiamento linguistico sia un modello ipercorretto, sostanzialmente conservatore. La decisa preferenza per le Accettazioni limitate caratterizzava infatti il corpus di risposte ai complimenti in Italia di un lavoro di Frescura (1996), ma dati raccolti successivamente sembrerebbero presentare un quadro diverso (cfr. Castagneto, 2016: 175-176; Castagneto & Ravetto, 2015: 402-404; Castagneto & Sidraschi 2018).

Sulla base del corpus Co.Cor possiamo infatti dire che in Italia la gestione del complimento sta a sua volta attraversando un mutamento pragmatico: sul modello di prestigio dei paesi anglofoni (Chen, 1993) diffuso dai media, in Italia la gestione del complimento si sta semplificando, e il complimento viene sempre più spesso accettato in modo diretto attraverso un ringraziamento, nel rispetto della Massima di Accordo. Questo mutamento pragmatico, secondo una tendenza già notata da Labov (1990; 1994: 156), sembrerebbe avere avuto origine soprattutto tra le donne giovani, che accettano in modo diretto e ringraziano in un numero significativamente più alto di casi. Paradossalmente, quindi, le donne moldave, modificando il loro comportamento pragmatico per avvicinarsi a un modello avvertito come più prestigioso, si allontanano da esso.

5. *Il fattore età*

Il cambio di percezione e gestione del complimento su territorio italiano riguarda tutta la comunità delle donne moldave, ma sembra che siano le donne più adulte della comunità moldava a rappresentare in modo più netto lo stile pragmatico della propria comunità.

Come si può vedere dalla tab. 3, in Moldavia le donne adulte accettano in modo diretto più delle giovani, ma in Italia sono le prime a rispondere con una Richiesta di rassicurazione (25,71% vs. 20% tra le giovani), o anche con una Non accettazione (17,14% vs. 5%).

Le ragazze, invece, pur inscrivendosi all'interno della nuova tendenza della propria comunità in Italia, sono portate a ipercorreggere meno il loro comportamento pragmatico, e accettano in modo diretto un po' di più delle donne adulte (35% vs. 22,85%), e molto più spesso di loro scelgono di rispondere con un ringraziamento (20% vs. 8,57%).

È difficile offrire una spiegazione per questo dato, ma si potrebbe ipotizzare una maggiore integrazione in Italia delle donne più giovani, che hanno vissuto meno a lungo in Moldavia e che spesso hanno studiato in Italia insieme alle coetanee italiane. Le ragazze moldave in Italia hanno inoltre più contatti con le coetanee italiane che, come abbiamo visto, già rispondono ai complimenti in una percentuale più alta di casi con accettazioni dirette e ringraziamenti rispetto alle donne italiane adulte.

Tabella 3 - *Le risposte ai complimenti di donne moldave in Moldavia e in Italia per età*

	Moldavia		Italia	
	17-35 anni (30c.)	36-60 anni (26 c.)	17-35 anni (20 c.)	36-60 anni (35 c.)
ACCETTAZIONE DIRETTA	46,66%	53,84%	35%	22,85%
Ringraziamento	30%	34,61%	20%	8,57%
Accettazione compiaciuta	6,66%	7,69%	10%	8,57%
Accettazione	3,33%	7,69%	5%	5,71%
Accettazione non verbale	3,33%			
Ricambio	3,33%			
ACCETTAZIONE LIMITATA	30%	23,07%	45%	45,71%
Accettazione Ironica	3,33%	3,84%	10%	8,57%
Minimizzazione	3,33%	3,84%	10%	
Deflessione del Merito		3,84%		2,85%
Deflessione del Topic	23,33%	11,55%	5%	8,57%
Deflessione della Qualità				
Richiesta di Rassicurazione			20%	25,71%
NON ACCETTAZIONE	13,33%	11,53%	5%	17,14%
Deflessione Riduttiva	10%	7,69%		5,71%
Discredito del Complimentato				
Rifiuto	3,33%	3,84%	5%	11,42%
Discredito del Complimentatore				
NON RICONOSCIMENTO	10%	11,53%	15%	14,28%

6. *La diversa accettabilità per i diversi topic*

I complimenti sulla bellezza fisica naturale, con l'immigrazione in Italia, passano dall'essere i più facilmente accettati (70% di accettazioni dirette) a quelli che creano più imbarazzo (solo 20% di accettazioni dirette e altrettante non accettazioni, in numero doppio rispetto ai complimenti sugli altri *topic*), ancora a causa di un iper-correttismo socio-pragmatico (cfr. tab. 4).

Ancora una volta, sembrerebbe però emergere una linea di tendenza per cui le donne adulte interpreterebbero con più nettezza la gestione del complimento nei rispettivi sub-corpora: in Moldavia i complimenti sulla bellezza sembrano essere più facilmente accettati proprio dalle donne adulte, che accettano in modo diretto questo tipo di complimenti nel 72,22% dei casi (vs. 62,5% delle giovani, che in Moldavia rispondono a questo tipo di complimenti anche con 37,5% di accettazioni limitate, assenti tra le adulte). In Italia sono ancora le donne adulte a cambiare in modo più radicale la pragmatica del complimento e ad accettare meno i complimenti sulla bellezza fisica (non accettandoli affatto nel 30% delle occorrenze), mentre le

donne più giovani, pur rispondendo nella metà dei casi con una accettazione limitata ai complimenti sulla bellezza fisica, non li rifiutano mai.

Tabella 4 - *Le risposte ai complimenti di donne moldave in Moldavia e in Italia rispetto ai topic*

	Moldavia (60c.)			Italia (60 c.)		
	Ogg. Poss (20c.)	Poss. Trans. (20c.)	Poss. Inerenti (20c.)	Ogg. Poss. (20c.)	Poss. Trans. (20c.)	Poss. Iner. (20c.)
ACCETTAZIONE DIRETTA	35%	40%	70%	25%	30%	20%
Ringraziamento	20%	20%	50%	15%	10%	10%
Accettazione compiaciuta	10%	15%	5%	5%	15%	5%
Accettazione		5%	15%	5%	5%	5%
Accettazione non verbale	5%					
Ricambio	5%					
ACCETTAZIONE LIMITATA	30%	30%	15%	50%	50%	45%
Accettazione Ironica		5%	5%		10%	15%
Minimizzazione		5%	5%	5%	5%	
Deflessione del Merito	5%			10%	5%	
Deflessione del Topic	25%	20%	5%	15%	5%	
Deflessione Qualità						
Richiesta di Rassicurazione				20%	25%	30%
NON ACCETTAZIONE	10%	20%	10%	10%	10%	20%
Deflessione Riduttiva	5%	15%	5%			10%
Discredito del Complimentato						
Rifiuto	5%	5%	5%	10%	10%	10%
Discredito del Complimentatore						
NON RICONOSCIMENTO	25%	10%	5%	15%	10%	15%

7. *Le alternanze di codice*

Al di là del tipo di risposta fornita ai complimenti, il corpus si rivela interessante anche da un secondo punto di vista: lo sbilanciamento di densità di fenomeni di alternanza di codice tra i due sub-corpora.

In Moldavia le lingue in gioco sono ovviamente due, il russo e il moldavo, e la quantità di fenomeni di alternanza è significativa, ma non alta: su 60 complimenti, solo in 4 interazioni si verificano *code switching* russo-moldavo e in un caso c'è un fenomeno di *code mixing* russo-moldavo¹².

¹² Le definizioni di *code switching* e di *code mixing* sono controverse (cfr. Alfonzetti, 1992: 19-21). In questo lavoro viene seguito il criterio formale normalmente accettato (cfr. Muysken, 1984) per cui il *code switching* avviene tra frasi diverse, mentre il *code mixing* è intrafrasale. Saranno considerati inoltre tra i *code switching* anche i casi di commutazione di codice tra turni (cfr. nota 13).

Nel sub-corpus italiano la quantità di fenomeni di alternanza di codice è decisamente maggiore, e le lingue coinvolte sono ovviamente tre, poiché l'italiano si aggiunge al russo e al moldavo, lingua della comunità. Più precisamente, nel sub-corpus italiano, costituito da 60 complimenti, 31 interazioni presentano fenomeni di *code switching* e 8 interazioni presentano fenomeni di *code mixing* (11 interazioni con *code switching* russo-moldavo; 10 interazioni con *code switching* russo-italiano; 6 interazioni con *code switching* che coinvolgono tutte e tre le lingue; 3 interazioni con *code mixing* russo-italiano; 1 interazione con *code mixing* russo-moldavo; 3 interazioni presentano sia *code switching* che *code mixing* tra tutte e tre le lingue; 1 interazione con *code switching* e *code mixing* tra russo e italiano).

Spiegare questo quadro non è banale, perché l'ulteriore innesto dell'italiano tra i codici usati si iscrive nel già complesso bilinguismo diffuso in Moldavia tra moldavo e russo. Poiché la preferenza per una lingua non appartiene ai singoli parlanti ma, come dice Auer (1984: 22), è una "ethno-category", in contesto di immigrazione si crea una nuova comunità multilingue che condensa nelle lingue del suo repertorio nuovi equilibri identitari, e instaura nuove norme per la selezione e l'uso di più codici in dipendenza dal diverso carattere delle interazioni e dalle costellazioni di partecipanti.

L'attuale Moldavia è costituita da aree di popolazione a maggioranza moldava, come la Bessarabia, e aree più slavofone, come la Transnistria. Nel lungo periodo in cui la Moldavia è stata una Repubblica Socialista Sovietica la presenza dei russi e del russo è diventata più forte non solo in Transnistria, ma anche nelle città più grandi, dove il bilinguismo moldavo-russo è quasi perfetto, mentre il centro-nord, a vocazione più agraria, è abitato da comunità che mantengono un legame più forte con la lingua moldava, anche se il russo è parlato da tutti. Ovviamente, in questo complesso quadro, la predilezione per il moldavo o il russo dipende dalla intersezione di fattori connessi ma non sovrapponibili, come la etnicità e le convinzioni politiche.

Il quadro descritto è reso ancora più complesso dall'ambiguità del rapporto della comunità moldava con la Romania (più volte nella storia della Repubblica Moldava gruppi di intellettuali hanno auspicato l'annessione della Moldavia alla Romania, a partire dal Fronte Patriottico Clandestino nel 1969), il che ha portato nel 2013 alla scelta del romeno come lingua ufficiale¹³.

In Moldavia il bilinguismo moldavo-russo è un bilinguismo collettivo coordinato, perché spesso i bambini imparano precocemente le due lingue in ambiente bilingue, con forte attivazione in entrambe le lingue. Si consideri tra l'altro che le emittenti locali spesso sottotitolano in russo le trasmissioni in lingua ufficiale. Come spiega Auer (2013) il russo in Moldavia è considerato ancora come lingua prestigiosa (anche se il prestigio del moldavo sta lentamente crescendo). Vigge pertanto una regola di preferenza per cui in interazioni pubbliche come in un negozio, soprattutto tra estranei, si parla russo ogni

¹³ Lo status reciproco di romeno e moldavo è una *vexata quaestio*, con importanti ricadute sociopolitiche. In un'ottica strettamente linguistica il moldavo è una varietà del romeno affine ai dialetti moldavi del nord-est della Romania, con differenze nel lessico, che presenta più arcaismi e più prestiti dalle lingue slave, qualche differenza sul piano fonetico, come la palatalizzazione di [k] in [ʃ] e, nel parlato colloquiale, un articolo non sempre posposto.

qual volta uno degli interagenti desidera farlo, evidentemente per proiettare un'identità sociolinguistica un po' più spostata verso la formalità o la *distance* tra i parlanti (ibidem).

Nel caso del nostro corpus, visto che chi fa i complimenti sono fatti in russo, la conversazione tende a proseguire serenamente in russo, senza incidenti sociolinguistici o necessità di cambiare arene sociali. Come si è detto, solo in 5 complimenti sui 60 complimenti fatti in Moldavia si sono verificati fenomeni di alternanza linguistica, e solo in un caso chi riceve il complimento risponde in moldavo: all'opposto questa scelta conversazionale, come vedremo, è molto frequente nella comunità moldava in Italia.

La comunità moldava in Italia ha invece reagito ai complimenti posti in russo esibendo un grado maggiore di alternanza linguistica. Ovviamente al moldavo e al russo si è aggiunta in Italia una nuova L2, l'italiano, con bilinguismo spesso tardivo (anche perché nessuno ha potuto emigrare fino alla dissoluzione dell'URSS), consecutivo (perché la L2 è stata appresa dopo la L1), additivo (perché le famiglie mantengono il rapporto con la L1 e i propri legami in Moldavia), in ambiente L2 (e quindi accompagnato da acculturazione, cfr. Bettoni, 2006: 45), popolare (piuttosto che elitario), integrativo e assimilativo.

Ma nella comunità moldava in Italia anche la posizione del russo e del moldavo nel repertorio è cambiata: il moldavo si è rafforzato, ed è diventato la lingua della comunità. Nonostante la alta competenza collettiva del russo, lingua in cui è fluente tutta la comunità, oggi nelle famiglie moldave in Italia si parla più spesso il moldavo, che per i giovanissimi diviene L1. All'instaurarsi di nuovi rapporti nel repertorio hanno contribuito diversi fattori, spesso concomitanti: la composizione etnica della comunità, che include molti immigrati provenienti dai paesi di distretti del centro-nord della Moldavia, dove il moldavo era già lingua dominante; la ideologia anticomunista di una parte della comunità (che era già più forte nelle aree del centro-nord); la tendenza filo-europeista del gruppo, recentemente rafforzata dalla possibilità di acquisizione della cittadinanza romena.

In queste condizioni, il moldavo diviene il *we-code* della comunità intera (anche di chi non viene dal nord ed è filorusso), diviene cioè "the language and the home and family bonds, the language one uses for informal activities and for the interaction with one's in-group members" (Gumperz, 1982: 95). Il moldavo elabora dunque la funzione sociale di diventare simbolo della comunità, con funzione escludente nei confronti di chi a quella comunità non appartiene, come le minoranze russe o ucraine in Italia. Il russo perde la funzione di *they-code*, visto che in Italia non è la lingua di maggioranza, ma mantiene comunque il suo prestigio culturale: prova ne sia la scelta di fare i complimenti in russo per la sua tesi di laurea da parte della giovane ricercatrice.

8. *Il code switching tra turni*

8.1 *Code switching* russo-moldavo

Come si è già detto, nel corpus relativo alla comunità moldava in Italia 31 interazioni su 60 presentano fenomeni di *code switching*. In ben 11 casi al complimento posto in russo chi riceve il complimento risponde in moldavo, operando un *code switching*

tra turni¹⁴. Nella maggioranza delle interazioni chi riceve il complimento mantiene l'uso del moldavo in tutti i turni di sua pertinenza, nonostante la complimentatrice tenga ferma la scelta della lingua russa nei suoi turni.

Si tratta dunque, nei termini di Auer, di “language negotiation sequences” (Auer, 1984: 20, 47-52), cioè di interazioni in cui il *code switching* non accade all'interno di un turno ma tra turni, ed è dovuto alla scelta coerente dello stesso codice da parte di uno specifico parlante. Dal punto di vista del singolo parlante in questi casi il *code switching* non c'è affatto (cfr. es. 2):

(2) c. IT54 (*I e C sono cugine*)

I001: вероника, какие у тебя глаза красивые, голубые!

K002: ой ты даca *ne-ar da sineva parali, asa as sta tati ziua sa cliposesc din ochi*
<смех>

I003: <смех>

K004: *asa ochii albastri cliposesc la toti*

I005: да, но у кого они такие голубые?

K006: *la tata, matinca*

I007: дядя жора?

K008: *aga*

Trad. it.:

I001: Veronica, come sono belli i tuoi occhi, blu!

C002: <ah> ecco *se solo mi pagasse qualcuno per questi occhi belli, io starei tutto il giorno a mostrarli alla gente* <risata>

I003: <risata>

C004: *gli occhi così belli piacciono a tutti*

I005: sì, ma chi è che li ha così blu?

C006: *mio papà, mi sembra*

I007: lo zio?

C008: *sì*

La diversa scelta di lingua tra le due partecipanti stabilisce una peculiare coerenza non tra turni consecutivi, ma tra turni dello stesso parlante. Interazioni di questo tipo sembrerebbero dimostrare che esistono norme di scala più larga rispetto alla singola interazione, condivise dalla comunità, per cui le parlanti dimostrano di ritenere più appropriato l'uso del moldavo:

- per questo specifico tipo di interazione;
- nella specifica costellazione di partecipanti (cioè tra donne appartenenti alla comunità moldava in Italia, con un buon grado di *intimacy* – perché si conoscono bene, sono amiche o parenti).

¹⁴ Chi scrive è consapevole che non tutti gli studiosi accettano che siano considerati *code switching* anche i casi in cui i “passaggi verbali” con commutazione di codice siano prodotti da parlanti diversi che possono mantenere la stessa lingua per l'intero turno. Berruto (2001: 257), ad esempio, considera fondamentale a livello definitorio che il *code switching* sia prodotto dallo stesso parlante nello stesso “evento comunicativo” (ovvero “turno”). In questo lavoro viene adottata l'impostazione di Auer (1984), in prospettiva decisamente interazionale. La convinzione che il *code switching* possa avvenire anche tra turni è fortemente espressa anche in Romaine (1995: 122-123).

Le norme invocate sono rese ancora più evidenti nei casi di insubordinazione alla scelta del codice, il russo. In due casi, cioè in un'interazione tra due sorelle cinquantenni (IT49) e in una seconda interazione tra due cugine sotto i trenta anni (IT10), al complimento non segue una risposta qualsiasi, di accettazione o di rifiuto (come sarebbe previsto all'interno di una coppia adiacente), ma una domanda esplicita in moldavo che riguarda la selezione del codice: 'perché parli russo?' (cfr. es. 3):

(3) IT 10 (*I e C sono cugine*)

I003: *какая красивая шапочка*

K004: *desi vorbesti pe limba russa? <aaa>*

I005: *<смех> потомучто хочю разговаривать #<K006> по русски а ты со мной не#*

K006: *#<I005> ai vazut ai vazut# parul meu?*

I007: *да<aa> мне нравится вернулась обратно твой цвет я ж всегда говорила что тебе хорошо с твоим цветом*

Trad. it.:

I003: *che bel cappellino*

C004: *perché parli in russo? <ahah>*

I005: *<risata> perché voglio parlare #<C006> in russo ma tu con me non#*

C006: *#<I005> hai visto hai visto# i miei capelli?*

I007: *si<i> mi piace sei tornata al tuo colore io ti dicevo sempre che ti sta bene con il tuo colore*

In casi come questi conta senz'altro anche la violazione di ciò che Fraser e Nolen (1981) definirono la dimensione storica del contratto conversazionale, perché, probabilmente, tra i diritti e i doveri specifici che vigono nella interazione tra le due cugine c'è anche la scelta dello specifico codice, almeno per questo tipo di interazione. C'è però da osservare come la spiegazione tautologica della complimentatrice al turno I005 ('perché voglio parlare russo') sia stata interrotta in modo brutale (lontano dal PRT, con cambio di topic, ecc.). Nel suo nuovo turno (C06) la complimentata non solo torna al moldavo, irrispettosa della scelta della cugina di parlare russo, ma addirittura inaugura una nuova sequenza interazionale relativa a un nuovo complimento su un altro *topic* (non più il cappellino, ma i capelli), richiamando l'attenzione sui propri capelli ed eseguendo un perfetto "fishing for compliments" (nei termini di Tran, 2007).

Le altre due insubordinazioni al russo sembrerebbero avere un fondamento diverso.

Nel caso del complimento all'es.4, rivolto ad una imprenditrice quarantenne, l'insubordinazione al russo, verbalmente violenta, è però a favore dell'italiano. Si osservi il turno C04: 'allora, на русском un corno':

(4) c. IT60 (*I, C e N sono cugine*)

I001: *Татьяна какая у тебя сексуальная попочка вся такая <пум пум пум>*

K002: *<пум пум пум> qua+ <ээ> <эмм>*

I003: *на русском*

K004: *allora <эй> на русском un corno*

I005: *<смех>*

Trad. it.:

I001: Tatiana, che culetto sensuale è tutto così <fvocale>

C002: <fvocale> qua+ <eh> <mh>

I003: in russo

C004: allora <eh> in russo un corno

I005: <risata>

in questo caso, piuttosto che riferirsi alle norme interazionali della comunità, sembrerebbe più opportuno rimandare ai diversi valori della complimentata, immigrata di successo, giovane, e probabilmente filoeuropeista, con un maggiore desiderio di integrazione nella comunità ospitante. D'altro canto nei turni successivi all'insubordinazione la parlante si adegua al russo. Non si tratta, quindi, come negli altri casi, di una "language negotiation sequence".

8.2 *Code switching* e bassa coerenza interazionale

È interessante osservare come la comparsa del *code switching* tra turni avvenga proprio tra un complimento e la sua risposta. Questo tipo di coppia adiacente, secondo Auer (1984: 51), rappresenta dal punto di vista interazionale un caso di "bassa coerenza", e quindi favorisce il *code switching*: a differenza di quanto accade per una coppia adiacente domanda-risposta, fortemente coesa perché l'interlocutore è chiamato a rispondere in modo diretto, la seconda parte di un complimento non è necessariamente una risposta che veicola accordo o disaccordo, accettazione o rifiuto, ma può essere riempita in molti modi. La scelta di operare un *code switching* serve a diminuire ulteriormente la coerenza tra il complimento e la sua risposta.

Osservando il corpus di questo lavoro, inoltre, si nota come spesso chi risponde faccia precedere il *code switching* da piccoli segnali discorsivi, risposte vocali non verbali, risate, ecc., che permettono di ridurre la coerenza prima di rispondere al complimento, formulato con un *code switching*.

Talvolta il *code switching* introduce una Richiesta di rassicurazione, un tipo di risposta che come abbiamo visto è assente in Moldavia, ma copre un quarto delle risposte del sub corpus in Italia; dal punto di vista interazionale, si tratta di una mossa che abbassa ulteriormente la coerenza con il primo turno, perché interrompe la sequenza complimento-risposta introducendo una nuova coppia adiacente. In questo modo, invece di operare una mossa debole, con rilevanza condizionata rispetto al turno precedente, chi riceve il complimento introduce una mossa forte, tentando di condizionare con una nuova domanda anche il cambio di codice. E la coerenza interazionale tra domanda e risposta, anche se la domanda è una Richiesta di rassicurazione, è stretta, fortemente strutturata, e rende difficile al complimentatore la scelta di mantenere il codice iniziale, il russo (cfr. es. 5):

(5) c. IT26

I001: нина, какая у тебя фигурочка хорошенькая

K002: *la mine?*

I003: <КИВОК>

K004: *eu ieri ii povistem lu violina am inseput sa bem apa damu avem doua saptamini <pb> bem apa tati ziua*

Trad. it.:

I001: Nina, che bel fisico hai

C002: *il mio?*

I003: <annuisce>

C004: *io ieri raccontavo a Violina che abbiamo iniziato a bere acqua, sono già due settimane <pb> beviamo l'acqua tutto il giorno*

8.3 Code switching e accettazioni limitate

Non possiamo considerare un caso, a questo punto, che su 9 complimenti¹⁵ in cui la complimentata risponde con un *code switching* dal russo al moldavo fornendo una effettiva risposta al complimento, in ben 8 casi la risposta al complimento è stata un'accettazione limitata, spesso una Richiesta di rassicurazione (4 Richieste di rassicurazione, 2 Accettazioni ironiche, 1 Deflessione del topic, 1 Deflessione del merito). Il *code switching*, cioè, è più frequente quando la risposta non è né un'accettazione diretta né un rifiuto, o, se consideriamo il complimento nella sua componente verdittiva, quando la risposta non veicola né accordo, né disaccordo.

La scelta di operare un *code switching*, dunque, serve anche a prendere distanza dall'obbligo di rispondere al complimento, proteggendo ulteriormente la propria faccia positiva. Non a caso le risposte più frequenti che includono un *code switching* sono Richieste di rassicurazione, mossa di per sé già dilatoria rispetto alla risposta o Accettazioni ironiche: la non aderenza al contenuto superficiale della risposta è allusa innescando il significato non naturale anche attraverso il cambio di codice (cfr. es. 6).

(6) c. IT48

I001: похудели

...

K004: *da numaidecit*

Trad. it.:

I001: lei è dimagrita

...

C004: *sì, sicuro*

9. Code switching russo-moldavo-italiano con funzioni discorsuali

Quando le interazioni coinvolgono tutte e tre le lingue in gioco i frequenti cambi di codice non sembrano più collimare con le costellazioni di partecipanti e l'organizzazione del repertorio, né con il tipo di risposta ai complimenti: prevalgono, in questo caso, soprattutto le funzioni discorsuali del *code switching*.

Sulle 6 interazioni che presentano *code switching* tra le tre lingue, in 4 occorrenze il complimento è in russo, la risposta in un altro codice (per lo più in moldavo, con

¹⁵ I casi di *code switching* russo>moldavo nel sub-corpus italiano sono 11 (cfr. § 7), ma in due casi il *code switching* non fornisce una effettiva risposta al complimento: in un caso si tratta di una insubordinazione al russo (es.5 c. IT10), in un altro caso è operato da un terzo partecipante.

code switching tra turni), e poi, all'interno dello stesso turno in cui avviene la risposta, la complimentata passa ad un terzo codice (per lo più all'italiano) per aggiungere una chiosa che ha funzione di commento, quando la risposta al complimento è stata già data (cfr. es. 7):

(7) c. IT37

И001: у тебя крашенные волосы? Тебе очень хорошо!

...

K008: #[молдавский]uite vezi am deamu par alb daru#[итальянский]divento nonna amore#

Trad.it.:

I001: i tuoi capelli sono tinti? Ti sta molto bene!

C010: *vedi ho già dei capelli bianchi divento nonna amore*

10. Conclusioni

Questo lavoro indaga contrastivamente interazioni linguistiche che contengono un complimento tra donne moldave in Moldavia (60 interazioni) e tra donne moldave appartenenti alla comunità moldava in Piemonte (60 interazioni) e rappresenta il primo studio sul complimento nella cultura moldava.

I complimenti sono bene accolti in Moldavia, dove vigono dinamiche di cortesia positiva, e ricevono spesso in risposta un'accettazione esplicita (48,33% delle occorrenze). Una volta trasferitesi in Italia, però, le donne moldave iniziano a trattare il complimento come un atto pericoloso per le dinamiche di faccia, e vengono introdotti tipi di risposta come la richiesta di rassicurazione, frequenti anche tra parlanti italiani (cfr. corpus Co.Cor, www.cocor.eu), ma del tutto assenti nelle interazioni in Moldavia (cfr. § 4). Questo cambiamento di gestione del complimento si deve al prestigio dell'italiano, ma, paradossalmente, conduce alla adozione di un modello sostanzialmente conservatore, ancora vigente in Italia nel secolo scorso (cfr. Frescura, 1996), in cui le accettazioni limitate prevalevano sulle accettazioni dirette. Oggi però sembra che in Italia sia in corso un mutamento pragmatico che sta portando la gestione del complimento a semplificarsi nella propria struttura conversazionale, e il complimento viene sempre più spesso accettato con un ringraziamento, nel rispetto della Massima di Accordo (cfr. Castagneto & Sidraschi, 2018). Le donne moldave in Italia, dunque, seguono un modello recessivo della pragmatica di questo atto, e non recepiscono i cambiamenti in corso.

In particolar modo, sia in Moldavia che in Italia sono le donne moldave tra i 36 e i 60 anni a farsi interpreti con più chiarezza delle rispettive linee di tendenza delle due comunità, accettando in modo diretto con maggiore frequenza in Moldavia rispetto alle donne più giovani, e sovvertendo la propria pragmatica in Italia in modo più evidente rispetto a queste ultime (cfr. § 5). Sono sempre le donne di questa fascia di età a considerare per ipercorrettismo pragmatico i complimenti sulla bellezza fisica naturale in Italia come più pericolosi rispetto ai complimenti sugli oggetti pos-

seduti, mentre in Moldavia i complimenti tra donne sulla bellezza femminile sono stati i più facilmente accettati (cfr. § 6).

Dal confronto tra i due sub-corpora è stato inoltre possibile osservare come i *code switching* tra russo e moldavo siano molto più frequenti nel sub-corpus elicitato in Italia; all'estero il repertorio infatti è cambiato, e il moldavo è divenuto il *we-code* della comunità, anche se pressoché tutta la comunità è fluente in russo (lingua che mantiene prestigio culturale) e in aggiunta è subentrato l'italiano a coprire le funzioni alte del repertorio (cfr. § 7). La scelta del moldavo nel rispondere ai complimenti sembrerebbe dipendere da norme di scala più ampia della singola interazione, come la propensione all'uso di questo codice in interazioni quotidiane e nella specifica costellazione di partecipanti, tra donne che si conoscono bene all'interno della comunità (cfr. § 8.1). Dal sub-corpus elicitato in Italia è inoltre emerso come i fenomeni di *code switching* tra russo e moldavo correlino molto bene con la selezione di un'accettazione limitata: nella quasi totalità dei casi in cui i complimenti posti in russo dalla ricercatrice, appartenente alla comunità moldava in Italia, ricevono una risposta in moldavo la complimentata ha risposto con un'accettazione limitata, soprattutto se si tratta di una richiesta di rassicurazione o di un'accettazione ironica (cfr. § 8.3). In questo modo le donne moldave usano il loro plurilinguismo come risorsa aggiuntiva nella organizzazione della conversazione per abbassare ulteriormente la coerenza interazionale tra complimento e risposta al complimento (cfr. § 8.2) al fine di prendere distanza dall'obbligo di rispondere al complimento e proteggere ulteriormente la propria faccia positiva.

Bibliografia

- ALFONZETTI G. (1992), *Il discorso bilingue. Italiano e dialetto a Catania*, Franco Angeli, Milano.
- ALFONZETTI G. (2009), *I complimenti nella conversazione*, Editori Riuniti, Roma.
- ALFONZETTI G. (2013), Compliments, in BUBLITZ W., JUCKER A.H. & SCHNEIDER K.P. (eds), *Handbook of pragmatics*, Mouton de Gruyter, Berlin: 555-586.
- AUER P. (1984), *Bilingual conversation*, Benjamins, Amsterdam.
- AUER P. (2013), The social meaning of bilingual talk, in *Freiburger Arbeitspapier zur Germanistischen Linguistik* 13: <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/auer2013.13>.
- BERRUTO G. (2001), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- BETTONI C. (2006), *Usare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- CASTAGNETO M. (2016), Le risposte ai complimenti in Italia: questioni di gender, in *Atti del Sodalizio Glottologico Milanese* 8-9 n.s. (2013-2014), Edizioni dell'Orso, Alessandria: 169-179.
- CASTAGNETO M. (2019), Dagli estranei non si accettano caramelle, ma si accettano complimenti, in NUZZO E. & VEDDER I. (eds), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica*, AiTLA-Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 129-147.

- CASTAGNETO M. & DI FILIPPO M. (2017), L'atto linguistico del complimento: analisi di quattro talk show in russo, in DI FILIPPO M. & ESVAN F. (eds), *Studi di linguistica slava. Volume dedicato a Lucyna Gebert*, Il Torcoliere, Napoli: 35-74.
- CASTAGNETO M. & RAVETTO M. (2015), The variability of compliment responses: Italian and German data, in GESUATO S., BIANCHI F. & CHENG W. (eds), *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices*, Cambridge University Press, Cambridge: 387-413.
- CASTAGNETO M. & SIDRASCHI D. (2017), La formula del complimento in italiano, in DE MEO A. & DOVETTO F.M. (eds), *La comunicazione parlata*, Aracne, Roma: 193-211.
- CASTAGNETO M. & SIDRASCHI D. (2018), Strategie di risposta ai complimenti sull'aspetto fisico in italiano, in GILLE J. & NORÉN C. (eds), *Self and other in dialogue. Romance studies on discourse and interaction*, Lang, Berlin: 59-90.
- CHEN R. (1993), Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers, in *Journal of Pragmatics* 20: 49-75.
- CHEN J. & BOONKONGSAEN N. (2012), Compliment response strategies by Thai and Chinese EFL teachers: a contrastive study, in *Theory and Practice in Language Studies* 2(9): 1060-1067.
- CIORBADJI A. (2017), *Le risposte ai complimenti in russo tra le donne di origine moldava in due diversi contesti culturali*, Università del Piemonte Orientale, Vercelli, Tesi di laurea (non pubblicata).
- FARGHAL M. & AL KHATIB M.A. (2001), Jordanian college students' responses to compliments. A pilot study, in *Journal of Pragmatics* 33: 1485-1502.
- FRASER B. & NOLEN W. (1981), The association of defense with linguistic form, in *International Journal of the Sociology of Language* 27: 93-111.
- FRESCURA M. (1996), The conflictual behavior of Italian speaker in responding to compliments, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 28: 89-110.
- GUMPERZ J.J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HERBERT, R.K. (1989), The ethnography of English compliments and compliment responses: a contrastive sketch, in OLEKSY W. (ed.), *Contrastive pragmatics*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 3-35.
- HERBERT R.K. (1998), Sex-based differences in compliment behavior, in CHESHIRE J. & TRUDGILL P. (eds), *The sociolinguistic reader. Vol. 2. Gender and discourse*, Arnold, London: 53-75.
- HOLMES J. (1986), Compliment and compliment responses in New Zealand English, in *Anthropological Linguistics* 28(4): 485-508.
- KNAPP M., HOPPER R. & BELL R. (1984), Compliments: a descriptive taxonomy, in *Journal of Communication* 34: 19-31.
- LABOV W. (1990), The intersection of sex and social class in the course of linguistic change, in *Language Variation and Change* 2: 205-254.
- LABOV W. (1994), *Principles of linguistic change. Vol. I. Internal factors*, Blackwell, Oxford.
- LEVINSON S.C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAÍZ-ARÉVALO C. (2010), Intercultural pragmatics: a contrastive analysis of compliments in English and Spanish, in GOMEZ M.L. & MARÍN ARRESE J. (eds), *Discourse and commu-*

nication: cognitive and functional perspectives, Dykinson & Universidad Rey Juan Carlos, Madrid: 175-208.

MELUZZI C. & CASTAGNETO M. (2018), I complimenti su Facebook, in GILLE J. & NORÉN C. (eds), *Self and other in dialogue. Romance studies on discourse and interaction*, Lang, Berlin: 131-157.

MUYSKEN P. (1984), Linguistic dimensions of language contact, in *Revue Québécoise de Linguistique* 14(1): 49-76.

POMERANTZ A. (1978), Compliment responses. Notes on the co-operation of multiple constraints, in SCHENKEIN J. (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*, Academic Press, New York: 79-112.

ROMAINE S. (1995), *Bilingualism*, Second Edition, Blackwell, Oxford.

TRAN G. Q. (2007), Compliment response continuum hypothesis, in *The International Journal of Language Society and Culture* 21: 1-22.

TURNER R.E. & EDGLEY CH. (1974), Reciprocity revisited: the case of compliments, in *Human Mosaic* 8: 1-13.

SIMONE CICCOLONE¹

Il *code mixing* come marcatore della struttura informativa e testuale dell'enunciato

The paper aims to observe the emergence of recurrent patterns in code mixing phenomena. In particular, the analysis will focus on the functions accomplished by the combined use of the languages in contact in relation to the information structure of the utterance and the textual progression in the interaction. The presence of recurrent patterns, not conversationally marked in bilingual speech, is deemed to be an evidence of a productive mechanism used within a bilingual community to manipulate and define the utterance structure as well as textual and/or interactional progression. This assumption will be tested on two bilingual speech corpora concerning two different minority language situations: Welsh-English contact in Wales (with the Siarad corpus) and German-Italian contact in South Tyrol (with corpus Kontatto).

1. *Introduzione*²

Il contatto linguistico rappresenta un aspetto molto dibattuto della sociolinguistica delle minoranze. In primo luogo perché riguarda fenomeni comuni a tutte le lingue minoritarie, a dispetto delle differenze sociolinguistiche. In secondo luogo, perché l'osservazione dei fenomeni di contatto può coinvolgere la lingua su più piani, così come i parlanti e le comunità linguistiche che la usano: sul piano del sistema e del rapporto tra lingue minoritaria e maggioritaria; sul piano della competenza dei singoli membri della comunità minoritaria, di fatto bilingue; e infine sul piano degli effettivi usi linguistici dei parlanti bilingui della minoranza.

Come mostrano i diversi approcci allo studio del *code mixing*, la natura complessa e multiforme del contatto coinvolge inevitabilmente sia aspetti sociolinguistici, pragmatici e conversazionali, sia aspetti più strettamente linguistici, legati all'interazione tra strutture sintattiche, oltre che tra unità lessicali, dei codici in contatto.

Scopo di questo contributo è osservare le funzioni, in termini di organizzazione testuale e informativa, assolate dallo *switch* nell'enunciato mistilingue, e rintracciare eventuali schemi ricorrenti nell'uso combinato dei codici all'interno dell'enunciato.

¹ Università degli Studi di Cagliari.

² Ringrazio le curatrici del volume e i revisori anonimi per i commenti su una versione precedente del testo. I dati e le risorse presentati qui derivano da due progetti di ricerca coordinati da Silvia Dal Negro e finanziati dalla Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige: *Italiano-tedesco: aree storiche di contatto in Sudtirolo e in Trentino* (triennio 2011-14) e *Germanico-Romanzo: discorsi e strutture in contatto nell'area dolomitica* (triennio 2016-19); cfr. Dal Negro e Ciccolone (2018) e il sito del progetto: <http://kontatti.projects.unibz.it>.

La presenza di tali schemi, tendenzialmente sistematici e indipendenti dallo specifico contesto di enunciazione, è interpretata come indizio del ricorso da parte del parlante bilingue a un meccanismo produttivo di organizzazione macro-sintattica, che usa il cambio di codice in aggiunta o in sostituzione di altre marche (intonative o sintattiche) per segnalare la struttura interna dell'enunciato.

Tale ipotesi interpretativa viene qui testata su due corpora di parlato bilingue in contesti minoritari: lo *Siarad corpus* (cfr. Deuchar *et al.*, 2018) e il corpus *Kontatto* (cfr. Dal Negro & Ciccolone, 2018). Il confronto tra queste due situazioni di contatto, diverse sul piano della durata del contatto col codice maggioritario e del rapporto tra *we-code* e varietà tutelata, permetterà di evidenziare tendenze preferenziali nel ricorso a schemi diversi di interazione strutturale tra i codici.

2. I dati

2.1 Il corpus *Kontatto*

Il corpus *Kontatto* è un corpus di parlato bilingue italiano-tedesco raccolto in Alto Adige. Buona parte delle registrazioni coinvolge parlanti della Bassa Atesina, dove, diversamente dal bilinguismo bicomunitario che caratterizza il resto della regione (con le comunità italoфона e tedescoфона ancora piuttosto distinte), è presente una comunità propriamente bilingue e una situazione di contatto di più lunga durata, con la presenza nel repertorio di una varietà italo-romanza locale (il trentino) accanto a italiano e tedesco (cfr. Mioni, 1990; Dal Negro, 2018).

Il corpus comprende 55 registrazioni di interazioni spontanee e semi-spontanee tra parlanti bilingui, raccolte da membri della stessa comunità linguistica, per un totale di circa 18 ore di parlato e oltre 147.000 parole, etichettate manualmente per parte del discorso e lingua³.

La tab. 1 mostra le statistiche del corpus *Kontatto* e la distribuzione tra i codici. Come si può notare, il codice non marcato per la comunicazione *in-group* è la varietà dialettale locale, di matrice bavarese; è con questa varietà, al polo basso della diglossia con il tedesco standard, che avviene il contatto con l'italiano e, in Bassa Atesina, col trentino.

Tabella 1 - *Statistiche del corpus Kontatto*

Registrazioni	55	
Parlanti coinvolti	97	
Durata totale	17:57 h	
Numero di parole	147.742	
– tedesco sudtirolese	118.006	(80,4%)
– italiano	16.728	(11,4%)
– trentino	3864	(2,6%)
– altro	9144	(5,6%)

³ Per una descrizione più dettagliata del corpus e dei metodi di raccolta dati, cfr. Dal Negro e Ciccolone (2018).

2.2 Il corpus *Siarad*

Lo *Siarad corpus* è un corpus di parlato bilingue gallese-inglese raccolto in Galles (in particolare nell'area nordoccidentale, considerata “the ‘heartland’ of Welsh”, cfr. Deuchar *et al.*, 2018), etichettato in modo semi-automatico per parte del discorso e lingua.

La situazione sociolinguistica gallese mostra alcune differenze sostanziali con quella altoatesina, innanzitutto per la durata del contatto e del rapporto macro-diglottico col codice maggioritario (l'inglese), molto più lunga di quella tra tedesco e italiano in Alto Adige; inoltre, lo *status* di lingua co-ufficiale del tedesco standard produce un rapporto di eteronomia tra il vero *we-code* della comunità tedescofona (i dialetti sudtirolesi) e tale *Dachsprache* omogenetica, piuttosto che col codice maggioritario come invece è stato per il gallese fino al *Welsh Language Act* del 1967 (cfr. Deuchar *et al.*, 2018: 6-9).

Il corpus *Siarad* è composto da 69 registrazioni di interazioni spontanee tra parlanti bilingui gallese-inglese di età variabile tra i 10 e gli 89 anni. Tutte le interazioni si svolgono principalmente in gallese, con occasionali passaggi all'inglese come lingua base dell'interazione. La tab. 2 riporta le statistiche del corpus, tra cui la distribuzione tra i codici: anche qui vi è una netta prevalenza del codice *in-group*, che rappresenta più dell'80% dei dati. Si noti che alla voce “indeterminato” sono conteggiati sia nomi propri sia elementi omofoni o attestati in vocabolari di entrambe le lingue – di fatto, prestiti dall'inglese ormai acclimatati nel lessico del codice minoritario.

Tabella 2 - *Statistiche del corpus Siarad*

Registrazioni	69	
Parlanti coinvolti	151	
Durata totale	40:00 h	
Numero di parole	447.507	
- gallese	373.727	(83,5%)
- inglese	16.660	(3,7%)
- indeterminato	56.502	(12,6%)

3. *Analisi dei fenomeni di enunciazione mistilingue*

Prima di discutere i dati è utile chiarire che l'analisi qui riportata è circoscritta a fenomeni realizzanti all'interno dell'enunciato, ovvero ascrivibili a un unico atto illocutorio o mossa conversazionale. Tale unità di analisi presenta una notevole variabilità strutturale, che va da turni completi di una sola parola (come profrasi o segnali di *feedback*) a frasi complesse; analogamente si osservano casi di *code mixing* di lessemi isolati o di interi sintagmi, con distribuzioni tuttavia molto differenti tra loro, per cui risulta fortemente saliente per l'analisi l'estensione lineare dello *switch* e il suo valore funzionale nell'enunciato.

Tali criteri di analisi sono presentati in § 3.1.; nelle sezioni seguenti si discutono nel dettaglio i dati: in § 3.2. viene analizzata la distribuzione nei due corpora degli *switch* di singoli elementi lessicali; in § 3.3. vengono discusse le funzioni assolte da tali *switch*; in § 3.4. vengono invece presentati casi di *switch* di estensione maggiore, in particolare di tipo insertivo; in § 3.5., infine, si osserveranno eventuali corrispondenze tra *switch* e unità informative nell'enunciato.

3.1 Criteri di analisi

Per *enunciato mistilingue* si intende un enunciato costituito da elementi di due o più codici in contatto realizzato in un'interazione naturale tra parlanti bilingui. La definizione esclude quindi: (a) l'uso alternato dei codici a livelli superiori all'unità di analisi presa in considerazione (l'enunciato), ovvero tra enunciati o turni consecutivi; (b) enunciati mistilingui non prodotti in interazioni tra bilingui; (c) enunciati in cui uno dei codici è presente solo con prestiti lessicali acclimatati.⁴

L'analisi dei casi di enunciazione mistilingue parte dall'individuazione del punto (o dei punti) di *switch*, ovvero il punto in cui avviene il passaggio da un codice A a un codice B. Il codice A è il codice maggiormente attivo nell'enunciato stesso (se non in tutto il turno del parlante o in una determinata fase dell'interazione) almeno fino al momento del cambio di codice; il codice B è il codice attivato dal cambio di codice stesso tramite un segmento dell'enunciato che chiameremo *switch*.

Per *direzionalità* si intende la direzione del cambio di codice all'interno di un enunciato mistilingue, che va dal codice A al codice B. L'individuazione della direzionalità non è intesa in termini strettamente lineari, legati all'ordine di superficie degli elementi lessicali prodotti (benché anche questo aspetto sia determinante), ma appunto in termini di "maggiore attivazione", ovvero di controllo dell'organizzazione sintattica e informativa dell'enunciato stesso. In tal senso, un enunciato formato secondo le regole morfo-sintattiche del codice A può presentare uno *switch* isolato nel codice B anche a inizio enunciato, manifestando comunque direzionalità A>B. Il ritorno al codice A dopo uno *switch* nel codice B non è da considerare come un effettivo cambio di codice (non manifesta quindi direzionalità B>A), dato che il codice maggiormente attivo prima e dopo lo *switch* rimane comunque il codice A. Infine, la direzionalità segue strettamente l'ordine lineare quando l'enunciato può essere diviso in segmenti giustapposti all'interno dei quali i due codici si alternano nel ruolo di codice maggiormente attivo (o lingua base, cfr. Berruto, 2004).

La distinzione tra le due possibili interpretazioni (singolo *switch* nel codice B inserito tra segmenti nel codice A, affine allo stile insertivo, *vs.* giustapposizione di segmenti nei codici A e B, con piena attivazione di entrambi nei rispettivi segmenti, affine allo stile alternante) avviene sulla base del grado di autonomia sintattica tra i segmenti nei due codici. Pause, ripetizioni, discontinuità prosodiche evidenti e fe-

⁴ Non potendo chiarire qui ogni singolo aspetto definitorio problematico (da *parlante bilingue a prestito*, alla stessa definizione di *enunciato*), si rimanda alla letteratura scientifica in merito (di cui cfr. almeno Berruto, 2011; Clyne, 2003; Cresti, 2000; Grosjean, 2008; Matras, 2009; Muysken, 2000; Poplack, 2018) e a precedenti lavori (cfr. Ciccolone, 2014; Dal Negro & Ciccolone, 2018).

nomeni di *doubling* sono presi come segnali di una riprogettazione e rinegoziazione in linea della lingua base, e quindi di fenomeni di tipo alternante; al contrario, l'inserimento non marcato di singoli costituenti nel codice B (o marcato in modo non dissimile da come avverrebbe con costituenti del codice A) è considerato affine allo stile insertivo e non diagnostico di un pieno passaggio all'altro codice. Per definizione, tale distinzione è inevitabilmente vaga e ammette una gradualità di casi.

Risulta quindi determinante per l'interpretazione dei fenomeni di *code mixing* l'estensione dello *switch*. Per *estensione* si intende: (a) l'estensione strutturale, in termini di numero di costituenti chiaramente distinti e presenti in sequenza all'interno dello *switch*; (b) l'estensione lineare, in termini di numero di unità lessicali (anche polilessematiche, qualora pertinente) di cui è costituito lo *switch*. Il primo punto tiene conto del carattere distintivo dei due parametri *single constituent* e *several constituents* del modello di Muysken, diagnostici rispettivamente dello stile insertivo e dello stile alternante (cfr. Ciccolone, 2014). Il secondo punto tiene invece conto della sostanziale prominenza, a livello di distribuzione nei dati, degli enunciati mistilingui con *switch* costituiti da singoli elementi lessicali isolati. Su questo sottogruppo di fenomeni si concentra inoltre molto del dibattito sulla grammatica del *code mixing*, in primo luogo in relazione alla distinzione tra questo e il prestito (cfr. Myers-Scotton, 2006; Poplack, 2018).

Viene qui data priorità all'aspetto materiale del fenomeno di enunciazione mistilingue, ovvero all'estensione lineare, in primo luogo contrapponendo *switch* di una sola parola (es. 1) da *switch* più estesi: i primi, infatti, saranno per forza di cose *single constituents*; gli *switch* di più parole, invece, saranno da distinguere ulteriormente in base all'estensione strutturale, distinguendo quindi *switch* composti da più costituenti in sequenza (es. 3) dagli *switch* di più parole appartenenti però a un unico costituente (es. 2) – ovvero, in ultima istanza, tra stile alternante e un sottotipo di stile insertivo, che qui chiameremo *insertion estesa*.

Per il corpus *Kontatto*, vengono presi in considerazione solo enunciati mistilingui che coinvolgano tedesco sudtirolese da un lato e italiano o trentino dall'altro (non è quindi analizzato il *code mixing* italiano-trentino). Per lo *Siarad corpus*, sono stati considerati solo segmenti contenenti almeno un elemento marcato come solo inglese (*EN*) e non come presente sia in gallese che in inglese (*CE*); tuttavia, in presenza di *switch* validi, elementi adiacenti marcati come *CE* sono stati considerati parte dello *switch*, inserendo ricorsivamente (tramite una procedura di estrazione automatica) ogni elemento adiacente marcato come *EN* o come *CE*. L'esempio (4) mostra come tale operazione permetta di individuare segmenti più estesi di quelli individuati tramite l'escussione dei soli elementi *EN*, estraendo così lo *switch* esteso *the gold jewellery* invece di due *switch* monolessicali (*the* e *jewellery*)⁵.

- (1) ti te=sei nada a ciamar la *lärarin*, no ?
 'tu sei andata a chiamare la maestra, no?' (K048A.AR-06.9:03)

⁵ Tale procedura automatica richiede una verifica puntuale della validità degli *switch*, rimandata a lavori futuri.

- (2) *jå är isch a mezzo capoccio*
 ‘sì, è un mezzo capoccia’ (K046A.AR-02.10:07)
- (3) *fer mir # non fa differenza insomma*
 ‘per me non fa differenza insomma’ (K019.KT-01.4:32)
- (4) *na mae gynni the^{EN} gold^{CE} jewellery^{EN} ac er^{CE} +..*
 ‘no, she’s got the gold jewellery and, er...’ (S_dav12.SAL.32:37)

L’analisi distinta di *switch* monolessicali e *switch* estesi è anche legata al diverso tipo di osservazioni che è possibile effettuare sui diversi oggetti: gli *switch* monolessicali possono essere infatti categorizzati per parte del discorso e ne può essere calcolata la numerosità in termini di tipi lessicali e occorrenze; ciò non è invece possibile per gli *switch* estesi, i quali però possono essere categorizzati in base a parametri sintattici.

3.2 *Switch* di singoli elementi lessicali: distribuzione e categorie coinvolte

Gli *switch* monolessicali costituiscono una porzione rilevante, in termini quantitativi, dei fenomeni di enunciazione mistilingue. Nel corpus *Kontatto* essi rappresentano più di 3/4 dei casi individuati (1429 su 1812 *switch*); anche il corpus *Siarad* mostra una forte concentrazione di *switch* di singoli elementi lessicali isolati tra i fenomeni di *code mixing*.

La tabella seguente (tab. 3) riporta il numero di tipi lessicali e di occorrenze, suddivisi in base alle categorie lessicali degli *switch*: nomi (*N*), aggettivi (*Agg*) e verbi (*V*) sono stati raggruppati, così come i determinanti (*Det*) con le preposizioni (*Prep*) e i *discourse markers* con esclamazioni e altri segnali interazionali (*Inter*)⁶; è inoltre indicato il *type-token ratio* (*TTR*), utile a osservare la distribuzione dei fenomeni all’interno dei due corpora: più questo valore è alto, maggiore è la dispersione lessicale della classe di fenomeni osservata; più è basso, maggiore è la concentrazione del fenomeno su un insieme circoscritto e limitato di elementi lessicali. In altri termini, un rapporto *type-token* molto alto evidenzia uno schema combinatorio più astratto, slegato dalla presenza di specifici elementi lessicali, applicato (e potenzialmente applicabile) in modo regolare a un numero elevato di tipi lessicali differenti; un rapporto *type-token* molto basso, al contrario, evidenzia uno schema combinatorio non produttivo, ristretto a un gruppo di lemmi specifici. Mentre quest’ultimo può essere quindi considerato un fenomeno del lessico, potenzialmente assimilabile

⁶ In *Kontatto*, elementi con chiara funzione pragmatico-discorsiva o interazionale e interiezioni (marcate per lingua quando pertinente, ad es. it. *mah*) rientrano nella categoria *Inter*; in *Siarad* sono presenti le categorie *IM* (*interactional marker*) e *E* (*exclamation*), mentre avverbi (*Avv*) e congiunzioni (*Cong*) con funzione interazionale, spesso non segnalati nel corpus, sono stati qui riallizzati e inseriti nella categoria *Inter*. In *Det* sono inclusi i numerali, presenti con un elevato numero di *types*; si noti tuttavia che anche articoli e dimostrativi hanno poche occorrenze per forma, mantenendo un *TTR* vicino a 0,5. In tab. 3 sono esclusi i nomi propri, per cui il totale riportato non corrisponde al totale di *switch* monolessicali dei corpora *Kontatto* e *Siarad*, rispettivamente di 1429 e 5106 casi.

al prestito, il primo può essere ascritto all'emersione di particolari "regole" combinatorie nel parlato bilingue (o «recurrent patterns»; cfr. Auer, 1999).

Tabella 3 - Type-token ratio degli switch *monolessicali* nei due corpora

	<i>Siarad</i>			<i>Kontatto</i>		
	<i>types</i>	<i>tokens</i>	<i>TTR</i>	<i>types</i>	<i>tokens</i>	<i>TTR</i>
N, Agg, V	1640	3166	0,52	322	534	0,60
Det, Prep	100	200	0,50	16	30	0,53
Avv	51	501	0,10	54	137	0,39
Inter	19	401	0,05	83	523	0,16
Cong	13	523	0,02	11	179	0,06
<i>Totale</i>	<i>1823</i>	<i>4791</i>	<i>0,38</i>	<i>486</i>	<i>1403</i>	<i>0,35</i>

L'aspetto particolarmente interessante in questi dati, oltre alla significativa somiglianza nei valori del TTR per i due corpora, è il diverso comportamento di nomi, aggettivi e verbi (più facilmente assimilabili alla categoria di *content word*) e quello di segnali discorsivi o interazionali e congiunzioni. I valori del *type-token ratio* sono ovviamente condizionati dalla natura stessa delle categorie lessicali prese in considerazione: classi aperte come nomi e verbi tendono a una maggiore dispersione, mentre classi meno popolate, come le congiunzioni, compaiono con un numero ristretto di tipi lessicali altamente frequenti; la distribuzione, in sostanza, rispecchia la distinzione tra "parole-contenuto" e "parole-funzione". Non è tuttavia co-estensiva: si notino i valori di determinanti e preposizioni, con un grado di dispersione maggiore dei segnali discorsivi; gli avverbi nel corpus *Siarad* mostrano poi una notevole concentrazione su un gruppo molto ristretto di tipi lessicali altamente frequenti, raggiungendo un *type-token ratio* inferiore a quello dei marcatori interazionali nel corpus *Kontatto*.

Al di là delle osservazioni quantitative sulla distribuzione degli *switch* nelle varie categorie lessicali, è utile osservare che tale distribuzione mette in luce due diverse strategie di *transference* (nei termini di Clyne, 2003), ovvero due insiemi di funzioni assolute dallo stile insertivo, che sembrano esaurire la quasi totalità di casi osservati:

- a) da un lato, una funzione "referenziale", di introduzione di un nuovo referente all'interno del discorso: l'elemento lessicale nel codice B contribuisce al contenuto proposizionale e viene inserito nella struttura dell'enunciato nel codice A in modo del tutto simile a come avverrebbe con il traducevole nel codice A di cui, in un certo senso, prende il posto;
- b) dall'altro, una funzione di organizzazione testuale o interazionale all'interno dell'enunciato, che coinvolge elementi del codice B che assumono (o hanno già nel codice di origine) un significato procedurale e funzionano da connettivi o marcatori della struttura informativa (dell'enunciato) o interazionale (dello scambio comunicativo)⁷.

⁷ Si veda la distinzione tra segnali discorsivi metatestuali e interazionali in Bazzanella (1995), nonché l'interessante sintesi e le osservazioni di Fiorentini (2017: 19-25 e *passim*).

Questa distinzione funzionale non preclude a livello teorico una distribuzione più o meno concentrata o dispersa dei fenomeni: in altri termini, l'insieme di fenomeni di *switch* monolessicale con funzione di organizzazione testuale o interazionale non deve necessariamente concentrarsi su un numero limitato di tipi lessicali altamente frequenti (anche) come segmenti commutati; ancor di più l'insieme di *switch* monolessicali con funzione referenziale potrà includere non solo numerosi tipi lessicali a frequenza molto ridotta, ma anche tipi lessicali con frequenza elevata (anche) come segmenti commutati. Ciò nonostante entrambi i corpora mostrano una significativa co-occorrenza tra funzione e *pattern* distribuzionale: tipi lessicali con funzione referenziale tendono ad avere poche occorrenze come *switch*, spesso solo una; tipi lessicali con funzione testuale/interazionale sono spesso altamente frequenti come *switch*.

Se osserviamo però le parole più frequenti come *switch* monolessicali, notiamo nel corpus *Siarad* la presenza anche di alcuni elementi, come *weekend*, utilizzati nella loro funzione di "parole-contenuto" e inseriti in modo isolato. Non è un caso che questa "eccezione" alla distribuzione degli schemi combinatori nella *insertion* monològa osservati finora riguardi un lemma molto spesso preso a prestito dall'inglese anche in altre lingue (tra cui italiano, francese e croato). Questo esempio avvalorava l'ipotesi dell'indipendenza (sul piano teorico) tra distribuzione e funzione.

3.3 *Switch* di singoli elementi lessicali: funzioni assolute

Gli elementi con funzione di organizzazione testuale o interazionale, quindi, tendono a ricorrere con notevole frequenza, affiancandosi a eventuali elementi corrispondenti nel codice A, con i quali dividono lo spazio funzionale. Questi *switch* funzionano di fatto in modo del tutto simile a prestiti lessicali: il fenomeno riguarda un insieme ben definito di singoli elementi, di cui la lingua-replica prende a prestito il significante (tendenzialmente non adattato) e uno specifico valore semantico (cfr. il «restringimento semantico» in Gusmani, 1986); questa funzione dell'elemento preso dalla lingua-modello non è legata allo specifico evento comunicativo, ma è ormai stabilita e "codificata" nell'elemento del codice B. Negli esempi seguenti,

- (5) unt nâr hân i gsåg *ma* sabine wiso net [...]

 'e poi ho detto «ma Sabine, perché no?» [...] (K017.NG-19.33:17)
- (6) er^{CE} mae gynni myeloma^{CE} hefyd yn anffodus ta .

 'she's got a myeloma too, unfortunately'

 (*be*)*cause*^{EN} wnes i ofyn i (y)r *sister*^{EN} do ?

 'because I asked the sister [head nurse], right?' (S_fus26.IOL.3:27-3:32)
- (7) [...] insrigä isch net a schproch insrigä isch a dialäkt *ecco*

 '[...] la nostra non è una lingua la nostra è un dialetto, ecco' (K029.KT-08.2:22)

il *ma* italiano assume la funzione di introduttore di discorso riportato (segnalato tra caporali, es. 5)⁸; *because* viene spesso introdotto in interazioni in gallese con funzioni di progressione testuale più che strettamente causale, in alcuni casi con piena funzione di marcatore interazionale (es. 6)⁹; ancora nel corpus *Kontatto*, *ecco* viene usato negli enunciati mistilingui solo in isolamento, come *discourse marker* conclusivo (es. 7), e mai in funzione presentativa (ad es. *ecco Marco*).

In tutti questi casi, lo schema combinatorio appare di natura lessicale più che “strutturale”, limitandosi a specifici elementi isolati, spesso con frequenza molto elevata come *switch* monolessicali, inseriti quasi sempre senza alcuna marcatura del cambio di codice. L’alta frequenza di tali elementi conferma la scala di prestabilità di Matras (2009), che pone al primo posto i *discourse markers*.

Gli *switch* di parole-contenuto possono anch’essi funzionare alla stregua di prestiti acclimatati; tuttavia tale analisi risulta pienamente affidabile per elementi lessicali piuttosto ricorrenti come *insertions* isolate, come nel caso di *weekend* o *text* (verbo) nello *Siarad* corpus, e diventa sempre meno valida o condivisibile al ridursi della frequenza: l’alta dispersione lessicale di questo schema combinatorio nell’enunciato mistilingue suggerisce piuttosto un suo uso creativo e “produttivo” da parte dei parlanti bilingui; la scarsa o nulla integrazione morfosintattica, non solo col frequente ricorso a quelle che Myers-Scotton chiama «bare forms» (2006: 255-258) ma anche con fenomeni di *fading* grammaticale (cfr. Berruto, 2011: 59), ad es. con l’assenza di determinanti, nonché possibili cesure o pause prima dello *switch* sono ulteriori segnali di una possibile attivazione del codice in contatto, benché solo a livello del lessico. Casi come (8) mostrano inoltre un uso fortemente ancorato all’evento comunicativo di tali *switch* monolessicali.

- (8) wail i tu do in *bambini* unt *musica* wek # *allora c’ho solo più tre*
 ‘perché tolgo [i canali per] bambini e [i canali per la] musica, allora mi rimangono solo tre [pacchetti di canali televisivi]’ (K013.NG-10.5:34)

Questo schema combinatorio “produttivo”, ovvero con elevata dispersione, coinvolge principalmente “parole-contenuto” (in primo luogo nomi) che assumono la funzione di introdurre un nuovo referente nel discorso (eventualmente ripreso poi nello stesso codice). La verifica quantitativa di questa interpretazione richiede un’analisi più attenta di ogni singolo caso di *code mixing* in entrambi i corpora, compito che esula dalle possibilità di questo lavoro. Mi limiterò quindi a verificare un particolare tipo di contro-esempi: la presenza di marche di definitezza esplicite (ad es. articoli determinativi) prima di *switch* monolessicali con tale funzione referenziale. Gli estratti (9) e (10) riportano casi di questo tipo presenti nei due corpora:

- (9) MER: y part^{CE} ddechrau lle mae nhw mynd ar yr um^{CE} [//] # mae nhw mynd ar fath à *rollercoaster*^{EN} (y)ma .
 ‘the part at the beginning where they go on the, um, they go on this, like, rollercoaster’

⁸ Per le varie funzioni di *ma* nel corpus *Kontatto*, cfr. Ciccolone e Dal Negro (2016).

⁹ Su questo cfr. Fiorentini (2017), con casi simili nel contatto italiano-ladino.

ac um^{CE} # mae rollercoaster^{EN} +// .
 ‘and, um, the rollercoaster...’
 mae (y)n cael fath â ryw déjà_vu^{EN} # rollercoaster^{EN} yn crash_o^{EC}
 ‘and she gets like some déjà vu, the rollercoaster crashing’
 ac um^{CE} # mae hi mynd off^{CE}
 ‘and um, she goes off’
 wedyn mae (y)r rollercoaster^{EN} actually^{EN} crash_o^{EC}
 ‘then the rollercoaster actually crashes’

- (10) NG-09: [...] dänn schraib i änk ain bai di *pacchi* gäl
 ‘allora vi iscrivo ai «pacchi» [quiz TV] ok?’
 [...]
 NG-11: iâ dänn muasch erzeeln *LA STORIA* vos soll i dârzeeln *si eh lavoro*
 // *tuttee storie tragiche*
 ‘sì poi devi raccontare la storia cosa devo raccontare? «sì, eh, lavoro» [...]’
 NG-Int: (0,5s) iâ
 ‘sì’
 NG-11: *il mio* xxx odâr?
 ‘il mio [??] no?’
 NG-Int: du muasch a *storia tragica* dârzeeln
 ‘[tu] devi raccontare una storia tragica’
 NG-11: *si ma se non ce l’ho la storia- storia tragica?*
 NG-Int: *te la inventi*

In (9), il nuovo referente nella narrazione viene introdotto con uno *switch* inglese (*rollercoaster*); l’informante ripete altre due volte il lemma senza articolo; solo alla quarta occorrenza, nella fase di chiusura del passaggio narrativo, *rollercoaster* viene accompagnato da un articolo determinativo (*yr*), che evidenzia la ripresa di un referente già attivato nel discorso.

In (10), *pacchi* è accompagnato dall’articolo determinativo sudtirolese *di*: si tratta però di una sorta di nome proprio, visto che si riferisce a uno specifico programma televisivo, per cui ritenuto accessibile nelle conoscenze condivise; anche *la storia* rappresenta un caso particolare: il parlante si riferisce all’abitudine dei concorrenti del quiz TV di raccontare la propria vita in formato di “storia tragica”; *la storia* sottintende quindi non una storia qualsiasi, ma rimanda a uno specifico *frame* culturale.

Si noti poi che *la storia* ha intonazione enfatica e si trova al di fuori del SV tedesco, ovvero dopo il verbo all’infinito, violando una regola sintattica della lingua base dell’enunciato. La sua posizione di *focus* nell’enunciato, così come il frequente ricorso in tutto il passaggio a *insertions* referenziali legate a un *frame* culturale italiano (il programma televisivo), concorrono a determinare il totale cambio di codice nell’interazione.

3.4 Forme e funzioni degli *switch* estesi

Gli *switch* costituiti da più elementi lessicali mostrano una notevole eterogeneità di forme, includendo: (a) concatenazioni di più elementi frequenti anche come *switch* monolessicali (di solito due, ad es. *dai cioè*, ricorrenti come *switch* isolati rispettivamente 63 e 29 volte nel corpus *Kontatto*); (b) composti nominali, in sintagmi retti da determinanti o preposizioni del codice A, che rimandano a un referente specifico (*bancarella per frutti, open surgery*); (c) locuzioni o sequenze di elementi con un certo grado di autonomia semantica o *entrenchment* (cfr. Backus, 2014); (d) infine, casi evidenti di *alternation*, quando lo *switch* riguarda più costituenti in sequenza in cui avviene il totale passaggio dal codice A al codice B all'interno di uno stesso enunciato.

Riguardo al tipo (a), valgono di fatto le analisi fatte nel paragrafo precedente, con un'integrazione: questi *switch* estesi riguardano quasi esclusivamente combinazioni di *discourse markers*, che notoriamente tendono ad accumularsi nelle aree periferiche della struttura sintattica della frase, e quindi a comparire in sequenza.

Osservando i tipi (b) e (c), invece, ritroviamo le due categorie funzionali individuate per gli *switch* monolessicali, riguardanti però stavolta sequenze multi-parola. Molto spesso si tratta di combinazioni con un più elevato grado di *entrenchment*, come quelle riportate in (11). Di fatto, in questi casi, l'inserimento di una sequenza polilessematica avviene in modo del tutto simile all'*insertion* di parole isolate.

- (11) [Kontatto] con calma, embriago duro, spese di trasporto, test di infermità mentale
[Siarad] all you can eat buffet, chance of a lifetime, crocodile tears, passive smoking

Un'osservazione simile può essere applicata anche alle combinazioni di parole nel codice B con funzione testuale/interazionale, tenendo però conto che, diversamente da quanto avviene con gli *switch* monolessicali con funzioni analoghe, qui la frequenza di specifici tipi è radicalmente più bassa, innanzitutto per via dell'estensione dello *switch* e della maggiore variabilità di forme che possono esprimere queste stesse funzioni. Infatti per gli *switch* estesi di tipo insertivo, ovvero segmenti subsintagmatici, singoli costituenti o sequenze di costituenti isolati (come nel caso di *discourse markers* o avverbi), risulta più appropriato tener conto della ricorrenza delle funzioni piuttosto che delle specifiche forme in cui si realizzano: questo maggior grado di astrazione non solo permette di evidenziare meglio il ruolo del cambio di codice nell'assolvere a tali funzioni, ma facilita anche il confronto tra dati provenienti da situazioni di contatto differenti.

Prendiamo il caso dei *general extenders* (cfr. Ajmer, 2013): nel parlato bilingue della Bassa Atesina è possibile rintracciare vari enunciati mistilingui in cui il codice B viene usato per inserire locuzioni con tale funzione; tra l'altro (es. 12-13), questo tipo di fenomeni è bidirezionale nel corpus *Kontatto*:

- (12) dâr lino hât âlm di hörbüchâr e *quelle robe là insomma* [...]
'Lino ha sempre gli audiolibri [...]' (K047A.AR-04.25:13)

- (13) unt åanmål # iã ma_dai mandami tuo figlio così tanto da buttare su frutta *unt so waitår*
 ‘è una volta [mi dice] «sì ma dai [...] e così via»’ (K047A.AR-03.8:17)¹⁰

Nel corpus *Siarad*, invece, i parlanti bilingui ricorrono a una locuzione con materiale gallese¹¹ riempita, oltre che con elementi endogeni (*pethau* o *ballu*), anche con il prestito dall’inglese *stuff*. La locuzione compare in due forme: una estesa (*a X fel (y) na*, ‘è cose come queste’), in cui sembra più presente il gall. *pethau*, e una ridotta (*a X*, ‘è cose’), con numerose occorrenze di *a stuff* accanto a *a pethau* e *a ballu*. Compare anche un’occorrenza della locuzione *and stuff* interamente in inglese:

- (14) ond dan ni (ddi)m yn keen^{EN} ar yr ## timod pry_cop and^{EN} stuff^{EN}.
 ‘but we’re not that keen on the spider and stuff’ (S_fus27.MAB.2:33)¹²

Quindi, mentre nel corpus *Kontatto* la funzione di *general extender* sembra più pronta ad attivare uno schema combinatorio con sequenze di chiusura nel codice B, il gallese nello *Siarad corpus* ricorre più spesso a una costruzione autoctona, eventualmente ricorrendo al prestito *stuff*¹³.

Uno *switch* piuttosto frequente nello *Siarad corpus* è *you know*, presente almeno 22 volte nella funzione di *discourse marker* intersoggettivo (cfr. Östman, 1981); è interessante però notare che anche il corrispondente gallese *timod* compare spesso come *switch* in contesto inglese (cfr. es. 16), come succede al sudtirolese *wåasch* a margine di enunciati interamente in italiano o trentino, mostrando così direzionalità opposta a quelle dominanti nei due *corpora*.

- (15) ond oedd o ry oer fi roid hwnna you^{EN} know^{EN}.
 ‘but it was too cold for me to put that, you know’ (S_deu1.MYF.11:40)
- (16) oh^{CE} Dad^{CE} [?] it’s^{EN} not^{EN} me^{EN} timod.
 ‘oh, man, it’s not me, you know!’ (S_sta3.GUT.21:09)
- (17) quella là la ride anche da sola *wåasch*
 ‘... sai’ (K046A.AR-01.1:09)

Riporto infine una serie di *switch* che sembrano delineare una funzione testuale comune: il passaggio da *informative* a *evaluative talk* (cfr. Auer, 1988). Nello *Siarad corpus*, tale funzione viene realizzata con le locuzioni *thing is* (5 casi), *having said that* (2 casi) e *all in all*, introdotte vicino al confine sinistro di enunciati con lingua

¹⁰ In questo esempio il parlante realizza una commutazione di codice all’italiano per marcare la citazione, evidenziata anche dalla pausa; all’interno del discorso riportato inserisce un marcatore di inizio turno in tedesco sudtirolese (*iã*) e, in fondo, la locuzione *unt so waitår* con funzione di *general extender*.

¹¹ È tuttavia da verificare se la locuzione (*a pethau fel (y) na*) sia un fenomeno di *pattern replication* sul modello di ingl. *and stuff (like that)*.

¹² In questo estratto, *stuff* è etichettato come solo inglese (*EN*) nello *Siarad corpus*.

¹³ Sono però presenti anche inserimenti di sequenze inglesi, come *kind of thing* (S_rob3.BTI.30:39).

base gallese con valore conclusivo¹⁴; in *Kontatto*, nella stessa posizione e con la stessa funzione testuale compaiono *alla fine* e *alla fine della fiera*.

- (18) ond y *thing*^{EN} *is*^{EN} erbyn bod plant yn bedair dyddiau (y)ma mae nhw (y)n gwybod fel i teipo.
 ‘but the thing is, by the time children are four years old these days, they know how to type’ (S_rob1.FLO.28:18)
- (19) wail wänn dänksch # // *alla fine della fiera* isch es iã so
 ‘perché se pensi – alla fine della fiera è proprio così’ (K033A.MT-05.6:10)

Quest’ultimo gruppo di *switch* mostra una corrispondenza con la struttura prosodica e informativa degli enunciati mistilingui in cui compaiono: in tutti i casi illustrati, lo *switch* costituisce un gruppo tonale con funzione di introduttore del *comment*. In sostanza, il cambio di codice avviene tra unità informative, fungendo così da marcatore della struttura informativa dell’enunciato mistilingue.

3.5 Cambio di codice tra unità informative

L’ipotesi di una funzione di organizzazione testuale e informativa dell’uso combinato dei codici nell’enunciato, in continuità con le funzioni pragmatico-conversazionali della commutazione di codice al di sopra dell’unità testuale minima (il singolo atto illocutorio) e in modo più sistematico, strutturale, “regolare” rispetto a queste ultime, legate invece a strategie del parlante messe in atto nel corso dell’interazione, è corroborata da alcuni esempi di enunciazione mistilingue di tipo alternante.

- (20) [y Sais]_{Topic} [*have*^{EN} *everything*^{EN}]_{Comment}.
 ‘the English have everything’ (S_rob8.INT.26:33)
- (21) MOS: o’ n i wneud fel *ninety_five*^{EN}
 ‘I was doing, like, ninety-five’
 LLE: oh^{CE} *not*^{EN} [/] *not*^{EN} *good*^{EN}
 ‘oh not...not good’
 MOS: *no*^{EN} # [*it’s a court appearance*^{EN}]_{Comment}
 [os y fi cael yn ddal am hwnna]_{Appendice}.
 ‘no, it’s a court appearance if I get caught for that’ (S_dav9.11:16-11:21)

In questo tipo di schema combinatorio rientrano anche alcuni casi di *switch* isolati di pronomi in *Kontatto*:

- (22) [*des*]_{Topic} [non farghelo veder alla Berta]_{Comment}
 ‘questo non farglielo vedere a Berta’ (K046.AR-Int.23:38)
- (23) [*mir*]_{Topic} [non me ne frega un cazzo]_{Comment} [*schnäll zu sain*]_{Appendice}
 ‘a me [...] [di] essere veloce’ (K022.KT-01.30:33)

¹⁴ Accanto all’*insertion* dell’espressione inglese sono però presenti, e in numero consistente, varianti con stesso valore di demarcazione testuale, con *thing* come *insertion* isolata o il corrispettivo gallese, con o senza determinante precedente: (*y*) *thing ydy* (11 casi) e (*y*) *pth ydy* (52 casi).

In tutti gli esempi prodotti è presente una cesura prosodica che evidenzia le unità informative: la struttura informativa degli enunciati è quindi marcata in modo ridondante dalla struttura prosodica e dal cambio di codice tra i gruppi tonali. Indipendentemente dall'estensione dello *switch*, il cambio di codice può avvenire tra Topic e Comment e tra Comment e Appendice¹⁵.

Tali unità hanno natura sintattica e testuale al tempo stesso, perché rappresentano i più piccoli segmenti di organizzazione testuale (con l'articolazione Topic-Comment) ed esprimono relazioni macro-sintattiche esterne alla proiezione massimale dei singoli sintagmi (come relazioni di accordo e co-referenza, ad es. nella dislocazione in 22). Il cambio di codice tra unità informative, data la natura sistematica e astratta di queste ultime, può gradualmente perdere di marcatezza conversazionale e assumere anch'esso funzione sistematica, indipendente dallo specifico evento comunicativo e da strategie comunicative esplicite del parlante: la funzione di marcatore della struttura testuale e informativa dell'enunciato, in combinazione con le marche comuni agli usi monolingui (come la struttura prosodica).

4. Le funzioni dell'enunciazione mistilingue

L'analisi esposta fin qui ha illustrato diverse funzioni svolte dall'enunciazione mistilingue; l'associazione ricorrente tra tali funzioni e i fenomeni di *code mixing* (in alcuni casi ricorrendo allo stesso materiale linguistico o a forme corrispondenti nei vari codici in cui si realizzano gli *switch*) corrobora l'ipotesi di una possibile emersione di schemi regolari nell'uso combinato dei codici in contatto.

Emerge innanzitutto uno schema combinatorio diffuso a molti tipi lessicali che prevede l'inserimento di singole unità con funzione referenziale (siano esse parole isolate o combinazioni polilessematiche con un qualche grado di *entrenchment*). In questi casi, gli *switch* hanno natura molto simile al prestito, benché il processo soggiacente e l'esito finale siano radicalmente diversi: l'elevata *type frequency* degli *switch* referenziali e l'occorrenza, questa sì occasionale ed effimera dei singoli tipi lessicali (spesso *hapax*), evidenziano la natura strutturale e non lessicale di tale classe di fenomeni, massimamente produttiva nella modalità bilingue per via della elevata accessibilità al lessico di entrambi i codici.

La serie di funzioni testuali e interazionali presentata in questa sede (ma altre analisi potranno arricchire il novero o dovranno poi sistematizzarlo) mostra una maggiore dispersione di forme coinvolte e con estensione diversa; anche in questo caso la comparsa ricorrente di fenomeni di *code mixing*, in modi diversi insediati

¹⁵ Si usa qui una versione minimale della categorizzazione delle unità informative di Cresti (2000), individuando il Comment (unità fondamentale dell'enunciato, del quale esprime la forza illocutoria), il Topic (unità informativa opzionale che esprime lo sfondo o l'obiettivo dell'atto espresso nel Comment) e l'Appendice (unità informative opzionali poste in *background* rispetto all'atto espresso nel Comment in riferimento al Topic). Si noti però che tale categorizzazione minima può risultare affine a quella presente in altri modelli di segmentazione del discorso (cfr. Pons Bordería, 2014).

nell'intelaiatura dell'enunciato, porta a supporre l'emersione di schemi combinatori sistematici nella grammatica del parlato bilingue.

Tali funzioni possono realizzarsi con singoli elementi lessicali (*ma* o *because*) o con sequenze più estese (*hån i gsåg* 'ho detto', o *thing is*), nonché con lo stile alternante; quest'ultimo mostra continuità con il *code switching* propriamente detto, e può quindi rappresentare la sedimentazione, negli usi non marcati del parlante bilingue, delle funzioni del cambio di codice nella struttura informativa e nella proiezione testuale e interazionale dell'enunciato.

La diversa attivazione o distribuzione dei fenomeni di contatto nel discorso può essere messa in relazione sia a fattori diastratici (del parlante) e diafasici (della modalità linguistica attivata) sia alla diversa situazione di contatto, al rapporto tra codice maggioritario e codice minoritario e alla strutturazione del repertorio della comunità linguistica osservata.

Il confronto tra i dati di *Siarad* e *Kontatto* mette in luce, nei dati gallesi, una più profonda penetrazione del codice maggioritario nel sistema, non solo a livello lessicale, sedimentata nel tempo (con la presenza sostanziale di prestiti inglesi attestati nel gallese), ma anche nella progressione testuale, con il frequente ricorso a connettivi (congiunzioni o avverbi) o a locuzioni della lingua dominante. La ricorrente lessicalizzazione di queste ultime con elementi endogeni fa pensare a un acclimatemento e a una più forte integrazione di tali costruzioni nel codice minoritario, spingendo verso il polo del contatto tra sistemi; invece, una maggiore variabilità ed estensione degli *switch* nel codice dominante e una parziale bidirezionalità per alcune funzioni, come avviene nel corpus *Kontatto*, sembra ancorare più saldamente tali schemi combinatori agli usi comunicativi esclusivi della modalità bilingue.

Ulteriori analisi dovranno approfondire le relazioni tra fenomeni di contatto nel discorso e i fattori micro- e macro-sociolinguistici in gioco.

Bibliografia

- AJMER K. (2013), *Understanding pragmatic markers. A variational pragmatic approach*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- AUER P. (1988), A Conversation analytic approach to code-switching and transfer, in HELLER M. (ed.), *Codeswitching: anthropological and sociolinguistic perspectives*, de Gruyter, Berlin: 187-213.
- AUER P. (1999), From codeswitching via language mixing to fused lects. Toward a dynamic typology of bilingual speech, in *International Journal of Bilingualism* 3(4): 309-332.
- BACKUS A. (2014), A usage-based approach to borrowability, in ZENNER E. & KRISTIANSEN G. (eds), *New perspectives on lexical borrowing*, de Gruyter, Berlin: 19-39.
- BAZZANELLA C. (1995), I segnali discorsivi, in RENZI L., SALVI G. & CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Volume 3, il Mulino, Bologna: 225-257.
- BERRUTO G. (2004), Su restrizioni grammaticali nel *codemixing* e situazioni sociolinguistiche. Annotazioni in margine al modello MLF, in *Sociolinguistica* 18: 54-72.

- BERRUTO G. (2011), Interazione e compenetrabilità di grammatiche nel contatto linguistico. Il caso dell'enunciazione mistilingue, in BOMBI R., D'AGOSTINO M., DAL NEGRO S. & FRANCESCHINI R. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. In ricordo di Roberto Gusmani*, Guerra, Perugia: 47-71.
- CICCOLONE S. (2014), Classificare il *code mixing*: una reinterpretazione dei parametri di *constituency* del modello di Muysken, in *Linguistica e Filologia* 34: 95-134.
- CICCOLONE S. & DAL NEGRO S. (2016), Marcare il contrasto nel parlato bilingue: *ma* e *obâr* in un corpus sudtirolese, in BOMBI R. & ORIOLES V. (a cura di), *Lingue in contatto/Contact linguistics*, Bulzoni, Roma: 97-113.
- CLYNE M. (2003), *Dynamics of language contact*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CRESTI E. (2000), *Corpus di italiano parlato*, Accademia della Crusca, Firenze.
- DAL NEGRO S. (2018), Finding patterns in bilingual speech, in *Lingue e Linguaggio* 17(1): 71-85.
- DAL NEGRO S. & CICCOLONE S. (2018), Il parlato bilingue: italiano e tedesco a contatto in un corpus sudtirolese, in BERMEJO CALLEJA F. & KATELHÖN P. (a cura di), *Lingua parlata. Un confronto fra l'italiano e alcune lingue europee*, Lang, Bern: 385-407.
- DEUCHAR M., WEBB-DAVIES P. & DONNELLY K. (2018), *Building and using the Siarad corpus. Bilingual conversations in Welsh and English*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- FIorentini I. (2017), *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino-Alto Adige*, Franco Angeli, Milano.
- GROSJEAN F. (2008), *Studying bilinguals*, Oxford University Press, Oxford.
- GUSMANI R. (1986), *Saggi sull'interferenza linguistica*, Le Lettere, Firenze.
- MATRAS Y. (2009), *Language contact*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MIONI A. (1990), Bilinguismo intra- e intercomunitario in Alto Adige/Südtirol: considerazioni sociolinguistiche, in LANTHALER F. (Hrsg.), *Mebr als eine Sprache*, Alpha & Beta, Merano: 13-35.
- MUYSKEN P. (2000), *Bilingual speech. A typology of code-mixing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MYERS-SCOTTON C. (2006), *Multiple voices. An introduction to bilingualism*, Blackwell, Oxford.
- ÖSTMAN J. (1981), *'You know': a discourse-functional approach*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- PONS BORDERÍA S. (ed.), *Discourse segmentation in Romance languages*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- POPLACK S. (2018), *Borrowing. Loanwords in the speech community and in the grammar*, Oxford University Press, Oxford.

ILARIA FIORENTINI¹

Perché in contatto.

Connettivi causali nel parlato bilingue

Causal connectives can work on different levels of discourse, expressing different types of causality, as well as different degrees of speaker's subjectivity. Language contact situations are an ideal ground to investigate these elements, since bilingual speakers tend to distinguish between different functions via language alternation. This paper examines the presence and the distribution of Italian causal connective *perché* 'because' in a specific language contact situation, namely the Ladin speaking area in Trentino-South Tyrol (Italy). The analysis, which is based on two bilingual speech corpora, aims to show how bilingual speakers use Italian connectives to express epistemic and pragmatic causal relations, whereas Ladin forms mark almost exclusively semantic causal relations.

1. *Introduzione*

L'espressione della causalità è fondamentale per la comunicazione (cfr. Pander Maat & Sanders, 2000: 57). Spesso, l'esistenza di relazioni causali è apertamente segnalata attraverso l'uso di forme ed espressioni dedicate (Stukker & Sanders, 2009: 2), quali i connettivi causali, il cui impiego varia a seconda del tipo di relazione espressa: connettivi causali diversi possono funzionare su diversi livelli, esprimendo sia diversi tipi di relazione causale, sia diversi gradi di soggettività del parlante (Pander Maat & Sanders, 2000: 58). Le situazioni di contatto linguistico, e in particolare quelle che vedono coinvolte una o più lingue di minoranza a contatto con una o più lingue di maggioranza, rappresentano un terreno ideale per indagare gli usi e le funzioni di tali forme. In queste situazioni, elementi relativi alla strutturazione del discorso (come connettivi e segnali discorsivi) appaiono in cima alle gerarchie di prestito e le lingue di minoranza tendono alla fusione del proprio inventario di forme con quello delle lingue dominanti² (Matras, 2007: 68). Inoltre, è stato rilevato come parlanti bilingue plurilingui distinguano generalmente tra congiunzioni a livello di frase e connettivi a livello di discorso attraverso l'alternanza di lingue, impiegata come strategia per marcare il contrasto tra l'una e l'altra categoria, nonché tra sistemi linguistici (cfr. Maschler, 1994; 1997; 2009).

¹ Università di Bologna.

² Ciò accade principalmente perché queste forme (in particolare quelle che agiscono sul piano della connessione pragmatica) sono esterne al contenuto proposizionale, non sono integrate sintatticamente, si trovano in posizione saliente e hanno alta frequenza nel discorso spontaneo (Goss & Salmons, 2000: 482).

Il contributo approfondirà la presenza, la distribuzione e le funzioni del connettivo causale italiano *perché* nelle lingue di minoranza parlate in Trentino-Alto Adige, concentrandosi in particolare sul ladino delle valli di Fassa (provincia di Trento), Badia e Gardena (provincia di Bolzano). *Perché* è un connettivo polifunzionale che, oltre alla funzione primaria di congiunzione subordinante causale, può essere impiegato anche a livello di discorso, con un valore (inter)soggettivo (Fagard & Degand, 2010); per questo motivo, risulta emblematico per verificare la distinzione effettuata dai parlanti tra valori di connessione semantica (a livello di frase) e pragmatica (a livello di discorso), che vengono attribuiti con una certa regolarità alle diverse lingue. Lo scopo principale della ricerca è dunque indagare come *perché* venga utilizzato dai parlanti bilingui, anche in relazione ai suoi equivalenti nella lingua di minoranza³, al fine di verificare le differenze che emergono nella distribuzione delle forme a seconda del loro valore e, di conseguenza, le eventuali specializzazioni delle diverse lingue relativamente al tipo di relazione causale espressa. Inoltre, il confronto tra le tre varietà permetterà di evidenziare come diverse situazioni di contatto linguistico possano portare a una diversa strutturazione del sistema di connessione causale in una lingua di minoranza⁴.

2. Relazioni di causalità e connettivi causali

Una relazione causale è l'espressione di una *causative situation*, ovvero di un fenomeno extralinguistico composto da due eventi (un evento causante e un evento causato) che il parlante vede come causalmente dipendenti l'uno dall'altro (Degand, 2000: 688). La relazione può essere implicita (non esplicitamente segnalata da un connettivo) o può essere resa esplicita tramite una forma dedicata (congiunzioni coordinanti o subordinanti, avverbi coordinanti, ecc.).

A livello di frase, dunque, i connettivi causali esplicitano la relazione causale tra i due eventi (es. 1a). Tuttavia, i segmenti collegati dal connettivo devono avere un legame di coerenza soggiacente, poiché il connettivo non può di per sé forzare una relazione causale (Degand, 2000: 689). L'assenza del connettivo non dovrebbe pertanto influire sull'esistenza della relazione (es. 1b); nondimeno, nei testi scritti la sua omissione richiede l'inserimento di un segno di punteggiatura (*ibidem*):

- (1) a. Maria ha fame perché ha saltato il pranzo.
 b. Maria ha fame. Ø Ha saltato il pranzo.

³ Nello specifico, ladino *percheche*, *ajache*; badiotto *ciodi che*; gardenese *ajache*.

⁴ Studi precedenti (Dal Negro & Fiorentini, 2014; Fiorentini, 2017) hanno rilevato come i parlanti ladini tendano a mutuare dall'italiano le forme più (inter)soggettive (segnali discorsivi), laddove quelle oggettive (connettivi semantici) risultano più restie al passaggio da una lingua all'altra. Inoltre, i diversi gradi e tipi di contatto linguistico nelle tre valli (cfr. *infra*) portano a un trattamento diverso di tali forme, che tuttavia risulta sempre nel passaggio di segnali discorsivi italiani con funzioni interazionali (cfr. Fiorentini, 2017).

Come anticipato, i connettivi causali possono segnalare diversi tipi di relazione a seconda del livello del discorso a cui si situano (Degand, 2000; Degand & Pander Maat, 2003) e del grado di coinvolgimento del parlante (Stukker & Sanders, 2009). In particolare, *perché*, il connettivo causale “di default” in italiano⁵ (Fagard & Degand, 2010: 182; cfr. anche Samardžić, 1998), può esprimere quattro tipi di relazione causale:

1. una relazione di tipo oggettivo (conseguenza-causa), in cui «two states of affairs in the world are causally related» (Fagard & Degand, 2010: 180; ess. 1 e 2); in questo caso, dunque, *perché* collega due eventi esterni:
 - (2) Il gelato si è sciolto perché il frigorifero è rotto.
2. una relazione più soggettiva, “intenzionale” (*volitional*; Fagard & Degand, 2010: 180), del tipo azione-spiegazione, che vede un maggiore coinvolgimento del parlante, in cui uno dei due segmenti spiega «the deliberate action of a protagonist» (*ibidem*):
 - (3) Mi sono trasferita qui perché è un bel quartiere.
3. una relazione epistemica (opinione-argomento), in cui il connettivo introduce un argomento per «the opinion or claim of the speaker or of another ‘subject of consciousness’» (Fagard & Degand, 2010: 180; es. 4):
 - (4) Secondo me Mario e Luisa si sono lasciati, perché lui è andato in vacanza da solo.
4. una relazione intersoggettiva, interazionale, in cui a essere giustificato è un atto linguistico (un ordine, una richiesta ecc.) del parlante; si tratta in questo caso del *perché* giustificativo, che «introduce un atto linguistico che possiamo dire ‘subordinato’ rispetto all’asserzione (o altro: potrebbe essere una richiesta, per esempio) che esso serve a giustificare» (Berretta, 1984: 245):
 - (5) Mi passi il sale? Perché la pasta è scondita.

Nella Tabella 1 sono sintetizzati i diversi tipi di relazione ed eventi in relazione ai diversi livelli del discorso (cfr. Fiorentini, 2017: 151):

Tabella 1 - Livelli, tipi di relazione e tipi di evento collegati

Livello	oggettivo	soggettivo	intersoggettivo
Eventi collegati	fatti	azioni, opinioni del parlante	atti linguistici
Tipo di relazione	causa-conseguenza	azione-spiegazione; opinione-argomento	atto linguistico / giustificazione

2.1 Connettivi causali in situazione di contatto linguistico

I connettivi causali sono stati ampiamente studiati in situazioni di contatto linguistico anche molto diverse tra loro: si vedano ad es. Myers-Scotton (1993) a pro-

⁵ Altre congiunzioni causali frequenti in italiano sono *poiché*, *dato che*, *dal momento che*, *visto che*, *siccome* (Andorno, 2003: 43).

posito dell'inglese *because* in shona (bantù); Stoltz (1996) sullo spagnolo *porque* nelle lingue centroamericane e del Pacifico; McSwan (1999) su *porque* in nahuatl; de Rooij (2000) sul francese *parce que* in shaba swahili, Torres (2002) su *porque* e *because* nell'inglese dei portoricani a New York, Hebblethwaite (2007) su *because* e *paske* nel creolo haitiano; Maschler (1994; 1997) su inglese *because* ed ebraico *ki* in parlanti bilingui (per ulteriori riferimenti, cfr. Matras, 2009).

In particolare, Maschler (1994; 1997) prende in esame parlanti della comunità bilingue (inglese ed ebraico) di Gerusalemme, fluenti in entrambi le lingue (sebbene l'inglese sia la loro lingua nativa e l'ebraico la seconda lingua). Maschler evidenzia un pattern ricorrente nella distribuzione dei due connettivi causali (*ki* e *because*) sulle diverse funzioni; nello specifico, i parlanti tenderebbero a usare la forma inglese come congiunzione a livello di frase (es. 6a), laddove l'equivalente ebraico *ki* sembrerebbe possedere un valore più soggettivo, e verrebbe impiegato come segnale discorsivo (6b; Maschler, 1997: 291-2):

- (6) a. I really appreciated Lazar, cause Lazar came and took off all the *làistim* ('wooden bars').
'Ho apprezzato molto Lazar, perché Lazar è venuto e ha tolto tutte le barre di legno'
- b. I'm less expressing the '*atsabim* ('annoyance'). Ki again, for me to really express it, then it comes out in English.
'Sto esprimendo di meno il fastidio. Perché, nuovamente, se devo esprimerlo davvero, allora esce in inglese'

Similmente ad altri connettivi e segnali discorsivi, i connettivi causali dell'italiano sono stati scarsamente indagati nel parlato bi- e plurilingue; tale mancanza di studi è stata finora probabilmente dovuta a una generale carenza di corpora di parlato di lingue di minoranza e dialetti del territorio italiano (Dal Negro & Fiorentini, 2014: 98). Nei prossimi paragrafi, dopo una breve panoramica sull'area di ricerca (§ 3), sarà analizzata la presenza di *perché* e dei suoi corrispettivi ladini in due corpora di ladino parlato, concentrandosi in particolare sulla varietà fassana (§ 4), successivamente messa a confronto con dati di ladino badiotto e gardenese (§ 5).

3. Area di ricerca e corpora

L'area in esame (le tre valli ladine di Fassa, Badia e Gardena, in Trentino-Alto Adige) risulta linguisticamente ricca e diversificata, grazie alla coesistenza di vari gruppi che godono tutti di una politica linguistica positiva e sono di conseguenza molto vitali dal punto di vista linguistico e sociolinguistico (Dal Negro & Fiorentini, 2014: 99). Il ladino è una lingua di minoranza retoromanza suddivisa in cinque varietà parlate da circa 40.000 parlanti⁶ in diverse aree amministrative dell'Italia nord-orientale, tra Trentino-Alto Adige e Veneto; nonostante sia considerato a rischio (*threatened*; cfr.

⁶ Per quanto riguarda in particolare il Trentino-Alto Adige, secondo l'ultimo censimento (2011) in provincia di Trento hanno dichiarato di parlare il ladino 18.550 persone (8.092 nella sola Val di Fassa),

Ethnologue⁷), appare oggi come una lingua di minoranza abbastanza vitale e relativamente in buona salute (Berruto, 2007; Dal Negro & Fiorentini, 2014).

Da un punto di vista sociolinguistico, le tre valli presentano alcune differenze per quanto riguarda la composizione del repertorio. Nello specifico, Badia e Gardena sono caratterizzate da un contatto (più o meno) intenso con italiano, tedesco e dialetti sudtirolesi, laddove in Val di Fassa l'italiano risulterebbe essere l'unica lingua dominante (Dell'Aquila & Iannàcaro, 2006). Tali differenze hanno portato a diverse strutturazioni dei repertori linguistici, che possono essere schematizzati come segue⁸:

Tabella 2 - *Repertori linguistici in Val di Fassa, Val Badia e Val Gardena*

	<i>Fassa</i>	<i>Badia e Gardena</i>
<i>H</i>	ITALIANO, ladino	ITALIANO, TEDESCO, ladino
<i>L</i>	italiano, LADINO, dialetti romanzi	italiano, LADINO, sudtirolese

L'analisi sarà principalmente qualitativa e si concentrerà sul ladino fassano parlato, che verrà confrontato con un campione più ridotto di dati di badiotto e gardenese. Il corpus su cui si basa la ricerca, raccolto tra il 2012 e il 2013, consiste in circa 12 ore di registrazione (circa 62.000 parole⁹) di parlato spontaneo e semi-spontaneo prodotto da parlanti bi- e trilingui, ai quali era stato richiesto di rispondere esclusivamente in ladino a una breve intervista sulle lingue parlate, nonché di descrivere alcune vignette e di tradurre un breve racconto (*Riccioli d'oro e i tre orsi*, 430 parole) dall'italiano al ladino (cfr. Fiorentini, 2017). Descrizioni e traduzioni dovevano essere orali, immediate e spontanee; nella versione proposta del racconto da tradurre, inoltre, erano stati inseriti appositamente alcuni dei connettivi in esame (tra cui *perché*).

A questi dati verranno affiancati, a fini di controllo, quelli del corpus Kontatti¹⁰ (2016-2019), consistente in circa 7 ore di registrazione (circa 110.000 parole) di interazioni parlate (semi)spontanee, tra cui *map tasks*, interviste, conversazioni tra amici e parenti. In particolare, verranno presi in considerazione i dati relativi a ladino fassano (circa 35 minuti, 5 interazioni, 6 informanti) e gardenese (circa un'ora, 3 interazioni, 6 informanti)¹¹.

mentre in provincia di Bolzano si sono dichiarate ladine 20.548 persone (10.632 in Val Badia e 9.196 in Val Gardena).

⁷ <https://www.ethnologue.com/language/lld>.

⁸ In maiuscolo sono indicate le varietà «con maggiore portata e più ampia gamma di funzioni in ogni gradino» (Berruto, 2007: 42n).

⁹ Nel conteggio delle parole non è stato tenuto conto dei turni dell'intervistatrice, che poneva le domande in italiano (cfr. Fiorentini 2017: 36).

¹⁰ Cfr. <http://kontatti.projects.unibz.it>.

¹¹ Nel corpus non sono presenti dati relativi al ladino badiotto. I dati relativi a un'altra lingua di minoranza parlata in Trentino-Alto Adige, ovvero il cimbri, non sono stati presi in considerazione per l'analisi perché non risultano occorrenze di connettivi causali: più nello specifico, sono totalmente

4. I connettivi causali nel ladino fassano parlato

Riprendendo la distinzione presentata al § 2 per quanto riguarda le funzioni dei connettivi causali, possiamo rappresentare la distribuzione degli stessi nei dati di ladino fassano come in tab. 3¹²:

Tabella 3 - Connettivi causali nei dati di ladino fassano

Forma	<i>perché</i>	<i>percheche</i>	<i>altri connettivi causali ladini</i>
Tipo di relazione			
(inter)soggettiva	242	2	0
oggettiva	14	33	16
Totale	256	35	16

Come emerge dalla tabella, nei dati si riscontra una netta maggioranza di *perché* con valore (inter)soggettivo e una generale carenza dei suoi equivalenti ladini (*percheche*, *ajache*, *dalajà che*¹³) nelle stesse funzioni¹⁴. Allo stesso tempo, le forme ladine appaiono più sovente come congiunzioni a livello di frase (46 occorrenze), per esprimere relazioni causali oggettive, mentre l'italiano *perché* risulta in questo caso meno frequente.

Il valore intersoggettivo dell'italiano *perché* è particolarmente evidente in (7), in cui introduce (righe 1 e 5) la giustificazione di un atto linguistico (una richiesta, per quanto implicita) della parlante¹⁵:

- (7) 1 P *no sé cheche tu fasc esattamente perché*
 'non so che cosa fai esattamente perché'
 2 I *te lo dico dopo /*
 3 *perché non voglio influenzare*
 4 P *ah /*
 5 *perché iò son dò che fae metà tesi de laurea sulla lingua materna*
 'perché sto facendo metà tesi di laurea sulla lingua materna'

Dal punto di vista prosodico, va notato, in (7) come in molti dei seguenti esempi, come *perché* sia preceduto da una pausa; l'isolamento è un tratto tipico dei segnali discorsivi, che solitamente non sono integrati nel tessuto prosodico dell'enunciato (Bazzanella, 1995). Inoltre, *perché* non innesca un passaggio di codice verso l'ita-

assenti connettivi causali del cimbro, mentre quelli italiani (*perché*, 10 occorrenze) risultano inseriti in segmenti in italiano o in dialetto trentino.

¹² Poiché dai corpora non emergono differenze significative tra usi soggettivi e intersoggettivi dei connettivi causali, i due tipi non sono stati tenuti distinti.

¹³ La forma *perché* è presente in ladino fassano solo come avverbio nelle interrogative dirette (cfr. DILF). Tali casi non sono, ovviamente, inclusi nella tabella.

¹⁴ Le due occorrenze di *percheche* con valore intersoggettivo sono impiegate da una parlante non ladina, che ha appreso il ladino in età adulta (cfr. Fiorentini, 2017: 90).

¹⁵ Gli esempi sono stati trascritti secondo le convenzioni ortografiche standard di ciascuna varietà. L'italiano è indicato in tondo e il ladino in corsivo. Quando necessario, i parlanti sono indicati con /P/, mentre l'intervistatrice con /I/.

liano; anche in presenza di un'interruzione da parte dell'intervistatrice, la parlante prosegue il proprio turno in fassano.

Più spesso, *perché* ha un valore soggettivo, epistemico (opinione-argomento). In questi casi, co-occorre frequentemente con altre espressioni relative alla soggettività del parlante, tra cui l'italiano *secondo me* (es. 8, riga 1); qui, l'opinione della parlante ("il centro della Val di Fassa è un'isola felice") è seguita dall'argomento a suo sostegno ("vedo che qui anche i bambini parlano il ladino"), introdotto da *perché*:

- (8) 1 *secondo me l'é chesta chiò del zenter de: de fascia (...)* /
 'secondo me questa qui del centro di Fassa'
 2 *l'é mingol un'isola felice* /
 'è un po' un'isola felice'
 3 *perché* *veide che i lo rejona ence i bec*
 'perché vedo che lo parlano anche i bambini'

Tale tendenza è confermata dai dati del corpus Kontatti, in cui sono presenti 12 occorrenze di *perché*. In questo caso, la diversa natura delle interazioni (*map tasks*, interazioni tra pari) si traduce in una frequenza maggiore di *perché* con valore intersoggettivo (7 occorrenze; es. 9, in cui *perché* introduce la giustificazione di un ordine da parte del parlante), oltre a 5 occorrenze con valore soggettivo (2 del tipo azione-spiegazione, 3 del tipo opinione-argomento, es. 10):

- (9) 1 *fosc tu cognesse i far a valgugn de più joegn perché* /
 'forse tu dovresti farli a qualcuno di più giovane perché'
 2 *i te domana coche tu rejone con to giaves*
 'ti chiedono che cosa parli con i nonni'
- (10) 1 *io me peisse* /
 'io penso'
 2 *che chesta domanda la sie metuda lò per veder se l'é in genere persone molto abitudinarie* /
 'che questa domanda sia messa lì per vedere se sono in genere persone molto abitudinarie'
 3 *perché* *l'é jent che va semper tel stesso post*
 'perché è gente che va sempre nello stesso posto'

Come anticipato, le forme ladine tendono a essere utilizzate più frequentemente con funzione di connessione semantica. Nei nostri dati¹⁶ sono presenti tre equivalenti di *perché*, ovvero *percheche* (33 occorrenze), *ajache* (13 occorrenze) e *dalajà che* (3 occorrenze); queste forme compaiono perlopiù con valore oggettivo:

- (11) 1 *canche i se: i se desc n bos* /
 'quando si danno un bacio'
 2 *hh la:: la tousa la::*
 'la ragazza'
 3 *la: mh: la la refiuda hh chest chest contat perchéche l saor l'é brut*
 'rifiuta questo contatto perché il sapore è cattivo'

¹⁶ Nei dati di ladino fassano di Kontatti non sono presenti occorrenze di equivalenti ladini di *perché*.

In (11), tratto da una descrizione di vignette, *percheche* instaura una relazione oggettiva di causa-conseguenza tra i fatti descritti, ovvero che la ragazza è disgustata a causa del sapore di sigaretta del ragazzo. Si noti come, in questo caso, il connettivo non sia isolato prosodicamente e, contrariamente agli usi (inter)soggettivi, risulti di più difficile cancellazione.

La mancanza di forme ladine con funzioni epistemiche o pragmatiche, insieme alla loro diffusa presenza con valore oggettivo, potrebbe dunque indicare una specializzazione di tali forme a livello semantico. Va tuttavia segnalato come nei dati di Fassano siano presenti anche 14 occorrenze di *perché* con valore oggettivo, come in (12):

- (12) 1 *la popa più grana che la é jita* all'asilo (...)
 'mia figlia maggiore, che è andata all'asilo,'
 2 *la s'è troà hb: sparduda perché la: la rejonava demò: ladin*
 'si è sentita sperduta, perché parlava solo ladino'

Questo risultato potrebbe indicare, nel ladino Fassano parlato, un uso incipiente di *perché* a livello di frase¹⁷. In ogni caso, anche quando *perché* svolge questa funzione è spesso possibile identificare comunque un valore giustificativo in senso lato; come sottolinea Degand (2000: 690), i diversi valori non sono mutualmente esclusivi, poiché si riferiscono alla funzione primaria del connettivo in un dato contesto. Ciò appare particolarmente evidente in (13); qui, il segmento *el lo sà* 'lui lo sa' (riga 2) dovrebbe rappresentare la causa oggettiva (o quantomeno una delle cause) del fatto che il marito della parlante parli ladino con i figli. Tuttavia, allo stesso tempo, la parlante sta giustificando l'affermazione precedente (ovvero che il marito parla alternativamente entrambe le lingue), in opposizione con il segmento successivo, in cui afferma che lei, al contrario, usa solo il ladino:

- (13) 1 *mie om /*
 'mio marito'
 2 *ogne tant l rejona talian e ogne tant ence fascian perché el lo sà /*
 'ogni tanto parla italiano [ai bambini] e ogni tanto ladino, perché lo sa'
 3 *e gé demò fascian*
 'e io parlo solo ladino'

Nonostante un'effettiva ambiguità, e ferma restando la specializzazione delle forme ladine in questa funzione, possiamo concludere che, in ladino Fassano, *perché* può segnalare anche relazioni causali di tipo oggettivo. Va dunque evidenziato come la forma stia iniziando a inserirsi nel sistema Fassano di connettivi causali a livello semantico, insieme alle forme ladine, specializzate in questa funzione.

¹⁷ *Perché* risulta il secondo connettivo semantico italiano più frequente nei dati dopo *però* (25 occorrenze; cfr. Fiorentini, 2017; 2018); È interessante notare come ciò sia coerente con la gerarchia implicazionale ipotizzata da Stolz (1996) nel discutere i prestiti spagnoli nelle lingue centroamericane e del Pacifico, che è formulata come segue: «If a language has borrowed *porque* 'because', then it will always have borrowed *pero* 'but'» (Stolz, 1996: 150; cfr. anche Matras, 2009: 158).

4.1 I connettivi causali nelle traduzioni

Una specializzazione equiparabile a quella tracciata nel paragrafo precedente emerge dai risultati del *task* traduttivo. Agli intervistati era stato richiesto di tradurre un racconto contenente due diverse espressioni di causalità; nel primo caso (es. 14a) si trattava di un'occorrenza di *perché* con valore soggettivo (azione-spiegazione), specificamente inserita nel testo per gli scopi della ricerca, mentre nel secondo (es. 14b) di *a causa di*, una locuzione preposizionale (sintatticamente integrata nella frase) che in italiano codifica in modo univoco relazioni causali oggettive:

- (14) a. “Lo lasceremo raffreddare mentre faremo una passeggiata”, disse Papà Orso. “Perché così al ritorno lo troveremo al punto giusto”.
 b. Lì vicino viveva una bambina, chiamata Riccioli d'Oro a causa dei suoi lunghi capelli biondi.

Le traduzioni di *perché* (es. 14a) sono riportate in tab. 4:

Tabella 4 - Traduzioni di *perché* (ladino fassano)

Forma	Occorrenze
∅	12
<i>perché</i>	7
<i>perchebe</i>	3
<i>che</i>	2
Totale	24

Metà dei parlanti sceglie di omettere *perché* nella traduzione, passando direttamente alla forma successiva (*così*; fassano *coscita*, *cosci*). Come già accennato, una delle caratteristiche principali dei segnali discorsivi è l'eliminabilità; ciò vale in particolare per i testi tradotti, in cui possono essere facilmente cancellati senza che questo influisca sul livello semantico (Bazzanella, 1995: 229). Quasi un terzo dei parlanti mantiene invece la forma italiana nella traduzione, ribadendo così la preferenza per *perché* in questa funzione. Infine, solo tre parlanti scelgono di tradurre *perché* con il corrispettivo fassano *perchebe*; le ragioni di questa scelta, comunque minoritaria, sono spiegabili alla luce di altri fattori, come la tendenza all'ipercorrettismo di determinate categorie di parlanti (cfr. nota 13).

Le traduzioni di (14b), riportate nella tab. 5, mostrano come, nuovamente, i parlanti distinguano tra i diversi tipi di relazione di causalità:

Tabella 5 - Traduzioni di *a causa dei* (ladino fassano)

Forma	Occorrenze
<i>perchebe/ajache/dalajà che</i>	12
<i>perché</i>	4
<i>per</i>	3
<i>per via</i>	3
<i>a cajon de</i>	2
Totale	24

In questo caso, metà dei parlanti sceglie di riformulare la frase, sostituendo il sintagma preposizionale con una subordinata introdotta da *percheche* (o da altri equivalenti ladini)¹⁸, come in (15):

- (15) *la se chiamaa riccioli d'oro percheche l'aea de lonc ciavei*: biondi
 'si chiamava Riccioli d'Oro perché aveva dei lunghi capelli biondi'

Solo quattro parlanti mantengono *perché* nelle loro traduzioni, confermando da un lato la specializzazione delle forme ladine in questa funzione, dall'altro la possibilità di impiegare *perché* nella stessa.

In conclusione, i dati analizzati sembrerebbero indicare una distinzione piuttosto netta tra le forme fassane (*percheche* e i suoi equivalenti, come *ajache*) e l'italiano *perché*. Più nello specifico, i parlanti impiegano *perché* per marcare relazioni causali soggettive (opinione-argomento, es. 8, riga 3) e intersoggettive (atto linguistico-giustificazione, es. 7), mentre le relazioni causali oggettive (conseguenza-causa, es. 8, riga 1, e 11, riga 3) sono perlopiù segnalate da forme ladine. Tale distinzione supporta la conclusione di Maschler (1997), secondo la quale, in situazioni di contatto linguistico, l'alternanza di lingue può essere impiegata dai parlanti come strategia per marcare il contrasto tra segnali discorsivi e congiunzioni a livello di frase.

Infine, la presenza, per quanto ridotta, dell'italiano *perché* in relazioni causali oggettive permette di ipotizzare un uso incipiente della forma a livello di frase; in altre parole, *perché* sta iniziando a essere utilizzato in tutte le sue funzioni, a scapito delle forme ladine. Ciò è coerente con il comportamento generale dei connettivi, che nelle situazioni di contatto linguistico sono dapprima acquisiti come segnali discorsivi, e solo successivamente acquisiscono tutta la gamma di funzioni, inclusa la connessione semantica (cfr. Dal Negro, 2001; 2005; Ciccolone & Dal Negro, 2016; si veda anche Matras, 2009).

5. Confronto con i dati badiotti e gardenesi

Nei dati di ladino badiotto a nostra disposizione non sono presenti occorrenze dell'italiano *perché*, mentre troviamo 31 occorrenze del corrispettivo ladino *ciodi che*, di cui 14 con valore (inter)soggettivo (es. 16) e 17 con valore oggettivo (es. 17, molto simile all'es. 11), nonché due occorrenze di *ajache*, con entrambi i valori. In (16), *ciodi che* (riga 3) introduce una giustificazione dell'affermazione della parlante, e co-occorre con altre espressioni epistemiche e soggettive, come *al depënd* 'dipende' (riga 2):

- (16) 1 I con i tuoi amici [che lingua parli]?
 2 S *al depënd tres da: cun ci amici ch'i sun /*
 'dipende sempre da con che amici sono
 3 *ciodi che sc'i sun cun chi lassö spo baii da lassö*
 'perché se sono con quelli dell'alta valle parlo [la varietà dell']alta'

¹⁸ Come nota un revisore anonimo, nella traduzione orale si evita generalmente la complessità a livello di clausola e si preferisce al sintagma preposizionale una subordinata, più 'leggera' a livello di processazione.

- 4 *y sc' i sun cun chi dla bassa baii dla bassa*
'e se sono con quelli della bassa parlo quella della bassa'
- (17) 1 *vëiga n môt che fôma y incunta na môta y ti scinca n pussl /*
'vedo un ragazzo che fuma, e incontra una ragazza, e le dà un bacio'
- 2 *y la môta ti sâl na sletiscima saù çiodi che al à saù da fôm*
'e la ragazza sente un cattivo sapore, perché lui sa di fumo'

Nei dati gardenesi sono presenti 24 occorrenze di *ajache* di cui 15 con valore (inter) soggettivo, come in (18) (valore soggettivo, opinione-argomento), e 9 con valore oggettivo (es. 19):

- (18) 1 *ne muriral la rujeneda nia tan snel ora no /*
'la lingua non morirà tanto presto, no'
- 2 *ajache l vën bën mpo rujenà /*
'perché è ancora parlata'
- 3 *ajache l l | da mé ora ti ultimi ani an udù che l à bën mpo n valor*
'perché il... secondo me, negli ultimi anni [le persone] hanno capito che è un valore'
- (19) *mi uem rejona talian ajache èl ie de rujeneda dl'oma taliana*
'mio marito parla italiano perché la sua lingua madre è l'italiano'

Negli stessi dati si riscontra un'unica occorrenza di *perché* con valore epistemico (opinione-argomento, es. 20). Tuttavia, va rilevato come la stessa parlante durante l'intervista usi ripetutamente il gardenese *ajache* con lo stesso valore (es. 21):

- (20) *tlo a santa cristina rejoni me sà eh deplù ladin perché mi sor sta a urtijëi y iló dijela che l ie scialdi deplù tudësch*
'qui a Santa Cristina parlano, mi sa, sì, di più ladino, perché mia sorella sta a Ortisei e mi ha detto che è facile che lì ci sia più tedesco'
- (21) *l se pierd n pue' sci ajache: poi chëi che se marida cun tei oradecà spo chëi rejona chël lingaz*
'[il ladino] si perderà un po', sì, perché poi quelli che si sposano con le persone che vengono da fuori poi parlano quella lingua'

Coerentemente con i dati appena presentati, nella sezione gardenese del corpus Kontatti *perché* risulta assente, mentre sono presenti 22 occorrenze di *ajache* (15 di tipo soggettivo, es. 22, in cui instaura una relazione opinione-argomento, e 7 di tipo intersoggettivo):

- (22) 1 *eh chësc cul ladin ie puvester n pue' rie /*
'sì, questo col ladino forse è un po' difficile'
- 2 *ajache cun chëi che ne sà nia ladin iló iel logisch che ne rejones nia ladin no?*
'perché con quelli che non sanno il ladino lì è logico che non parli ladino, no?'

Per quanto riguarda i risultati del task traduttivo, in particolare relativamente all'es. (14a), essi non differiscono in maniera sostanziale dai risultati visti per il ladino fassano (in entrambi i casi, tuttavia, il campione è più ristretto). Nel caso del ladino badiotto, l'omissione di *perché* prevale leggermente (3 casi su 8); ogni volta che *perché* è tradotto, viene impiegato un equivalente ladino. Più nello specifico, i parlanti

utilizzano tre forme diverse, ovvero *ajache*, *deache*, e *ciodi che*, oltre ad altri connettivi non causali (*porchël* 'quindi', y 'e'). Similmente, nei dati gardenesi troviamo, oltre all'omissione (3 casi su 10), due connettivi causali ladini (*ajache* e *che*), mentre il resto dei parlanti opta per una forma coerente con il valore consecutivo dell'espressione (ovvero *spo* e *pona* 'poi').

Infine, l'intero campione badiotto sceglie di sostituire l'espressione di causalità riportata in (14b) con un connettivo causale ladino (*ciodi che*, *ajache* o *deache*). Nei dati gardenesi, i risultati sono più vari, per quanto nuovamente risulti prevalente la traduzione con un connettivo ladino (*ajache*, 5 occorrenze, seguito da *per* e *per/da via*, 3 occorrenze; due parlanti utilizzano una forma ibrida, *a causa de*).

Riassumendo, in ladino badiotto e gardenese tutta la gamma delle relazioni causali è espressa esclusivamente da forme ladine. Di conseguenza, possiamo supporre che il connettivo italiano *perché* non sia (ancora?) penetrato nei sistemi di connessione causale di queste varietà, a nessun livello. La presenza di un'occorrenza di *perché* con valore soggettivo (opinione-argomento, es. 20) potrebbe suggerire la possibilità di un prossimo passaggio della forma a livello pragmatico; tuttavia, a causa delle dimensioni ridotte del campione, nonché dell'assenza della forma italiana nei dati del corpus Kontatti, risulta molto difficile determinare se diventerà un prestito stabile.

6. *Discussione e conclusioni*

L'analisi dei connettivi causali in una specifica situazione di contatto linguistico, in cui diverse varietà di una lingua di minoranza sono a contatto con la stessa lingua di maggioranza, ci ha permesso di rilevare come i parlanti bilingui tendano a distinguere tra funzioni (inter)soggettive e oggettive, che in questo caso risultano assegnate rispettivamente alle forme italiane e a quelle ladine. Inoltre, almeno per quanto riguarda il ladino fassano, i dati presi in esame hanno mostrato l'incipiente stabilizzazione di *perché* a tutti i livelli del sistema di connessione causale della varietà, come dimostrato anche dai dati recenti di Kontatti, in cui *perché* risulta l'unico connettivo causale presente.

Più nello specifico, per quanto riguarda il primo punto, abbiamo visto come *perché* mostri chiaramente la specializzazione delle forme italiane a livello intersoggettivo (pragmatico) e soggettivo (epistemico). Tuttavia, la presenza, seppur limitata, di *perché* con valore oggettivo dimostra come il connettivo abbia raggiunto il nucleo semantico del sistema, vale a dire il livello di frase (cfr. Dal Negro, 2001). Pertanto, questi risultati indicano l'esistenza di diverse velocità di propagazione delle funzioni di *perché* nel sistema ladino; analogamente ai connettivi avversivi (cfr. Dal Negro, 2001; Ciccolone & Dal Negro, 2016), i connettivi causali del discorso bilingue italiano-ladino compaiono dapprima con una funzione (inter)soggettiva, in posizioni pragmaticamente prominenti (come segnali discorsivi; cfr. Dal Negro, 2005), e solo più tardi appaiono al livello semantico.

Possiamo dunque aggiornare lo schema proposto in tab. 1, in modo da rappresentare la distribuzione delle diverse lingue sui diversi tipi di relazione di causalità nei dati fassani (in maiuscoletto sono indicate le lingue le cui forme sono quantitativamente più frequenti):

Tabella 6 - *Distribuzione di italiano e ladino sui diversi livelli di relazione di causalità (ladino fassano)*

<i>Livello</i>	<i>oggettivo</i>	<i>soggettivo</i>	<i>intersoggettivo</i>
<i>Eventi collegati</i>	fatti	azioni, opinioni del parlante	atti linguistici
<i>Tipo di relazione</i>	causa-conseguenza	azione-spiegazione; opinione-argomento	atto linguistico / giustificazione
<i>Lingua</i>	LAD/ita	ITA	ITA

La situazione risulta invece molto diversa nei dati di Badia e Gardena, in cui una differente situazione di contatto linguistico porta a un diverso comportamento dei connettivi causali. Qui, l'italiano *perché* è quasi completamente assente (con una sola eccezione, es. 20) e i valori soggettivi e intersoggettivi sono coperti esclusivamente da forme ladine. Questo risultato suggerisce che l'italiano *perché* non vada a colmare nessuna lacuna lessicale nel sistema ladino di connettivi causali, poiché gli equivalenti nativi sono disponibili in ogni varietà. Al contrario, il diverso comportamento del ladino fassano è da imputare principalmente al fatto che la lingua di maggioranza, ovvero l'italiano, è anche la lingua pragmaticamente dominante (nel senso di Matras, 1998; 2000; 2007, cfr. Fiorentini, 2017), grazie a diverse configurazioni del repertorio, a un peso diverso nel repertorio linguistico e così via (cfr. § 3; Fiorentini, 2017).

In conclusione, similmente a quanto accade in altre situazioni di contatto linguistico (anche con lingue tipologicamente molto distanti tra loro, cfr. Maschler, 1997; de Rooij, 2000), i parlanti ladini fassani tendono a marcare lessicalmente la differenza tra i connettivi causali in termini di soggettività (cfr. Pander Maat & Sanders, 2001: 276) attraverso la strategia dell'alternanza di lingue, mostrando schemi preferenziali nella scelta dei connettivi dell'una o dell'altra lingua a seconda della funzione, sia nel parlato (semi)spontaneo sia in attività di traduzione. Più in particolare, in ladino fassano troviamo un sistema di connettivi causali composito, in cui forme diverse (ovvero *perché* e *percheche*) vengono alternativamente utilizzate a seconda del tipo di relazione causale espressa, laddove i rispettivi sistemi monolingui italiano e ladino prevedono forme prive di valore distintivo (cfr. Oesch Serra, 1998). Si tratta di conseguenza di un sistema argomentativo nuovo, basato sui sistemi delle due lingue, ma non esattamente corrispondente a nessuno dei due, in cui i connettivi formano una configurazione specifica, sfruttando «the dynamic relationship between the two languages from which they are taken» (Oesch-Serra, 1998: 120). Nondimeno, il fatto che *perché* possa esprimere anche relazioni causali oggettive suggerisce che è possibile che la forma italiana stia gradualmente sostituendo i suoi equivalenti fassani in tutte le loro funzioni.

Bibliografia

- ANDORNO C. (2003), *La grammatica italiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- BAZZANELLA C. (1995), I segnali discorsivi, in RENZI L., SALVI G. & CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Volume III, Il Mulino, Bologna: 225-257.
- BERRETTA M. (1984), Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso, in COVERI L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma: 237-254.
- BERRUTO G. (2007), Situazioni sociolinguistiche e tutela delle lingue minoritarie. Considerazioni alla luce della *Survey Ladins*, in *Mondo Ladino* 31: 37-63.
- CICCOLONE S. & DAL NEGRO S. (2016), Marcare il contrasto nel parlato bilingue. *Ma e obâr* in un corpus sudtirolese, in BOMBI R. & ORIOLES V. (a cura di), *Lingue in contatto/ Contact linguistics*, Bulzoni, Roma: 97-113.
- DAL NEGRO S. (2001), 'Ma, weiss nit': discourse markers in a context- of language shift, in FONTANA J.M., MCNALLY L., TURELL M.T. & VALLDUVI E. (eds), *Proceedings of the first international conference on language variation in Europe*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona: 72-79.
- DAL NEGRO S. (2005), Lingue in contatto: il caso speciale dei segnali discorsivi. In BANTI G., MARRA A. & VINEIS E. (a cura di), *Atti del IV congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (Modena, 19-20 febbraio 2004)*, Guerra, Perugia: 73-88.
- DAL NEGRO S. & FIORENTINI I. (2014), Reformulation in bilingual speech: Italian cioè in German and Ladin, in *Journal of Pragmatics* 74: 94-108.
- DEGAND L. (2000), Causal connectives or causal prepositions? Discursive constraints, in *Journal of Pragmatics* 32: 687-707.
- DEGAND L. & PANDER MAAT H. (2003), A contrastive study of Dutch and French causal connectives on the speaker involvement scale, in VERHAGEN A. & VAN DE WEIJER J. (eds), *Usage based approaches to Dutch*, LOT, Utrecht: 175-199.
- DELL'AQUILA V. & IANNACCARO G. (2006), *Survey Ladins. Usi linguistici nelle valli ladine*, Regione Autonoma Trentino-Alto Adige, Trento.
- DE ROOIJ V.A. (2000), French discourse markers in Shaba Swahili conversations, in *International Journal of Bilingualism* 4(4): 447-466.
- DILF (1999), *Dizionario italiano - ladino fassano/Dizionèr talian - ladin fascian*, Istitut Cultural Ladin "Majon di Fascegn", Vigo di Fassa-Vich.
- FAGARD B. & DEGAND L. (2010), Cause and subjectivity, a comparative study of French and Italian, in LAHOUSSE K., LAMIROY B. & VAN GOETHEM K. (eds), *French syntax in contrast, Special issue of Linguisticae Investigationes* 33(2): 179-193.
- FIORENTINI I. (2017), *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino-Alto Adige*, Franco Angeli, Milano.
- FIORENTINI I. (2018), Connettivi avversativi e contatto linguistico: *però* nel ladino delle valli altoatesine, in CHINI M. & CUZZOLIN P. (a cura di), *Tipologia, acquisizione, grammaticalizzazione / Typology, acquisition, grammaticalization studies*, Franco Angeli, Milano: 189-201.

- Goss E.L. & SALMONS J.C. (2000), The evolution of bilingual discourse marking system: modal particles and English markers in German-American dialects, in *International Journal of Bilingualism* 4: 469-484.
- HEBBLETHWAITE B.J. (2007), *Intrasentential code-switching among Miami Haitian Creole-English bilinguals*, Ph.D. dissertation, Indiana University, Bloomington.
- MASCHLER Y. (1994), Metalanguaging and discourse markers in bilingual conversation, in *Language in Society* 23: 325-366.
- MASCHLER Y. (1997), Emergent bilingual grammar: the case of contrast, in *Journal of Pragmatics* 28: 279-313.
- MASCHLER Y. (2009), *Metalanguage in interaction: Hebrew discourse markers*, John Benjamins, Amsterdam.
- MATRAS Y. (1998), Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing, in *Linguistics* 36(2): 281-331.
- MATRAS Y. (2000), Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers, in *International Journal of Bilingualism* 4: 505-528.
- MATRAS Y. (2007), Contact, connectivity and language evolution, in REHBEIN J., HOHENSTEIN C. & PIETSCH L. (eds), *Connectivity in grammar and discourse*, John Benjamins, Amsterdam: 51-74.
- MATRAS Y. (2009), *Language contact*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MACSWAN J. (1999), *A minimalist approach to intrasentential code switching*, Garland Publishing, New York.
- MYERS-SCOTTON C. (1993), *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching*, Clarendon Press, Oxford.
- OESCH-SERRA C. (1998), An emerging Italian-French mixed code, in AUER P. (ed.), *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*, Routledge, London-New York: 101-122.
- PANDER MAAT H. & SANDERS, T. (2000), Domains of use or subjectivity? The distribution of three Dutch causal connectives explained, in COUPER-KUHLEN E. & KORTMANN B. (eds), *Cause, condition, concession and contrast: cognitive and discourse perspectives*, de Gruyter, Berlin: 57-82.
- PANDER MAAT H. & SANDERS T. (2001), Subjectivity in causal connectives: an empirical study of language in use, in *Cognitive Linguistics* 12(3): 247-273.
- SAMARDŽIĆ M. (1998), I valori della congiunzione 'perché' nell'italiano antico, in RAMAT P. & ROMA E. (a cura di), *Sintassi storica*, Bulzoni, Roma: 235-246.
- STOLZ T. (1996), Grammatical Hispanisms in Amerindian and Austronesian languages. The other kind of Transpacific isoglosses, in *Amerindia* 21: 137-160.
- STUKKER N. & SANDERS T. (2009), Another('s) perspective on subjectivity in causal connectives: a usage-based analysis of volitional causal relations, in *Discours. Revue de Linguistique, Psycholinguistique et Informatique* 4: 1-34.
- TORRES L. (2002), Bilingual discourse markers in Puerto Rican Spanish, in *Language in Society* 31: 65-83.

DANIELA MEREU - ALESSANDRO VIETTI¹

Code switching e competenza linguistica nel contatto tra sardo e italiano a Cagliari

The aim of this paper is to explore some issues related to the situation of language contact between Sardinian and Italian in Cagliari. Nowadays Cagliari Sardinian is an endangered variety because of the contact of Italian, which represents the main spoken language. The paper focuses on the relationship between the language competence in Sardinian and the type of code switching phenomena in the linguistic community of Cagliari. To do this, we propose a qualitative analysis on Sardinian spontaneous data collected in Cagliari, following a socio-functional approach. The analysis carried out has revealed a relationship between the type of contact phenomena and the linguistic competence of the speakers: in our corpus code switching as a conversational strategy can be considered as a cue of a balanced language competence.

1. *Introduzione*

Il presente lavoro² si colloca nell'ambito degli studi relativi al contatto tra italiano e varietà italo-romanze, con l'obiettivo specifico di indagare la relazione tra il grado di competenza dei parlanti e i fenomeni di *code switching* nella comunità linguistica di Cagliari. Per rispondere a questa domanda di ricerca, si illustrerà un'analisi di tipo qualitativo seguendo un approccio socio-funzionale allo studio del *code switching*. In particolare, adottando la prospettiva di Auer (1984; 1998), già applicata ad altre situazioni di contatto (cfr. Cerruti, 2004; Alfonzetti, 1992; 1998; Guerini, 2013), si prenderanno in considerazione gli aspetti pragmatico-funzionali della commutazione di codice.

Dal punto di vista dell'interazione conversazionale, il parlato bilingue fornisce risorse specifiche per la messa in atto di attività verbali socialmente significative non disponibili ai parlanti monolingui (Auer, 1995: 115-116). Gli studi condotti all'interno di questa prospettiva di indagine, in comunità linguistiche differenti, hanno mostrato come i passaggi di codice non siano distribuiti in modo casuale, ma mostrino piuttosto di allinearsi con punti di transizione rilevanti all'interno della conversazione, ovvero di occorrere proprio in quei *loci* dell'interazione che hanno la funzione di segnalare dei cambiamenti nell'attività discorsiva. Auer, in particolare, analizza il *code switching* all'interno di un modello di contestualizzazione del parla-

¹ Libera Università di Bolzano.

² Sebbene il presente contributo sia frutto di un lavoro comune, la stesura dei paragrafi 1 e 5 è da attribuirsi ad Alessandro Vietti, mentre i paragrafi 2, 3, 4 e 6 sono da attribuirsi a Daniela Mereu.

to (Gumperz, 1982) secondo il quale le attività realizzate dai parlanti mirano proprio a manipolare alcuni elementi contestuali con lo scopo di restringere il campo delle possibili interpretazioni di un enunciato. In questo modo, il *code switching* può dunque funzionare come strategia di contestualizzazione, in modo analogo a quanto avviene con l'intonazione, il ritmo, la gestualità o la postura (Auer, 1995: 123).

Dopo aver delineato l'ambito di indagine nel quale si inserisce questa ricerca, è necessario fornire qualche precisazione relativa alla denominazione dei fenomeni indagati in questo contributo. La ragione risiede nel fatto che nell'ambito degli studi sul contatto linguistico le diverse etichette che definiscono i fenomeni non sono sempre impiegate in modo uniforme, generando non di rado una sensazione di confusione.

Al fine di dare conto delle funzioni pragmatico-conversazionali registrate nel nostro corpus, e visto che a essere pertinente per questo specifico caso è la dimensione funzionale dei passaggi di codice, si distinguerà tra *code switching* e *code mixing* (d'ora in avanti CS e CM), considerando fenomeni di CS i casi di commutazione caratterizzati da intenzionalità comunicativa, ovvero socio-funzionalmente motivati, mentre l'etichetta CM verrà utilizzata per indicare i passaggi da una lingua all'altra privi di un particolare significato pragmatico-discorsivo. Inoltre, si osserveranno anche i cosiddetti *tag-switching* (o *extra-sentential switching* o *emblematic switching*, cfr. Poplack, 1980, d'ora in avanti TS), ovvero i casi di commutazione di costituenti slegati dalla sintassi frasale, come per esempio i segnali discorsivi, gli allocutivi o le interiezioni.

Per quanto riguarda l'oggetto specifico del nostro interesse, il CS (con valore funzionale) è stato distinto in CS interfrasale se la commutazione riguarda un'intera frase (intesa come proposizione) e CS intrafrasale, se ad essere commutato è un segmento al di sotto del confine di frase.

2. Repertorio linguistico a Cagliari

La situazione sociolinguistica sarda potrebbe essere definita come un tipo di bilinguismo endogeno ad alta distanza strutturale con dilalia (cfr. Berruto, 1993). Per il caso sardo, infatti, è preferibile parlare di un alto grado di *Abstand* tra i due sistemi linguistici, in ragione delle differenze di tipo strutturale esistenti tra italiano e sardo a tutti i livelli linguistici (cfr. Loporcaro, 2009: 162-171), che non consente intercomprensibilità tra le due varietà.

Nel capoluogo sardo la lingua della conversazione ordinaria e della socializzazione primaria è l'italiano regionale (Loi Corvetto, 1983; 1992; Piredda, 2013; 2017), mentre il sardo cagliaritano rappresenta una delle varietà sarde a maggiore rischio di estinzione (Loporcaro & Putzu, 2013: 205). La sua trasmissione intergenerazionale appare gravemente compromessa, in quanto i parlanti cagliaritano hanno smesso di parlare il sardo con i loro figli e l'italiano è diventato il codice di comunicazione principale. Tuttavia, la progressiva perdita di vitalità di questa varietà è da ricondurre non solo all'interruzione della sua trasmissione intergenerazionale, ma anche alle

dinamiche migratorie interne ed esterne, che hanno determinato un rimescolamento nel tessuto urbano originario della città.

A partire dagli anni Cinquanta l'isola è stata teatro di consistenti spostamenti di popolazione che ne hanno profondamente modificato l'intera struttura insediativa. Tali flussi demografici hanno causato, da un lato, lo spopolamento delle aree rurali, e dall'altro, un forte incremento della popolazione nei maggiori centri urbani, tra cui Cagliari che, grazie alla polarizzazione di cospicui flussi inurbativi provenienti dal contesto rurale, è diventata una tra le aree di maggiore attrazione demografica (Puggioni & Atzeni, 2013: 15-16). Per dare un'idea dell'enorme crescita demografica che ha interessato il capoluogo sardo, basti pensare che tra il 1951 e il 1981 la popolazione cagliaritano è cresciuta del 68,8% contro il 28,8% del resto della Sardegna (Fara, 2001: 45; Puggioni & Atzeni, 2013: 16). Questo abnorme incremento demografico ha determinato anche profonde trasformazioni nella struttura urbana della città, con lo sviluppo di nuovi quartieri a fianco di quelli che hanno composto la città fino al secondo dopoguerra, ovvero i quartieri storici (Castello, Marina, Stampace, Villanova) e l'ex borgo di Sant'Avendrace, ai quali fino a quel momento si era aggiunto solo il quartiere di San Benedetto. Dopo gli sconvolgimenti demografici descritti, rispetto agli anni Cinquanta, l'area urbanizzata della città si è più che quintuplicata, fino ad arrivare a un elevato grado di saturazione, con livelli di congestione molto alti. L'eccessivo aumento demografico ha provocato un'interruzione dei flussi inurbativi e, contemporaneamente, uno spostamento della popolazione eccedente verso i comuni limitrofi. A partire dagli anni Settanta, all'assestamento della crescita demografica è seguito quindi lo spopolamento della città, con una redistribuzione della popolazione, determinata sia dalla volontà da parte della classe medioborghese di vivere in insediamenti di tipo residenziale, sia dal costo della vita che, diventato sempre più alto, ha portato le giovani famiglie a spostarsi nei comuni circostanti. Lo spopolamento della città è stato particolarmente significativo soprattutto in relazione al centro storico, che è passato dai 50.000 abitanti del 1951 ai 17.000 del 1971 (Accardo, 1996: 292-293).

Le dinamiche migratorie descritte hanno avuto delle naturali conseguenze anche sulla composizione del repertorio linguistico della città.

In breve, l'insediamento a Cagliari di un cospicuo numero di non-cagliaritano ha comportato, ovviamente, nella comunicazione il ricorso ad una varietà che fosse in grado di garantire la comprensibilità reciproca. La composizione multilingue della società cagliaritano si manifesta, in primo luogo, proprio nella diversificazione delle varietà sarde parlate da coloro che risiedono in città (Loi Corvetto, 2013: 182).

Oltre alle migrazioni interne all'isola, occorre menzionare anche le migrazioni esterne, sia di italiani trasferiti in Sardegna, sia di nuovi residenti provenienti da paesi diversi dall'Italia. L'immigrazione extracomunitaria rappresenta un fattore che ha modificato profondamente il tessuto sociale urbano e, con esso, anche la situazione sociolinguistica, grazie allo sviluppo di nuove varietà di apprendimento.

3. Metodologia della raccolta dati

I dati utilizzati per questa ricerca sono stati estratti da un corpus di circa 10 ore di parlato spontaneo raccolto a Cagliari tra il 2015 e il 2016, nell'ambito di una ricerca finalizzata sia alla documentazione e descrizione del sardo parlato a Cagliari sia allo studio sociofonetico di due stereotipi locali della parlata cagliaritano (Mereu, 2018; 2019). Dato il particolare contesto sociolinguistico e tenuto conto delle difficoltà iniziali incontrate per il reperimento dei parlanti, in quell'occasione si è deciso di raccogliere la maggior parte dei dati in una confraternita religiosa, l'*Arciconfraternita della Solitudine*, con sede nel quartiere storico di Villanova, in quanto rappresenta un punto di ritrovo culturale e religioso che vanta una lunga tradizione e, come tale, uno dei pochi contesti nei quali si riteneva di poter trovare informanti che fossero al contempo originari di Cagliari e dialettofoni. Le altre interviste invece sono state svolte con persone non legate alla confraternita. Al fine di elicitarne quanto più parlato sardo spontaneo possibile e di verificare l'effettiva vitalità della parlata, sono state condotte quindi interviste etnografiche semi-strutturate (singole e di gruppo), focalizzate su argomenti di interesse per i parlanti, es. problemi sociali dei quartieri, cambiamenti della città nel corso del tempo, descrizione di feste religiose, etc. (cfr. Mereu, 2018). La raccolta è stata effettuata impiegando un registratore Zoom H5, con una campionatura a 44.100 Hz e la digitalizzazione a 16-bit.

Durante la raccolta dati, appurato che, senza esplicita richiesta da parte della ricercatrice, i soggetti intervistati tendevano a usare l'italiano, a inizio registrazione è stato chiesto agli intervistati di parlare in sardo. Tale consegna comunicativa se da una parte presenta lo svantaggio di non poter analizzare la commutazione di codice in contesti interamente spontanei e di non poter valutare la preferenza di codice del parlante, dall'altra, tuttavia, ci consente di valutare il grado di competenza di sardo dei parlanti intervistati. La struttura tipica delle interviste registrate è costituita dalla domanda in sardo posta dalla ricercatrice e dalla risposta, anch'essa in sardo, fornita dal parlante. Tuttavia, dal momento che non sempre questa struttura è stata rispettata, le conversazioni si mostrano ricche di digressioni, battute, racconti di aneddoti, commenti, interventi da parte degli altri partecipanti (nelle interviste di gruppo) fino ad arrivare a veri e propri battibecchi o discussioni. Analogamente, anche il codice utilizzato non è unicamente il sardo, ma è presente anche l'italiano. Nonostante la durata delle interviste sia variabile – dai 30 minuti alle 2 ore e mezza circa –, per la presente analisi sono stati considerati 30 minuti per ogni parlante, ovvero circa 6 ore e mezza complessivamente.

Il campione dei parlanti a cui si farà riferimento per questa ricerca è composto da 13 parlanti (7 M, 6 F) di età compresa tra i 15 e gli 85 anni. Tuttavia, occorre tenere presente che i parlanti, se si esclude un'unica parlante quindicenne, sono distribuiti in modo omogeneo nella fascia di età che va dai 46 agli 85 anni³. I soggetti presi in considerazione provengono da diversi gruppi socioculturali e sono originari di quartieri diversi (Castello, Stampace, Marina, Villanova, La Vega, Sant'Avendrace, San Benedetto, Is Mirrionis e Sant'Elia).

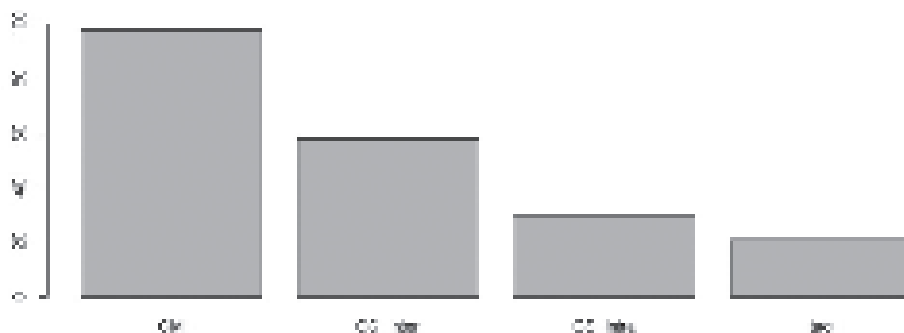
³ La quasi totale assenza di parlanti per la fascia giovane di età conferma ancora una volta quanto la trasmissione intergenerazionale del sardo sia compromessa.

4. *Analisi dei dati*

4.1 Distribuzione dei fenomeni tra i parlanti e funzioni del *code switching*

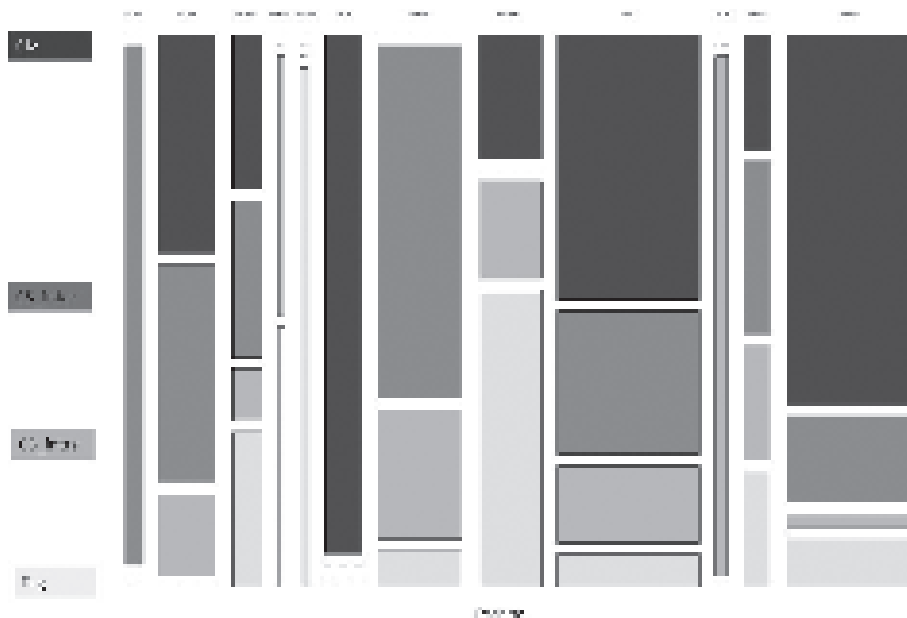
Dall'analisi dei dati sono emerse 207 occorrenze tra fenomeni di CS, CM e TS. Nello specifico, abbiamo rintracciato 88 casi di CS, di cui 58 del tipo interfrasale e 30 del tipo intrafrasale, 98 occorrenze di CM e 21 TS (cfr. fig. 1)

Figura 1 - *Distribuzione numerica delle occorrenze registrate*



Per quel che riguarda la direzione del passaggio, la consegna comunicativa presente a inizio intervista ha fatto sì che i passaggi da un codice all'altro siano più frequenti nella direzione dal sardo all'italiano, nonostante nel parlato di alcuni soggetti non manchino occorrenze di CS in direzione del sardo. Ai fini della nostra analisi sarà utile osservare come i fenomeni rintracciati si distribuiscano tra i parlanti (cfr. fig. 2).

Figura 2 - *Distribuzione dei fenomeni tra i parlanti*



Una prima osservazione del grafico⁴ in fig. 2 ci consente di notare immediatamente come il parlato di alcuni soggetti sia caratterizzato in modo esclusivo da un solo tipo di fenomeni. Nel parlato di CF60⁵ non viene mai realizzato CM ma esclusivamente CS e di tipo interfrasale; in VM46 sono attestati solo casi di CS intrafrasale; IsMM57 produce CS intrafrasale e TS, senza ricorrere al CM; MF15 non utilizza mai il passaggio di codice in modo intenzionale, ma solo nella modalità di CM; LaVM57 utilizza l'italiano esclusivamente in TS. I restanti parlanti realizzano invece sia CS che CM. Data questa situazione di variabilità, l'analisi è stata condotta con il fine di verificare se si potesse osservare una relazione tra i diversi tipi di fenomeni di passaggio di codice utilizzati e il grado di competenza dei parlanti di sardo. A questo scopo, sulla base dei comportamenti linguistici dei parlanti registrati, è stata elaborata una tipologia dei parlanti di sardo cagliaritano.

Prima di illustrare questa tipologia, daremo conto delle diverse funzioni discorsive e conversazionali del CS rilevate nel nostro corpus. Tra gli 88 casi di CS di tipo intrafrasale ed interfrasale sono state individuate le seguenti funzioni (disposte in ordine di frequenza):

- commento parentetico o inciso;
- lacuna lessicale;
- funzione espressiva;
- segnalazione di una sequenza narrativa;
- cambio di argomento;
- funzione contrastiva;
- riformulazione;
- ripetizione;
- cambio di interlocutore;
- citazione⁶.

Le funzioni rilevate, che contribuiscono all'organizzazione del discorso (es. commento parentetico, riempimento di lacuna lessicale, funzione espressiva) e della conversazione (es. cambio di interlocutore), sono state largamente documentate, insieme a numerose altre, in ambito italo-romanzo (cfr. Berruto, 1985; 1990; Alfonzetti, 1992; Cerruti, 2004; Cerruti & Regis, 2005; Guerini, 2013), compreso il caso sardo (Depau, 2010; Rindler Schjerve, 1998). Anche per quanto riguarda il nostro corpus, l'attestazione di una ricca casistica di funzioni pragmatico-discorsive testimo-

⁴ Nel grafico a mosaico, la larghezza dei rettangoli rappresenta in modo proporzionale la quantità di occorrenze per ogni categoria, mentre le linee orizzontali tratteggiate indicano la mancata registrazione di occorrenze. Per esempio, nel caso della prima colonna, che rappresenta la parlante CF60, è possibile osservare come, partendo dal basso, le categorie di TS, CS di tipo intrafrasale e CM non siano rappresentate da nessuna occorrenza. In questo caso la parlante ricorre unicamente a CS interfrasale.

⁵ I nomi dei parlanti sono indicati con un'etichetta composta dalle sigle che si riferiscono a: nome del quartiere di residenza (C: Castello, V: Villanova, S: Stampace, M: Marina, LaV: La Vega; SA: Sant'Avendrace, SE: Sant'Elia, IsM: Is Mirrionis), sesso ed età dell'informante.

⁶ Una ricca esemplificazione delle funzioni appena citate verrà fornita più avanti con casi concreti in riferimento ai singoli tipi di parlanti.

nia come il CS costituisca una preziosa risorsa comunicativa per l'organizzazione delle attività conversazionali (Auer, 1984; 1995).

4.2 Per una tipologia dei parlanti di sardo a Cagliari

Vista la gamma di comportamenti linguistici e di strategie di sfruttamento dei due codici presenti nel gruppo di parlanti analizzati, dall'osservazione dei *pattern* ricorrenti (cfr. fig. 2) emergono diversi tipi di parlanti che si contraddistinguono per un uso diverso del sardo e dell'italiano nella gestione della conversazione.

La classificazione che presenteremo riguarda il particolare campione e la determinata situazione sociolinguistica presa in esame ed è stata elaborata al fine di individuare un'eventuale relazione tra il comportamento linguistico registrato nelle interviste e il grado di competenza di sardo dei parlanti. Si tratta pertanto di una tipologia che intende dare conto della variabilità di comportamenti e gradi diversi di competenza linguistica presenti nella comunità linguistica cagliaritano, caratterizzata, come abbiamo avuto modo di vedere, da un repertorio linguistico in cui l'italiano regionale locale ricopre il ruolo di codice primario dell'interazione, mentre l'uso del sardo appare in costante regressione. Date queste premesse, elencheremo molto rapidamente i tipi di parlanti emersi, con l'indicazione dei tratti essenziali che li caratterizzano e il numero dei soggetti del campione che rientrano in ciascuna categoria, per poi analizzarli nel dettaglio.

- *Parlante A*: uso esclusivo del sardo con TS e *insertional* CS in italiano (3 parlanti),
- *Parlante B*: uso del sardo come lingua base dell'interazione e ricorso all'italiano solo per la produzione di CS e TS, senza CM (1 parlante),
- *Parlante C*: uso del sardo come lingua base dell'interazione e ricorso all'italiano in fenomeni di CS, CM e TS (5 parlanti),
- *Parlante D*: uso sia del sardo sia dell'italiano come lingua base dell'interazione, con l'italiano e il sardo usate rispettivamente per esigenze di CS (1 parlante),
- *Parlante E*: lingua base dell'interazione difficile da individuare, con continuo passaggio da un codice all'altro dovuto alla difficoltà di mantenere il sardo come lingua della conversazione, con presenza cospicua di CM e pochi episodi di CS e TS (1 parlante),
- *Parlante F*: uso dell'italiano come lingua base dell'interazione, con numerosi casi di CM, ma senza CS (1 parlante),
- *Parlante G*: solo italiano (1 parlante).

Il parlante di tipo A utilizza esclusivamente il sardo e ricorre all'italiano solo per realizzare TS, come segnali discorsivi (es. 1, 2), o *switching* del tipo *insertional*⁷ (es. 3, 4). Del campione analizzato, in questa categoria rientrano i parlanti: LaVM59, VM46 e IsMM57.

⁷ «In this type of switching, a content word (noun, verb, rarely adjective/adverb) is inserted into a surrounding passage in the other language» (Auer, 1995: 5).

- (1) LaVM59: e cuindi depis tenni ih depis tenni unu ih una situatzioni *diciamo* de cumportamentu sozziali⁸
 ‘e dunque devi avere ih devi avere un ih una situazione diciamo di comportamento sociale’
- (2) LaVM59: nci funt is medzus, imoi chini narat chi no tenit sa màchina, prima in Santu Anni contast cuatru màchinas, donniunu imoi tenit su motorinu si spesat, *capito*
 ‘ci sono i mezzi, adesso chi dice che non ha la macchina, prima a San Giovanni contavi quattro macchine, ognuno adesso ha il motorino e si sposta, capito’
- (3) VM46: un òmini mischinu chi ddu conosciat totu Casteddu eh non fiat sceti in Biddanoa però fiat *senza fissa dimora*, si narat in italianu, fiat un òmini chi bufat e biviat in s’arruga
 ‘un uomo poverino che era conosciuto in tutta Cagliari eh non era solo a Villanova però era senza fissa dimora, si dice in italiano, era un uomo che beveva e viveva per strada’
- (4) VM46: pentzu chi meda genti chi fait sa domanda dda fetzat no tanti poita at cumprèndiu beni su chi est faendi ma, lassamiddu nai in italianu, *coreograficamente* su bistiri de cunfradi bistit mellus de su de cantori
 ‘penso che molta gente che fa la domanda la faccia non tanto perché ha capito bene quello che sta facendo ma, lasciamelo dire in italiano, coreograficamente il vestito di confratello veste meglio di quello di cantore’

È interessante notare come negli esempi di *insertional* CS il parlante non si limiti a inserire l’elemento italiano, ma commenta anche la sua azione, con una sorta di “giustificazione” per aver fatto ricorso all’italiano. Così nell’esempio 3, subito dopo aver usato l’espressione *senza fissa dimora*, aggiunge *si narat in italianu* (‘si dice in italiano’), facendo presente che ha attinto alla lingua italiana per esprimere un concetto non presente nella lingua sarda o non disponibile in quel momento nella sua mente. Analogamente in (4), lo stesso parlante inserisce nel suo discorso in sardo la parola italiana *coreograficamente*, introdotta da *lassamiddu nai in italianu*, ovvero ‘lasciamelo dire in italiano’, anche in questo caso per rimarcare la necessità di dover ricorrere alla lingua italiana.

Il discorso bilingue del parlante di tipo B si caratterizza invece per l’uso del sardo come lingua base dell’interazione – ovvero come codice quantitativamente dominante e assunto come lingua base della conversazione – e il ricorso all’italiano solo per la produzione di CS (con valore funzionale) e TS, mentre non si registrano occorrenze di CM (passaggio da un codice all’altro privo di valore funzionale) (es. 5). In questa categoria rientra la parlante CF60.

- (5) CF60: sì, San Giuseppe creu chi siat serrada a su cultu, *non so come si dica esattamente*, a is missas
 ‘sì, San Giuseppe credo che sia chiusa al culto, non so come si dica esattamente, alle messe’

⁸ Per la trascrizione ortografica del sardo sono state seguite le norme illustrate in AA.VV. (2009).

Nell'esempio (5) il CS veicola la funzione discorsiva di commento parentetico: in questo caso quindi si ricorre all'italiano per introdurre un commento che si pone al margine rispetto allo sviluppo principale della conversazione.

Proseguendo con l'illustrazione della nostra tipologia, il parlante di tipo C si caratterizza per l'impiego del sardo come lingua base dell'interazione e per il ricorso all'italiano in fenomeni sia di CM sia di CS (es. 6, 7), oltre che di TS. Costituiscono questa categoria i parlanti CF73, IsMF52, VM57, SEM50 e VF49.

(6) VF49: e imoi de duus annus a custa parti nci apu scritu filla mia puru e *quindi* *puoi* imaginai sa gioia mia, *che è sempre stato* eh su disìgiu miu, sceti ca candu femu pitichedda deu femineddas no nci ndi fiant 'e adesso da due anni a questa parte ho iscritto anche mia figlia e quindi puoi immaginare la mia gioia, che è sempre stato eh il mio desiderio, solo che quando ero piccolina io femminucce non ce n'erano'

(7) R: duncas a turnu dònnia fillu andàt...
 CF73: dònnia fillu? *Io*, deu andamu, *io*
 R: ah, sceti fusteti
 CF73: sceti deu andamu
 R: e poita? Poita...
 CF73: s'atra sorri fiat prus delicada lassaus perdi
 'R: dunque a turno ogni figlio andava
 CF73: ogni figlio? *Io*, io andavo, io
 R: ah, solo lei
 CF73: solo io andavo
 R: e perché? Perché...
 CF73: l'altra sorella era più delicata, lasciamo perdere'

Mentre nell'esempio (6) i passaggi di codice non rivestono una particolare funzione pragmatico-discorsiva e possono quindi essere classificati come casi di CM, nell'esempio (7) l'inserimento dell'italiano *io* è chiaramente di tipo espressivo. La parlante in questo episodio di discorso racconta della fatica che faceva da piccola per andare a prendere l'acqua. La ricercatrice (R) chiede se i figli svolgessero questo compito a turno, ma la signora afferma con particolare enfasi che solamente lei svolgeva quella mansione così faticosa perché la sorella era *prus delicada* ('più delicata') e, per rimarcare l'ingiustizia della situazione vissuta, conclude il turno con *lassaus perdi* ('lasciamo perdere').

Tutti i parlanti analizzati fino a questo momento usano il sardo come lingua base delle loro conversazioni e ricorrono sporadicamente all'italiano per fenomeni di TS e *insertional* CS (tipo A), per CS (tipo B), per CS e CM (tipo C).

Diversamente dai casi appena illustrati, il parlante di tipo D, invece, usa sia il sardo sia l'italiano come lingua base dell'interazione e, nello specifico, quando è il sardo a funzionare da lingua principale della conversazione, il parlante sfrutta l'italiano per esigenze di CS, mentre quando l'italiano funziona da lingua basica dell'interazione è ovviamente il sardo a offrirsi come lingua per il CS. In entrambi i casi, comunque, non viene mai prodotto CM e viene fatto un uso produttivo delle

due lingue da un punto di vista funzionale, impiegate come risorse da sfruttare per fini conversazionali e pragmatici. In questo caso, quindi, occorre sottolineare l'attestazione del CS in entrambe le direzioni (sardo > italiano e italiano > sardo). Nel nostro corpus il parlante D è rappresentato da SAM85 che, durante l'intervista, ha esplicitamente detto che avrebbe fatto ricorso sia al sardo che all'italiano (*io parlo in sardo e in italiano eh*). Si prendano in considerazione gli esempi (8) e (9).

- (8) SAM85: opuru su cafeu in domu, tui ti ddu sonnast, su cafeu in domu fiat de cussa Miscela Leone e macinau, *te lo ricordi? Vieni qua che ci dai una mano*. Su cafeu in domu...
 'oppure il caffè in casa, tu te lo sognavi, il caffè in casa era di quella Miscela Leone e macinato, te lo ricordi? Vieni qua che ci dai una mano. Il caffè in casa...'
- (9) SAM85: *sa petz'e conca* oggi si butta, allora la vedevi *una borta a sa cida*, il poveraccio, capito?
 R: *petz'e conca?*
 SAM85: testa del bue, no? *Petz'e conca* si vendeva e si consumava, si faceva il brodo e *t'arresigast is ossus* ogni tanto un pezzo di agnello ma per le grandi occasioni eh durante il giorno d'estate *una passada 'e tomatas e fruta e birduras* eheheh, carne *ti dda sonnast* o quantomeno la colazione a scuola in certi casi per i poveracci per gli alunni poveri c'era la refezione si chiamava

In (8) il parlante, che usa il sardo per conversare con la ricercatrice, passa all'italiano per rivolgersi a un terzo interlocutore presente in quel momento, invitandolo a partecipare all'intervista. In questo caso, quindi il CS è legato al cambiamento dell'interlocutore. Nell'esempio (9), invece, SAM85 parla in italiano e sfrutta il sardo per fini conversazionali. Nello specifico, l'intervistato ricorre al sardo per enfatizzare tutte le espressioni legate alla povertà e alle ristrettezze alimentari vissute in passato: *una borta a sa cida* ('una volta alla settimana'), *t'arresigast is ossus* ('ti roscchiavi le ossa'), *una passada 'e tomatas e fruta e birduras* ('una passata di pomodori e frutta e verdura'), *ti dda sonnast* ('te la sognavi').

Mentre in tutti i casi osservati, la lingua o le lingue base d'interazione sono state individuate senza difficoltà, nel parlante di tipo E questo compito risulta particolarmente complicato, in ragione del fatto che il discorso si caratterizza per un continuo passaggio dall'italiano al sardo (e viceversa), dovuto a una competenza bilingue sbilanciata e alla difficoltà di mantenere il sardo come lingua della conversazione. Mentre il parlante di tipo D passa in modo fluido da un codice all'altro, alternando lunghi segmenti di parlato principalmente in italiano a lunghi segmenti in cui la lingua base è il sardo, nel parlante E non può essere compiuta una distinzione così netta, in quanto i due codici si mescolano di continuo. Pertanto, la maggior parte dei fenomeni realizzati è da classificare come CM e solo sporadicamente si registrano anche casi di CS e TS. Nel campione esaminato, il tipo E è rappresentato da VM74, il cui comportamento linguistico è accompagnato da una lunga serie di affermazioni in cui il parlante manifesta in modo esplicito le sue perplessità sul fatto di riuscire a esprimersi interamente in sardo. A titolo esemplificativo, proponiamo l'esempio

(10), nel quale il parlante afferma di non essere molto abituato a parlare in sardo e lo fa usando proprio un caso di CM.

- (10) VM74: *deu chistionu s'italianu poita non est chi su casteddaiu ddu chistionu meda, ho un po' un amisturu*
 'io parlo l'italiano perché non è che il cagliaritano lo parlo molto, ho un po' un miscuglio'

Il parlato di VM74 procede mediante il passaggio continuo da un codice all'altro, a causa sia della forte difficoltà di progettazione sintattica e testuale sia delle lacune lessicali. In questi casi il cambio di codice non risponde a uno specifico intento comunicativo e non risulta quindi possibile individuare una qualche funzione comunicativa. A guidare i vari passaggi di codice è unicamente la difficoltà di mantenere il sardo come lingua dell'interazione. La strategia testuale predominante nel parlato di VM74 è evidente nell'esempio (11).

- (11) VM74: e quindi ci sono *nci funt circa unu centubinti centutrinta*, adesso esattamente non lo so eh, il compito loro è quello di accompagnare la processione *de acumpangiai sa processioni comenti dda faeus nosus* no, noi abbiamo *teneus unu statutu de is òminis eh che non non est* cioè le donne sono un ramo *funt unu ramu issas e nosus seus un atru* dopodiché...
 'è quindi ci sono ci sono circa un centoventi centotrenta, adesso esattamente non lo so eh, il compito loro è quello di accompagnare la processione di accompagnare la processione come la facciamo noi no, noi abbiamo abbiamo un statutu degli uomini eh che non non è cioè le donne sono un ramo sono un ramo loro e noi siamo un altro, dopodiché...'

Il parlante inizia con l'italiano (*e quindi ci sono*), prosegue poi in sardo traducendo ciò che ha detto in precedenza e aggiungendo della nuova informazione (*nci funt unu centubinti centutrinta*), poi passa nuovamente all'italiano (*adesso esattamente non lo so eh, il compito loro è quello di accompagnare la processione*), in seguito traduce ancora una volta in sardo parte di ciò che ha detto in italiano (*accompagnare la processione de acumpangiai sa processioni comenti dda faeus nosus*) e così in modo analogo prosegue con il passaggio da *abbiamo* a *teneus* e da *sono un ramo* a *funt unu ramu*.

Come si evince dal grafico in fig. 2 la maggior parte dei fenomeni attestati nel parlato di VM74 riguarda casi di CM. Le occorrenze di cambio di codice con valore funzionale, e quindi di CS, vengono prodotte solamente nella direzione sardo > italiano e mai viceversa, come nell'esempio (12), in cui la frase inserita in italiano svolge la funzione discorsiva di segnalare un commento parentetico.

- (12) VM74: *fiat nàscia po prestai su su socorsu nareus, e vedi queste parole non le mastico molto*, agiudu po prestai agiudu a is cundannaus a morti
 'era nata per prestare il il soccorso diciamo, e vedi queste parole non le mastico molto, aiuto per prestare aiuto ai condannati a morte'

Il parlante di tipo F si caratterizza per l'uso dell'italiano come lingua base dell'interazione, con numerosi casi di CM, ma senza CS. In questo tipo di parlante, che nel nostro campione corrisponde a MF15, il passaggio da una lingua all'altra non

viene mai sfruttato per fini conversazionali ma risponde esclusivamente alla difficoltà da parte della parlante di impiegare esclusivamente il sardo. Alla domanda della ricercatrice la parlante risponde attraverso un *pattern* ricorrente: inizia in sardo e prosegue in italiano (es. 13, 14).

- (13) MF15: nci est sa cunfraria de Pasca, *però solo nel periodo di Pasqua*
 ‘c’è la confraternita di Pasqua, però solo nel periodo di Pasqua’
- (14) MF15: eh fiat unu pagu diversu de imoi, *eh giocavamo a nascondino, ci nascondevamo nelle macchine*
 ‘eh era un po’ diverso da adesso, eh giocavamo a nascondino, ci nascondevamo nelle macchine’

Infine, in questa tipologia abbiamo ritenuto opportuno inserire anche il parlante di tipo G, che comprende gli intervistati che hanno condotto l’intera intervista in italiano, al fine di dare conto dell’intera gamma di variabilità presente nella comunità linguistica cagliaritana. Anche tra le fasce più anziane di popolazione, infatti, sono stati diversi i parlanti che hanno impiegato esclusivamente l’italiano come lingua di interazione. Un esempio è SF77, signora di 77 anni originaria e residente nel quartiere Stampace, la cui intervista inizia con l’episodio riportato in (15) e poi prosegue esclusivamente in italiano.

- (15) R: Eh, fustei de innui est?
 SF77: Io, de u seu de Casteddu, vedi che io...
 ‘R: Eh, lei di dov’è?’
 SF77: Io, io sono di Cagliari, vedi che io...’

Le motivazioni presentate dagli informanti di tipo G, per giustificare la scelta dell’italiano come lingua privilegiata, hanno chiamato in causa fattori diversi, tra cui un’insufficiente competenza linguistica in sardo dovuta alla mancanza di un apprendimento a livello familiare (come nel caso di SF77), l’abitudine a parlare l’italiano nelle loro conversazioni quotidiane e quindi il senso di disagio nell’esprimersi in sardo e, infine, il sentimento di vergogna che si prova quando si utilizza il dialetto locale. L’esperienza di raccolta dati svolta ha confermato dunque come il dialetto cagliaritano sia poco usato, non solo tra le fasce più giovani della popolazione ma anche tra quelle più anziane.

5. *Discussione dei dati*

Dal resoconto dei comportamenti linguistici dei parlanti è possibile rilevare innanzitutto una casistica molto varia tra i soggetti intervistati, sia in termini di competenza linguistica del sardo, sia per quanto riguarda il diverso sfruttamento dei due codici.

Considerato che si tratta di una varietà soggetta a processi di obsolescenza e regressione linguistica, è possibile collocare la situazione (socio)linguistica studiata tra i tipi di comunità linguistiche individuati da Dal Negro (2005) per le piccole lingue di minoranza caratterizzate tipicamente da una situazione di contatto asimme-

trico e plurisecolare. In questo senso, Dal Negro (2005) definisce tre tipi differenti di comunità sulla base delle diverse pratiche bilingui discorsive: 1) relativa assenza di CS, spesso in presenza di atteggiamenti di tipo puristico; 2) presenza massiccia di CS interfrasale usato con funzioni conversazionali o testuali da parlanti competenti nei diversi codici; 3) alta frequenza di CS intrafrasale o CM, che riguarda per lo più individui giovani o parlanti abituali di italiano e, più in generale, contesti caratterizzati da avanzati processi di decadenza e sostituzione di lingua. Nonostante si tratti di un paragone improprio, in quanto mette a confronto oggetti diversi, ovvero tipi di parlanti e tipi di comunità, riteniamo che sia comunque molto interessante notare come la comunità cagliaritana, nella quale il sardo non riveste più il ruolo di codice di comunicazione principale presenti sincreticamente (a livello di tipi di parlanti) le tre diverse situazioni delineate in Dal Negro (2005). Dall'osservazione delle diverse pratiche discorsive bilingui emerge quindi un notevole grado di variabilità tra categorie di parlanti. È da sottolineare, inoltre, che questa ricca casistica si realizza all'interno di un campione molto ridotto (13 parlanti) e tra parlanti dialettofoni reperiti con grande difficoltà.

Mettendo in relazione i tipi di parlanti individuati con la lingua base dell'interazione e i tipi di fenomeni registrati, si delinea il quadro riportato nella fig. 3.

Figura 3 - *Tabella che mette in relazione i tipi di parlanti, la lingua di interazione e i tipi di fenomeni*

Parlante	L base sardo	L base italiano	CS	CM
A	+			
B	+		+	
C	+		+	+
D	+	+	+	
E			+	+
F		+		+
G		+		

Come si può notare, è possibile distinguere i parlanti in due gruppi sulla base di una relazione di (debole) implicazione tra tratti che può essere formulata così: solo chi ha un'alta competenza di sardo, e può quindi usarlo come lingua base dell'interazione, realizza CS (A, B, C, D); mentre chi ha una bassa competenza di sardo, e di conseguenza usa l'italiano come lingua base dell'interazione, realizza solo CM (E, F, G). In altri termini, nei parlanti che non hanno un'alta competenza di sardo, questo non viene sfruttato per fini funzional-conversazionali. Il comportamento del parlante E pare confermare questo dato, dal momento che ricorre frequentemente al CM, per difficoltà di progettazione sintattico-testuale, e realizza il CS funzionale solamente nella direzione dal sardo all'italiano e mai in quella opposta. Inoltre, un altro dato che emerge dalla fig. 3 è che quando la lingua di base è il sardo non viene mai prodotto CM, senza che ci sia anche CS.

6. Conclusioni

Con il presente lavoro si è voluta proporre una descrizione delle diverse pratiche di conversazione bilingue emerse da un corpus di parlato (principalmente) sardo raccolto a Cagliari. Sono stati illustrati i diversi fenomeni di passaggio tra i due codici (sardo e italiano) e si è osservata la relazione esistente tra queste pratiche bilingui e la competenza linguistica dei parlanti, valutabile grazie al tipo di metodologia adottata per l'elicitazione dei dati, un'intervista etnografica semi-strutturata con la richiesta esplicita agli intervistati di parlare in sardo.

La realtà linguistica registrata si caratterizza innanzitutto per una forte variabilità, legata al tipo di contesto sociolinguistico in cui si è operato, la città di Cagliari, in cui il dialetto sardo locale è in via di regressione, a causa della predominanza della varietà standard, l'italiano.

Dall'analisi svolta è emerso in primo luogo l'uso del CS come strategia comunicativa con fini conversazionali e testuali diversi, legati soprattutto all'organizzazione di attività discorsive (*discourse-related*). Inoltre, i dati analizzati, seppure riguardanti un campione ridotto di parlanti, sottolineano una chiara relazione tra la tipologia di fenomeni di contatto e la competenza linguistica dei parlanti. In particolare, il CS con valore funzionale nel nostro corpus risulta essere sintomo di una competenza linguistica bilanciata; nel caso specifico, solamente i parlanti con un alto grado di competenza di sardo sfruttano il dialetto locale per fini conversazionali.

Bibliografia

- AA.VV. (2009), *Arrègulas po ortografia, fonètica, morfologia e fueddàriu de sa Norma Campidanese de sa Lingua Sarda. Regole per ortografia, fonetica, morfologia e vocabolario della Norma Campidanese della Lingua Sarda*, Alfa Editrice, Quartu S. Elena (CA).
- ACCARDO A. (1996), *Cagliari*, Laterza, Roma-Bari.
- ALFONZETTI G. (1992), *Il discorso bilingue. Italiano e dialetto a Catania*, Franco Angeli, Milano.
- ALFONZETTI G. (1998), The conversational dimension in code-switching between Italian and dialect in Sicily, in AUER P. (ed.), *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*, Routledge, London-New York: 180-211.
- AUER P. (1984), *Bilingual conversation*, Benjamins, Amsterdam.
- AUER P. (1995), The pragmatics of code-switching: a sequential approach, in MILROY L. & MUYSKEN P. (eds.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge University Press, Cambridge: 115-135.
- AUER P. (1998), Introduction. Bilingual conversation revisited, in AUER P. (ed.), *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*, Routledge, London-New York: 1-24.
- BERRUTO G. (1985), 'l pulman l-è nen ch-a cammina tanto forte: su commutazione di codice e mescolanza dialetto-italiano, in *Vox Romanica* 44: 59-76.

- BERRUTO G. (1990), Italiano regionale, commutazione di codice e enunciati mistilingui, in CORTELAZZO M.A. & MIONI A.M. (a cura di), *L'italiano regionale. Atti del XVIII congresso della Società di Linguistica Italiana (Padova-Vicenza, 14-16 settembre 1984)*, Bulzoni, Roma: 105-130.
- BERRUTO G. (1993), Le varietà del repertorio, in SOBRERO A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Volume 2, Laterza, Roma-Bari: 3-36.
- CERRUTI M. (2004), Aspetti pragmatico-funzionali della commutazione di codice italiano-dialetto: un'indagine a Torino, in *Vox Romanica* 63: 9-127.
- CERRUTI M. & REGIS R. (2005), 'Code-switching' e teoria linguistica: la situazione italo-romanza, in *Rivista di Linguistica* 17(1): 179-208.
- DAL NEGRO S. (2005), Il code-switching in contesti minoritari soggetti a regressione linguistica, in *Rivista di Linguistica* 17(1): 157-178.
- DEPAU G. (2010), Osservazioni sul code-switching Italiano-dialetto nell'area urbana di Cagliari, in ILIESCU M., SILLER-RUNGGALDIER H. & DANLER P. (eds), *Actes du XXVe congrès international de linguistique et de philologie romanes*, De Gruyter, Berlin: 71-82.
- FARA G. (2001), Profili e flussi di popolazione e lavoro nella Sardegna degli anni Cinquanta. Prime parziali riflessioni, in CASU A., LINO A. & SANNA A. (a cura di), *La città ricostruita. Le vicende urbanistiche in Sardegna nel secondo dopoguerra*, CUEC, Cagliari: 36-47.
- GUERINI F. (2013), «Me en dzer 'manja ge ndo 'mia, io sto qui!». Commutazione di codice e organizzazione della conversazione nelle testimonianze degli ex-partigiani in valle Camonica, in *Rivista Italiana di Dialettologia* 37: 77-105.
- GUMPERZ J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LOI CORVETTO I. (1983), *L'italiano regionale di Sardegna*, Zanichelli, Bologna.
- LOI CORVETTO I. (1992), La Sardegna, in BRUNI F. (a cura di), *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, UTET, Torino: 875-917.
- LOI CORVETTO I. (2013), La variazione linguistica in alcuni quartieri cagliaritari, in PAULIS G., PINTO I. & PUTZU I.E. (a cura di), 181-199.
- LOPORCARO M. (2009), *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Laterza, Bari.
- LOPORCARO M. & PUTZU I.E. (2013), Variation in auxiliary selection, syntactic change, and the internal classification of Campidanese Sardinian, in PAULIS G., PINTO I. & PUTZU I.E. (a cura di): 200-244.
- MEREU D. (2018), *Il sardo parlato a Cagliari: uno studio sociofonetico*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Bergamo.
- MEREU D. (2019), Cagliari Sardinian, in *Journal of the International Phonetic Association*, 1-17.
- PAULIS G., PINTO I. & PUTZU I.E. (a cura di) (2013), *Repertorio plurilingue e variazione linguistica a Cagliari*, Franco Angeli, Milano.
- PIREDDA N. (2013), *Gli italiani locali di Sardegna: uno studio percettivo*, Lang, Frankfurt am Main.
- PIREDDA N. (2017), L'italiano regionale di Sardegna, in BLASCO FERRER E., KOCH P. & MARZO D. (a cura di), *Manuale di linguistica sarda*, De Gruyter, Berlin-Boston: 495-507.

POPLACK S. (1980), Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching, in *Linguistics* 18: 581-618.

PUGGIONI G. & ATZENI F. (2013), Cagliari e i suoi quartieri, in PAULIS G., PINTO I. & PUTZU I.E. (a cura di): 13-39.

RINDLER SCHJERVE R. (1998), Codeswitching as an indicator for language shift? Evidence from Sardinian-Italian bilingualism, in JACOBSON R. (ed.), *Codeswitching worldwide*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: 221-262.

MARTA GHILARDI - RUTH VIDESOTT¹

L'incompletezza del sistema pronominale soggetto del ladino gardenese e le sue ricadute didattiche

The present contribution aims to analyze the different forms of first-person pronoun in Gardenese, a northern variety of Ladin, and to observe how these forms are explained in the grammars used in schools. We will investigate not only their functioning and their position with respect to the verb, but also their morphology, trying to contribute to the theoretical discussion of linguistics, through the analysis of spoken Gardenese from the corpus *Kontatti*. Successively, we will cast some light on how Gardenese grammar books deal with subject pronouns, and how this topic is approached within the multilingual teaching framework Integrated Linguistic Education at Ladin schools, where four languages are learnt from an early age (Irsara, 2017).

1. *Introduzione*

Il presente contributo si propone di gettare luce su una nozione complessa e articolata, quale quella di soggetto, in particolare quando espresso dai pronomi personali. Da un punto di vista teorico, infatti, si discute delle diverse forme assunte da tali pronomi, dunque se liberi o clitici, della loro posizione rispetto al verbo e, soprattutto, delle funzioni svolte da ognuna di queste forme (dalla sintassi, cfr. ad esempio Poletto, 1993; Benincà, 1994; Vanelli, 1998; alla pragmatica, cfr. tra gli altri Gardelle & Sorlin, 2015). Inoltre, la natura stessa di tali pronomi, soprattutto dei clitici, è messa in discussione, in quanto non risulta chiaro se essi siano da considerarsi meri elementi morfologici o veri e propri soggetti (Brandi & Cordin, 1989).

Ci si propone di contribuire a questa discussione attraverso lo studio del sistema pronominale di una lingua minoritaria, la varietà ladina della Val Gardena, che verrà descritto nel successivo paragrafo (§ 2). I dati analizzati sono estratti dal corpus di parlato (semi)spontaneo *Kontatti*, presentato nel § 3²; l'analisi esplorativa si concentrerà, in particolare, sulle forme del pronome di prima persona singolare gardenese. Infine, si osserverà come tale concetto venga introdotto nelle grammatiche scolastiche e si inserisca all'interno dell'insegnamento di una lingua minoritaria,

¹ Libera Università di Bolzano.

² Per maggiori informazioni sul progetto finanziato dalla provincia autonoma di Bolzano: *Kontatti-Germanico-Romanzo: discorsi e strutture in contatto nell'area dolomitica*, si rimanda a Dal Negro & Ciccolone (2018) e al sito <http://kontatti.projects.unibz.it/what-is-kontatti/>. Si specifica inoltre che, sebbene i contenuti dell'articolo siano condivisi da entrambe le Autrici, i §§ 1, 2 e 3 sono da attribuirsi a Marta Ghilardi, i §§ 4, 5 e 6 a Ruth Videsott.

insegnata, come vedremo, in una scuola plurilingue paritetica, anche attraverso l'uso di una didattica integrata.

La difficoltà definatoria si riverbera infatti inevitabilmente nell'applicazione didattica³, nel momento in cui si deve spiegare in quali contesti e per quali motivi pragmatici e/o sintattici si debba utilizzare una certa forma al posto di una concorrente. Nonostante le questioni ancora aperte, secondo le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Miur, 2012: 43) e le *Indicazioni provinciali per le scuole primarie e secondarie di primo grado per le scuole ladine della Provincia di Bolzano* (Intendenza Scolastica Ladina, 2009: 96) riconoscere il soggetto è considerato un obiettivo fondamentale da raggiungere entro la quinta classe della scuola primaria. Secondo tali documenti è inoltre auspicabile distanziarsi dall'utilizzo di esercizi decontestualizzati, che difficilmente sono in grado di sviluppare nel discente una riflessione metalinguistica rispettosa della lingua stessa. L'utilizzo di grammatiche derivanti dalla prospettiva della lingua d'uso, sembra quindi essere una soluzione convincente per promuovere una riflessione metalinguistica.

Per quanto concerne le lingue di minoranza, si deve considerare dunque un'ulteriore difficoltà: nonostante lingue prevalentemente parlate, i dati di parlato reale sono difficilmente reperibili rispetto alle lingue non minoritarie, che possono contare su corpora sempre più estesi ed elaborati; inoltre, la volontà di insegnare una lingua "quanto più corretta possibile" spinge gli autori di grammatiche a creare modelli non tanto descrittivi, quanto, potremmo definirli "del buon uso" (cfr. Anderlan-Obletter, 1991) non sempre corrispondenti, come vedremo, alla realtà del parlato.

Il corpus Kontatti, in questo panorama, si propone dunque come uno strumento estremamente importante, in quanto raccoglie dati di parlato (semi)spontaneo di informanti di lingue minoritarie, utilizzando una metodologia volta a limitare quanto più possibile il paradosso dell'osservatore e tutti i risvolti legati ad un potenziale stigma nei confronti delle lingue minoritarie stesse.

L'applicazione dei risultati derivanti dall'analisi del corpus allo studio della didattica di una lingua minoritaria impartita dalla scuola ladina, risulta ancora più interessante in quanto risponde ai criteri forniti dalle *Indicazioni nazionali* (Miur, 2012: 39) e dalle *Indicazioni provinciali* (Intendenza Scolastica Ladina, 2009), i quali identificano nella riflessione linguistica il potenziale sviluppo di una capacità di riflessione metalinguistica comparativa rispetto alle altre lingue del repertorio dell'allievo.

³ Cfr. i contributi in Calaresu & Dal Negro (2018) e Dal Negro *et al.* (2016), dove si riportano i risultati del progetto GRASS (*Grammal reflection at School: Syntactic Subject*).

2. Il sistema pronominale soggetto gardenese

Il ladino dolomitico si distingue generalmente in varietà settentrionali, identificate nella varietà badiotta, marebbana e gardenese, e in varietà meridionali, con il fassano, l'ampezzano e il *fodom*. Ognuna di esse presenta un complesso sistema pronominale. Dal punto di vista dell'espressione del soggetto, il ladino dolomitico oscilla tra le lingue *pro-drop* e *no-pro-drop*. Il soggetto, infatti, sembra obbligatorio nei sistemi in cui le persone presentano sia la forma pronominale tonica sia la forma pronominale atona, mentre può essere omesso nelle persone mancanti di pronomi atoni (Rasom, 2003: 54).

La distinzione maggiore tra le due macro-varietà settentrionale e meridionale risiede nella costruzione sintattica. Nelle varietà meridionali si riscontra infatti un orientamento SV, con inversione verbo-soggetto limitata ai contesti delle interrogative dirette; mentre le varietà settentrionali si caratterizzano per l'inversione non solo in contesto interrogativo diretto ma, in generale, quando la posizione preverbiale è occupata da elementi diversi dal soggetto, quindi in contesto V2, similmente al sistema del tedesco (Rasom, 2003: 51-52). Se tale differenza fosse ancora ben presente, ci si aspetterebbe che i pronomi personali all'interno delle macro-varietà condividano le stesse regole sintattiche e le stesse funzioni sintattiche e pragmatiche. Tale assunto dovrebbe valere in particolare per i pronomi clitici, in quanto morfemi maggiormente legati al verbo.

Se ci si addentra però nello studio del sistema pronominale soggetto delle varietà settentrionali (Gallmann *et al.*, 2010: 57-62), emerge in modo chiaro l'esistenza di serie pronominali diverse:

Tabella 1 - *Sistema pronominale soggetto del ladino della Val Badia e della Val Gardena a confronto*

	<i>Ladino (Val Badia)</i>		<i>Ladino (Val Gardena)</i>	
	tonico	atono (procl./encl.)	tonico	atono (procl./encl.)
1S	iö	i/-i	ie	ø/-i
2S	tö	te/-te	tu	te/ø
3S	ël	al/-(-e)l	ëil	l/-(-e)l
	ëra	ara/-(-e)ra	ëila	la/-(-e)la
1P	nos	i/-se	nëus	ø/-s
2P	os	i/-e	vo	ø/ ø
3P	ëi	ai/-i	ëi	i/-i
	ëres	ares/-(-e)res	ëiles	les/-(-e)les

Come si può notare, a differenza del ladino della Val Badia, unica varietà ladina che presenta le tre forme pronominali soggetto complete e, dunque, l'unica varietà che almeno teoricamente potrebbe essere considerata *no-pro-drop*, il gardenese manca degli atoni proclitici per la prima persona singolare e plurale e del pronome atono proclitico ed enclitico nella seconda persona plurale; per ciò che concerne la seconda persona singolare, in contesti sintattici di inversione non si esplicita il pronome clitico.

La presente analisi, come già detto, si concentra sul pronome di prima persona singolare gardenese, in quanto al momento sembra essere uno dei punti di maggior distanza dalle varietà del ladino della Val Badia da un lato e, a nostra conoscenza, uno dei meno studiati finora dall'altro.

Se, come abbiamo detto, per le persone mancanti di proclitico, l'espressione del soggetto non è obbligatoria, la prima persona singolare gardenese presenta la forma tonica e il soggetto nullo come varianti libere; l'espressione dell'enclitico è invece legata al fenomeno di inversione in contesto di domanda diretta e di verbo secondo.

Il pronome enclitico di prima persona singolare *-i* (1S-CL) è la forma da utilizzare dunque limitatamente ai contesti di inversione (Gallmann *et al.*, 2010: 59-60):

- | | | |
|-----|-----------|----------------|
| (1) | <i>po</i> | <i>ciant-i</i> |
| | ADV | ciant-1S-CL |
| | poi | canto |

Nell'esempio (1) si può notare come l'enclitico vada a sostituirsi alla desinenza di prima persona singolare *-e* e non ad aggiungersi ad essa.

In contesti di inversione marcati pragmaticamente (2) si osserva la compresenza del pronome enclitico e del tonico corrispondente (1S-T):

- | | | | |
|-----|-----------|----------------|-----------|
| (2) | <i>po</i> | <i>ciant-i</i> | <i>ie</i> |
| | ADV | cant-1S-CL | 1S-T |
| | poi | canto | io |

Per i contesti sintattici di non inversione (3) si dovrebbe invece riscontrare il pronome nullo (1S-Ø):

- | | | |
|-----|--------|---------------|
| (3) | (1S-Ø) | <i>ciante</i> |
| | (1S-Ø) | ciante |
| | | canto |

Oppure, la forma pronominale tonica (4):

- | | | |
|-----|-----------|---------------|
| (4) | <i>ie</i> | <i>ciante</i> |
| | 1S-T | ciante |
| | io | canto |

Come abbiamo detto, nei contesti SV il pronome tonico e la forma nulla sono da considerarsi varianti libere, tuttavia, come del resto avviene tendenzialmente per le lingue che prevedono tale sistema, come ad esempio l'italiano, la presenza del tonico appare in contesti di solito marcati o maggiormente marcati, rispetto a quelli in cui il parlante opterebbe invece per la forma nulla.

In tutti gli esempi, rispondenti alle indicazioni dei contributi concernenti la grammatica gardenese, la desinenza di prima persona singolare è indicata come *-e*⁴, sostituita dall'enclitico *-i*, nei contesti di inversione. Nel paragrafo successivo, dedicato all'analisi dei dati di parlato (semi)spontaneo, vedremo tuttavia che tale

⁴ Cfr. ad esempio Salvi (2016: 231), Gallmann *et al.* (2007: 22) e gli atlanti linguistici ALD-I e ALD-II e Viv.A.L.D.I.

occorrenza sarà lungi dal palesarsi, al contrario, emergerà con chiarezza come ciò che viene apertamente sanzionato dalla grammatica (Anderlan-Obletter, 1991: 51; Forni, 2019: 219-224 e 83), sia invece normalità nel parlato spontaneo.

3. *Lingua d'uso*

Al fine di verificare e descrivere sincronicamente il reale uso della prima persona personale soggetto del gardenese si sono analizzati, come già anticipato, i dati di un piccolo corpus di parlato (semi)spontaneo.

Per quanto riguarda il gardenese si tratta di una registrazione di circa un'ora, divisa in tre interviste per un totale di sei parlanti gardenesi, nati tra il 1977 e il 1990, in possesso in 5 casi di alto titolo di studio (laurea) e in un caso di una qualifica professionale. Gli informanti dichiarano come prima lingua appresa in un caso il tedesco, mentre i restanti cinque il ladino gardenese. La seconda lingua appresa risulta in tre casi il tedesco, in due l'italiano, in uno il ladino gardenese. La terza lingua appresa dichiarata è in quattro casi l'italiano, in due il tedesco.

La metodologia utilizzata per la raccolta dati è, da un lato, quella della *map task*, dall'altro la registrazione dei parlanti durante la compilazione di un questionario sociolinguistico.

In tali registrazioni, il pronome di prima persona singolare occorre 117 volte.

L'occorrenza dei tipi 1S-Ø e 1S-T è marginale, in particolare si registrano 6 occorrenze della forma 1S-Ø, limitate a tre parlanti:

- (5) *Cie mues' pa scri pruvienienza? # l lingaz?*
 cosa devo(1S-Ø) INT scrivere provenienza? # la lingua?

Nell'esempio (5) si osserva il soggetto 1S-Ø associato alla forma verbale *mues* 'dovere', la quale, invece di terminare in *-i* (1S-CL) nel contesto di inversione, perde la desinenza, presentando la sola radice. Le occorrenze si osservano in 5 casi in contesto sintattico interrogativo diretto. In quattro casi associato al verbo *dovere*: in due casi espresso dalla forma *mues*, in due casi dalla forma *des*; in ulteriori due esempi, associato invece al verbo 'essere' in contesto sintattico di inversione. Anche in questi ultimi due casi, si presenta solo la forma verbale *son*, priva della marca di inversione: *son-s*.

Per quanto riguarda 1S-T, si ritrovano nel corpus solo 5 occorrenze. Osservando l'esempio seguente (6) si osserva che il soggetto 1S-T è associato alla forma del verbo scrivere *scrij*:

- (6) *Pu ie scrij mefun via!*
 ma io(1S-T) scrivo allora via!

Il soggetto si trova in contesto sintattico SVO, quindi la presenza del tonico è attesa, tuttavia, anche in questo caso viene meno la desinenza di 1S in *-e*. La caduta della desinenza si verifica in tutti i casi, tutti in contesto SVO.

Il clitico si registra invece 74 volte e la doppia realizzazione (tonico+clitico) 32. Analizzando il corpus, quindi, si osserva come il clitico sembri essere elemento ob-

bligatorio⁵, non solo nei contesti di inversione, così come previsto dalla norma, ma anche nei contesti sintattici SV:

- (7) *Vedi via n do chedri*
vado(1S-CL) via un due quadri

In questo esempio (7) si nota come la frase inizi con un verbo 1S con clitico *-i*, anche se tale contesto sintattico non dovrebbe generare inversione, ma presentare invece il tipo 1S-Ø *vede* o il tipo 1S-T *ie vede*, quest'ultimo in caso di contesti maggiormente marcati.

Inoltre, dall'esempio seguente si osserva come tali contesti marcati possano essere espressi non solo attraverso il solo utilizzo del tonico, ma anche con l'associazione di tonico più clitico:

- (8) *Vò eis genau fa' nsci coche ie m' èss-i*
voi(2P-T) avete esattamente fatto così come io(1S-T) mi avrei(1S-CL)
mpensà dl fè!
pensato di fare

In questo caso (8) si può parlare di focus contrastivo, ovvero si evidenzia il contrasto fra due soggetti.

Nell'esempio (9), invece, troviamo la forma tonica preverbale, anche se l'avverbio temporale *po* "poi" dovrebbe generare inversione:

- (9) *Po ie muessi fè da B a C*
poi io(1S-T) devo(1S-CL) fare da B a C

In questo caso, secondo le grammatiche, ci aspetteremmo o il solo clitico: *po muessi fè da B a C* o, in contesti in cui si vuole enfatizzare il soggetto, la presenza del pronome tonico a seguire il clitico stesso: *po muessi ie fè da B a C*.

In realtà, quest'ultima combinazione, ovvero la presenza del clitico cui segue il tonico, si registra nel corpus solo cinque volte e solamente in due casi si osserva anche marcatura prosodica:

- (10) *Y ënghe Samira che lëura cun me #rejoni ie*
e anche Samira che lavora con me #parlo(1S-CL) io(1S-T)
scialdi ladin ënghe!
#quasi sempre ladino anche!

Quello che risulta dalla serie di esempi appena presentati è che il clitico sembra essersi trasformato in una forma obbligatoria, cioè in un pronome grammaticalizzato in desinenza verbale, grazie anche al fatto che il ladino gardenese prevedeva la sostituzione della desinenza verbale con il pronome clitico in contesti di inversione e non l'aggiunta del pronome alla desinenza stessa. Tale processo ha indubbiamente

⁵ In Vanelli (1998: 53) si può evincere come il clitico nei dialetti italiani settentrionali, a causa della sua posizione legata alla flessione verbale, venisse reinterpretato come (parte della) flessione verbale stessa. Si confronti Hopper e Traugott (1993: 130-166) per approfondire il processo di grammaticalizzazione subitai dai pronomi clitici.

aiutato la rianalisi del pronome presso i parlanti⁶. Se, dunque, il clitico assume la funzione di desinenza comportandosi di fatto come 1S-Ø, rimane più complessa da spiegare la funzione del tonico. Tale forma si ritrova in contesti pragmaticamente marcati, ma anche come elemento per indicare il cambio di referente, esattamente come ci aspetteremmo come funzione tipica dei pronomi tonici, in questo caso soggetto. Si veda ad esempio nel frammento di dialogo riportato di seguito:

- (11) A: *ëila dij magari # pion via da tlo*
 lei dice magari # partiamo da qua
 B: *ëila # te spiega*
 lei # ti spiega
 A: *daldò spieghi ie da tlo a tlo.*
 dopo spiego io da qui a qui
 B: *eh # sën tu es A_B po spieghes tu magari tl prim la streda # a ëila y m-*
 eh # ora tu hai A_B poi tu spieghi magari all'inizio la strada # a lei m-

Questo discorso dialogico fra tre informanti è un dato di parlato spontaneo in cui gli interlocutori stanno stabilendo i ruoli all'interno della *map task* che verrà successivamente realizzata. In tale contesto i pronomi tonici hanno la funzione di indicare il referente e il compito che dovrà svolgere.

4. La descrizione del pronome soggetto nelle grammatiche gardenesi

La panoramica sul pronome soggetto nel § 2 dimostra come il sistema pronominale del gardenese, come del ladino in generale, sia un sistema complesso. Tale complessità aumenta quando, oltre a un'esposizione puramente morfo-sintattica, si vogliono fornire anche aspetti sulla funzione pragmatica delle diverse forme pronominali, così come vedremo durante l'analisi delle grammatiche gardenesi.

Da una prima osservazione, tali opere, infatti, (come in generale risulta anche nelle grammatiche delle altre varietà del ladino dolomitico) risultano essere grammatiche prescrittive o normative, in quanto hanno come scopo principale quello di offrire al parlante un insieme di regole e norme⁷ sull'uso corretto della lingua.

Ad eccezione di Bernardi (1999) che è una grammatica per l'apprendimento del ladino come L2, si collocano in questa categoria le opere di Minach e Gruber (1972), Anderlan-Obletter (1991) e Forni (2019). Anderlan-Obletter (1991) è stato il testo di riferimento per l'insegnamento del gardenese a scuola fino al 2019,

⁶ L'ipotesi di un processo di rianalisi del pronome clitico *-i* in desinenza verbale è stata proposta da Benincà (2013: 83), dove si accenna, tra l'altro, al collegamento fra tale fenomeno e l'abbandono (graduale) della sintassi V2, cui il ladino gardenese starebbe andando incontro, per avvicinarsi alla sintassi dei dialetti italo-romanzi del nord Italia. Non ci sembra questa la sede per approfondire ulteriormente tale processo, qui basti dire che se l'ipotesi verrà confermata, il ladino gardenese ci aiuterebbe a spiegare il passaggio, avvenuto attorno al XV° secolo, dalla sintassi V2 dei dialetti del nord Italia alla sintassi SVO che oggi li contraddistingue.

⁷ Sulle nozioni di 'norma' e 'regole' cfr. Vanelli (2012: 12).

quando è stato sostituito dalla grammatica di Forni (2019)⁸. Si tratta di grammatiche con una duplice funzione: normare la lingua per un pubblico di utenti che si serve del codice scritto della lingua stessa e fornire un manuale indicativo per l'insegnamento del ladino a scuola. Dunque, un approccio di *grammatica tradizionale*, il cui compito principale è di descrivere il sistema morfo-sintattico della lingua in maniera normativa (Andreose, 2017: 15-16). In questo senso le opere citate rivestono due funzioni importanti: una grammatica normativa tende a trasmettere un modello standard della lingua, distanziandosi quindi dal modello teorico di Coseriu (1971). Una grammatica scolastica deve invece promuovere nel bambino un processo di acquisizione induttivo della lingua, mettendo in rilievo quello che è già stato appreso del sistema linguistico, ma su cui bisogna ancora riflettere per capirne i meccanismi (cfr. anche Lo Duca, 2004; 2018). La grammatica scolastica non può quindi ignorare le varietà diacroniche e diastratiche della lingua stessa, un auspicio già pronunciato da Berruto (1979) in merito ai manuali scolastici dell'italiano, che sembravano offrire allo studente un concetto di lingua incoerente con quella che era la realtà linguistica. Proprio quest'ultimo punto è al centro della nostra analisi.

A differenza delle grammatiche normative, quelle descrittive si limitano a dare all'utente una descrizione dei fenomeni regolari della lingua, toccando *in primis* la competenza grammaticale o linguistica implicita del parlante. Oltre ai testi appena citati, il ladino della Val Badia e il gardenese possiedono anche una grammatica descrittiva impostata in ottica contrastiva. Si tratta della serie *Sprachen im Vergleich* (Gallmann *et al.*, 2007; 2010; 2013; 2018) un'opera in quattro volumi che affronta la descrizione di alcuni aspetti grammaticali del ladino sulla base del confronto con l'italiano e il tedesco. Tale serie differisce dalle opere più normative perché propone una discussione non solo sulle eccezioni della lingua, ma anche sui meccanismi grammaticali regolari della lingua, evidenziando al contempo la variabilità degli usi, opponendosi così ai testi normativi (cfr. Videsott, in stampa).

Veniamo ora alla discussione delle citate grammatiche gardenesi, osservando soprattutto come il sistema pronominale viene descritto, considerando anche il problema del prescrittivism vs. il descrittivismo (cfr. Serianni, 2016).

Notiamo in primo luogo che la panoramica dei vari paradigmi dei pronomi soggetto varia a seconda della grammatica. Mentre in Minach e Gruber (1972) e Anderlan-Obletter (1991) la posizione enclitica del pronome soggetto non viene inserita nello schema del pronome soggetto, ma viene descritta come paragrafo a parte – nella grammatica del 1972 come sottocapitolo della categoria verbo, mentre in quella del 1991 come sottocapitolo del pronome – nella grammatica di Forni (2019) il paradigma del pronome soggetto è completo delle tre serie pronominali (come indicato nel § 1).

Quello che accomuna le tre grammatiche è il fatto di limitarsi quasi esclusivamente alla descrizione morfo-sintattica del pronome, senza entrare nel merito delle funzioni pragmatiche e sintattiche ricoperte dalle diverse forme pronominali.

⁸ Ringraziamo il collaboratore dell'Istituto Culturale Ladino *Micurá de Rù* Marco Forni per averci fornito nella fase di *work in progress* il capitolo dedicato ai pronomi personali soggetto.

Solamente in Forni (2019) vengono indicati tre contesti che obbligano a usare il pronome tonico: in caso di presenza di più soggetti nell'enunciato, in caso di messa in rilievo del soggetto e per chiarire se il soggetto in terza persona è maschile o femminile. Sulla funzione di marcatura dei tonici richiama anche brevemente la grammatica di Minach e Gruber (1972), mentre in Anderlan-Obletter (1991: 41) l'aspetto di focalizzazione viene accennato solamente in contesti di clitico cui segue il tonico, sebbene non sia chiara la funzione contrastiva del pronome a partire dagli esempi proposti, in quanto dal contesto non ci si aspetterebbe una ripresa del soggetto con il tonico (12):

- (12) *nsnuet jons nëus a maië na bona cëina*
 Stasera andiamo noi a mangiare una buona cena

Nella grammatica di Gallmann *et al.* (2010: 54-55), invece, si parla della differenza tra forme forti e forme deboli, assumendo che la seconda categoria sia quella generalmente usata, mentre i pronomi tonici siano forme usate solamente per mettere in rilievo il soggetto o in mancanza dei proclitici.

Il sistema pronominale resta quindi incompleto nella sua descrizione funzionale-pragmatica nelle grammatiche normative e scolastiche, soprattutto se osserviamo le rappresentazioni in fraseologia sull'uso concreto del pronome soggetto tonico a differenza di quello atono, che in tanti casi non rispecchiano le possibili variazioni strutturali del parlato. Negli esempi di fraseologia del dizionario italiano-ladino (Forni, 2013), invece, l'uso dell'atono o del soggetto nullo sembra più bilanciato in rapporto con il tonico, quest'ultimo usato maggiormente in esempi con contesti marcati.

Soprattutto in Anderlan-Obletter (1991), come già anticipato, troviamo molti esempi sul buon uso della lingua, con indicazioni normative precise. Riportiamo di seguito, come esempio, la descrizione del pronome personale. La desinenza verbale *-i* della prima persona singolare viene vista come violazione linguistica, mentre come forma standard si propone, così come anche in Forni (2019), *-e*, benché i dati emersi dal corpus, come abbiamo visto, non confermino una sola occorrenza di tale desinenza (Anderlan-Obletter, 1991: 51; cfr. anche Forni, 2019: 83).

- (13) *Co dëssen pa di?*
 Come si dovrebbe dire?

<i>Nia:</i>	<i>ie</i>	<i>diji</i>	<i>ie</i>	<i>feji</i>	<i>ie</i>	<i>vedi</i>	<i>ie</i>	<i>sei</i>
	1S-T	dij-1S-CL	1S-T	fej-1S-CL	1S-T	ved-1S-CL	1S-T	se-1S-CL
Non:	io dico		io faccio		io vedo			io so
<i>Ma:</i>	<i>ie</i>	<i>dije</i>	<i>ie</i>	<i>feje</i>	<i>ie</i>	<i>vede</i>	<i>ie</i>	<i>sé</i>
	1S-T	dije	1S-T	feje	1S-T	vede	1S-T	sé
Ma:	io dico		io faccio		io vedo			io so

Le forme del parlato vengono incluse nella grammatica quando servono per illustrare la violazione linguistica di fronte alla norma. In alcuni casi è interessante osservare la scelta terminologica nel descrivere un fenomeno grammaticale come *forma dia-*

lettale del parlato che viene messa in relazione dicotomica con *forma grammaticale*, limitando così la natura grammaticale solamente alla forma scritta o standard della lingua, mentre la forma dialettale è quindi da interpretare come scorretta.

Attualmente, invece, la ricerca considera questi fenomeni come prova della dinamicità della lingua, soprattutto quando si tratta dell'approccio didattico. Com'è noto, la distanza tra varietà scritta e parlata e, dunque, tra grammatica normativa e parlato, è comune a tutte le lingue, tuttavia, la ricerca linguistica sia teorica sia applicata si sta sempre più orientando verso l'utilizzo di dati reali, contesti dialogici, varietà parlate, anche in contesto didattico⁹. Da una parte può essere condivisibile il fatto che scrivere una grammatica per una lingua minoritaria induca a valorizzare in maniera dominante l'approccio diamesico della lingua, considerando la lingua scritta come lingua corretta e il codice parlato come lingua non grammaticale o scorretta. La dichiarazione di Serianni (2006: 42): "(...) così l'utente di una lingua, anche analfabeta, sa che alcune esecuzioni violerebbero irrimediabilmente lo statuto di quella lingua (...)" diventa quindi ancora più significativa per una lingua come il ladino dolomitico, una lingua storicamente parlata con una codificazione e standardizzazione recente (a partire dagli anni '70 del XX secolo) e a stretto contatto linguistico storico con due lingue nazionali normate. Nei primi tentativi quindi di normare una lingua attraverso una varietà di parlato, l'approccio, spesso puristico, verso la varietà scritta è giustificabile, anche per un fatto di prestigio linguistico. Il parlante nativo, quindi, nel suo atteggiamento a volte incerto sull'uso linguistico, preferisce orientarsi verso un manuale molto chiaro nel distinguere tra *giusto* e *sbagliato*. Ma è proprio limitandosi al solo approccio normativo, escludendo il sistema dinamico della lingua, che si esclude al contempo il parlato e quindi il sistema stesso dalla descrizione grammaticale della lingua, rischiando così di proporre un insieme di norme e regole distanti dalla realtà linguistica. Utilizzare dati reali e attuali nella descrizione grammaticale del ladino, sarebbe quindi un passo utile per dimostrare che sono i parlanti a sviluppare una lingua e non la grammatica o i grammatici (Sebastio, 2012: 189-191).

5. *Le ricadute didattiche*

La divergenza tra lingua d'uso e norma della lingua, sulla base del corpus qui presentato, ricade sulla didattica dei pronomi, basata su incertezza e insicurezza, soprattutto per le spiegazioni concernenti le funzioni del tonico e dell'atono.

Analizzando un corpus di testi scritti da alunni e alunne di una quinta classe delle scuole primarie ladine¹⁰ (Val Badia e Val Gardena) e i testi scritti durante gli

⁹ Cfr. Miur (2012). Per quanto riguarda i corpora, per l'italiano si veda il corpus CorDIC, consultabile online, il quale raccoglie sia dati di parlato sia di scritto, pensato per offrire uno strumento didattico per il confronto fra i due canali di trasmissione della lingua. Già Vanelli (1998: 116-118), riporta, ad esempio, la distanza fra la serie pronominale scritta e parlata nel romancio.

¹⁰ Si tratta di un corpus di testi scritti del 2009 nel quadro del progetto sulla valutazione delle competenze scritte nelle lingue ladino, italiano e tedesco delle scuole primarie ladine (Comitè, 2009).

esami del trilinguismo del 2018, risulta un quadro molto diverso nell'uso dei pronomi tra Val Badia e Val Gardena. Mentre nei testi scritti in ladino della Val Badia notiamo un uso abbastanza bilanciato dei pronomi tonici e atoni, nei testi gardenesi prevalgono i tonici, soprattutto per quanto riguarda le terze persone. Ci si chiede quindi quali siano le ragioni nel preferire la serie tonica nel gardenese anche per le persone che possiedono oltre alla forma forte anche la forma clitica. Come già detto, in molti casi negli esempi di fraseologia l'uso del tonico non corrisponde pienamente alla vera funzione del tonico. Il tonico viene inoltre usato nelle tabelle di coniugazione verbale, perché è la sola serie pronominale completa. Presumiamo quindi che nell'insegnamento del ladino, riferendosi a un manuale normativo che talvolta sembra imporre una norma scarsamente presente nel parlato, si tenda a trasmettere ai giovani parlanti l'uso del tonico a scapito dell'atono, perché la serie atona non è completa, ignorando quindi che il gardenese è una lingua a *pro-drop* parziale (Casalicchio, 2016; 2017) e tralasciando, di conseguenza, le caratteristiche della lingua d'uso. Ne risultano utilizzi inadeguati e ipercorrezioni del tonico, osservati anche da Dal Negro (2018) relativamente al diverso uso di *egli* e *lui* e in Vedovato (2007) per quanto riguarda la variabilità in generale nell'uso dei pronomi forti, deboli e deficitari nell'italiano.

Una riflessione più approfondita sul sistema pronominale dovrebbe quindi occupare più spazio nella didattica del ladino a scuola, in modo tale da offrire agli alunni una migliore sicurezza nell'uso. Includere il parlato e in generale la lingua d'uso in classe può rafforzare la riflessione linguistica sulle diverse caratteristiche dei pronomi. Proprio i diversi usi del pronome soggetto in diversi contesti del parlato possono essere un input didattico per illustrare la complessità del fenomeno e di conseguenza per capire anche l'aspetto pragmatico nella scelta dei pronomi.

La didattica dell'italiano degli ultimi decenni, in effetti, ha visto aumentare l'interesse per la lingua parlata anche in classe, non a scapito, ma in parallelo, a quella scritta.

Possiamo riassumere, quindi, con le parole di Sebastio (2012: 192) che: "Il docente di italiano, nel suo piccolo, deve collocarsi inevitabilmente tra conservazione ed innovazione, come deve collocarsi tra gergo e italiano comune, come infine tra dialetto e italiano". Non deve fare altrimenti l'insegnante di ladino, il quale, però, trovandosi di fronte a una lingua minoritaria in contesti di contatto linguistico, si muove a fatica con passo bilanciato tra norma ed uso, quando gli strumenti linguistici a disposizione sono orientati verso un approccio normativo e quando l'obiettivo didattico è mirato verso l'insegnamento di una lingua scritta.

Anche il contesto sociolinguistico nelle scuole ladine della provincia di Bolzano è caratterizzato da un'eterogeneità ben visibile, in quanto il ladino può essere L1, L2 o anche L3 degli studenti, così come il tedesco e l'italiano non assumono solamente la funzione di lingua seconda, ma in un processo di acquisizione simultanea di due o più lingue, sono anche L1. Nel 1948, con garanzia costituzionale nel 1972, è stato introdotto nel sistema scolastico ladino un modello paritetico, il quale prevede l'insegnamento delle materie su base appunto paritetica in italiano e tedesco e l'insegna-

mento del ladino limitato a due ore a settimana. Nel contesto scolastico dominano il tedesco e l'italiano, mentre il ladino è solo lingua curriculare. Inoltre, per riuscire a collegare il più possibile i vari piani di studio relativi alle lingue, da circa dieci anni si è instaurata la metodologia della linguistica integrata, la cui funzione principale è di riflettere sulle analogie e sulle differenze tra le lingue di insegnamento per rafforzare il *language awareness* e per incentivare così il passaggio di competenze dalla prima alla seconda lingua e viceversa (cfr. Cathomas, 2006; Le Pape-Racine, 2007; Videsott, 2018). In contesti grammaticali, dunque, il confronto con le altre lingue d'insegnamento può sostenere la riflessione linguistica su un fenomeno linguistico della L2 come della L1.

Partendo dalla linguistica integrata, il confronto con l'italiano può essere un ulteriore criterio didattico utile per capire soprattutto la scelta del tonico. Dallo spoglio del nostro corpus si osserva che la forma pronominale 1S-T si utilizza in contesti maggiormente marcati, caratteristica che rispecchia la funzione del tonico e che rientra in Forni (2019). Uno degli obiettivi didattici potrebbe quindi essere una riflessione più attenta sull'uso del tonico stesso. Si può fare notare come l'uso del pronome libero in italiano abbia delle analogie con l'uso del tonico nel ladino (cfr. Vanelli, 1998: 28-29). In effetti, l'uso del pronome in italiano è giustificato solamente in casi di focalizzazione contrastiva e di cambio di referente (cfr. Vanelli, 1998; Cordin, 1981). La serie atona o l'assenza del pronome, invece, viene messa a confronto con l'assenza del pronome in italiano. Da un punto di vista didattico il confronto con l'italiano e l'accettazione delle forme del parlato possono aiutare a capire che l'incompletezza della serie atona nel gardenese rispecchia la realtà linguistica e quindi il sistema attuale della lingua.

Per quanto riguarda invece il pronome enclitico di prima persona singolare, che nel nostro corpus sembra ormai aver compiuto il processo di grammaticalizzazione tipico dei clitici, ci sentiamo di sostenere che l'introduzione nelle grammatiche di tale fenomeno potrebbe essere un ulteriore spunto di riflessione metalinguistica da offrire ai discenti della lingua, invece di limitare tale forma alla sanzione normativa.

6. Conclusioni

La sfida didattica per l'insegnamento di una lingua minoritaria come il ladino è tuttora incentrata sulla dicotomia uso vs. norma. Le considerazioni che abbiamo fatto dimostrano che l'inclusione nell'insegnamento della lingua d'uso e del parlato, con la sua struttura dinamica, non sia solamente innovativa e importante per la didattica del ladino, ma soprattutto utile per sostenere la riflessione linguistica e capire così i meccanismi del sistema linguistico stesso.

Dai dati emersi notiamo com'è variabile l'uso del pronome soggetto tra quello che definiamo norma e realtà linguistica attuale. Proprio questo aspetto potrebbe quindi essere un punto di partenza per rivedere il modo di presentare e descrivere i fenomeni linguistici nelle grammatiche, per incentivare anche una riflessione sulle ricadute didattiche.

Bibliografia

- [ALD-I] GOEBL H. *et al.* (a cura di), (1998), *Atlant linguistisch dl ladin dolomitich y di dialec vejins, 1^a pert/Atlante linguistico del ladino dolomitico e dei dialetti limitrofi, 1^a parte/Sprachatlas des Dolomitenladinischen und angrenzender Dialekte, 1. Teil/Linguistic atlas of Dolomitic Ladinian and neighbouring dialects, 1st Part*, Reichert, Wiesbaden.
- [ALD-II] GOEBL H. (a cura di) (2012), *Atlant linguistisch dl ladin dolomitich y di dialec vejins, 2^a pert/Atlante linguistico del ladino dolomitico e dei dialetti limitrofi, 2^a parte/Sprachatlas des Dolomitenladinischen und angrenzender Dialekte, 2. Teil/Linguistic atlas of Dolomitic Ladinian and neighbouring dialects, 2nd Part*, Éditions de linguistique et de philologie, Strasbourg.
- ANDERLAN-OBLETTER A. (1991), *La rujeneda dla oma. Gramatica dl ladin de Gherdëina*, Istitut Pedagogich Ladin, Bulsan.
- ANDREOSE, A. (2017), *Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*, Carocci, Roma.
- BENINCÀ P. (1994), *La variazione sintattica. Studi di dialettologia romanza*, Il Mulino, Bologna.
- BENINCÀ P. (2013), Caratteristiche del V2 romanzo. Lingue romanze antiche, ladino dolomitico e portoghese, in BIDESE E. & COGNOLA F. (a cura di), *Introduzione alla linguistica del mòcheno*, Rosenberg & Sellier, Torino: 65-84.
- BERNARDI R. (1999), *Curs de gherdëina: trëdesc lezioni per mparé la rujeneda de Gherdëina*, Istitut Ladin "Micurà de Rù", San Martin de Tor.
- BERRUTO G. (1979), Sociolinguistica e grammatiche scolastiche, in ALBANO LEONI F. & PIGLIASCO M. R. (a cura di), *La grammatica. Aspetti teorici e didattici. Atti del IX congresso della Società di Linguistica Italiana (Roma, 31 maggio-2 giugno 1975)*, Bulzoni, Roma: 119-136.
- BRANDI L. & CORDIN P. (1989), Two Italian dialects and the null subject parameter, in JAEGGLI O. & SAFIR K.J. (eds), *The null subject parameter*, Kluwer, Dordrecht: 111-142.
- CALARESU E. & DAL NEGRO S. (a cura di), (2018), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Studi AitLA 6, Officinaventuno, Milano.
- CASALICCHIO J. (2016), Subjects pronouns and pro-drop in a Rhaeto-Romance variety, Poster presentato al *Going Romance* (Francoforte 8-10 dicembre 2016), https://www.academia.edu/30497489/Subject_pronouns_and_pro-drop_in_a_Rhaeto-romance_variety.
- CASALICCHIO J. (2017), Unstressed subject pronouns in Gardenesè. Neither weak nor clitic?, Presentazione al *Cambridge Italian dialect syntax-morphology meeting* (Cambridge 3-5 luglio 2017), https://www.academia.edu/34481475/Subject_pronouns_in_Gardenese_Dolomitic_Ladin.
- CATHOMAS R. (2006), Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik, in WIATER W. & VIDESOTT G. (eds), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. school systems in multilingual regions of Europe*, Lang, Frankfurt am Main *et al.*: 137-152.
- COMITÈ (2009) = Comitè y Sorvisc Provinzial por l'Evaluaziun dles Scores Ladines & Zënter linguistisch dl'Università Lèdia de Balsan (2009), *Resultac dl'analisa linguistica - Ergebnisse der Untersuchung der Sprachkompetenzen - Risultati dell'analisi linguistica. Sa*

llasses scoles elementeres – 5. Grundschulklassen – 5e classi scuole primarie, Comitè y Sorvisc Provinzial por l' Evaluaziun dles Scores Ladines & Zënter linguistisch dl' Université Lèdia de Balsan, Balsan.

[CORDIC] GREGORI L. & PANUNZI A. (a cura di), *Corpora didattici italiani di confronto*, <http://corporadidattici.lablita.it/> (ultima consultazione 14.05.2019).

CORDIN P. (1981), Ipotesi generative e condizioni per l'interpretazione anaforica dei pronomi personali, in ACCADEMIA DELLA CRUSCA (a cura di): *Sull'anafora. Atti del seminario dell'Accademia della Crusca*, Accademia della Crusca, Firenze: 69-82.

COSERIU E. (1971), Sistema, norma e "parole", in COSERIU E. (a cura di), *Teoria del linguaggio e linguistica generale*, Laterza, Bari: 19-103.

DAL NEGRO S. (2018), *Egli, esso, lui, ello*. Le varietà di lingua nella riflessione grammaticale, in CALARESU & DAL NEGRO (a cura di): 65-79.

DAL NEGRO S., CALARESU E., FAVILLA M.E., PROVENZANO C. & ROSI F. (2016), Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto, in *Cuadernos de Filología Italiana* 23: 83-117.

DAL NEGRO S. & CICCOLONE S. (2018), Il parlato bilingue: italiano e tedesco a contatto in un corpus sudtirolese, in BERMEJO CALLEJA F. & KATELHÖN P. (a cura di), *Lingua parlata. Un confronto fra l'italiano e alcune lingue europee*, Lang, Bern: 385-407.

FORNI M. (2013), *Dizionario italiano - ladino gardenese/Dizioner ladin de Gherdëina - italian*, Istitut Ladin "Micurà de Rù", San Martin de Tor.

FORNI M. (2019), *Gramatica ladin gherdëina*, Istitut Ladin "Micurà de Rù", San Martin de Tor.

GALLMANN P., SILLER-RUNGGALDIER H. & SITTA H. (2007), *Sprachen im Vergleich. Deutsch-Ladinisch-Italienisch. Das Verb*, Istitut Pedagogisch Ladin, Bozen.

GALLMANN P., SILLER-RUNGGALDIER H. & SITTA H. (2010), *Sprachen im Vergleich. Deutsch-Ladinisch-Italienisch. Determinanten und Pronomen*, Istitut Pedagogisch Ladin, Bozen.

GALLMANN P., SILLER-RUNGGALDIER H. & SITTA H. (2013), *Sprachen im Vergleich. Deutsch-Ladinisch-Italienisch. Der einfache Satz*, Inovaziun y Consulënza, Bozen.

GALLMANN P., SILLER-RUNGGALDIER H. & SITTA H. (2018), *Sprachen im Vergleich. Deutsch-Ladinisch-Italienisch. Der komplexe Satz*, Inovaziun y Consulënza, Bozen.

GARDELLE L. & SORLIN S. (eds) (2015), *The pragmatics of personal pronouns*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.

HOPPER P.J. & CLOSS TRAUGOTT E. (1993), *Grammaticalization*, Cambridge University Press, Cambridge.

INTENDENZA SCOLASTICA LADINA (2009), *Indicaziuns provinziiales por la definiziun di curricula por les scores elementares y mesanes ladines dla Provinzia da Balsan-Südtirol*, <http://www.provinz.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/la/publicaziuns.asp> (ultima consultazione 13.05.2019).

IRSARA M. (2017), Promoting cross-linguistic awareness: English motion events in a multilingual teaching model, in *Lingue e Linguaggi* 23: 121-132.

LE PAPE-RACINE C. (2007), Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. Beiträge zur Lehrerbildung, in *Fremdsprachendidaktik: Konzepte – Umsetzungen – Fragen – Erfahrungs- und Fallberichte* 2: 156-168.

- LO DUCA M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M.G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- MINACH F. & GRUBER T. (1972), *La rujneda de Gherdëina: saggio per una grammatica ladina*, Typak, Urtijëi.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in *Annali della Pubblica Istruzione* (n.s.), Le Monnier, Firenze, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- POLETTI C. (1993), *La sintassi del soggetto nei dialetti italiani settentrionali*, Unipress, Padova.
- RASOM S. (2003), Sintassi del pronome personale soggetto nel ladino centrale. Analisi sincronica e diacronica, in *Mondo Ladino* 27: 45-100.
- RIZZI L. (1986), On the status of subject clitics in romance, in JAEGLI O. & SILVA CORVALÁN C. (eds), *Studies in Romance linguistics*, Foris, Dordrecht: 391-419.
- SALVI G. (2016), La varietà delle parlate ladine, in *Verbum* 17: 218-256.
- SEBASTIO L. (2012), *Per la didattica della lingua italiana*, Progedit, Bari.
- SERIANNI L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari.
- SERIANNI L. (2016), La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica, in BENEDETTI M., BRUNO C. & TRONCI L. (a cura di), *Grammatiche e grammatici. Teorie, testi e contesti. Atti del XXXIX convegno della Società Italiana di Glottologia (Siena, Università per Stranieri, 23-25 ottobre 2014)*, Il Calamo, Roma: 201-211.
- VANELLI L. (1998), *I dialetti italiani settentrionali nel panorama romanzo. Studi di sintassi e morfologia*, Bulzoni, Roma.
- VANELLI L. (2012), Riflessione sulla grammatica e sulle grammatiche, in *Grammatica e didattica* 3: 9-33.
- VEDOVATO D. (2007), Categorizzazione dei pronomi personali in italiano: risultati di un'attività didattica, in *Quaderni Patavini di Linguistica* 23: 19-36.
- VIDESOTT R. (2018), Verso un approccio plurilingue nell'apprendimento della grammatica del ladino L1, in *Ladinia* 42: 211-231.
- VIDESOTT R. (in stampa), Lessicografia e grammaticografia, in VIDESOTT P., VIDESOTT R. & CASALICCHIO J. (eds): *Manuale di linguistica ladina*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- [VIVALDI] *Vivaio acustico delle lingue e dei dialetti d'Italia*, www2.hu-berlin.de/vivaldi (ultima consultazione 12.09.2019).

ATSUSHI DOHI¹

La grammaticalizzazione, l'innovazione sintattica e l'educazione scolastica.

La particella interrogativa *pa* nei dialetti fassani

This study examines wh-questions and the functions of the particle *pa* in the varieties spoken in the Fassa Valley. Firstly, I investigate its grammaticalization path. In particular, I argue that the Fascian dialects didn't undergo the same process of grammaticalization as other Dolomitic Ladin varieties. Here evolves a temporal adverb into a mandatory interrogative marker via various phases such as modal particle and connective particle. Then I focused on three types of syntactic constructions of wh-question, namely wh-VS, wh-che and wh-pa. What has led to this situation was a syntactic innovation in the 80s that entailed the substitution of the first construction with the second. Consequently, the role played by school education on the language usage of Fascian is discussed. Finally, the situation in each dialect is described by basing on observations made in the previous sections.

1. *Introduzione*

Il presente contributo analizza le strategie di formulazione di frasi introdotte dal pronome interrogativo, le quali per semplicità verranno d'ora in avanti indicate come domande, nelle varietà ladine parlate in Val di Fassa, nella provincia di Trento. Un focus particolare viene posto sull'uso della particella *pa*, con la sua variante fonetica *po*, la quale svolge varie funzioni nelle domande.

Come sottolineato in Casalicchio e Cognola (2018), il ladino dolomitico è caratterizzato dalla tensione tra bassa normatività, dovuta alla mancanza di un centro culturale, e tentativi recenti di standardizzazione, soprattutto attraverso la scuola. La variazione sintattica che si trova nelle domande rappresenta un caso tipico nel quale tale tensione si manifesta. Attraverso l'indagine di un caso di studio il lavoro si pone come obiettivo l'analisi dell'influenza della standardizzazione sulla pratica quotidiana di una lingua minoritaria.

Le domande nel ladino dolomitico hanno due caratteristiche rilevanti: l'inversione soggetto-verbo² e l'inserimento della particella *pa* (cfr. 1).

¹ Università degli Studi di Trento / Tokyo University of Foreign Studies.

² Di seguito nel presente articolo, il termine "inversione soggetto-verbo" si riferisce alle costruzioni dove il pronome soggetto clitico come *te* in (1) segue il verbo flesso. In fassano, tutti gli altri tipi di soggetto, quali pronomi soggetto tonici, sintagmi nominali o nomi propri, non possono avere questa inversione.

- (1) Che aste *pa* fat? (Fassano, dialetto *cazet*)
 Che hai.tu³ PRT⁴ fatto
 ‘Che cosa hai fatto?’ (Hack, 2014: 55)

Rispetto alle altre varietà ladine, la peculiarità della particella *pa* in Fassano consiste nell'assenza di contributo semantico. In (1) troviamo una domanda standard, la quale appartiene alla casistica descritta da Obenauer (2004: 375) come «[...] interrogatives having a reading requesting the value(s) of the variable bound by the wh-operator».

Allo stesso modo rappresenta un caso di domanda standard anche quella in (2).

- (2) Che aste fat? (Fassano, dialetto *cazet*)

Dagli esempi (1) e (2) emerge il contrasto tra la particella *pa* e il corrispettivo lessicale italiano⁵ *poi*. Questo infatti può avere valore di avverbio temporale o particella modale, come si vede in (3).

- (3) Chi avrà *poi* telefonato? (Coniglio, 2008: 112)

Nonostante l'inversione tra verbo flessivo e soggetto clitico sia considerata fenomeno tipicamente “ladino”, le domande in Fassano possono presentare anche altri tipi di costrutti sintattici, come si vedrà in seguito. Inoltre le sotto-varietà dialettali esistenti in Val di Fassa, vale a dire il *cazet* (dialetto settentrionale), il *brach* (dialetto centrale) e il *moenat* (dialetto meridionale), si differenziano notevolmente sia per le costruzioni in cui compare la particella *pa* che nelle funzioni che essa viene ad assumere. Una conferma arriva dalla disamina dei dizionari. La particella avrebbe in *cazet* un valore di «particella interrogativa = esprime sorpresa; meraviglia» (Mazzel, 1976), in *brach* quello di «particella interrogativa obbligatoria» (De Rossi, 1999) e in *moenat* essa verrebbe «aggiunta al verbo nelle interrogative» (Dell'Antonio, 1972)⁶.

Stante questa diversità di utilizzo, nelle pagine seguenti prenderemo in esame le diverse costruzioni sintattiche delle domande nelle varietà dialettali fassane.

Più in particolare, questo articolo è organizzato come segue: nel § 2 si esamina l'evoluzione diacronica della particella *pa* in Fassano e nelle altre varietà ladine; nel § 3 si analizzano le differenze tra le sotto-varietà unitamente al cambiamento sintattico delle domande verificatosi negli anni Ottanta; nel § 4 si prende in esame l'influenza dell'educazione linguistica scolastica per il tema trattato; nel § 5 si riassumono le osservazioni relative ai singoli dialetti; nel § 6 si tenta di avanzare qualche conclusione.

³ Visto lo scopo del presente studio nelle glosse si segnala soltanto la separazione tra morfema verbale e morfema pronominale.

⁴ PRT = *particle*.

⁵ *Pa/po* deriva dal lat. POS(T) (cfr. Gsell, 1990).

⁶ Come vedremo più avanti, i dialetti fassani si differenziano come suggerito dai dizionari, ma gli usi della particella *pa* non coincidono necessariamente con le descrizioni in essi.

1.1 Inchieste effettuate

I dati utilizzati nel presente studio sono ricavati da due inchieste condotte sul territorio. Nella prima 75 informatori⁷, distinti per età e per varietà parlata, hanno risposto a un questionario appositamente preparato. Per esaminare l'influenza dell'educazione scolastica sulla forma delle domande sono stati intervistati 13 studenti di quinta elementare, 12 di terza media e 16 di quarta superiore. Al fine di potere mettere a confronto i dati degli studenti con quelli degli adulti, il questionario è stato sottoposto anche a 34 parlanti di età comprese tra i 26 e i 78 anni. Considerando una divisione per varietà dialettale, invece, tra gli informatori ci sono 22 parlanti per il *cazet*, 38 per il *brach* e 15 per il *moenat*.

Nel questionario si è chiesto agli informatori di formulare le domande logicamente corrispondenti a 9 risposte che elicitavano frasi interrogative standard: 7 domande aperte con diversi pronomi interrogativi, 2 domande Sì/No.

Nella seconda inchiesta invece, altri 27 informatori sono stati intervistati al fine di cogliere le funzioni svolte dalla particella *pa* nelle varie costruzioni possibili e di chiarire la differenza tra i dialetti. Anche in questa seconda fase l'età degli intervistati era diversa: per ciascuna varietà 3 parlanti erano di età compresa tra i 20 e i 40 anni, 3 parlanti erano di età media compresa tra i 40 e i 60 anni e 3 parlanti di età superiore ai 60 anni.

2. Grammaticalizzazione della particella *pa* nel ladino dolomitico

Secondo studi recenti sulla particella in questione condotti da Hack (2011; 2014) l'uso particolare in fassano, già visto in (1) e chiamato dalla studiosa «uso convenzionalizzato», sarebbe dovuto a un processo di grammaticalizzazione. Questo avrebbe visto varie fasi intermedie, le quali sarebbero rappresentate nelle differenti varietà del ladino dolomitico. Secondo questa teoria, *pa*, derivando dal latino POS(T), poteva originariamente esprimere funzione locativa, temporale o logica. Da un certo momento in poi tuttavia, il morfema avrebbe iniziato ad assumere un valore modale e discorsivo-funzionale, volto ad esprimere l'atteggiamento del parlante in merito all'evento descritto. Se questo secondo stadio evolutivo è tuttora presente nel fodom e nell'ampezzano, il fassano sembra tuttavia aver sviluppato l'uso convenzionalizzato. Di conseguenza la particella avrebbe perso il suo contributo semantico, ma il suo inserimento non sarebbe ancora divenuto obbligatorio nelle domande. L'obbligatorietà si ritrova in badiotto, pur limitata alle sole domande introdotte dal pronome interrogativo, mentre in gardenese è generalizzata in tutte le tipologie.

Le varietà del ladino dolomitico possono quindi essere classificate in quattro gruppi. Il primo comprende il fodom e l'ampezzano, in cui *pa* funge da parti-

⁷ Visto l'ampio numero di informatori non si è avuto modo di prendere in considerazione i dati pertinenti alla loro storia linguistica, vale a dire informazioni quali la loro lingua dominante, la competenza dell'italiano, quando e come hanno imparato l'italiano e così via.

cella modale caricando le domande di diverse sfumature, quali sorpresa o disapprovazione. In questi casi, di conseguenza, *pa* è funzionalmente simile a *poi*, come in (3).

- (4) Ma ée vostro *pa*? (Ampezzano, Cortina d'Ampezzo)
 Ma che vuoi.tu PRT
 'Ma che vuoi...?' (ALD-II 1024: *Ma cosa vuoi...?*)

Il fassano rientra in un secondo gruppo, nel quale la particella ha l'uso convenzionalizzato descritto in § 1⁸. Quindi in questa varietà *pa* non solo non ha valore modale come in fodom o ampezzano, ma non è nemmeno obbligatoria e non copre nessuna funzione semantica. Secondo l'autrice, oltre al fassano, anche le varietà parlate in Val di Sole (solandro) e in Val di Non (nòneso) rientrano in questo gruppo. Il fassano sembra tuttavia differenziarsi dal nòneso, dove l'uso della particella è più regolare. Infatti, secondo quanto riportato in Adami (2008: 56), *po* in nòneso viene usato nel parlato spontaneo «senza eccezione all'interno delle interrogative di tipo parziale». Questa situazione contrasta con quella fassana, dove è spesso possibile trovare una domanda senza *pa* nell'uso spontaneo del dialetto.

Nel terzo gruppo rientra il badiotto, caratterizzato dall'uso obbligatorio di *pa* esclusivamente nelle domande introdotte dal pronome interrogativo.

- (5) Ula vast *pa*?
 Dove vai.tu PRT
 'Dove vai?' (Poletto, 2000: 58)

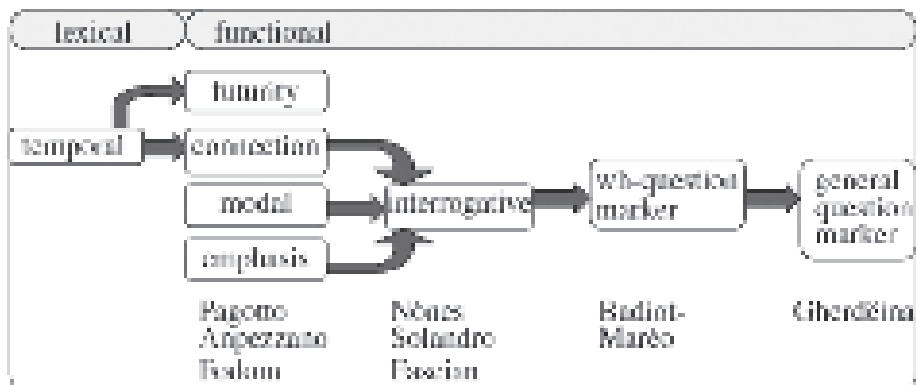
L'ultimo gruppo è rappresentato dal gardenese, dove la particella *pa* è obbligatoria nelle domande, come in badiotto⁹. La differenza tra queste ultime due varietà consiste nell'obbligatorietà della particella anche nelle frasi interrogative totali in gardenese, mentre in badiotto *pa* funge da particella modale.

- (6) Can compri *pa* n liber?
 Quando comprano.loro PRT un libro
 'Quando comprano un libro?' (Hack, 2014: 55)

Si veda fig. 1 per il modello avanzato da Hack (2014: 57).

⁸ Come vedremo in § 3, l'uso convenzionalizzato in fassano si registra soltanto nelle domande con l'inversione soggetto-verbo (e nella costruzione con *pa* che segue immediatamente il pronome interrogativo in *moenat*). L'analisi nel presente paragrafo perciò non si applica ai casi in cui la domanda ha una costruzione diversa.

⁹ Sia in badiotto che in gardenese, l'assenza della particella tuttavia non comporta necessariamente l'agrammaticalità della frase, ma piuttosto un'interpretazione che pone una maggiore enfasi sul pronome interrogativo. Poletto (2000: 58) sostiene che la domanda in (5) senza *pa* sarebbe «retorica», in quanto il parlante saprebbe che l'interlocutore non ha intenzione di andare da qualche parte e intende rimanere dove sta, oppure il parlante saprebbe che non c'è nessun posto dove andare.

Figura 1 - Il processo di grammaticalizzazione della particella *pa*

Tuttavia, Dohi (2017), basandosi sull'analisi dei dati nel Corpus di Ladin Letterar (CLL), afferma che il *fassano* non si inserisce nella fase intermedia tra particella modale e marcatore interrogativo. Prima di tutto, l'uso convenzionalizzato si registra già nell'Ottocento. Lo confermano le seguenti due domande standard, dove *pa* appare nella (7) ma non nella (8)¹⁰.

- (7) Na di i jia coi pastres, i aea 38 vace – Passa n signor e l domana.
'Un giorno andavano con i pastori, avevano 38 mucche – Passa un signore e chiede.'

Tante vace aede *pa*?
Quante mucche avete PRT
'Quante mucche avete?' (CLL: Brunel G. *Doi fraides differenti*, 1888)

- (8) Zacan na sera, ntant che l faja legna, capita una, [...] e: Bona sera!
'Una sera, mentre lui faceva legna, capita una (strega), e: Buonasera!'

Co vala?
Come va.SCL¹¹
'Come va?'

Siede duc segn e?
'Siete tutti sani?' (CLL: Brunel G. *Jan Balia e la Bregostana*, 1888)

Al contrario, nel badiotto dell'Ottocento, la particella funge da particella modale come in (9). In questa varietà, già nella prima metà del Novecento *pa* diventa marcatore di domande (cfr. Dohi, 2017).

- (9) A la odëi rovada a n te stat, dijò le pice fi cun leghermes:
'A vederla arrivata a un tale stato, il piccolo figlio ha detto tra le lacrime:'
'Mia bona uma, cotan mudada, che sëis a se ciaré: i se conësci prësc apëna plü.
'Mia buona madre, quanto sei cambiata, a guardarti: io quasi non ti riconosco.'

¹⁰ Si noti che le domande sono glossate e riportate insieme alle frasi non glossate che mostrano il contesto. Lo stesso vale per (10).

¹¹ SCL = *subject clitic*.

Mi Di, ci él *pa* chësc?
 Mio Dio che è.SCL PRT questo
 'Mio Dio, cos'è questo?' (CLL: Declara J. *Storia de s. Genofefa*, 1878)

Questi dati sembrano indicare che difficilmente *pa* in fassano diventerà un marcatore obbligatorio di domanda e che il fassano non rappresenta una fase di un unico processo di grammaticalizzazione valido per tutte le varietà ladine dolomitiche.

L'uso convenzionalizzato in fassano, anzi, può essere interpretato in maniera analoga a quella proposta in Benincà e Damonte (2009) per la scelta libera della posizione dei clitici complemento nel dialetto di Cairo Montenotte. Come Parry (2005) fa notare, in questa varietà piemontese è possibile collocare i clitici sia prima del verbo flesso che dopo il participio passato, ed è possibile addirittura inserirli in tutte e due le posizioni nello stesso tempo, e la scelta del posizionamento dei clitici non sembra dipendere dal caso, dalla persona o dal contesto.

- (10) a. A *m* sun fò-*mé* in fazìn.
 SCL mi sono fatto-mi in focaccia
 'Mi sono fatto una focaccia.'
- b. I an rangiò-*la*.
 SCL hanno aggiustato-la
 'L'hanno aggiustata.'
- c. a *j-eu* dicc.
 SCL gli-ho detto
 'Gli ho detto.' (Parry, 2005: 177-179)

Nell'analisi proposta in Benincà e Damonte (2009) i clitici vengono considerati come elementi che possono o meno comparire nelle posizioni, le quali sono presenti nella struttura sintattica indipendentemente dall'esistenza dei clitici e vengono attivate in presenza di determinate costruzioni. Perciò, secondo gli autori, nel dialetto di Cairo Montenotte «il parlante ha un'unica struttura sintattica, con le stesse caratteristiche funzionali, ma per le diverse posizioni attivate ha la scelta fra un elemento nullo e un elemento fonologicamente realizzato» (Benincà & Damonte, 2009: 192).

Quest'analisi sembra potersi applicare anche al comportamento della particella *pa* in fassano¹²: la scelta tra domanda con o senza *pa* corrisponde alla semplice scelta lessicale tra un elemento fonologicamente realizzato come *pa/po* e un elemento nullo. Di conseguenza, l'uso convenzionalizzato non è necessariamente una fase transitoria; il parlante fassano ha una struttura sintattica in cui esiste una posizione che va

¹² La particella *pa* in fassano e il clitico in cairese si differenziano in quanto il secondo dev'essere sempre presente almeno in una delle due posizioni possibili. Il clitico, tuttavia, non può essere interpretato come un elemento che può realizzarsi in posizioni diverse, vista la possibilità di averlo nelle due posizioni allo stesso tempo (vedi 10a). Anzi, come suggerito da Benincà e Damonte (2009), sarebbe necessario considerare che in ogni posizione vi sia scelta libera tra il clitico e l'elemento nullo, similmente a *pa* in fassano. Ciononostante, il meccanismo dietro la presenza obbligatoria di almeno uno dei due clitici fonologicamente realizzati andrebbe approfondito negli studi futuri.

attivata per formulare una domanda, ma per questa posizione ha la scelta libera tra *pa* e l'elemento nullo. Si noti, tuttavia, che ciò non implica che la grammaticalizzazione della particella non abbia avuto luogo in fassano; piuttosto in questa varietà l'evoluzione diacronica di *pa* avrebbe avuto un esito diverso da quello in badiotto o in gardenese.

3. Sotto-varietà fassane

3.1 Costruzioni sintattiche delle domande

Il fassano contempla tre costruzioni sintattiche per le domande, le quali tuttavia non sono presenti in tutti i dialetti (cfr. Hack, 2012). Nelle singole costruzioni e nelle varietà dialettali inoltre *pa* viene a svolgere funzioni differenti.

La prima costruzione è diffusa in tutte le varietà ladine dolomitiche, e vede la presenza del pronome interrogativo e dell'inversione soggetto-verbo (di seguito costruzione wh-VS)¹³. Questa struttura è riscontrabile in tutti i dialetti fassani; oltre a (1) in *cazet*, perciò, è possibile trovare la stessa costruzione in *brach* come in (11) e in *moenat* come in (12). La particella *pa* ha l'uso convenzionalizzato in tutte le varietà: può essere liberamente omessa senza modificare l'interpretazione della frase o la sua grammaticalità.

(11) Olà vaste *po* doman?
 Dove vai-tu PRT domani
 'Dove vai domani'

(12) Chi élo *po* to mare?
 Chi è- SCL PRT tua madre
 'Chi è tua madre?'

La seconda costruzione è quella in cui il pronome interrogativo è seguito dal subordinatore *che* (costruzione wh-che). Questa struttura non ammette la particella *pa* e non è possibile nel dialetto *moenat*. Per quanto riguarda l'ordine delle parole, l'inversione soggetto-verbo non ha luogo.

(13) Chiche te fes canche te es ferì? (*Cazet*)
 Che-che tu fai quando-che tu sei ferito
 'Che cosa fai quando sei ferito?'

(14) Coche te te chames? (*Brach*)
 Come-che tu ti chiami
 'Come ti chiami?'

¹³ La costruzione con l'inversione è la strategia più diffusa per formulare le frasi interrogative totali in tutti e tre dialetti. Per quanto riguarda l'uso della particella *pa*, tuttavia, le varietà fassane variano: mentre in *cazet* *pa* non è utilizzabile per le frasi interrogative totali, in *brach* e in *moenat* può essere inserito e funge da particella modale.

L'ultima costruzione possibile è quella con il pronome interrogativo direttamente seguito dalla particella *pa* (costruzione wh-pa), ed è possibile in tutti e tre i dialetti. Esiste, tuttavia, un'ulteriore differenziazione tra le varietà fassane: in *cazet* e *brach* il verbo segue il soggetto (wh-pa-SV), mentre in *moenat* l'ordine è inverso (wh-pa-VS).

(15) Olà *pa* tu vas? (*Cazet*)
 Dove PRT tu vai
 'Dove vai?'

(16) Olà *po* tu vas? (*Brach*)
 Dove PRT tu vai
 'Dove vai?'

(17) Olà *po* stasto? (*Moenat*)
 Dove PRT stai-tu
 'Dove stai?'

Per quanto concerne quest'ultima costruzione, è interessante notare che, almeno nelle varietà ladine dolomitiche, la sequenza wh-pa può essere seguita da una proposizione soltanto in fassano, come negli esempi sopra riportati. Infatti, nonostante la particella *pa* si riscontri spesso immediatamente dopo il pronome interrogativo, nelle altre varietà è limitata ai casi in cui la sequenza wh-pa è ellittica del verbo come in (18) o è seguita da un verbo all'infinito come in (19)¹⁴.

(18) Ulà *pa?* (*Gardenese*)
 Dove PRT
 'Dove?' (Hack, 2011: 72)

(19) Ciuldì *pa* abiné adum milions de paroles? (*Gardenese*)
 Perché PRT combinare insieme milioni di parole
 'Perché mettere insieme milioni di parole?' (Hack, 2011: 74)

Visto che la costruzione wh-pa si trova nel CLL solo in testi recenti¹⁵ e che al contrario già nell'Ottocento si registra wh-pa in isolamento¹⁶, pare che la costruzione wh-pa seguita da una proposizione in fassano sia un fenomeno relativamente recente.

Inoltre, da quanto risulta dalle inchieste, le sotto-varietà fassane si differenziano anche riguardo alla semantica della particella *pa* nella costruzione wh-pa. In *cazet* e in *brach*, la particella ha valore modale volto a enfatizzare il pronome interrogativo (cfr. Hack, 2011: 72)¹⁷. Perciò, l'interpretazione di una domanda

¹⁴ L'unico caso in cui è ammessa la sequenza wh-pa seguita da una proposizione (che però è introdotta da *che*) è «quando si tratta di un'espressione fissa» (Hack, 2011: 73), come *co pa che* 'perché' in gardenese.

¹⁵ Dal 1980 in poi, ma in *moenat* è possibile trovarne un'attestazione del 1967.

¹⁶ Va notato, tuttavia, che i dati diacronici al riguardo sono estremamente limitati probabilmente per il carattere colloquiale del fenomeno.

¹⁷ Tranne nei casi in cui il pronome interrogativo è *perché*, dove la domanda viene percepita come standard.

con la costruzione *wh-pa* in *cazet e brach* è simile a una domanda senza *pa* in gardenese o badiotto.

Invece gli informatori moenesi affermano che in quest'ultima costruzione (come in 17) la particella non abbia influenza per l'interpretazione della frase. Infatti il *moenat* rappresenta l'unico dialetto in cui i parlanti ammettono l'utilizzo di *po* a seguire immediatamente il pronome interrogativo nel contesto *out-of-the-blue*, ovvero quello in cui la domanda si pone senza riferimento al discorso precedente.

(20) A: Olà *po* stasto?

B: Gé stae fora Gries.
Io sto fuori Gries
'Sto a Gries.'

3.2 Innovazione sintattica delle domande

Chiocchetti (1992) segnala un cambiamento diacronico nell'uso della costruzione dominante delle domande che sarebbe passata da *wh-VS* a *wh-che*. Secondo quanto riportato dall'autore, i parlanti nati prima degli anni Sessanta tenderebbero a usare la costruzione *wh-VS*, mentre i giovani preferirebbero la costruzione *wh-che*.

L'autore inoltre afferma che alla base di tale trasformazione vi sia l'influenza dell'italiano standard, dove sia le domande dirette che quelle indirette hanno la stessa forma, come in (21). Invece, in fassano, i due tipi di domande avevano due forme diverse, come in (22). Così il fassano, sotto l'influenza dell'italiano, avrebbe iniziato a impiegare la stessa forma per tutti e due tipi, come in (23).

(21) a. *Dove* vai?

b. Dimmi *dove* vai. (adattato da Chiocchetti, 1992: 245)

(22) a. Olà vaste pa?
Dove vai.tu PRT
'Dove vai?'

b. Dime *olache* tu vas.
Dimmi *dove.che* tu vai
'Dimmi dove vai.' (adattato da Chiocchetti, 1992: 245)

(23) a. *Olache* tu vas?

b. Dime *olache* tu vas.

Come Chiocchetti (1992) fa notare, in *moenat* questa innovazione non avrebbe avuto luogo. Qui non si registrano domande dirette con costruzione *wh-che*, nonostante la presenza di domande indirette introdotte dalla sequenza *wh-che*.

(24) No sé *olache* l va.
Non so *dove.che* SCL va

'Non so dove vada.' (CLL: Maza T., *L destin*, 1980)

In Siller-Runggaldier (1993: 295, nota 1) invece si trova una spiegazione leggermente diversa: «[f]orse questo tipo è arrivato nel fassano direttamente dall'italiano, visto che nell'italiano, e soprattutto nell'italiano parlato, costruzioni di questo tipo sono molto frequenti». Infatti, nell'italiano parlato, spesso si trova la forma scissa con il subordinatore *che*.

(25) Dov'è che hai comprato questa borsa? (Sabatini, 1985: 163)

Questa costruzione andrebbe però distinta dalla costruzione *wh-che* e considerata equivalente a quella *wh-VS*, vista la presenza del verbo *essere* e del soggetto inverso; del resto si trova anche in *moenat* come in (26), in cui la costruzione *wh-che* non viene mai registrata. Si noti inoltre che la domanda scissa ammette la particella *pa*, mentre quest'ultima non appare mai nella costruzione *wh-che*. Perciò questo tipo di domande non verrà preso in considerazione in questo lavoro.

(26) Ei, ma chi élo po che à rejon?
 Sì ma chi è.SCL PRT che ha ragione
 'Sì, ma chi è che ha ragione?' (CLL: del Cenchen M. *Te stua. Miserie da zacan e dal di d'ancö*, 1987)

Se si attribuisce tale innovazione all'interferenza italiana, la sua mancanza in *moenat* richiederebbe una spiegazione, poiché la zona intorno a Moena è «notoriamente più esposta sia dal punto di vista geografico che sociologico al contatto linguistico» (Chiocchetti, 1992: 245). A questo proposito, tuttavia, bisognerebbe tenere conto che l'uso della costruzione *wh-che* nelle domande dirette è un fenomeno ampiamente registrato nell'area italiana settentrionale. Inoltre si riscontra esclusivamente nelle varietà dove si trovano le domande indirette introdotte da *wh-che*, mentre non tutte le varietà con le domande indirette con *wh-che* hanno la stessa costruzione nelle domande dirette.

Poletto e Vanelli (1997: 8) affermano che il fenomeno in questione è «un caso di "copia" della struttura delle subordinate». Infatti la costruzione *wh-che* condivide un certo numero di proprietà con le domande indirette, quali la mancata inversione soggetto-verbo e l'impossibilità di inserire la particella *pa*, mentre minori sono le proprietà condivise con la costruzione *wh-VS*.

Se dunque si ipotizza che la costruzione *wh-che* nelle domande dirette sia un fenomeno diffuso nell'Italia settentrionale causato dalla presenza della sequenza *wh-che* nelle domande indirette, non è necessario pensare che la diffusione di tale struttura avvenga per influenza dell'italiano standard. La "copia" proposta da Poletto e Vanelli (1997) sembra piuttosto un processo spontaneo regolato dal principio di economia/analogia. Alla luce di ciò allora non sorprende la mancata innovazione in *moenat*¹⁸.

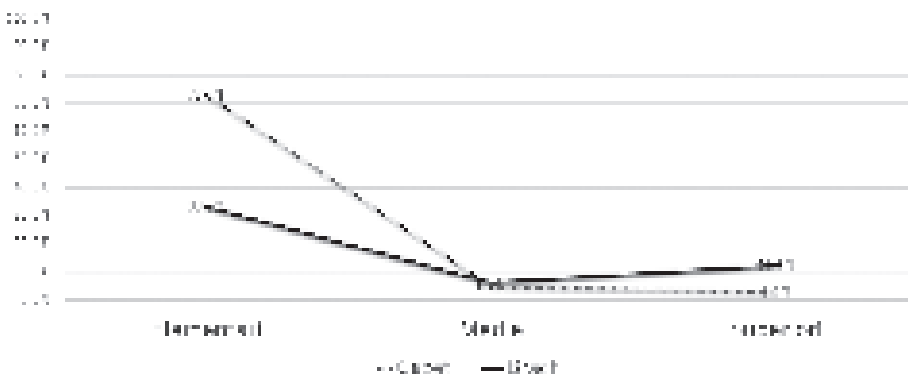
¹⁸ Come mi è stato fatto notare, in *moenat* si trova spesso la tendenza ad evitare forme uguali ai dialetti italiani vicini, presumibilmente per marcare la "ladinità" dell'idioma (cfr. Elwert, 1943).

4. Educazione scolastica in Val di Fassa

Se intorno agli anni Ottanta è avvenuta l'innovazione sintattica descritta nel paragrafo precedente e i parlanti di giovane età di *cazet* e di *brach* nel 1992 tendevano a usare la costruzione wh-che, ci si aspetta che soggetti della stessa età oggi impieghino quasi esclusivamente la stessa costruzione. In base ai dati raccolti nelle inchieste, tuttavia, pare che questa ipotesi venga disattesa.

Secondo il questionario distribuito agli scolari si può osservare prima di tutto come l'uso di wh-che sia molto limitato (circa 14% delle frasi prodotte). Esaminando i dati più dettagliatamente, è possibile constatare due tendenze diverse tra gli studenti delle scuole elementari da una parte e quelli delle scuole medie e superiori dall'altra. Si veda la fig. 2 che riassume le percentuali delle domande con costruzione wh-che tra quelle prodotte nel questionario¹⁹.

Figura 2 - Frequenza della costruzione wh-che nella produzione degli studenti



Gli studenti *cazet* e *brach* delle scuole elementari usano spesso la costruzione wh-che, come previsto da Chiocchetti (1992). Al contrario, alle scuole medie e superiori la percentuale cala e la costruzione wh-VS prevale²⁰.

Per quanto riguarda l'uso nei parlanti che hanno terminato il loro percorso di studio, invece, vi è una diversificazione inter-personale piuttosto ampia, probabilmente dovuta alla variazione sociale, alla frequenza di utilizzo del dialetto locale e alla formazione scolastica. Tendenzialmente, i soggetti adulti utilizzano la costruzione wh-che più spesso rispetto agli studenti: in *cazet* i parlanti di età media (44-50) usano spesso la costruzione wh-che (51,5%); in *brach* sia gli intervistati di età medio-giovane (33-37) che di età medio-alta (53-56) la usano meno²¹ (11,4 % per l'età medio-giovane e 17,3% per l'età medio-alta).

¹⁹ In *moenat* nessun informatore impiega la costruzione in questione.

²⁰ La costruzione wh-pa non è prodotta, poiché in questi dialetti *pa* ha valore modale in questa posizione, mentre il questionario elicitava le domande standard.

²¹ Va osservato, tuttavia, che il numero dei parlanti adulti indagati è inferiore rispetto a quello degli studenti intervistati.

Riassumendo, nelle scuole elementari *wh-che* è la scelta più spontanea, mentre nelle medie e nelle superiori *wh-VS* è quella preferita. Invece, al termine degli studi, ritorna la costruzione *wh-che* quale scelta spontanea²². Questa situazione suggerisce che, durante la scolarizzazione, i parlanti subiscono un'influenza normativa che incide anche sulla forma delle domande.

A conferma di ciò, nella grammatica normativa di Chiocchetti e Iori (2002) la costruzione *wh-VS*, insieme all'impiego della particella *pa*, è sempre preferita in quanto ritenuta caratteristica del ladino. Invece la costruzione *wh-che*, considerata come calco dell'italiano, è sconsigliata. A tale proposito Chiocchetti (1992: 246) afferma che «l'orientamento normativo su questo terreno dovrebbe quindi indicare come preferibile (quanto meno a livello scritto) la forma del tipo A²³, così come già proposto nella II edizione del libro di testo per le scuole elementari *Mia Parlèda*». Questa preferenza è ulteriormente confermata dalle interviste dei parlanti, dalle quali emerge come molti ritengano le frasi con la costruzione *wh-VS(-pa)* come «corrette».

Nel libro di testo *Liber de ladin per la scola mesèn*, utilizzato alle scuole medie, la costruzione *wh-che* non viene mai usata. Al contrario si trovano una serie di esercizi in cui agli studenti è chiesto di usare la forma corretta scegliendo tra il pronome interrogativo e la sequenza *wh-che*. Si veda il seguente esempio, tratto dal *Liber de ladin* (167):

(27) Esercizio sulle forme *olà* «dove» e *olache* («lett. dove che»)

a. Ma ... vèste tant de prescia?

Ma vai.tu tanto di fretta

'Ma (dove) vai con tanta fretta?'

b. Dime ... te stès, se al mèr o te na zità de èrt.

Dimmi tu stai se al mare o in una città di arte

'Dimmi (dove) stai, se al mare o in una città d'arte.'

Le risposte segnalate come corrette sono *olà* per (27a) e *olache* per (27b). Inoltre agli studenti è chiesto di spiegare la regola per l'uso di due forme. Vi sono esercizi simili per gli altri pronomi interrogativi, quali *chi/chi che* 'chi', *che/che che* 'che', *perché/percheche* 'perché', *can/canche* 'quando' e *co/coche* 'come'.

Pare dunque che la costruzione *wh-VS* e la particella *pa*, le quali si erano fortemente indebolite in *cazet* e *brach* per esito dell'innovazione sintattica (vedi § 3), stiano diventando una strategia spontanea grazie all'educazione scolastica. In *moe-nat* invece tale ripresa non ha luogo poiché l'indebolimento della costruzione *wh-VS* non si è mai avuto.

²² Si noti che i soggetti sono nati dopo il cambiamento registrato da Chiocchetti (1992).

²³ La forma del tipo A è uguale alla costruzione *wh-VS*.

5. Strategie per formulare le domande nelle varietà fassane

Nel presente paragrafo si riassumono le osservazioni dei capitoli precedenti e si esamina la situazione delle singole sotto-varietà dal punto di vista diacronico.

Un parlante *cazet* o *brach* può formulare una domanda ricorrendo alle seguenti strategie:

- | | | | | | |
|---------------|-----------------------|-------|---------|----------|------------------|
| (28) a. (= 2) | Che aste | fat? | | | wh-VS |
| | Che hai.tu | fatto | | | |
| | 'Che cosa hai fatto?' | | | | |
| b. (= 1) | Che aste | pa | fat? | | wh-VS- <i>pa</i> |
| | Che hai.tu | PRT | fatto | | |
| | 'Che cosa hai fatto?' | | | | |
| c. (= 14) | Coche | te | te | chiamas? | wh-che |
| | Come.che | tu | ti | chiami | |
| | 'Come ti chiami?' | | | | |
| d. (= 15) | Olà | pa | tu vas? | | wh-pa-SV |
| | Dove | PRT | tu vai | | |
| | 'Dove vai?' | | | | |

Nell'analisi di Benincà e Damonte (2009) adottata in § 2 per interpretare l'uso convenzionalizzato, la scelta libera tra una domanda wh-VS con *pa* e una senza, ovvero la scelta tra (28a) e (28b), viene considerata quale libera selezione lessicale tra la particella ed elemento fonologicamente non realizzato, i quali hanno la stessa funzione di marcatori di domanda.

Invece, nonostante si tratti di un'alternanza di due elementi (*che* e *pa*), la scelta tra la costruzione wh-che come in (28c) e wh-pa come in (28d) non è semplice scelta lessicale tra due parole equivalenti. Infatti le due frasi si differenziano dal punto di vista semantico, in quanto (28c) è una domanda standard, mentre (28d) non lo è. La preferenza per una delle due forme è perciò dettata da motivi pragmatici.

Inoltre il parlante seleziona tra la costruzione wh-VS(-*pa*) e la costruzione wh-che (28a-b vs. 28c) per formulare una domanda standard. Qui di nuovo non si tratta di una libera scelta lessicale, poiché le due costruzioni implicano due strutture sintattiche diverse; mentre la prima presenta l'inversione soggetto-verbo, la seconda non la presenta. Questa scelta è piuttosto regolata dalla variazione sociolinguistica, in particolare dall'influenza dell'educazione scolastica. In base ai dati presentati nel § 4, pare che le domande (28a-b) appartengano a una varietà intrapersonale scolastica e normativa, mentre (28c) a quella più locale e familiare. Si noti che la costruzione wh-pa esiste in tutte e due queste varietà sociolinguistiche e viene selezionata sempre per motivi pragmatici.

Dall'altro lato, le domande che possono essere formulate da un parlante *moe-nat* sono le seguenti:

- (29) a. Chi élo to mare? wh-VS
 Chi è.SCL tua madre
 ‘Chi è tua madre?’
- b. (= 12) Chi élo po to mare? wh-VS-*pa*
 Chi è.SCL PRT tua madre
 ‘Chi è tua madre?’
- c. (= 17) Olà po stasto? wh-pa-VS
 Dove PRT stai.tu
 ‘Dove stai?’

In *moenat*, diversamente dalle altre due sotto-varietà fassane, una domanda con la costruzione wh-pa come in (29c) ha un’interpretazione standard. Perciò, sia nella posizione immediatamente dopo il pronome interrogativo che in quella postverbale, il parlante sceglie liberamente tra *pa* e l’elemento nullo²⁴. Poiché in questo dialetto non si ha la costruzione wh-che, la costruzione wh-VS è selezionata indipendentemente dalla scelta tra le varietà sociolinguistiche.

Dall’altro lato, la possibilità delle varie strategie di formulazione delle domande è dovuta all’innovazione sintattica registrata negli anni Ottanta. Infatti, nel periodo precedente alla prima metà del Novecento, l’unica costruzione registrata nel CLL è quella wh-VS. Poiché in *cazet* e *brach* il periodo in cui la costruzione wh-che inizia ad apparire coincide con quello della costruzione wh-pa, pare che le due “nuove” strategie siano legate tra di loro. Si può ipotizzare che la situazione delle singole sotto-varietà fassane dal punto di vista diacronico sia la seguente. In *cazet* e *brach*, la costruzione wh-VS, insieme all’utilizzo di *pa*, è stata indebolita dalla concorrenza rappresentata dalla costruzione wh-che. Tuttavia wh-VS non è totalmente scomparsa. Anzi, soprattutto tra i giovani di oggi, essa rappresenta una costruzione frequente e produttiva. Questa situazione sembra dovuta all’influenza del fassano standardizzato insegnato nelle scuole. L’uso della particella, nonostante ciò, rimane convenzionalizzato, probabilmente perché la lingua standardizzata non lo considera obbligatorio, ma solo preferibile.

Nell’altra posizione possibile per *pa*, ovvero quella wh-pa, la particella ha acquisito la funzione di marcatore d’interrogativa, come è confermato dall’agrammaticalità di (28d) senza *pa*. Questo è dovuto alla rianalisi di wh-che come costruzione non marcata delle domande, che a sua volta ha dato luogo alla rianalisi di *pa* come elemento alternativo a *che* (vedi il parallelismo strutturale tra 28c e 28d). La particella, nonostante ciò, ha sempre mantenuto il valore modale, poiché i parlanti hanno attribuito all’alternanza di *pa* e *che* una diversa interpretazione.

Invece il *moenat* mostra delle caratteristiche diverse rispetto alle altre due sotto-varietà. La particella in questione appare nelle costruzioni wh-VS e wh-pa e nella posizione postverbale la sua funzione è uguale a quella in *cazet* e in *brach*. A differenza

²⁴ Questa proprietà di *pa* in *moenat* è simile ai clitici complemento nel dialetto di Cairo Montenotte (vedi 11), seppure *pa* possa non apparire in nessuna delle due posizioni, ovvero dopo il pronome interrogativo e dopo il verbo flessso.

di quest'ultime varietà, tuttavia, in *moenat* la costruzione wh-che non si è mai registrata e la particella ha continuato ad esistere mantenendo l'uso convenzionalizzato, favorito anche dall'educazione scolastica.

Nella posizione wh-pa, dall'altro lato, *pa* non possiede la funzione di marcare le domande. Infatti in *moenat*, essendo normale l'inversione soggetto-verbo, la costruzione wh-pa rimane grammaticale anche senza *pa*. Questa perdita del valore modale sembra un'espansione dell'uso convenzionalizzato per la particella in posizione postverbale, a sua volta dovuta alla mancata innovazione sintattica. Tale espansione sarebbe favorita da un parallelismo nel modo di formare tutte le domande (vedi 29a-c).

6. Conclusioni

Nel presente studio sono stati presi in esame i fattori che hanno contribuito alla situazione particolare delle domande nei dialetti ladini parlati in Val di Fassa. Questi fattori agiscono in modi diversi in ciascuna sotto-varietà dialettale.

La peculiarità delle domande in fassano consiste nella possibilità di adottare diverse strategie per la loro formulazione e nelle varie funzioni svolte dalla particella *pa*. Quest'ultima è un tipico elemento che ha sviluppato il suo uso tramite grammaticalizzazione. Secondo ricerche recenti l'uso convenzionalizzato di *pa*, ovvero quello in cui la particella non è obbligatoria né influenza l'interpretazione della domanda, è considerato come fase intermedia di un processo di grammaticalizzazione che va dall'avverbio temporale al marcatore interrogativo. Ciononostante, i dati diacronici suggeriscono che questo uso particolare non sia uno stadio transitorio, ma uno stato stabile, in cui la particella è interscambiabile con un elemento fonologicamente non realizzato.

I dati ricavati tramite due inchieste recenti sul posto rivelano che le sotto-varietà fassane si diversificano notevolmente riguardo alle costruzioni possibili e agli usi di *pa*. In particolare, solo nei dialetti *cazet* e *brach* si è avuta un'innovazione sintattica per cui la strategia non marcata per le domande è passata dalla costruzione con l'inversione soggetto-verbo a quella con il subordinatore *che* immediatamente a seguire il pronome interrogativo. Questo passaggio presumibilmente ha dato luogo ad una costruzione in cui la sequenza wh-pa viene ad assumere un valore interpretativo modale. In *moenat*, invece, la mancata innovazione avrebbe favorito un'ulteriore grammaticalizzazione di *pa*, per cui la particella ha l'uso convenzionalizzato indipendentemente dalla posizione sintattica.

Infine, si osserva che la costruzione wh-VS in *cazet* e *brach* è ripresa grazie all'educazione scolastica che punta a favorire l'inversione soggetto-verbo e l'aggiunta della particella in quanto caratteristiche del ladino. Al contrario in *moenat* la stessa costruzione ha continuato a esistere indipendentemente dalla lingua standardizzata.

Bibliografia

ADAMI I. (2008), Le inchieste per l'AID-II in Val di Non: analisi di alcuni fenomeni sintattici, in BLAIKNER-HOHENWART, G., BORTOLOTTI E., FRANCESCHINI R., LÖRINCZ E., MORODER L., VIDESOTT G. & VIDESOTT P. (a cura di), *Ladinometria. Miscellanea per Hans Goebel per il 65 compleanno*, vol. 1, University of Salzburg/Free University of Bozen/Istitut Cultural Ladin "Majon di fascegn"/Istitut Ladin "Micurà de Ru", Salzburg-Vigo di Fassa: 47-62.

[ALD-II] (2012) *Atlante linguistico del ladino dolomitico e dei dialetti limitrofi, 2ª parte*, University of Salzburg, Salzburg, <http://ald2.sbg.ac.at>.

BENINCÀ P. & DAMONTE F. (2009), Varianti sintattiche inter- e intra- individuali nelle grammatiche dialettali, in AMENTA L. & PATERNOSTRO G. (a cura di), *I parlanti e le loro storie. Competenze linguistiche, strategie comunicative, livelli di analisi. Atti del convegno Carini-Valderice (23-25 ottobre 2008)*, Centro Studi Filologici, Palermo: 185-194.

CASALICCHIO J. & COGNOLA F. (2018), Verb-second and (micro) variation in two Rhaetoromance varieties of Northern Italy, in D'ALESSANDRO R. & PESCARINI D. (eds), *Advances in Italo-Romance dialectology. Sketches of Italo-Romance grammars*, Brill, Leiden: 72-105.

CHIOCCHETTI F. (1992), Evoluzioni sintattiche dell'interrogativa nel Fassano: osservazioni a margine di un testo ladino nel lascito di Ch. Schneller, in BIBLIOTECA COMUNALE DI TRENTO & ISTITUTO CULTURAL LADIN "MAJON DE FASHEGN" (a cura di), *Per Padre Frumenzio Ghetta, O.F.M. Scritti di storia e cultura ladina, trentina, tirolese e nota bio-bibliografica. In occasione del settantesimo compleanno*, Comune di Trento/Istitut cultural ladin, Vigo di Fassa: 231-248.

CHIOCCHETTI N. & IORI, V. (2002), *Gramatica del ladin fascian*, Istitut cultural ladin, Vich.

[CLL] VIDESOTT P. (ed.) (2010) *Corpus dl ladin leterar*, Libera Università di Bolzano, Bolzano, <http://vll.ladintal.it>.

CONIGLIO M. (2008), Modal particles in Italian, in *University of Venice Working Papers in Linguistics* 18: 91-129.

DELL'ANTONIO G. (1972), *Vocabolario ladino moenese - italiano*, Union di ladins di Fassa e Moena, Moena.

DE ROSSI H. (1999), *Ladinisches Wörterbuch - Vocabolario ladino (brach) - tedesco*, Istituto culturale ladino, Vigo di Fassa.

DOHI A. (2017), La grammaticalizzazione della particella *pa* in alcune varietà ladine dolomitiche, in *Ladinia* 41: 181-199.

ELWERT W.T. (1943), *Die Mundart des Fassa-Tals*, Winter, Heidelberg.

GSELL O. (1990), Beiträge und Materialien zur Etymologie des Dolomitenladinischen (M-P), in *Ladinia* 14: 121-160.

HACK F.M. (2011), *Variazione sintattica in Italia settentrionale: le interrogative con la particella po*, http://asit.maldura.unipd.it/documenti/ql12/4_hack.pdf.

HACK F.M. (2012), Die Fragesatzbildung im Fassatal: Sprachwandel und syntaktische Variation, in *Ladinia* 36: 337-372.

HACK F.M. (2014), The particle *po* in the varieties of Dolomitic Ladin - grammaticalisation from a temporal adverb into an interrogative marker, in *Studia Linguistica* 68(1): 49-76.

- LIBER DE LADIN = IORI V. (ed.) (2015), *Liber de ladin per la scola mesèna*, Scola Ladina de Fascia, Vigo di Fassa.
- MAZZEL M. (1976), *Dizionario ladino fassano (cazét) – italiano*, Istituto culturale ladino, Vigo di Fassa.
- OBENAUER H. (2004), Nonstandard wh-questions and alternative checkers in Pagotto, in LOHNSTEIN H. & TRISSLER S. (eds), *The syntax and semantics of the left periphery*, De Gruyter, Berlin-New York: 343-384.
- PARRY M.M. (2005), *Sociolinguistica e grammatica del dialetto di Cairo Montenotte*, Editrice Liguria, Savona.
- POLETTO C. (2000), *The higher functional field*, Oxford University Press, Oxford.
- POLETTO C. & VANELLI L. (1997), *Gli introduttori delle frasi interrogative nei dialetti italiani settentrionali*, <http://asit.maldura.unipd.it/documenti/ql1/trento2.rtf>.
- SABATINI F. (1985), L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane, in HOLTUS G. & RADTKE E. (Hrsg.), *Gesprochenes italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Gunter Narr Verlag, Tübingen: 154-184.
- SILLER-RUNGGALDIER H. (1993), Caratteristiche della frase interrogativa a soggetto inverso nel ladino centrale, in RAMÒN L. (ed.), *Actas do XIX Congreso internacional de lingüística e filoloxía románicas, Universidade de Santiago de Compostela (1989), Vol. IV: Dialectoloxía e xeografía lingüística; onomástica*, Fundación Pedro Barrié de la Maza, A Coruña: 289-295.

Lingue ereditarie nei Paesi Bassi: innovazioni morfosintattiche

This contribution focuses on heritage languages in the Netherlands. After discussing few definitional and terminological issues, it illustrates some of the findings of the ERC project *Heritage languages in multilingual Netherlands*, relative to the type of contact-induced change attested in bilingual individuals who speak Dutch as dominant language and one of the following heritage languages: Chinese, Turkish, Spanish, or Malay. A quantitative and qualitative investigation on these heritage languages reveals that cross-linguistic influence from the dominant language most often manifests itself as a redistribution of already available structures. The social factors that seem to play a major role are parental language input and social network.

1. Introduzione

Questo contributo affronta il tema delle lingue ereditarie (*heritage languages*) focalizzandosi sui fenomeni di interferenza linguistica che avvengono quando due lingue diverse entrano in contatto, e sui fattori socio-anagrafici che li determinano.

Nel presente contributo verrà utilizzato il termine “lingua ereditaria”, tradotto dall’inglese *heritage language*, per indicare una delle lingue del repertorio del soggetto bi-multilingue, quella che appartiene alla famiglia d’origine. I soggetti bilingui presi in considerazione, oltre a utilizzare la lingua del Paese in cui sono cresciuti e abitano, di cui hanno piena padronanza, conoscono e parlano (hanno quindi una qualche competenza) anche la lingua “ereditata” dalla famiglia.

Le caratteristiche della lingua ereditaria sono le seguenti (Aalberse & Muysken, 2013a; Benmamoun *et al.*, 2013; Montrul, 2012; Polinsky & Kagan, 2007; van Rijswijk *et al.*, 2016):

- 1) viene appresa dalla nascita, a volte contemporaneamente alla lingua dominante del Paese in cui si trovano a vivere;
- 2) viene appresa in modo spontaneo in un contesto familiare;
- 3) ha un valore culturale e/o identitario per il parlante;
- 4) è la lingua di una comunità, o di un gruppo di persone che condividono una provenienza geografica e/o un’identità culturale;
- 5) è una lingua di migrazione, nel senso che non è una lingua autoctona, e neppure una delle lingue ufficiali del Paese in cui vivono.

¹ Leiden University.

I parlanti lingue ereditarie sono persone nate nel Paese ospitante da genitori immigrati, o giunte nel Paese ospitante come immigrati durante la prima infanzia. Da un punto di vista sociolinguistico si definiscono parlanti di seconda o terza generazione (Silva-Corvalán, 1994). Questi soggetti sono esposti sin dalla nascita alla lingua ereditaria, la quale può essere appresa simultaneamente alla lingua dominante parlata nel Paese in cui abitano (bilingui simultanei). Ci sono anche bambini che vivono la prima infanzia in un ambiente familiare monolingue e iniziano ad apprendere la lingua dominante solo verso i 6 anni, quando comincia l'istruzione primaria (bilingui consecutivi nella prima infanzia). In entrambi i casi, sia che si tratti di bilingui simultanei o consecutivi, hanno in comune il fatto che, una volta raggiunta l'età adulta, la lingua ereditaria diventa funzionalmente quella più debole, nonostante la si sia acquisita per prima. I parlanti lingue ereditarie sono perciò un tipo specifico di bilingui, con caratteristiche proprie diverse da altri. Il loro è un bilinguismo – simultaneo o della prima infanzia – funzionalmente sbilanciato.

Ci sono importanti differenze che distinguono i parlanti lingue ereditarie rispetto ai soggetti bilingui, figli di matrimoni misti o di genitori espatriati, benché anch'essi presentino le stesse caratteristiche di apprendimento descritte nei punti 1, 2, 3. La prima differenza è che al contrario dei figli di matrimoni misti, i parlanti lingue ereditarie appartengono a una comunità linguistica che include anche la prima generazione di immigrati, con cui essi interagiscono, la quale ha un ruolo determinante nel condizionare l'apprendimento della lingua (punto 4). A questo proposito è importante sottolineare che gli immigrati di prima generazione (quelli arrivati nel Paese ospitante dopo l'adolescenza) non sono da considerarsi parlanti lingue ereditarie in quanto il loro percorso di acquisizione è fondamentalmente diverso². La seconda differenza è che nella maggior parte dei casi i figli di genitori espatriati ricevono un'istruzione adeguata in entrambe le lingue, raggiungendo un bilinguismo più bilanciato rispetto ai parlanti lingue ereditarie. La scelta di un'istruzione bilingue è dovuta al fatto che spesso questi soggetti hanno un livello socio-economico e culturale più elevato rispetto a quello di una tipica famiglia di parlanti ereditari (van Rijswijk *et al.*, 2016: 28).

In ultimo, come indicato nel punto 5, le lingue autoctone, i dialetti o le altre lingue regionali non dovrebbero essere considerate lingue ereditarie. Nonostante emergano delle somiglianze tra i parlanti lingue autoctone e i parlanti lingue ereditarie, le differenze sono rilevanti. Nel caso delle lingue ereditarie esiste una madrepatria in cui la lingua ereditaria è ancora quella dominante parlata dalla comunità, cosa che non vale per le lingue autoctone³. È evidente anche la differenza di dura-

² Al contrario dei parlanti lingue ereditarie della seconda generazione, gli immigrati di prima generazione apprendono la lingua dominante del Paese ospitante dopo la pubertà e spesso hanno ricevuto un qualche tipo di istruzione nella L1 nel loro paese di origine.

³ Questo fa sì che ci siano delle differenze metodologiche fondamentali quando si studia il contatto linguistico nelle lingue ereditarie e nelle lingue autoctone; nel caso delle lingue ereditarie la lingua della madrepatria può funzionare da termine di paragone o *baseline*. Inoltre il contatto con i parlanti in madrepatria può avere un effetto sul mantenimento della lingua ereditaria nel Paese ospitante.

ta nel tempo del contatto linguistico tra due lingue distinte: nel caso delle lingue ereditarie si parla di due, tre generazioni, mentre per le lingue autoctone, anche di secoli⁴. La terza differenza riguarda il percorso di acquisizione linguistica: in alcuni casi l'apprendimento di una lingua autoctona è opposto rispetto a quello di una lingua ereditaria. A questo proposito Saad *et al.* (2019) mostrano che i bilingui abui-indonesiano sull'isola di Alor, Indonesia, crescono esposti maggiormente alla lingua dominante (l'indonesiano) e raggiungono una buona competenza nella lingua autoctona (l'abui) solo dopo l'adolescenza.

Ora è necessario fare qualche precisazione terminologica e teorica. In riferimento alle lingue ereditarie, alcuni autori italiani hanno utilizzato la definizione "lingue immigrate" (Bagna *et al.*, 2003) o "lingue etniche" (Balboni, 2002). In inglese s'incontrano termini come *immigrant languages*, *minority languages* o *immigrant minority languages* (van Deusen-Scholl, 2003). Ciascuna di queste descrizioni implica una connotazione negativa a mio avviso impropria. Gli aggettivi immigrato, minoritario ed etnico sono inadatti per le seguenti ragioni: la nozione di "immigrato" solitamente non si applica ai figli nati nei Paesi di accoglienza da genitori immigrati (le cosiddette seconde generazioni), di conseguenza riferirsi alla lingua parlata dalle seconde (e terze generazioni) come di una "lingua immigrata" può generare confusione, in quanto i soggetti che la utilizzano non sono immigrati. Ingannevole può apparire anche l'uso dell'aggettivo "minoritaria" perché, nonostante tutte le lingue ereditarie siano minoritarie nei Paesi di accoglienza, spesso si tratta di lingue molto diffuse, parlate da milioni di persone nei Paesi di origine (come, per esempio, lo spagnolo negli U.S.A. o il mandarino nei Paesi Bassi). Definire una lingua ereditaria come "etnica" è altrettanto inesatto in quanto suggerisce che la lingua sia propria di un'etnia, cioè di una comunità che condivide caratteri culturali e linguistici. Tuttavia esistono lingue ereditarie, come l'akan nei Paesi Bassi, che lo smentiscono. La ricerca condotta da Van den Berg (in Aalberse & Muysken, 2013a) mostra come l'akan sia diventata la lingua della comunità dei migranti ghanesi nei Paesi Bassi, compresi quelli che nel proprio Paese non avrebbero parlato l'akan in quanto originari del Ghana del nord, dove si parla un'altra lingua. L'akan è l'esempio di come si sia formata una lingua ereditaria, accomunando persone provenienti da gruppi etnici diversi, per creare l'identità di una comunità nel Paese di accoglienza.

Per concludere, il termine "lingua ereditaria" è anch'esso problematico (cfr. van Deusen-Scholl, 2003: 216), ma è, a mio avviso, quello che racchiude meglio le caratteristiche di queste lingue (punti 1-5), ponendo l'accento sulla nozione di "trasmissione intergenerazionale" piuttosto che sulla nozione di "immigrazione" o "minoranza".

Il tema delle lingue ereditarie è divenuto negli ultimi tempi di grande interesse, oggetto di studi teorici (Benmamoun *et al.*, 2013; Montrul, 2008; 2012; O'Grady *et al.*, 2011), pedagogici e politici (van Deusen-Scholl, 2003; Carreira & Kagan, 2011). Le lingue ereditarie infatti rappresentano un "esperimento in natura" (O'Grady *et*

⁴ Nel caso delle lingue autoctone del Sud America, il contatto linguistico tra queste lingue e lo spagnolo e/o il portoghese introdotto dai colonizzatori dura da secoli.

al., 2011: 224). Finora è stato chiaro che l'età, il cosiddetto periodo critico, gioca un ruolo fondamentale nell'apprendimento di una lingua sin dall'infanzia (Montrul, 2008). Tuttavia, nonostante i parlanti siano esposti alla lingua ereditaria sin dalla nascita, in età adulta questa diventa la lingua più debole, e spesso l'acquisizione di tale lingua rimane incompleta. Questa dinamica fa sorgere un interrogativo sul ruolo dell'input nell'apprendimento e dimostra che l'età da sola non basta per acquisire la piena padronanza di una lingua. Sembrerebbe, anzi, che l'apprendimento continui molto oltre il periodo critico, e che la quantità e la qualità dell'input linguistico vi giochino un ruolo fondamentale (O'Grady *et al.*, 2011; Pires & Rothman, 2009).

Da un punto di vista pedagogico è importante riconoscere che i parlanti ereditari, anche quelli con competenze attive minime, sono diversi dagli studenti di lingue straniere, e necessitano di piani di studio specifici. Infatti, i parlanti lingue ereditarie hanno maggiore facilità rispetto agli studenti stranieri nel ri-apprendimento della propria lingua madre, soprattutto nella fonologia e nel lessico (Montrul, 2012). La conoscenza linguistica posseduta da parte dei parlanti ereditari li pone in netto vantaggio rispetto a chiunque studi la lingua da zero. Questo li rende una risorsa nazionale per ogni stato, che dovrebbe dare loro l'opportunità di sviluppare ulteriormente le capacità che già posseggono (Polinsky & Kagan, 2007: 390).

Il presente contributo è strutturato in modo seguente: la seconda sezione inquadra il contesto dello studio delle lingue ereditarie nei Paesi Bassi. Nella terza sezione vengono descritte alcune innovazioni morfosintattiche presenti nelle lingue ereditarie, prendendo in esame tre esempi di modifiche nella frequenza e nella distribuzione delle varianti. La quarta sezione esamina l'influenza dei fattori socio-anagrafici sul mutamento linguistico. La quinta sezione conclude il contributo.

2. *Le lingue ereditarie nei Paesi Bassi*

Tra il 2009 e il 2013 all'Università Radboud di Nimega, nei Paesi Bassi, è stato condotto il progetto *Heritage languages in multilingual Netherlands*⁵, che ha avuto come oggetto di studio quattro lingue ereditarie presenti nei Paesi Bassi con lo scopo di approfondire i fenomeni di contatto linguistico tra le lingue ereditarie e la lingua socialmente dominante, l'olandese. Le lingue ereditarie oggetto dello studio sono state lo spagnolo (Irizarri van Suchtelen, 2016), il cinese mandarino (Aalberse & Muysken, 2013b; Aalberse *et al.*, 2017), il turco (Şahin, 2015), e il malese ambonese (Moro, 2016)⁶. Negli stessi anni è stata condotta anche un'altra ricerca di dottorato, presso l'università di Tilburg, dedicata al turco parlato nei Paesi Bassi dai parlanti ereditari (Onar-Valk, 2015). Il presente contributo illustra alcuni dei risul-

⁵ Parte del progetto ERC Advanced Grant *Traces of Contact* #230310, coordinato dal prof. Pieter Muysken.

⁶ Il malese ambonese è una varietà di malese parlato originariamente sull'isola di Ambone e sulle isole vicine, nelle Molucche, in Indonesia (van Minde, 1997). Nel resto di questo contributo, questa varietà verrà indicata solo con il termine di "malese". Per maggiori informazioni relative alla storia dell'immigrazione di queste comunità si fa riferimento alle fonti citate.

tati emersi dal progetto portato avanti all'Università Radboud di Nimega e dallo studio di Onar-Valk all'università di Tilburg.

Nello studio di queste quattro lingue ereditarie i ricercatori coinvolti hanno utilizzato un approccio metodologico quantitativo e qualitativo. Il gruppo di parlanti ereditari è sempre costituito da almeno una decina di individui (v. tab. 1). Il gruppo di controllo può essere costituito sia da parlanti nativi nella madrepatria, che da parlanti di prima generazione nei Paesi Bassi, o da parlanti nativi olandesi senza alcuna conoscenza della lingua ereditaria. La scelta di uno o più gruppi di controllo varia in ogni ricerca.

Tabella 1 - *Soggetti intervistati nei progetti di ricerca su diverse lingue ereditarie nei Paesi Bassi*

	Gruppo sperimentale		Gruppi controllo	
	Parlanti ereditari	Prima generazione	Parlanti nella madrepatria	Parlanti nativi olandesi
<i>mandarino</i> (Aalberse <i>et al.</i> , 2017: 34)	12	12	–	–
<i>spagnolo</i> (Irizarri van Suchtelen, 2016: 66)	17	7	16	–
<i>turco</i> (Şahin, 2015: 30)	15	15	15	15
<i>malese</i> (Moro, 2016: 79)	32	6	27	10
<i>turco</i> (Onar-Valk, 2015: 92)	78	–	34	–

La raccolta dati all'Università Radboud di Nimega è stata effettuata utilizzando il *Core-Elicitation kit*. Questo kit si compone di tre parti: una descrizione simultanea di 14 video, una descrizione a posteriori in cui ai partecipanti viene chiesto di descrivere due video clip per volta, per un totale di 68 video clip, e un'intervista sociolinguistica semi-strutturata. Per una lista completa del materiale e per la lista di domande di sociolinguistica si fa riferimento alle appendici in Moro (2016) e Irizarri van Suchtelen (2016). Nella fig. 1 sono visibili tre fermi immagine di tre video clip usati nella descrizione a posteriori. Le descrizioni simultanee e a posteriori sono state ottenute posizionando un computer portatile di fronte al parlante, a cui è stato chiesto di descrivere, nella lingua target, ciò che avveniva nei video. I dati sono stati registrati con il software Audacity e trascritti con il software ELAN.

Figura 1 - Fermo immagine di tre video clip del Core-Elicitation kit



Tear cloth

Put ladder

Hug woman

La raccolta dati nello studio di Onar-Valk (2015) a Tilburg è stata effettuata per mezzo di interviste semi-strutturate e tramite l'*elicited imitation task*, un *task* durante il quale a un soggetto viene chiesto di ripetere con le proprie parole un breve testo (3 o 4 frasi) letto in precedenza dalla ricercatrice o da un'assistente.

3. Innovazioni morfosintattiche

Il tipo di interferenza linguistica che si riscontra più frequentemente nelle lingue ereditarie è quello strutturale, caratteristico delle comunità dove è presente un bilinguismo relativamente stabile e duraturo. L'interferenza a livello strutturale si manifesta attraverso la comparsa di innovazioni grammaticali (*innovation*) che, se condivise dalla comunità di parlanti, per mezzo della diffusione (*propagation*), col tempo possono diventare veri e propri mutamenti linguistici (*language change*; Croft, 2000: 4). La fase di innovazione e quella di propagazione possono coincidere, come spesso accade, motivo per cui le innovazioni sono anche definite mutamenti in corso (*on-going change*). Quando le innovazioni sono condivise dall'intera comunità si definiscono mutamenti conclusi (*completed change*; Aikhenvald, 2002: 5; Backus *et al.*, 2011: 740; Heine & Kuteva, 2006: 79). Questo processo è stato descritto da Enfield (2003: 366) nella sua ricerca sul mutamento linguistico nel Sud-est asiatico. Uno o più soggetti di una comunità iniziano a produrre una nuova struttura linguistica, esponendo altri soggetti della loro rete personale di relazioni alla nuova creazione e all'idea che vi soggiace. Se la nuova struttura linguistica viene considerato efficace, essa viene adottata e replicata da chi ascolta, il quale a sua volta espone le persone che conosce alla stessa innovazione (così come quelli che hanno dato il via al processo, riconvalidando e incoraggiandone l'uso, e contribuendo a una sua ulteriore diffusione).

Ogni mutamento linguistico nasce da un'innovazione introdotta da un singolo individuo, ed è perciò un atto individuale. Non di rado accade che più soggetti creino la stessa innovazione indipendentemente gli uni dagli altri. Nelle comunità bilingui, come quelle dei parlanti ereditari, la diffusione di un'innovazione grammaticale avviene in modo ancora più rapido, perché gli individui bilingui sono esposti soprattutto all'input linguistico di altri bilingui, a loro volta esposti a continue innovazioni. È in questo tipo di interazioni ricche di innovazioni che gli individui

trovano conferma delle loro stesse innovazioni, dando vita a un circolo vizioso che accelera il mutamento linguistico (v. *vicious circle of language change* in Schmid, 2011: 170).

Nel caso delle lingue ereditarie, le parti che sono più permeabili all'interferenza linguistica, e quindi ad accogliere innovazioni, sono le aree grammaticali in cui è presente un certo grado di variabilità. Questa variabilità si manifesta là dove si può scegliere tra due o più costruzioni grammaticali (v. *The Alternation Hypothesis* in Jansen *et al.*, 1981; Moro, 2016); o là dove l'uso di un determinata forma è variabile anche tra i monolingui (*The Vulnerability Hypothesis* in de Prada Pérez, 2015). Ad esempio, una delle innovazioni più comuni che si riscontrano nelle lingue ereditarie parlate nei Paesi Bassi è la modifica nella frequenza e nella distribuzione delle varianti, postulata nell'*Alternation Hypothesis*. Secondo questa ipotesi, nel caso in cui la lingua ereditaria presenti due o più varianti, i parlanti bilingui tendono a scegliere la variante condivisa dalla lingua dominante. Il mutamento consiste in una modifica della frequenza e della distribuzione della variante scelta, la quale era già conosciuta dalla grammatica della lingua ereditaria, ma se ne faceva un uso solo sporadico e periferico. In questo tipo di interferenza quello che avviene, o meglio quello che viene "copiato" dai parlanti bilingui, è la frequenza e/o distribuzione di una forma senza che vi sia nessuna replica o creazione di altro materiale linguistico (v. *frequential copying* in Johanson, 2008: 74). Nella sezione che segue sono riportati tre esempi di modifica nella frequenza e nella distribuzione delle varianti: dal malese, dal turco e dallo spagnolo.

3.1 Modifiche nella frequenza e nella distribuzione delle varianti: tre casi studio

In questa sezione si descrivono tre esempi che illustrano una modifica avvenuta nella frequenza e nella distribuzione di una variante: il caso delle costruzioni risultative in malese, il caso delle costruzioni dative in spagnolo, e il caso delle frasi subordinate in turco. Per ragioni di spazio si riportano soltanto le informazioni generali sui processi di trasformazione linguistica. Per una descrizione più dettagliata si vedano le tesi di dottorato di Moro (2016), Irizarri van Suchtelen (2016) e Onar-Valk (2015).

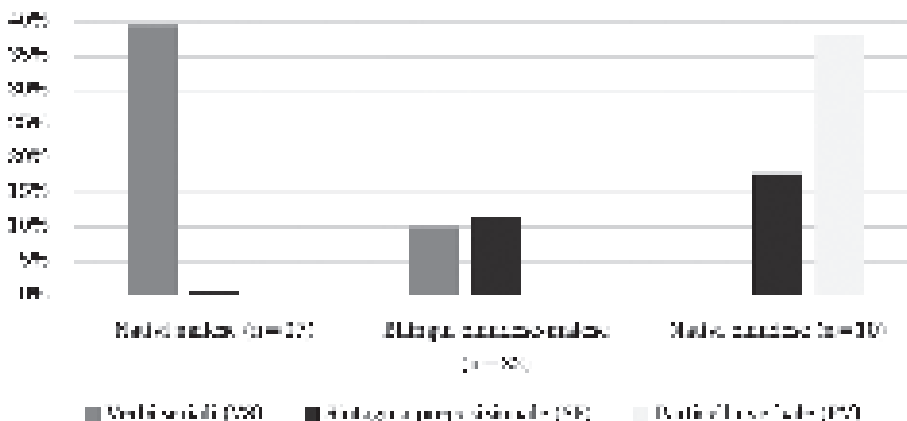
Malese. Prendiamo ad esempio la frase "ho strappato la stoffa a metà" (v. fig. 1 sopra) e analizziamola nelle due lingue malese e olandese. Il malese presenta due tipi di costruzioni risultative: una, in cui l'azione e il risultato sono espressi da verbi seriali (VS), e un'altra in cui l'azione è descritta da un verbo, mentre il risultato è formulato in un sintagma preposizionale (SP). Nell'olandese il risultato viene espresso per mezzo di un sintagma preposizionale, oppure utilizzando un verbo con particella separabile, come *doorbreken*, che significa 'rompere a metà' (v. tab. 2). Dunque entrambe le lingue condividono la possibilità di esprimere il risultato in un sintagma preposizionale. Tuttavia il malese parlato in Indonesia ne fa un uso periferico, mentre, come vedremo, l'espressione diventa molto frequente nel malese parlato nei Paesi Bassi (Moro, 2016; Moro & Irizarri van Suchtelen, 2017).

Tabella 2 - *Costruzioni risultative in malese e olandese*

	Malese	Olandese
VS	<i>Dia robe akang jadi dua</i> s/he tear it become two 'She tears it, (it) became two'	-
SP	<i>Nona robe akang par dua</i> girl tear it to two 'She tears it into two'	<i>Een vrouw scheurt een doek in tweeën</i> a woman tears a cloth in two 'A woman tears a piece of cloth into two'
PV	-	<i>Iemand breekt een touw door met een beitel</i> Someone breaks a rope in half with a chisel 'Someone breaks a rope in half with a chisel'

Dall'analisi quantitativa dei dati appare chiaro che le costruzioni risultative utilizzate dai parlanti ereditari siano qualitativamente simili, ma quantitativamente diverse da quelle dei parlanti nativi (v. fig. 2). Le differenze diventano evidenti nel caso delle costruzioni verbali seriali e dei sintagmi preposizionali presi qui in esame. Come rivelano i risultati del T-test per campioni indipendenti ($p < 0.001$), nella lingua ereditaria dei bilingui olandese-malese, le costruzioni verbali seriali (barre grigio scuro) sono utilizzate in misura significativamente minore mentre i sintagmi preposizionali (barre nere) aumentano la loro frequenza e distribuzione fino a raggiungere valori simili a quelli dell'olandese. La costruzione olandese con la particella verbale (barra grigio chiaro) non viene replicata nella lingua ereditaria in quanto mancante di una forma percepita come equivalente.

Figura 2 - *Percentuale media di costruzioni risultative in tre gruppi di parlanti*
(figura adattata da Moro, 2016: 201)



Si osserva quindi una modifica nella frequenza e nella distribuzione della variante con il sintagma preposizionale, che si consolida (*entrenched*) nel repertorio del parlante bilingue, perché condivisa da entrambe le lingue.

Spagnolo. La lingua spagnola consente di esprimere alcuni stati psicologici (*psychological events*) attraverso due tipi di costruzioni grammaticali. La prima, che è la più comune, usa il verbo intransitivo e ha come esperiente un complemento indiretto dativo introdotto da ‘a,’ o espresso per mezzo di un clitico: “ti sei dimenticato le chiavi”. Nella seconda costruzione l’esperiente è il soggetto di un verbo transitivo: “tu hai dimenticato le chiavi” (v. tab. 3).

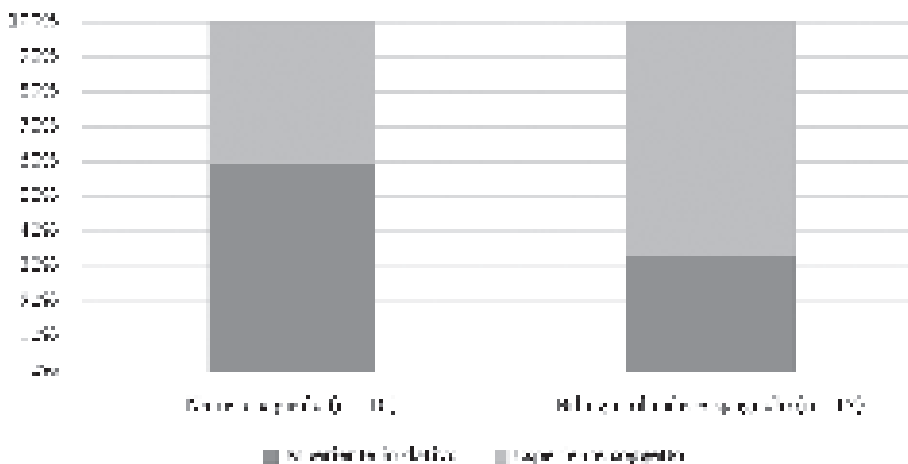
Tabella 3 - Costruzioni esperienziali in spagnolo e olandese

	Spagnolo				Olandese
Esperiente	<i>Se</i>	<i>te</i>	<i>olvidan</i>	<i>las llaves</i>	–
Dativo	REFL	you.DAT	forgot	the keys	
	‘You forget the keys’				
Esperiente	<i>Olvidas</i>	<i>las llaves</i>			<i>Je vergeet de sleutels</i>
Soggetto	forget	the keys			you forget the keys
	‘You forget the keys’				‘You forget the keys’

In olandese, la costruzione esperienziale dativa è molto rara e non si può utilizzare in questo particolare esempio. Lo spagnolo e l’olandese sono quindi allineati nell’esprimere il ruolo semantico dell’esperiente come soggetto di un verbo transitivo. Questa forma è, tuttavia, periferica in spagnolo, mentre rimane l’unica possibile in olandese.

L’analisi quantitativa della frequenza di queste due varianti, eseguita su un gruppo di parlanti nativi spagnolo e su un gruppo di parlanti bilingui olandese-spagnolo (v. fig. 3), rivela che quest’ultimi utilizzano molto più frequentemente la costruzione con l’esperiente soggetto, a discapito di quella con l’esperiente dativo (Irizarri van Suchtelen, 2016; Moro & Irizarri van Suchtelen, 2017).

Figura 3 - Percentuale media delle costruzioni esperienziali in due gruppi di parlanti (figura adattata da Moro e Irizarri van Suchtelen, 2017: 150)



Ancora una volta, come nel caso del malese, vi è solo una modifica nella frequenza e nella distribuzione di una variante (*frequency copying*), senza che vi sia alcuna replica di materiale linguistico.

Turco. Il turco permette sia frasi subordinate infinitive che frasi subordinate finite. Si confronti la frase nell'esempio (1), in cui il verbo *git-* 'andare' è infinito perché nominalizzato per mezzo di un suffisso, con la frase nell'esempio (2), in cui lo stesso verbo è finito. L'olandese predilige la subordinazione di tipo finito (v. esempio 3), anche se è possibile trovare frasi subordinate infinitive introdotte da *om te* 'per'.

- (1) [*Meryem-in İstanbul'a git-tiğ-i-ni / gid-eceğ-i-ni*] *duy-du-m.*
 Meryem-GEN İstanbul-DAT go-F.NMLZ-3SG-ACC hear-PST-1SG
 'I heard that Meryem went/will go to İstanbul.' (Onar-Valk, 2015: 119)
- (2) [*Dün parti-ye git-me-yecek-sin*] *diye düşün-üyor-du-k.*
 yesterday party-DAT go-NEG-FUT-2.SG saying think-PROG-PST-1PL
 'We thought that you would not go to the party yesterday.' (Onar-Valk, 2015: 118)
- (3) *Ik denk [dat mijn moeder een lekker broodje heeft gebakken]*
 I think that my mother a delicious roll have.PRS.3SG bake.PST.PTCP
 'I think that my mother baked a delicious roll.' (Onar-Valk & Backus, 2013: 15)

Per il tipo di frasi subordinate oggetto di studio in Onar-Valk e Backus (2013) e Onar-Valk (2015) la controparte olandese sarebbe una frase subordinata finita. Si può dunque affermare che il turco e l'olandese condividono la variante delle frasi subordinate finite.

Nei dati raccolti tramite l'*elicited imitation task* (v. § 2), Onar-Valk osserva che i bilingui olandese-turco sono più inclini a ripetere una frase subordinata finita precedentemente ascoltata, rispetto ai nativi turchi, i quali invece tendono a correggere il messaggio sostituendo una frase subordinata finita con una infinitiva (v. tab. 4). Questo dimostra che per i bilingui le frasi subordinate finite sono equivalenti a quelle infinitive, mentre i nativi turchi mostrano una netta preferenza per le subordinate infinitive.

Tabella 4 - *Media (intervallo di confidenza al 95% tra parentesi) e deviazione standard per le frasi subordinate finite nell' elicited imitation task (tabella adattata da Onar-Valk, 2015: 168)*

	<i>Media</i>	<i>Deviazione Standard</i>
Nativi turco	0.50 (.42-.57)	.17
Bilingui olandese-turco	0.80 (.77-.83)	.07

I risultati dell'*elicited imitation task* convergono con i dati emersi dalle interviste nel mostrare che i bilingui usano più frequentemente la variante (subordinata finita) condivisa con la lingua dominante, in questo caso l'olandese.

I tre casi studio illustrati sopra mostrano che, come in altre situazioni di contatto linguistico, anche nelle lingue ereditarie la forma più comune di mutamento è la modifica nella frequenza e nella distribuzione delle varianti, come riporta Heine

(2008: 54): «the most pervasive effects on grammatical replication can be seen in the extension of existing structures to new contexts and in an increased frequency of use». Favorendo l'uso di una variante periferica, o pragmaticamente più marcata, i parlanti trasformano la loro lingua ereditaria e l'avvicinano strutturalmente alla lingua dominante, rendendola sempre più simile a essa. Questa somiglianza strutturale non solo rende il passaggio da una lingua all'altra cognitivamente più fluido e meno complesso (v. il modello psicolinguistico in Moro & Irizarri van Suchtelen, 2017), ma consente e facilita i fenomeni di interferenza futuri (v. *The self-perpetuating process of language change* in Enfield, 2003: 356).

4. Fattori socio-anagrafici e contesti relazionali

I fattori che influenzano maggiormente la comparsa e l'intensità del processo di mutamento linguistico riscontrato nei parlanti lingue ereditarie sembrano essere l'età di apprendimento della lingua dominante, l'input linguistico genitoriale, la generazione, la rete sociale nella quale il soggetto si muove, gli aspetti attitudinali e identitari.

L'età di apprendimento della lingua dominante. Montrul (2008) riporta varie ricerche i cui risultati dimostrano che i bilingui simultanei tendono a commettere più errori nella lingua ereditaria rispetto ai bilingui consecutivi. Questo dato la induce a concludere (p. 115) che il bilinguismo simultaneo ha un impatto più drammatico sull'apprendimento della lingua ereditaria, a causa della quantità ridotta di input linguistico che il bilingue simultaneo riceve (cfr. Kupisch, 2013; Moro, 2018)

L'input linguistico genitoriale. L'input ricevuto dai genitori è indubbiamente un fattore importante nel determinare la comparsa e la diffusione di innovazioni linguistiche. Ad esempio, Raschka *et al.* (2002) riportano che i parlanti ereditari di cantonese che vivono nel Regno Unito, i cui genitori usano esclusivamente il cantonese, hanno delle buone conoscenze della lingua ereditaria, mentre gli individui i cui genitori parlano contemporaneamente anche l'inglese sono meno competenti.

La generazione. Il mantenimento della lingua ereditaria e la competenza linguistica sono strettamente correlati alla generazione di appartenenza, secondo il modello G1 > G2 > G3 (Hulsen, 2000; Silva-Corvalán, 1994). In generale, i parlanti di prima generazione usano la lingua ereditaria come lingua dominante; la generazione successiva parla la lingua del Paese ospitante (che diventa dominante), pur mantenendo buone competenze nella lingua ereditaria; la terza generazione mostra conoscenze ormai scarse della lingua ereditaria. Inoltre, solo pochi parlanti mantengono una conoscenza funzionale della loro lingua ereditaria (Benmamoun *et al.*, 2013: 79; ma cfr. Moro, 2018).

La rete sociale. La struttura delle relazioni sociali influisce anch'essa sul grado di conservazione della lingua ereditaria e sulle competenze linguistiche dei parlanti. Una rete sociale chiusa, ancorata al territorio e alle proprie tradizioni rafforza la frequenza e l'intensità dei contatti tra i membri dello stesso gruppo, favorendo il mantenimento della lingua (Chau, 2011; Wei *et al.*, 2000). Mettendo a confronto

due gruppi familiari cinesi che abitano a Tyneside, nel Regno Unito, l'uno con legami sociali e parentali forti e membri affiliati alla chiesa del Vero Gesù, l'altro con relazioni interfamiliari deboli e privo di un'istituzione di riferimento, emerge che il gruppo più coeso e chiuso presenta un maggior grado di competenza e mantenimento della lingua ereditaria rispetto al secondo gruppo (Wei *et al.*, 2000). Un altro esempio interessante è quello fornito da Chau (2011), la quale ha confrontato i parlanti ereditari che abitano nell'area urbana di Amsterdam, dove è presente una comunità cantonese molto grande e variegata, con i parlanti ereditari che vivono nell'area rurale di Venlo, un territorio piuttosto isolato. È emerso che la carenza di stimoli linguistici e le occasioni limitate di interagire in cantonese dei soggetti di Venlo spiegherebbero le molteplici devianze riscontrate nel loro parlato, come ad esempio l'uso errato dei classificatori nominali.

Anche gli studi sulle lingue ereditarie condotti all'università Radboud di Nimega hanno evidenziato l'importanza di elementi quali la rete sociale di relazioni e l'input genitoriale.

Nei miei studi (Moro, 2016; 2018), ho messo in relazione la rete sociale dei parlanti ereditari malese con la frequenza di innovazioni riscontrate nel loro parlato. La rete sociale è stata descritta, o meglio operazionalizzata, in funzione del luogo di residenza dei parlanti, prendendo in considerazione le aree urbane e i quartieri con un'elevata presenza di moluccani parlanti malese. I risultati mostrano che gli abitanti delle aree urbane sono i leader del mutamento linguistico, rispetto ai parlanti dei quartieri a forte presenza moluccana, dove si parla una varietà della lingua ereditaria più simile a quella della madrepatria. Ad esempio, i parlanti che vivono nei quartieri moluccani usano più frequentemente i verbi seriali (v. § 3.1), mentre quelli di Amsterdam, o di altre grandi città, prediligono costruzioni grammaticali alternative, più simili a quelle olandesi (come i sintagmi preposizionali). Si può ipotizzare che i parlanti che vivono al di fuori dei quartieri moluccani abbiano maggiori occasioni di parlare olandese, e quindi che gli schemi espressivi di impronta olandese siano più consolidati nel loro repertorio. Inoltre nelle aree urbane la rete di relazioni sociali è di gran lunga più aperta e ricca di stimoli, e questo offre agli individui una maggiore probabilità di essere esposti a nuove creazioni linguistiche e di trasmetterle a loro volta, accelerando la diffusione delle innovazioni (v. circolo vizioso del mutamento linguistico in § 3).

Interessante anche lo studio condotto da Irizarri van Suchtelen (2014; 2016) sull'input genitoriale dei parlanti spagnolo nei Paesi Bassi. Irizarri van Suchtelen ha messo in evidenza la relazione tra l'input ricevuto durante l'infanzia e le competenze nella lingua ereditaria. I parlanti ereditari di spagnolo che sono cresciuti con un solo genitore spagnolo, e/o non hanno utilizzato lo spagnolo in modo produttivo durante l'infanzia, mostrano un più alto grado di innovazioni nelle costruzioni dative (v. § 3.1) rispetto ai parlanti cresciuti con entrambi i genitori spagnoli.

5. *Conclusioni*

Il presente contributo si è concentrato sul tema delle lingue ereditarie presenti nei Paesi Bassi con lo scopo di illustrare alcuni aspetti metodologici e i dati emersi dalle ricerche eseguite su quattro lingue ereditarie (cinese, malese, spagnolo e turco) a contatto con la lingua dominante, l'olandese. I risultati di questi studi mostrano che uno dei mutamenti linguistici in corso più comune è la modifica nella frequenza e nella distribuzione di una variante. La comunità di parlanti ereditari bilingui, favorendo l'uso di una variante periferica o pragmaticamente più marcata, avvicina strutturalmente la propria lingua d'origine a quella dominante, con l'effetto di renderla sempre più simile a essa. Questo rende più facile e rapido il passaggio da una lingua all'altra, e favorisce fenomeni futuri di interferenza e innovazione, che via via vengono recepiti e si diffondono. Tra i fattori che maggiormente influiscono sul tasso di innovazioni riscontrate in una lingua ereditaria, qualsiasi essa sia, si evidenzia la rete di relazioni sociali tra i parlanti e l'input linguistico genitoriale ricevuto nella prima infanzia.

Abbreviazioni

1 = prima persona

2 = seconda persona

3 = terza persona

ACC = accusativo

DAT = dativo

F.NMLZ = nominalizzazione fattiva

FUT = futuro

GEN = genitivo

NEG = negativo

PL = plurale

PROG = progressivo

PRS = presente

PST = passato

PTCP = participio

REFL = riflessivo

SG = singolare

Ringraziamenti

L'autrice ringrazia gli organizzatori ed i partecipanti al XIX Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, gli anonimi revisori della collana STUDI AltLA, Giulia Castelli e Federico Castelli per gli utili commenti. Si ringrazia il progetto di ricerca *Reconstructing the past through languages of the present: the Lesser Sunda Islands* finanziato dall'NWO (Netherlands Organisation for Scientific Research, numero del progetto 277-70-012) per il supporto finanziario.

Bibliografia

- AALBERSE S. & MUYSKEN P. (2013a), *Perspective on heritage languages*. Position paper for the *Structural changes in heritage languages workshop*, Noordwijkerhout, The Netherlands.
- AALBERSE S. & MUYSKEN P. (2013b), Language contact in heritage languages in the Netherlands, in DUARTE J. & GOGOLIN I. (eds), *Linguistic superdiversity in urban areas: research approaches*, Benjamins, Amsterdam: 253-274.
- AALBERSE S., ZOU Y., & ANDRINGA S. (2017), Extended use of demonstrative pronouns in two generations of Mandarin Chinese speakers in the Netherlands, in BLOM E., CORNIPS L. & SCHAEFFER J. (eds), *Cross-linguistic influence in bilingualism. In honor of Aafke Hulk*, Benjamins, Amsterdam: 25-48.
- AIKHENVALD A. (2002), *Language contact in Amazonia*, Oxford University Press, Oxford.
- BACKUS A., DOĞRUÖZ A. & HEINE B. (2011), Salient stages in contact-induced grammatical change. Evidence from synchronic vs. diachronic contact situations, in *Language Sciences* 33(5): 738-752.
- BAGNA C., MACHETTI S. & VEDOVELLI M. (2003), Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?, in VALENTINI A., MOLINELLI P., CUZZOLIN P. & BERNINI G. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Bulzoni, Roma: 201-222.
- BALBONI P. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- BENMAMOUN E., MONTRUL S. & POLINSKY M. (2013), Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics, in *Theoretical Linguistics* 39(3-4): 129-181.
- CARREIRA M., & KAGAN O. (2011), The results of the National Heritage Language Survey. Implications for teaching, curriculum design, and professional development, in *Foreign Language Annals* 44(1): 40-64.
- CHAU W. (2011), *The Influence of Dutch on Cantonese in the Netherlands. Rural versus urban areas*, Unpublished MA thesis, Universiteit Leiden.
- CROFT W. (2000), *Explaining language change: an evolutionary approach*, Pearson Education-Longman, Harlow.
- DE PRADA PÉREZ A. (2015), Spanish-Catalan bilingual subject pronoun production and the Vulnerability Hypothesis. Paper presented at the *Bilingualism in the Hispanic and Lusophone world conference*, Leiden University, The Netherlands.

ENFIELD N. (2003), *Linguistic epidemiology. Semantics and grammar of language contact in Mainland Southeast Asia*, Routledge, London.

HEINE B. (2008), Contact-induced word order change without word order change, in SIEMUND P. & KINTANA N. (eds), *Language contact and contact languages*, Benjamins, Amsterdam: 33-60.

HEINE B. & KUTEVA T. (2006), *The changing languages of Europe*, Oxford University Press, Oxford.

HULSEN M. (2000), *Language loss and language processing: three generations of Dutch migrants in New Zealand*, Unpublished doctoral dissertation, Radboud Universiteit Nijmegen.

IRIZARRI VAN SUCHTELEN P. (2014), Maintained and acquired heritage Spanish in the Netherlands. The case of dative constructions, in *Applied Linguistics Review* 5(2): 375-400.

IRIZARRI VAN SUCHTELEN P. (2016), *Spanish as a heritage language in the Netherlands. A cognitive linguistic exploration*, LOT dissertation series 432, Utrecht.

JANSEN B., LALLEMAN J. & MUYSKEN P. (1981), The alternation hypothesis: acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers, in *Language Learning* 31(2): 315-336.

JOHANSON L. (2008), Remodeling grammar, in SIEMUND P. & KINTANA N. (eds), *Language contact and contact languages*, Benjamins, Amsterdam: 61-79.

KUPISCH T. (2013), A new term for a better distinction? A view from the higher end of the proficiency scale, in *Theoretical Linguistics* 39(3-4): 203-214.

MONTRUL S. (2008), *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.

MONTRUL S. (2012), Is the heritage language like a second language?, in *Eurosla Yearbook* 12(1): 1-29.

MORO F.R. (2016), *Dynamics of Ambon Malay: comparing Ambon and the Netherlands*, LOT dissertation series 422, Utrecht.

MORO F.R. (2018), Divergence in heritage Ambon Malay in the Netherlands. The role of social-psychological factors in *International Journal of Bilingualism* 22(4): 395-411.

MORO F.R. & IRIZARRI VAN SUCHTELEN P. (2017), Dominant language transfer in heritage languages. Redefining the 'structural', and the 'transfer' in 'structural transfer', in PEUKERT H. & GOGOLIN I. (eds), *Dynamics of linguistic diversity*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 143-162.

O'GRADY W., KWAK H., LEE O. & LEE M. (2011), An emergentist perspective on heritage language acquisition, in *Studies in Second Language Acquisition* 33(2): 223-245.

ONAR VALK P. (2015), *Transformation in Dutch Turkish subordination? Converging evidence of change regarding finiteness and word order in complex clauses*, LOT Dissertation Series 394, Utrecht.

ONAR VALK P. & BACKUS A. (2013), Syntactic change in an immigrant language: from non-finite to finite subordinate clauses in Turkish, in *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 4(2): 7-29.

PIRES A. & ROTHMAN J. (2009), Disentangling sources of incomplete acquisition: an explanation for competence divergence across heritage grammars, in *International Journal of Bilingualism* 13(2): 211-238.

- POLINSKY M. & KAGAN O. (2007), Heritage languages: in the 'wild' and in the classroom, in *Language and Linguistics Compass* 1(5): 368-395.
- RASCHKA C., WEI L. & LEE S. (2002), Bilingual development and social networks of British-born Chinese children, in *International Journal of the Sociology of Language* 153: 9-26.
- SAAD G., KLAMER M. & MORO F.R. (2019), Identifying agents of change: simplification of possessive marking in Abui-Malay bilinguals, in *Glossa: Journal of General Linguistics* 4(1), 57, <http://doi.org/10.5334/gjgl.846>.
- ŞAHİN H. (2015), *Cross-linguistic influences: Dutch in contact with Papiamentu and Turkish*, LOT Dissertation Series 405, Utrecht.
- SCHMID M. (2011), Contact x time. External factors and variability in L1 attrition, in SCHMID M. & LOWIE W. (eds), *Modeling bilingualism. From structure to chaos. In honor of Kees de Bot*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 155-176.
- SILVA-CORVALÁN C. (1994), *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*, Clarendon Press, Oxford.
- VAN DEUSEN-SCHOLL N. (2003), Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations, in *Journal of Language, Identity, and Education* 2(3): 211-230.
- VAN MINDE D. (1997), *Malayu Ambong*. Unpublished doctoral dissertation, Research School CNWS, Universiteit Leiden.
- VAN RIJSWIJK R., MUNTENDAM A. & DIJKSTRA T. (2016), Heritage speakers, their L1 and their L2: towards a new definition, in VAN RIJSWIJK R. (ed.), *The strength of a weaker first language - Language production and comprehension by Turkish heritage speakers in the Netherlands*, LOT Dissertation Series 429, Utrecht: 17-51.
- WEI L., MILROY L. & CHING P. (2000), A two-step sociolinguistic analysis of codeswitching and language choice: the example of a bilingual Chinese community in Britain, in WEI L. (ed.), *The bilingualism reader*, Routledge, London-New York: 188-209.

IN RICORDO DI MARINA CHINI

PATRIZIA GIULIANO¹ - STEFANIA SCAGLIONE² - SILVIA SORDELLA³ -
ADA VALENTINI⁴ - CECILIA ANDORNO³

Lingue in formazione, lingue migranti. Un ricordo di Marina Chini

Marina Chini, professor of Linguistics in Pavia, passed away in July 2018. The paper deals with her work in the domains of Sociolinguistics and Acquisition of languages in migration, Text linguistics, Applied Linguistics, discussing her legacy for future research.

0. *Introduzione* (di Cecilia Andorno)

Marina Chini, docente di Linguistica all'università di Pavia, fedele socia AItLA e assidua e preziosa frequentatrice dei suoi convegni, ci ha lasciati nel luglio 2018, dopo anni di straziante malattia. Noi tutti che l'abbiamo conosciuta la ricordiamo per la dedizione appassionata e sommessamente militante verso il suo lavoro, per la gentilezza delicata e la riservata ironia, per l'instancabile curiosità e apertura verso i colleghi, gli studenti e i giovani studiosi. Nel primo convegno che si è svolto senza la sua partecipazione, abbiamo voluto ricordarla attraverso le parole di quattro colleghe che l'hanno conosciuta in momenti diversi del suo percorso professionale e di vita e si sono qui confrontate con gli ambiti della sua ricerca con cui più intensamente hanno dialogato. Ada Valentini, Patrizia Giuliano, Stefania Scaglione e Silvia Sordella, che ringraziamo per l'affettuoso ricordo che di Marina hanno proposto al convegno, ci presentano nelle pagine che seguono i diversi risvolti della sua ricerca, intrecciando ricerca acquisizionale, sociolinguistica delle migrazioni e riflessione glottodidattica, con aperture su possibili sviluppi del lavoro da lei avviato. L'organizzazione tematica segue una scansione cronologica del progressivo ampliarsi degli interessi di ricerca di Marina: Valentini (§ 1) si concentra sulla ricerca acquisizionale svolta da Marina nei due campi dell'acquisizione della categoria di genere e di strutture e forme della testualità; Giuliano (§ 2) suggerisce possibili sviluppi di questo secondo filone di ricerca nell'ambito dell'acquisizione della lingua materna; Scaglione (§ 3) mette in luce il fondamentale ruolo di Marina negli studi di sociolinguistica delle migrazioni in Italia; Sordella infine (§ 4) richiama i molti spunti di riflessione che emergono dal suo lavoro per la riflessione glottodidattica e la formazione dei docenti. Ne risulta un quadro composito di temi ripresi e rin-

¹ Università degli Studi di Napoli Federico II.

² Università per Stranieri di Perugia.

³ Università degli Studi di Torino.

⁴ Università degli Studi di Bergamo.

novati nel corso del tempo, in una incessante attenzione al dialogo con il lavoro di studiosi affermati e giovani, e sempre animato da un sincero interesse per l'intreccio fra speculazione teorica e applicazione.

1. *Marina Chini e la linguistica acquisizionale* (di Ada Valentini)

La linguistica acquisizionale è uno degli ambiti di studio prediletti da Marina Chini; Marina se ne è occupata sin dall'inizio del suo percorso accademico e costantemente per tutta la sua carriera: lo testimonia la pubblicazione nel 2005, dopo un'attività di ricerca sull'italiano L2 protratta già da oltre quindici anni, del manuale *Che cos'è la linguistica acquisizionale* per i tipi di Carocci, giunto nel 2019 all'ottava ristampa (Chini, 2005).

Di questo campo di indagine, cui ci siamo entrambe dedicate sin dal comune corso di dottorato in Linguistica (IV ciclo, triennio 1989-1991, Università di Pavia), intendo ripercorrere i principali risultati riferiti a due temi specifici ai quali Marina ha contribuito in modo sostanziale, in una dimensione anche internazionale, con importanti risvolti per la linguistica applicata, in particolare nella linguistica educativa e nella didattica dell'italiano L2.

Il modo migliore per onorare la sua sincera dedizione alla ricerca in questo settore penso sia proporre nuove domande di ricerca, che Marina non ha mai affrontato, ma che scaturiscono naturalmente dai suoi studi.

1.1 Gli studi sul genere

Il primo fondamentale contributo che Marina dà alla linguistica acquisizionale riguarda l'acquisizione della categoria del genere in italiano L2, tema trattato nella tesi di dottorato (Chini, 1995a; si veda anche Chini, 1995b). In questa indagine viene studiata l'acquisizione della categoria di genere presso tredici apprendenti (da 9 a 44 anni di età), di quattro lingue materne (L1) diverse (persiano, inglese, tedesco e francese), residenti in Ticino e seguiti longitudinalmente.

Si tratta di un lavoro fondativo per l'acquisizione della morfologia nominale in (italiano) L2, in cui viene adottato un approccio «latamente funzionalista» e «attento alle possibili interazioni tra grammatica e discorso o in generale tra grammatica e fattori extra-grammaticali, di tipo funzionale (a base discorsiva o cognitiva), non escludendo fattori *lato sensu* socio-comunicativi» (Chini, 2008: 136). I risultati principali possono essere così sintetizzati:

1. l'acquisizione del genere nei nomi in italiano L2 segue, con velocità diverse, alcune tappe ricorrenti: in essa emerge una preminenza dei fattori formali nell'assegnazione del genere al nome (il morfema *-o* è il più affidabile, disponibile e frequente⁵ per l'assegnazione del genere maschile e *-a* lo è per il femminile), mentre

⁵ Si tratta di proprietà che Marina opportunamente colloca nel *Competition Model* di E. Bates e B. MacWhinney, cui gli attuali approcci *usage-based* devono molto, e nella teoria della Morfologia Naturale di W. Mayerthaler e W. Dressler.

il fattore semantico è in subordine ai primi. Meno problemi si presentano per l'acquisizione della morfologia di numero, semanticamente più trasparente: quindi, nell'acquisizione di L2 si conferma la sequenza numero > genere, conformemente all'Universale 36 di Greenberg;

2. l'accordo di genere sui *target* del nome si sviluppa secondo la sequenza acquisizionale riportata in (1), basata in parte sulla nozione di *distanza sintattica*, già messa in luce da precedenti lavori tipologici sulla gerarchia di accordo:

(1) pronomi anaforici di 3. persona sg. > articolo determinativo (>) articolo indeterminativo > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo > participio passato (Chini, 1995a: 285);

3. in L2 l'acquisizione del genere appare molto più difficoltosa e lenta di quanto non succeda in L1 e ciò vale soprattutto per chi non conosce il genere nelle lingue già possedute (persianofoni e, in misura minore, anglofoni). La difficoltà viene ricondotta alla scarsa salienza fonica della desinenza nominale (incluso il suo carattere atono) e a eventuali interferenze dalla fonologia o morfologia di L1.

Le spiegazioni addotte – solo alcune sono state menzionate sopra e solo cursoriamente – mostrano l'ampiezza delle conoscenze teoriche di Marina e la sua capacità di unirle in un quadro coerente.

In un lavoro retrospettivo del 2008 – che testimonia che Marina, pur affrontando nuovi temi di ricerca, non smetteva di seguire gli sviluppi di quelli studiati precedentemente – conclude che

[1]a questione dell'acquisizione del genere è [...] complessa e tocca più fattori esplicativi, in modo diverso in L1 ed L2: dalla tendenza all'economia (più forte in L2), all'azione di parametri di trasparenza e naturalezza morfologica (attivi in L1 e L2) e di «naturalezza interna al sistema» [...], più rilevanti in L1, a motivazioni (almeno parzialmente) semantico-funzionali (specie, ma non solo, in L2). (Chini, 2008: 151)

È indispensabile quindi «un approccio articolato al problema dell'acquisizione del genere», perché i fattori che incidono sul suo apprendimento e funzionamento «sono sia formali e *language-specific* che funzionali e generali (economia, iconicità, valenza semantico-comunicativa; forse pure funzionalità legata al *processing*, al *reference tracking*)» (Chini, 2008: 152).

Gli studi sul genere di Marina si collocano nel più vasto Progetto di Pavia, iniziato sul finire degli anni Ottanta del Novecento e volto allo studio delle sequenze di sviluppo delle varietà di apprendimento di italiano L2 appreso in contesto spontaneo (cfr. Giacalone Ramat, 2003; Bernini, Spreafico & Valentini, 2008). Sui risvolti applicativi dei risultati suoi e degli altri ricercatori attivi nel Progetto Marina torna spesso ed estesamente (cfr. per esempio Chini, 2012a; 2012b; 2016a; 2019), menzionando, tra altri, il ruolo cruciale che le sequenze acquisizionali, compresa quella riportata in (1), nell'ottica dell'ipotesi dell'insegnabilità di M. Pienemann, dovrebbero avere nella costruzione del sillabo del docente di italiano L2; lo fa con il

garbo che la contraddistingueva, nella consapevolezza che sono contemplate posizioni contrastanti sia riguardo all'utilità/applicabilità delle scoperte della linguistica acquisizionale alla glottodidattica (Chini, 2012a: 128-129) sia – a un livello più specifico – relativamente all'interfaccia tra conoscenze dichiarative e procedurali (Chini, 2012a: 131-133).

Ancora, in un'ottica attenta ai bisogni formativi dei docenti (cfr. anche il contributo di Sordella, § 4), riconosce ai risultati della linguistica acquisizionale la potenzialità di accrescere negli insegnanti la capacità di interpretare il "processo" di acquisizione di una L2, con le sue tappe, difficoltà ed errori, «non solo in relazione all'obiettivo finale della piena competenza» (Chini, 2016a: 13), ma anche ai fini di una programmazione più produttiva e realistica: in questa direzione, la consapevolezza che le singole regole che cominciano a comparire nelle varietà di apprendimento si applicano gradualmente, e cioè prima in certi contesti preferenziali e solo poi in altri meno prototipici, è fondamentale nella "lettura" del processo acquisizionale; l'efficacia di una didattica che asseconi nei dettagli tali microtappe del percorso acquisizionale andrebbe valutata scientificamente.

1.2 La strutturazione del discorso

Il secondo fenomeno specifico che Marina tratta estesamente è quello della strutturazione del discorso in L2, sulla base di precedenti studi comparativi sulla testualità in diverse L1; si tratta di un filone di studi, rappresentato da studiosi come C. von Steutterheim, M. Carroll e M. Lambert, abbastanza fiorente in Europa, ma in Italia ancora poco sviluppato (su questo ambito di studi si veda anche il contributo di Giuliano, § 2). Marina ha il merito di aver introdotto in Italia questa prospettiva e inizia a farlo in modo sistematico – già nei primi anni nella sua carriera accademica – con un fascicolo monografico di *SILTA* (Chini & Giacalone Ramat, 1998). Per le sue indagini in questo filone di ricerca costruisce opportunamente un suo corpus di narrazioni parallele, elicitate tramite lo stesso stimolo visivo, in italiano L2 di apprendenti germanofoni e ispanofoni, studenti universitari in scambio, e in italiano L1 di nativi.

L'idea generale che sottosta a questi lavori è una versione rivista del relativismo linguistico, il *Thinking for speaking* di D. Slobin, secondo cui la lingua orienta l'attività cognitiva messa in moto specificamente ai fini della produzione linguistica; in altre parole, la fase di concettualizzazione ancora preverbale attivata per produrre messaggi linguistici, ossia quella fase in cui si segmentano, si selezionano e si organizzano gerarchicamente le informazioni da trasmettere, è influenzata da ciò a cui si è abituati a prestare attenzione ai fini della codifica linguistica in L1.

Per quanto riguarda l'acquisizione di L2, l'ipotesi di Slobin è che tale sistema cognitivo-linguistico sviluppato nelle prime fasi dell'acquisizione della propria L1 e continuamente rinsaldato dal suo uso lasci un'impronta quasi indelebile, attiva anche quando si parla una L2 che non condivida la stessa predilezione per categorie e costrutti preferiti nella L1.

Sono moltissimi i fenomeni che Marina indaga in questa prospettiva: anzitutto, secondo il Modello della *Quaestio* proposto da C. von Steutterheim e W. Klein (2002), la partizione del testo in unità di diversi livelli gerarchici, ossia unità che contribuiscono a creare la Struttura Principale del testo narrativo (che fanno cioè progredire la trama della narrazione) e unità che invece appartengono alla Struttura Laterale (che danno informazioni di carattere descrittivo o secondarie della vicenda) e al *Setting* (o ambientazione); in questo ambito si verificano le correlazioni tra i tre tipi di unità e il fenomeno sintattico della subordinazione e dell'uso dei connettivi (Chini, 1998; 2003a); in secondo luogo, l'assegnazione di elementi della Struttura Principale alla componente topicale o focale dell'enunciato (qual è il *topic* delle frasi, qual è il suo ruolo semantico e sintattico, quali mezzi referenziali sono riservati al soggetto; Chini, 2010; Chini & Lenart, 2008); infine, il movimento referenziale tra frasi della Struttura Principale, cioè come si introducono nuovi referenti nel discorso, come si mantiene il loro riferimento e come questi si pongono in contrasto (tipi di SN impiegati nelle prime menzioni o nelle catene anaforiche, ordini marcati delle parole e loro collocazione testuale; Chini, 2002a; 2002b).

Ne esce un quadro molto articolato e ricco di dettagli, che Marina sa efficacemente sintetizzare nelle conclusioni dei suoi lavori (tra i molti, si segnalano in particolare Chini, 2003a; 2009a).

In generale, la testualità non nativa appare meno coesa rispetto a quella degli italofoeni nativi: nelle produzioni degli apprendenti, soprattutto i meno avanzati, si rileva un maggior numero di clausole appartenenti alla Struttura Laterale (probabilmente a causa di una pianificazione scena per scena) che interrompono la narrazione, che la frammentano. Le subordinate, leggermente inferiori a quelle prodotte dai nativi e meno diversificate – ma in aumento presso i più avanzati –, appartengono più spesso alle unità di sfondo (Struttura Laterale o di *Setting*), mentre nei racconti degli italofoeni si constata una maggiore presenza di subordinate che codificano unità della Struttura principale (in particolare, le relative continuative) e una maggiore presenza di connettivi subordinanti. Infine, i non nativi selezionano meno spesso il protagonista della vicenda come *topic* di frase, i loro soggetti sono meno spesso agentivi e si riscontrano più soggetti rematici. Nei racconti dei nativi, per contro, si rileva il tentativo di «non perdere le tracce» del protagonista (Chini, 2003a: 243), assegnandogli lo status di *topic* o soggetto, continuando a riferirsi ad esso con forme esili di rinvio anaforico e riservando alle sue azioni clausole principali.

Marina al proposito conclude:

Il cammino verso una testualità più coerentemente orientata nel senso del modello italiano è comunque ancora in corso; i nostri apprendenti devono guadagnare ulteriore sensibilità verso *tendenze* di organizzazione dell'informazione e *scelte formali ricorrenti* nella testualità *in italiano L1*, di primo acchito *poco appariscenti* (e *poco tematizzate dall'insegnamento tradizionale*), ma che concorrono alla creazione di un testo che suoni più «naturalmente» italiano. (Chini, 2003a: 243-244, corsivo mio).

Qui Marina, a proposito del rapporto tra linguistica acquisizionale e linguistica applicata (in particolare, la linguistica educativa), fa riferimenti piuttosto fugaci,

forse cauti, riguardo al fenomeno di una testualità ancora non nativa, senza addentrarsi cioè nelle eventuali ripercussioni che questo fenomeno potrebbe avere. La sua cautela è verosimilmente dovuta a diversi fatti: si tenga conto, per ciò che si osserverà subito sotto, che i dati analizzati provengono da apprendenti con un livello di competenza «postbasico»; solo alcuni hanno, invece, livelli molto avanzati di competenza (presentando clitici, passivi, accordo del participio, anche alcuni congiuntivi; i postbasici del livello meno avanzato, dei tratti menzionati sopra hanno solo clitici (pochi) e, in più, la loro morfologia nominale e verbale è meno corretta; Chini, 2001). Inoltre, si tratta di studenti universitari in scambio, e non immigrati. All'epoca in cui Marina ha iniziato la sua attività di ricerca secondo la prospettiva testuale, gli immigrati di seconda generazione, la popolazione più interessante per le osservazioni che seguono, non erano ancora significativamente rappresentati in Italia⁶.

Tuttavia, i risultati da lei raggiunti in questo ambito sollevano alcune questioni largamente inesplorate, ma attualmente cruciali per la linguistica applicata: anzitutto, ai ricercatori, in sinergia con i docenti, spetta la verifica dell'ipotesi – sostenuta da alcuni autori – che sia sufficiente un minimo scarto di età (i primi pochi anni di vita) al momento del primo contatto con una lingua *target* a differenziare le abilità linguistiche dei nativi (monolingui) da quelle dei bilingui – o comunque tra monolingui e bilingui – e la testualità è sicuramente un banco di prova per tale ipotesi.

Il recente *Rapporto prove INVALSI* (INVALSI, 2019) conferma indirettamente tale ipotesi: gli alunni stranieri (inclusi i nati in Italia) generalmente conseguono risultati più bassi degli alunni italiani sia nelle prove di italiano⁷ sia in quelle di matematica, anche a parità di condizioni sociali ed economiche. Tuttavia – e questo è il dato qui più interessante –, presso le seconde generazioni nelle prove di matematica lo scarto coi nativi tende a diminuire più di quanto non succeda nelle prove di italiano e questo avviene in tutti i gradi scolastici presi in considerazione (l'ottavo, il decimo e il tredicesimo; INVALSI, 2019: 34-39). Questo indica che l'area dell'italiano è quella di maggiore fragilità per questa popolazione scolastica, che ancora necessita di interventi *ad hoc* (per queste considerazioni si rimanda ancora al contributo di Sordella, § 4).

Tornando al punto centrale della testualità, si aggiunge che, se la *non-nativeness* è effettivamente presente, è fondamentale chiedersi come venga percepita in ambito scolastico e se abbia conseguenze importanti sulla valutazione complessiva, finale degli alunni.

Un altro problema da porsi è come affrontare queste nuove, eventuali testualità non native. Di certo, è opportuno sensibilizzare i docenti al fatto che, pur nella so-

⁶ Allora, gli studenti “stranieri”, ma nati in Italia, erano sensibilmente inferiori alla percentuale odierna: si pensi ad es. che nell'arco di otto anni, dall'a.s. 2008-2009 al 2016-2017, la percentuale di alunni stranieri nati in Italia è aumentata di ventiquattro punti percentuali, dal 37% al 61% (MIUR - Ufficio Statistica e studi, 2018).

⁷ Si ricorda però che le prove INVALSI di italiano testano solo la comprensione di testi scritti, e non tutte le abilità.

stanziata accuratezza morfosintattica raggiunta da alunni arrivati in Italia giovanissimi o nati in Italia, la loro testualità in italiano L2 potrebbe risentire del modello della L1 o anche, più semplicemente, essere diversa da quella dei monolingui (si allude qui alla critica alla *monolingual fallacy*) – e qui entra in campo il tema fondamentale della formazione dei docenti, che deve tenere conto del nuovo plurilinguismo delle classi; si aprirebbe allora un dibattito su se e come affrontare questa eventuale testualità non nativa, se cioè sia sufficiente la presa d'atto della sua esistenza o se, viceversa, si reputi necessaria una ricerca di strumenti adeguati per condurre i bilingui alla testualità dei monolingui nativi.

Concludo nell'auspicio di non essermi allontanata troppo da ciò che Marina avrebbe potuto condividere.

2. *La Linguistica Testuale Comparativa* (di Patrizia Giuliano)

Come illustrato nel contributo di Valentini, § 1, Marina Chini ha dato inizio ad una scia di studi sulla testualità in italiano – come lingua materna e come lingua seconda – che sin dagli anni Novanta ha permesso di accostare e comparare la nostra lingua a diverse altre che nel frattempo si studiavano in ambito funzionale-discorsivo in Europa, in particolare al Dipartimento di *Second Language Acquisition* del *Max-Planck Institute for Psycholinguistics* di Nijmegen (Paesi Bassi). Proprio tra gli anni Novanta e il primo decennio del nuovo millennio, tale Dipartimento – sotto la guida preziosa di Wolfgang Klein – ha riunito intorno a sé ricercatori provenienti da svariati paesi europei grazie a progetti internazionali (*The Structure of Learner Varieties*, *The Comparative Approach of Learner Varieties*), che hanno esplorato in profondità le dimensioni dell'interlingua, tra cui quella cruciale e complessissima della testualità. Proprio quest'ultima dimensione, in Italia seguita da Marina (cfr. riferimenti in Valentini, § 1) è nota come *linguistica testuale comparativa* e si inquadra nel cosiddetto modello teorico della *Quaestio* (von Stutterheim & Klein, 2002).

In questo contributo mi soffermerò su lavori in italiano L1 di bambini, di adolescenti ed in parte anche di adulti, tentando di dimostrare che la linguistica testuale può essere comparativa anche nel senso di rapporto tra le diverse varietà di italiano (sub-)standard e nel senso di varietà di italiano appartenenti a fasce di età differenti (§ 2.2). Tenterò, infine, di evidenziare alcuni possibili sviluppi della teoria della *Quaestio* che tengano conto di tali dimensioni di variazione (§ 2.3).

2.1 Il modello della *Quaestio*

La *Quaestio* è la domanda di base, inconscia più che conscia, a cui un testo risponde e che un individuo appartenente ad una certa comunità memorizza e stocca nella memoria a lungo termine fin dalla più tenera età, in quanto strumento necessario per strutturare la produzione testuale. Per un testo narrativo, ad esempio, si può ipotizzare una domanda interna del tipo *che cosa è successo al Protagonista (P) in un certo intervallo temporale (Tn)?*, per una descrizione spaziale statica in cui si tratti di descrivere una stanza, un quadro ecc. si può ipotizzare una *Quaestio* quale *che cosa c'è*

(E) in un certo intervallo spaziale (Ln)? E così via. La *Quaestio*, insomma, costituisce il “filo rosso” per chi costruisce il testo, un fattore decisivo per la sua coerenza ed organizzazione (che obbediscono perciò a restrizioni globali); fornisce inoltre istruzioni sulla selezione e linearizzazione delle informazioni pertinenti e sulla scelta di specifiche espressioni linguistiche nell’elaborazione in successione dei vari enunciati (restrizioni locali, livello del singolo enunciato).

Autrici quali M. Chini, M. Carroll, M. Lambert, C. von Stutterheim, per citare le più note, hanno dimostrato che la *Quaestio* di un certo tipo di testo può presentare però *variazioni specifiche* in relazione alle diverse lingue, in conseguenza di fattori grammaticali, detti anche fattori *language specific*. Sembra infatti plausibile ipotizzare, ad esempio, per l’inglese L1, in relazione ad un testo narrativo una domanda del tipo *che cosa sta succedendo a P nell’attuale Tn?*; in opposizione al tedesco, il cui parlante nativo si attiene rigorosamente ad una *Quaestio* quale *che cosa è successo a P dopo il precedente Tn?* dimostrando in tal modo la centralità per la mente del parlante anglofono, ma non di certo per quello tedescofono, del concetto di progressività. La *Quaestio* determinerebbe, in definitiva, la ripartizione delle informazioni tra trama e sfondo (e dunque delle modalità di strutturazione gerarchica del testo), della struttura topic-focus (o strutturazione pragmatica), nonché il modo in cui le informazioni si dispiegano nei vari domini referenziali (tempo, entità, spazio, azioni, modalità: strutturazione semantica).

In vari studi, svolti in collaborazione talora con altri autori, ho affiancato ai fattori grammaticali e lessicali (fattori *language specific*) dei fattori definibili come *age/social specific* e *culture specific*, questi ultimi legati in particolare alle *modalità di interazione* tra i parlanti di una certa comunità, indagando così il tema dello sviluppo della testualità nativa nelle varietà di apprendimento.

2.2 *Quaestio* e testualità nel corso dell’infanzia

Il modello di analisi testuale fondato sulla *Quaestio*, per molti versi, riesce a spiegare in maniera valida delle competenze testuali ancora *in fieri*, quale quelle di bambini parlanti nativi anche in fasce d’età molto giovani. Prenderò nel seguito l’esempio del testo descrittivo.

Nell’ambito di un compito descrittivo in cui l’ascoltatore non poteva guardare il disegno descritto dal parlante (cfr. Giuliano *et al.*, 2003), si è chiesto a dei soggetti tra i 4 e i 10 anni di rispondere al quesito *che cosa c’è nell’immagine?* Nell’ambito della fascia di età dei 4 anni, le realizzazioni testuali dimostrano che il bambino non possiede ancora una domanda, conscia o inconscia che sia, che possa essere definita *Quaestio*, poiché la produzione testuale procede attraverso l’accostamento di enunciati incompleti ed ambigui, senza che essi vengano organizzati in una prospettiva olistica.

L’incompletezza e l’ambiguità riscontrate per la fascia di età dei 4 anni e, in parte anche per la fascia dei 7 anni, dipendono dal fatto che il bambino lascia inespresse alcune componenti essenziali del flusso referenziale, ad esempio, *il punto di ancoraggio nello spazio* (Ln) di un’entità (E):

- (2) Roberta, 4 anni
 INT* scrivimi quello che c'è sul disegno perché io non posso guardarlo e ricordati che devo disegnare
 SUJ* 1 Allora # una casa
 INT* sì
 SUJ* 2 Poi una strada
 3 Delle macchine
 4 Una bicicletta
 5 Dei signori
 6 Un giornale
 INT* Puoi dirlo meglio? Puoi essere più precisa?
 SUJ* 7 Una #... due case
 8 Allora ## degli alberi

Rispetto alla *Quaestio* che si presuppone che guidi una descrizione spaziale statica (*Che cosa c'è in Ln?*), i bambini danno per sottinteso il punto di ancoraggio spaziale Ln in un tipo di interazione in cui non possono farlo perché non c'è condivisione di conoscenze con l'interlocutore; così facendo, limitano la loro produzione testuale ad un elenco di entità la cui collocazione è incomprensibile. Il bambino sembra in tal caso rispondere ad una *Quaestio* "monca" del riferimento spaziale di ancoraggio: una *Quaestio incompleta* del tipo *che cosa c'è?*

Può tuttavia accadere anche il fenomeno opposto, ovvero una *sovra-esPLICITAZIONE* del punto di ancoraggio:

- (3) Martina, 4 anni
 1 Ci stanno le case con [*un sacco di signori*]E [*sotto per la strada*]Ln
 2 Poi ci stanno [*le macchine*]E [*per la strada*]Ln

Nell'esempio (3) il bambino tende inoltre a collocare in posizione anomala, sul piano informativo, i due costituenti: il Ln "strada", che funge da punto di ancoraggio, alla fine di entrambi gli enunciati, anziché all'inizio, in posizione tematica, mentre "i signori" e "le macchine", informazioni nuove, dovrebbero essere collocati in posizione finale. La struttura canonica, nei testi degli italofofoni adulti è infatti:

- (4) Ancoraggio spaziale – Verbo esistenziale – Entità

Nei termini del modello della *Quaestio*, tra i 7 e i 10 anni si assiste ad una *ristrutturazione* della domanda soggiacente alla descrizione spaziale. A 7 anni, il bambino, pur oscillando ancora tra l'espressione e la non espressione del punto di ancoraggio, comincia ad interpretare in maniera appropriata le richieste dell'interlocutore:

- (5) Jacopo, 7 anni
 INT*: Sono pronto
 SUJ*: Ci sono dei palazzi
 INT*: *puoi dirlo meglio? Puoi essere più preciso?*
 SUJ*: E: c'è una fila di palazzi [*a destra*]Ln1 e una fila di palazzi [*a sinistra*]Ln2

La *Quaestio* soggiacente sembra quindi arricchirsi del punto di riferimento spaziale come elemento *necessario* da esplicitare in una situazione di non condivisione di conoscenze.

Per i 10 anni, il testo descrittivo si arricchisce di elementi di sfondo (informazioni non spaziali) e la *Quaestio* di base si stabilizza intorno allo schema sintattico adulto, tranne che nei casi di contrasto (di cui appare un esempio nell'ultimo enunciato dell'esempio (5) *supra*).

(6) Graziana (10 anni)

- 1 [Al primo piano di questo palazzo]Ln1 ... c'è un # [un bambino]E1
 2 Credo che sia affacciato [Informazione di sfondo]
 3 [Sotto a questo palazzo]Ln2 c'è [un negozio]E2
 4 Poi [un pò più sopra]Ln3 vi è [una specie di cortile]E3

A 10 anni il bambino fornisce dunque una concettualizzazione più olistica e complessa del testo, passando da una *Quaestio* appena abbozzata e in cui si evidenziano carenze linguistico-cognitive, ad una *Quaestio* retta da principi cognitivi più complessi, sia dal punto di vista dei *domini concettuali selezionati* che dal punto di vista della capacità di *linearizzare e gerarchizzare le informazioni*.

Tuttavia, laddove il bambino *non è adeguatamente supportato* dalla *famiglia*, dal punto di vista linguistico e culturale, oltre che dalla *scuola* (disagio socio-culturale), la *Quaestio* soggiacente al testo da produrre si rivela spesso carente in termini sia strutturali che informativi anche *oltre i 10 anni*. Si osservi il passaggio che segue (da Giuliano, 2015: 279) – corrispondente allo stesso compito descrittivo fornito ai bambini di cui sopra –, in cui mancano i punti di ancoraggio spaziale per le entità introdotte.

(7) Ciro, 13 anni

- *SBJ: allora una piazza con degli alberi # una statua # un tabaccaio # le panchine con la gente sopra ## le macchine ##
 *INV: sii preciso mi raccomando
 *SBJ: dei palazzi # le strade ## le strade le ho dette # le strade # con le macchine # la bicicletta # il signore che legge il giornale ## e c'è la gente che si fa compagnia in mezzo al parco ## il cielo # tanti palazzi ## sta una specie di pullman antico ## la gente che aspetta il pullman e basta

La mancata espressione di alcune componenti della *Quaestio* che dovrebbe presiedere al testo o anche la mancata focalizzazione di una componente nuova nell'universo discorsivo si ritrovano anche in testi narrativi basati su supporto filmico di soggetti con input socio-culturale svantaggiato (cfr. Giuliano, 2006).

Partendo da queste osservazioni, ci si può chiedere se il modello della *Quaestio* possa essere correlato anche alla variabilità sociale, ovvero come esso possa tenere conto delle specificità riscontrate in soggetti socio-culturalmente disagiati a cui la famiglia non fornisce un adeguato supporto linguistico e culturale. Nella prospettiva della *Quaestio*, sembrerebbe che tali soggetti elaborino *una domanda carente in termini di contenuto e di struttura* (cosa esplicitare e cosa lasciare a livello inferenziale, cosa relazionare a cos'altro ecc.), e carente anche in termini pragmatici (*cosa foca-*

lizzare e cosa topicalizzare attraverso le marche linguistiche). Ma un adolescente, per quanto svantaggiato, non ha i limiti mnemonici e percettivi che sembrano invece caratterizzare il bambino piccolo, e inoltre sa bene quale sia la differenza tra le marche linguistiche di definitezza rispetto a quelle indefinite, così come pure che cosa sia una relazione di causa-conseguenza. Quindi, in termini di *Quaestio*, non si può realmente supporre una carenza di fattori grammaticali né tantomeno un'incapacità a cogliere le relazioni di causa-conseguenza o anche certe relazioni temporali; si può invece affermare, a mio avviso, che l'adolescente svantaggiato *non è sufficientemente allenato* all'uso della propria competenza testuale poiché l'ambiente familiare non è favorevole a certe pratiche testuali, e la scuola riesce solo in parte a compensare tale mancanza. In conseguenza di questo scarso allenamento, allorquando si ritrova in una situazione interattiva, tale parlante mostra *una dispersione di attenzione* rispetto a cosa dire o lasciare per presupposto e a cosa focalizzare o tematizzare rispetto al proprio ascoltatore. Le *défaillance* dell'adolescente svantaggiato si collocano quindi *sul piano enunciativo ed interattivo*, per cui la teoria della *Quaestio* va affinata, perché non prevede, per lo meno nella sua versione originaria, una rappresentazione soddisfacente di questa crucialissima dimensione.

2.3 Verso un'evoluzione della teoria della *Quaestio* e della linguistica testuale comparativa

Un'integrazione del *piano enunciativo ed interattivo* nel modello della *Quaestio* può rendere tale modello molto più produttivo non solo in relazione allo studio della variabilità sociale bensì anche nella prospettiva della *linguistica comparativa*.

Nella visione proposta in Giuliano e Musto (2016; 2018) la teoria della *Quaestio*, così come proposta dal gruppo di ricerca di Nijmegen, necessita di essere *complessificata* da una maggiore riflessione sugli *aspetti enunciativi ed interattivi* delle diverse comunità linguistiche, ai quali possono enormemente contribuire gli apporti della teoria dell'enunciazione (per cui cfr. soprattutto Culioli, 1986) così come possono anche contribuire le interpretazioni più *culture specific* della tradizionale teoria di Grice. Certe presupposizioni dell'enunciatore sembrano ad esempio essere cruciali per poter spiegare, in *maniera comparativa*, alcuni aspetti della coesione discorsiva nelle lingue.

Ci serviremo dello stesso compito già proposto nel paragrafo precedente. In tale compito, il mantenimento del riferimento ad un intervallo spaziale già introdotto può essere realizzato nel modo seguente (per gli esempi cfr. Giuliano & Di Maio, 2007: 133 e ss.).

(8) Italiano L1

Al centro dell'immagine c'è *una piazza* [Introduzione del referente *piazza*]

Nella piazza ci sono un chiosco di tabacchi una fermata dell'autobus e un vecchio che cammina [Mantenimento *tramite SN*]

sempre nella piazza/**sempre lì* si vedono anche dei bambini che giocano

[Mantenimento *tramite SN*]

Per la descrizione spaziale statica in italiano L1, i deittici con funzione anaforica *li/là* (come ad esempio in (8) *sempre li*) *non sono mai adoperati dal parlante nativo*

adulto competente. Ora, in altre lingue (così ad esempio l'inglese) per lo stesso tipo di testo, il ricorso al deittico con funzione anaforica è invece molto frequente:

- (9) Inglese L1
 Off to the side of that is a *bus stand* with a whole bunch of people waiting for the bus to stop # [Introduzione del referente *bus stand*]
 some are sitting on the bench some are standing # [Mantenimento implicito]
 and there is a sign *there* [Mantenimento tramite deittico]

La *Quaestio* sottesa al genere di enunciati prodotti negli esempi 8 e 9 è la stessa; ciò che varia da una lingua all'altra sono i mezzi linguistici attraverso cui Ln viene realizzato. Ora, di per sé la *Quaestio*, così come intesa nella sua versione originaria, *non può spiegare queste differenze nel modo di realizzare la coesione discorsiva*, perché qui *né diversità di grammatica né diversità di lessico* spiegano la selezione del deittico in luogo del SN pieno (i deittici con funzione anaforica esistono infatti in entrambe le lingue considerate).

Spostiamoci invece *sul piano interattivo ed enunciativo*: nelle descrizioni spaziali statiche degli anglofoni si dice spesso “di meno” (uso dei deittici con funzione anaforica), mentre in italiano si dice “di più” (impiego costante di SN pieni). Evidentemente, laddove non ci sia condivisione di conoscenze con l'interlocutore, l'italofono considera non sufficientemente esplicito l'ancoraggio spaziale attraverso il deittico di tipo anaforico. I locutori delle une e delle altre lingue si attengono perciò a *principi di collaborazione discorsiva differenti*, principi che Gumperz e Levinson (1996) condensano nel principio della “salienza condivisa” (*principle of joint salience*):

For the participants in a co-ordination problem, the optimal co-ordination device is the one that is most salient in the participants' current common round [...] How you and I co-ordinate, with or without collaboration, depends on the information *we believe we share* at that moment. But how? For that, we need to understand what two people's common ground consists of. (Gumperz & Levinson, 1996: 327-332, corsivo nostro)

Il problema che, in definitiva, si pone è riassunto dagli stessi autori in quanto segue:

[...] to what extent are the *discursive processes*, by which interpretive frames are invoked and shared interpretations negotiated, themselves linguistically and culturally variable? [...] so *the variability in contextualization convention is culturally significant*. (Gumperz & Levinson, 1996: 374; 383, corsivo nostro)

Ponendo il problema appena esposto nella prospettiva della *Massima della Quantità* di Grice, se ne ricava che tale principio ha, nella sua sostanza più profonda, una valenza universale, ma che è *insito in esso una variabilità interlinguistica e culturale*: ciò che il parlante di una lingua A intende per “minimale” in un certo contesto comunicativo può variare rispetto a quanto intenderà per minimale, in quello stesso contesto, il parlante di una lingua B. L'apprendimento delle forme di testualità di una specifica lingua richiederebbe quindi anche un'adeguata esperienza nei principi di collaborazione discorsiva che *in quella lingua* sono ritenuti comunicativamente

adeguati a specifiche circostanze discorsive. Uno svantaggio linguistico-culturale che non consenta una adeguata esposizione ad esperienze comunicative *target* impedirebbe, come nel caso degli adolescenti osservati nel paragrafo precedente, un pieno sviluppo delle proprie competenze comunicative nella direzione richiesta dalla norma di quella lingua. Si apre qui un filone di studi ampiamente da esplorare, sia negli aspetti teorici che in quelli, rilevantissimi, di applicazione didattica (per i quali cfr. anche il contributo di Sordella, § 4), nella ideale prosecuzione degli intenti che Marina ha sempre perseguito nel proprio lavoro di ricerca.

3. *Marina Chini e la sociolinguistica delle migrazioni* (di Stefania Scaglione)

Tra i molti meriti scientifici di Marina Chini vi è quello di essersi dedicata tra i primi in Italia allo studio dei repertori linguistici dei bambini e dei ragazzi provenienti da famiglie straniere nel nostro Paese. Marina ha esplorato il tema in due volumi da lei curati e in oltre 30 contributi, promuovendo o partecipando, con altri colleghi in Italia e all'estero, a occasioni condivise di riflessione scientifica, il cui elenco – ricostruibile attraverso i contributi citati in bibliografia (Chini, 2003b; 2007; 2009b; (a cura di) 2009; 2011a; 2012c; 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2016b; 2016c; 2016d; 2018a; 2018b; Chini *et al.*, 2004; 2005; Chini & Versino, 2014; 2015) – testimonia di per sé la continuità e l'autorevolezza del suo lavoro in questo campo.

Questo ambito dell'attività di ricerca di Marina riveste una fondamentale importanza non solo per il valore scientifico del suo apporto alla sociolinguistica delle migrazioni in Italia e in Europa, ma anche per il valore che le sue riflessioni sul multilinguismo dei minori stranieri assumono ai fini dell'elaborazione di politiche linguistiche e scolastiche realmente orientate all'integrazione. Le considerazioni che mi accingo a presentare si svilupperanno su questo duplice piano.

All'inizio degli anni Duemila, Marina partecipa al primo progetto nazionale di ricerca su "Le lingue straniere immigrate in Italia" (Progetto nazionale CNR-Agenzia 2000), che sotto il coordinamento di M. Vedovelli impegna le unità di ricerca di sei Atenei; a Pavia è la stessa Marina a dirigere l'unità che realizzerà nel 2002 la ricerca sui repertori e gli usi linguistici di minori immigrati a Torino e nella provincia pavese. Questo progetto apre un nuovo e importante filone nel percorso scientifico di Marina, raccordandosi con naturalezza ai suoi consolidati traguardi di studio sulle dinamiche di acquisizione spontanea dell'italiano L2 da parte di adulti (per i quali cfr. i contributi di Valentini e Giuliano, §§ 1 e 2). La ricerca (Chini, 2004) contribuirà in modo determinante allo sviluppo della sociolinguistica dell'immigrazione in Italia, del quale Marina coglie l'urgenza in

una fase in cui la presenza straniera nel nostro Paese va trasformandosi in dato strutturale:

si sta affermando l'esigenza di indagare più a fondo, in un'ottica sociolinguistica ed "ecologica", il complesso vissuto linguistico quotidiano, verosimilmente plurilingue, della popolazione immigrata, sulla scia di quanto da anni si sta facendo in altri Paesi europei ed extra-europei di più antica immigrazione. (Chini, 2004: 9)

In quel periodo, l'immigrazione si caratterizza già per il diffuso radicamento, in molti territori, di nuclei familiari i cui figli vengono scolarizzati in Italia. Se nell'anno scolastico 2001/2002 gli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole ammontano ancora a poco più del 2,3% del totale, quasi un cittadino straniero residente su cinque ha meno di 15 anni. Non più, dunque, solo migranti adulti con progetti migratori incerti, ma figli ricongiunti e sempre più bambini che nascono in Italia e per i quali l'italiano è fin dall'inizio lingua della socializzazione secondaria.

Lo spirito che anima il lavoro di Marina in questo settore di studi è chiarito nelle ultime pagine del volume *Plurilinguismo e immigrazione in Italia* (Chini, 2004: 339):

Tale eterogenea e ricca realtà linguistica [...] si accompagna ad una eterogeneità e ricchezza culturale che nelle nostre società risulta forse disorientante rispetto ai modelli di convivenza tradizionali, ma che riteniamo vada valorizzata e orientata verso un'integrazione pacifica e dialogica [...] È un problema insieme politico, sociale e anche pedagogico che va affrontato con serietà e organicità, senza rimandarlo oltre né sminuirlo: occorre accorgersi della diversità linguistica e culturale, interessarsi ad essa, accoglierla, infine proporre interventi anche (non solo) istituzionali per valorizzarla e insieme promuovere il suo incontro con le altre lingue e culture [...] A tal fine è necessario dapprima conoscere nei vari contesti le dimensioni del fenomeno, poi anche alcune variabili pertinenti.

Nel comporre queste conclusioni, Marina invita la comunità scientifica, il mondo della scuola e quello delle istituzioni ad adottare un punto di vista documentato, sereno e costruttivo su una questione che, in quegli stessi anni e con ben altri toni, è al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica; non sarà inutile ricordare qui la strumentalizzazione del tema "immigrazione e sicurezza" condotta dai media e da alcune forze politiche in occasione delle elezioni del maggio 2001 (EUMC, 2002) e, soprattutto, il trauma dell'attentato alle Torri Gemelle, fatti che hanno creato condizioni favorevoli all'instaurarsi di tendenze islamofobe e genericamente xenofobe: secondo il *Dossier Immigrazione Caritas-Migrantes* (2003), in quel momento un italiano su quattro considera gli immigrati un pericolo per la propria cultura e identità, e quattro italiani su dieci li ritengono una minaccia per l'ordine pubblico e la sicurezza delle persone.

La ricerca condotta nella provincia di Pavia e nella città di Torino nel 2002 costituisce il pilastro portante del lavoro di Marina nel settore della sociolinguistica delle migrazioni. Nell'analizzare i repertori e i comportamenti linguistici di circa 400 alunni di scuola primaria e secondaria di I grado con almeno un genitore straniero, Marina e le colleghe adottano una prospettiva di indagine estremamente complessa,

che mira a interpretare il quadro descrittivo di partenza alla luce di possibili influssi riconducibili a fattori propriamente linguistici, a fattori socio-anagrafici e socio-attitudinali e alle condizioni di contesto che caratterizzano l'ambiente di vita dei bambini e dei ragazzi. Una simile ampiezza di analisi si fonda su scelte metodologiche che, dalla vastità del campione di informatori, ai criteri di scelta delle aree di rilevazione, alla progettazione dello strumento di elicitazione dei dati (questionario), offriranno un modello di ricerca assai fecondo e successivamente ripreso anche da altri studiosi, tra i quali, per citare un caso recente, F. Fusco (2017) nella sua ricerca su plurilinguismo e immigrazione a Udine.

Nel quadro che l'équipe di Marina ricostruisce – e che corrisponde a un'area del Paese, il nord-ovest, in cui all'epoca si concentravano un terzo dei residenti stranieri totali – meno di un bambino/ragazzo su dieci è nato in Italia: siamo all'alba della società multiculturale. Questi ragazzi parlano una quarantina di lingue, tra le quali spiccano per diffusione lo spagnolo, l'albanese, l'arabo, il rumeno, l'inglese, il francese, il cinese. Dall'autovalutazione ottenuta attraverso i questionari, le abilità di ricezione e produzione orale risultano buone, sia nella lingua d'origine (d'ora in poi LO) che in italiano, in oltre l'80% dei casi, mentre nella letto-scrittura LO appare sensibilmente penalizzata rispetto all'italiano (buone competenze, rispettivamente, nel 50-60% dei casi vs. 80%).

Informazioni preziose vengono raccolte sui regimi linguistici intra-familiari, che appaiono permeabili alla penetrazione dell'italiano nel 60% dei casi, con usi misti IT/LO soprattutto da parte di madri e fratelli. L'uso esclusivo di LO in famiglia si riscontra in meno di un terzo dei casi: si verifica da parte di un genitore su due, ma non di rado i figli adottano scelte innovative, in proporzione alla grandezza del centro di insediamento, e soprattutto al tempo trascorso in Italia e alla durata della scolarizzazione nel Paese.

Nei rapporti sociali di questi minori prevalgono le amicizie italiane; l'italiano è dunque la lingua dell'interazione tra pari, e anche con i connazionali o con amici di altri Paesi uno su due lo usa in modalità esclusiva o in concomitanza con LO. Le risposte testimoniano peraltro il profilarsi di nuclei "etnici" nella realtà metropolitana torinese, dove un rispondente su quattro dichiara usi misti IT/LO nell'interazione con i negozianti.

Tra i domini extrafamiliari, l'ambito scolastico si configura come una "bolla" monolingue in italiano, se confrontato con lo spazio di vita intensamente plurilingue percepito dai ragazzi attorno a sé. Soprattutto a Torino, dove più densa è la presenza di alunni stranieri, il 10-15% degli intervistati usa l'italiano e altre lingue (compresa LO) in modalità mista da/con i compagni, ma meno dell'1% dichiara pratiche plurilingui da/con gli insegnanti⁸. Nonostante all'epoca della rilevazione fossero in vigore già da alcuni anni indirizzi normativi orientati – sia pure in termini

⁸ La percentuale sale al 15-18% a Pavia, ma il dato è considerato con qualche perplessità dalle stesse ricercatrici (Chini, 2004: 180)

assai vaghi – alla promozione delle LO degli alunni con cittadinanza straniera⁹, nei contesti scolastici indagati l’attenzione a questo aspetto appare scarsissima.

Negli anni immediatamente successivi alla pubblicazione dei risultati della ricerca, mentre la presenza di adulti e minori stranieri nei Paesi europei va aumentando a ritmo costante, le azioni di indirizzo del Consiglio d’Europa e della Commissione Europea a favore del dialogo interculturale nell’educazione¹⁰ si intensificano, con riscontri potenzialmente significativi nel nostro Paese: nel 2007 il MIUR promulga il documento di indirizzo *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, in cui si fa esplicito riferimento alla valorizzazione del plurilinguismo nella scuola; nessuna azione di sistema viene tuttavia pianificata in ordine alla ricognizione dei repertori e degli usi linguistici degli alunni. Due anni più tardi, Chini (2009c), trattando di educazione linguistica e bisogni degli alunni stranieri, allude a questa necessità rievocando il principio 4 delle *Dieci tesi* del GISCEL, che

invita il docente ad informarsi sulle L1 degli alunni (e su altre lingue a loro note), in modo che la sua didattica dell’italiano possa essere più consapevole e informata del contesto in cui si colloca, dei prerequisiti presenti e di quelli da fornire. [...] Tale principio ci pare recuperare un bisogno dell’alunno forse misconosciuto (non solo linguistico), quello di vedersi considerato e valorizzato con le proprie peculiarità, compresa la L1, lingua che l’alunno (e la sua famiglia) può a ragione desiderare mantenere (Chini, 2009c: 192)

L’invito rivolto agli insegnanti è a «non disperdere la competenza in L1, ma valorizzarla», utilizzando lo strumento della “biografia linguistica”:

La ricostruzione della storia linguistica dell’alunno potrà contribuire ad una crescita della sua consapevolezza linguistica, mentre la sua valorizzazione in classe, nei tempi e nelle modalità più opportune, potrà da un lato evocare, anche negli alunni italiani, altre storie linguistiche “plurali”, magari meno esotiche, ma altrettanto complesse e “calde” (per es. legate alle diverse varietà di italiano e ai dialetti, alle lingue di minoranza, ad altre lingue), dall’altro alimentare in essi un atteggiamento di sana curiosità e apertura verso l’esperienza umana altrui, insieme al desiderio di andare a fondo della propria. Non sarà dunque solo l’educazione linguistica a beneficiarne. (Chini, 2009c: 199)

La convinzione dell’importanza di conoscere e analizzare il vissuto linguistico “plurale” dei minori provenienti da famiglie straniere e l’evolversi dei loro repertori si colloca alla base della decisione di replicare nel 2012 l’indagine del 2002, in una fase ormai “matura” dell’immigrazione nel nostro Paese, in cui il numero dei cittadini stranieri residenti è aumentato del 150% e, nelle scuole, il contingente degli iscritti

⁹ Si vedano le Circolari Ministeriali n. 301 dell’8/9/1989, n. 205 del 22/7/1990, n. 73 del 2/3/1994 e, soprattutto, la Legge 40 del 6/3/1998 e il Decreto Legislativo 286 del 25/7/1998.

¹⁰ Ricorderemo soltanto, nel 2007, l’uscita della prima versione della *Guida per lo sviluppo delle politiche linguistiche educative in Europa*, a cura del Consiglio d’Europa, e, nel 2008, a cura della Commissione Europea, la costituzione del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale e la pubblicazione del documento *Una sfida salutare*.

stranieri è cresciuto di tre volte e mezzo, con oltre quattro alunni stranieri su dieci nati in Italia.

La nuova ricerca si avvale di un campione ancora più ampio di minori (circa 1500 soggetti), reclutato in uno specchio territoriale che, oltre a Torino e alla provincia di Pavia, tocca altri centri del Piemonte; anche lo strumento del questionario viene arricchito, mediante l'inserimento di una nuova sezione riguardante gli atteggiamenti verso le lingue e il bilinguismo. Ne risulta un lavoro (Chini & Andorno, 2018) che, primo in Italia, offre la possibilità di un rigoroso confronto diacronico su due vasti campioni pienamente comparabili e consente inoltre di studiare nel dettaglio repertori e comportamenti linguistici di oltre 700 bambini/ragazzi di "seconda generazione" (G 2.0), gruppo «cruciale in relazione all'integrazione (anche linguistica) delle comunità immigrate nelle società ospitanti e per l'evoluzione dei loro repertori e profili linguistici» (Chini & Andorno, 2018: 264).

I nuovi dati mostrano che, a livello generale, le principali lingue alloctone rappresentate nel campione rimangono quelle già riscontrate nel 2002, con significativi arricchimenti soprattutto riguardanti lingue slave e idiomi dell'Africa sub-sahariana e del subcontinente indiano.

Lo *shift* intrafamiliare è in corso, ma, più dell'uso esclusivo dell'italiano – ancora nettamente minoritario, sebbene in crescita –, risulta favorito l'uso misto IT/LO, che aumenta anche da parte dei genitori. Con gli amici connazionali, crescono la scelta del solo italiano e quella dell'uso misto IT/LO. La possibilità di analizzare i dati tenendo conto dell'indice di urbanismo della località di residenza dei soggetti consente peraltro di confermare quanto già suggerito nel 2004 a proposito della relazione tra il contesto di vita e le scelte linguistiche dei minori: nei domini intraetnici (sia familiari che extra-familiari), infatti, i centri più piccoli tendono a favorire gli usi monolingui in italiano, mentre i centri più grandi favoriscono il mantenimento dell'uso di LO, in particolare nella modalità mista IT/LO.

Presso i G 2.0, le scelte monolingui nell'interazione con i genitori risultano nettamente minoritarie, mentre prevalgono gli usi misti, che soltanto con i fratelli si riducono a tutto vantaggio della scelta dell'italiano: in totale, i G 2.0 con usi bilingui sia verso i genitori, sia verso i fratelli ("bilinguismo (d'uso) forte") sono un terzo del totale, mentre quelli con usi bilingui nei confronti di almeno un familiare ("bilinguismo (d'uso) debole") raggiungono il 62%.

Oltre un terzo dei soggetti G 2.0 – con punte del 50% tra quelli con cittadinanza marocchina – dichiara di studiare la propria LO, e quasi tre quarti danno delle proprie competenze orali (attive e passive) nella LO autovalutazioni pari o superiori a 7/10 ("bilinguismo di competenza").

Combinando il parametro degli usi bilingui con almeno un familiare con il parametro dell'autovalutazione almeno soddisfacente delle competenze orali in LO, i dati mostrano che quasi la metà dei G 2.0 è costituita da bilingui d'uso e di competenza, mentre soltanto poco più di uno su dieci non è caratterizzato da bilinguismo di alcun tipo.

A fronte di questo scenario incoraggiante – che profila con i G 2.0 la possibilità di consolidamento di un neo-plurilinguismo preziosissimo per il nostro Paese – i dati relativi agli usi linguistici nel dominio scolastico non offrono sostanziali novità rispetto all'indagine precedente:

il multilinguismo dei ragazzi resta [...] per lo più sommerso e invisibile all'interno dell'istituzione scolastica: le pratiche di comunicazione multilingue non interessano la comunicazione a scuola, né le competenze multilingui sono riconosciute, incoraggiate o valutate all'interno dell'istituzione scolastica; come conseguenza di questo, lo sviluppo e l'uso del repertorio d'origine risultano per lo più confinati alle varietà informali [...] ed emerge la percezione diffusa nei ragazzi di un netto divario tra competenze scritte e orali [...]. L'alfabetizzazione nelle varietà standard della L2 [*sic*], anche quando presente, pare nella percezione dei ragazzi non incidere in modo determinante sulle loro competenze complessive. [...] la lingua d'origine, soprattutto, ma non solo, presso le seconde generazioni, non è percepita come lingua dominante nell'uso né nello sviluppo (Chini & Andorno, 2018: 280)

In un decennio, la scuola italiana non è riuscita a tenere il passo con l'evolversi degli scenari sociolinguistici del Paese, e si espone al rischio di trasformarsi in un fattore di ostacolo all'equilibrato sviluppo linguistico e culturale delle giovani generazioni, non solo di origine straniera. Con il loro lavoro, Marina e colleghe hanno offerto fondamentali elementi di conoscenza e di riflessione sui possibili percorsi di sviluppo di identità linguistiche “plurali” che, destinate o no a coagulare “nuove minoranze” (Chini 2009b; 2011a; 2013), sollecitano comunque la comunità scientifica e le istituzioni educative ad unirsi nello sforzo di rendere la scuola italiana un luogo più somigliante all'umanità che la abita e la anima. Nel prossimo paragrafo, Sordella esamina più da vicino le indicazioni che, a partire anche dalla ricerca sociolinguistica qui descritta, Marina fa scaturire per la riflessione glottodidattica.

4. Marina Chini e l'educazione linguistica (di Silvia Sordella)

L'interesse e l'impegno di Marina Chini sul fronte dell'educazione linguistica, già evocati nei paragrafi precedenti nei contributi di Valentini, Giuliano e Scaglione, si concretizzano principalmente in un'attenzione costante rivolta all'apprendente, che si rivela tanto nel lavoro di Marina come docente come in quello di ricercatrice e si ritrova in numerosi suoi scritti. In questo contributo si prenderanno come punto di riferimento alcuni articoli pubblicati sulla rivista *Italiano LinguaDue* (Chini, 2009c; 2011b; 2016a) e il decimo capitolo del volume *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione* (Chini & Andorno, 2018) in cui i dati dell'indagine sociolinguistica condotta in Piemonte e in Lombardia contribuiscono a disegnare il contesto su cui progettare interventi didattici di ampio respiro, anche mediante il confronto con la situazione fotografata nel decennio precedente (Chini, 2004). Si farà inoltre riferimento ad alcuni specifici suoi interventi nel manuale *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, curato insieme a Cristina Bosisio e

finalizzato al supporto degli insegnamenti universitari di glottodidattica (Chini & Bosisio, 2014).

Per cominciare a focalizzare l'attenzione sul ruolo centrale del discente negli scritti considerati, è utile partire dal titolo dell'articolo *Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)*, pubblicato nel 2009 su Italiano LinguaDue. Proprio nell'accostamento delle parole che lo compongono si può osservare, in sintesi, il raccordo auspicato tra i risultati di ricerca ottenuti nel campo della linguistica acquisizionale e l'impegno educativo nel campo dell'educazione linguistica che riguarda la "parentesi" degli alunni stranieri, considerati comunque nel contesto educativo più ampio degli alunni *tout-court*. Nella trattazione che segue a questa sintetica dichiarazione di intenti, tale raccordo si esplica nel passaggio dallo studio dei sistemi di interlingua alla focalizzazione sui soggetti stessi dell'apprendimento linguistico (Chini, 2009c: 185):

La riflessione che intendiamo proporre in questa sede sposta l'attenzione dalla ricerca acquisizionale sui sistemi di interlingua ai soggetti apprendenti, in particolare, ma non solo, di lingua materna diversa dall'italiano, e ai loro bisogni linguistici e comunicativi specifici, al fine di evidenziare alcuni suggerimenti che possiamo trarre sul piano dell'educazione linguistica, intesa nel senso dell'insegnamento volto allo sviluppo e al potenziamento delle abilità linguistico-comunicative, ma anche metalinguistiche, svolto trasversalmente dai docenti di discipline linguistiche e non.

In questa prospettiva, l'attenzione ai bisogni dell'apprendente viene considerata come il *trait-d'union* imprescindibile tra i due campi di studio, affermando con determinazione che «è non solo opportuno, ma doveroso tenere conto dei bisogni, comunicativi, affettivi e relazionali degli alunni per impostare una didattica realistica e rispettosa del discente» (Chini 2009c: 185). I contributi all'educazione linguistica ai quali si fa riferimento in questo articolo riguardano in particolare il contesto italiano, in cui si delinea una certa linea di continuità tra le *Dieci Tesi per l'educazione democratica* del GISCEL del 1975 e gli approcci educativi e didattici che caratterizzano i lavori di Graziella Favaro (1992; 2002; 2003; 2007) e Maria Giuseppa Lo Duca (2003, 2004)¹¹.

Il rapporto di Marina con l'educazione linguistica si dimostra sempre rispettoso delle peculiarità della glottodidattica come disciplina, preoccupandosi più di dare fondamento scientifico all'azione didattica che non di sistematizzare delle specifiche linee di intervento. Quel che si riscontra nelle pubblicazioni qui considerate sono perlopiù dei riferimenti ad attenzioni particolari, consigliate per orientare l'azione didattica e derivanti dalla consapevolezza dei meccanismi e dei processi di acquisizione della lingua.

Considerando, ad esempio, il titolo dell'articolo *Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale* (Chini, 2011b) si può riscontrare

¹¹ In continuità con l'approccio adottato in questi contributi, si può aggiungere ora il riferimento al più recente lavoro di Lo Duca (2018).

un atteggiamento di fondo caratterizzato da umiltà e delicatezza nell'approcciarsi alla didattica della L2, che si coniuga con la sicurezza derivante dall'impegno personale nel proprio campo di ricerca. Questo stile espositivo si ritrova poi nell'uso di espressioni che ricorrono ampiamente nel testo, attenuando la forza di indicazioni che mantengono comunque un contenuto pregnante e incisivo. A proposito di alcuni risultati di ricerca conseguiti nel panorama internazionale dalla linguistica acquisizionale, Marina scrive ad esempio che essi «paiono suggerire» azioni didattiche finalizzate a «incrementare frequenza e salienza delle forme di L2 nell'input dell'apprendente, in modo che questi ne possa trarre (magari anche solo da sé) generalizzazioni e regole» (Chini, 2011b: 5). E dopo aver illustrato le connessioni tra i meccanismi che regolano l'attenzione e la memoria, introduce alcune implicazioni didattiche, con l'espressione «si può pertanto auspicare» (Chini, 2011b: 8):

In chiave didattica si può pertanto auspicare un insegnamento che faciliti l'opera della memoria facendo leva sul sistema dell'attenzione, con una riflessione esplicita su L2 e le sue strutture, ricorrendo anche alla ripetizione, in modo da facilitare il passaggio dalla memoria di lavoro a quella a lungo termine. Tali meccanismi, pur non esaurendo i processi di acquisizione di L2, vi contribuiranno senz'altro a vario livello, per esempio per il lessico e per aspetti fini della morfologia.

Non si tratta, tuttavia, di indicazioni scaturite semplicemente dalla sensibilità e dalla saggezza di chi, oltre a padroneggiare i fondamenti teorico-scientifici della disciplina, ha una conoscenza diretta dei docenti che operano in questo campo, dal momento che ciascuno di questi “suggerimenti” è sostenuto dal riferimento puntuale a studi sperimentali condotti a livello internazionale mediante gli strumenti della ricerca applicata. Se, inoltre, le forme linguistiche di attenuazione fanno parte dello stile della persona, oltre che della studiosa, emerge anche un chiaro intento metodologico che si rifà qui in modo esplicito alla lezione di Henry Widdowson rispetto ai compiti del linguista applicato che, in questo specifico contesto, si trova a mediare tra ricerca/teoria acquisizionale e glottodidattica, attraverso i due processi interdipendenti di *appraisal* e *application* (Chini, 2011b: 8).

In effetti, in tutti gli articoli considerati per questo contributo, Marina procede delineando un'ipotesi teorica, illustrando e commentando i dati provenienti dalla ricerca sul campo, a cui ha personalmente contribuito (cfr. il contributo di Valentini nel § 1), evidenziando poi specifiche implicazioni nell'apprendimento e suggerendo azioni didattiche che potrebbero, a suo avviso, facilitare lo sviluppo dei processi descritti. Si tratta comunque sempre di suggerimenti, mai prescrittivi: usa preferibilmente verbi al modo condizionale e forme di attenuazione come, ad esempio, “pare che” o “può essere utile”.

Il campo della linguistica acquisizionale e della glottodidattica si presentano costantemente, in questi suoi scritti, come interconnessi e complementari, ma anche autonomi: la linguistica acquisizionale si occuperebbe di chiarire gli aspetti legati ai tempi dell'insegnamento di una seconda lingua, mentre alla glottodidattica spetterebbe il compito di indicare come attuare, nella concretezza dei diversi contesti, gli interventi di insegnamento linguistico (Chini, 2016a: 9).

Nell'articolo *Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale* (2016a: 2), si chiarisce come le stesse motivazioni di studio rispetto a questi due ambiti si completino a vicenda. Da un lato, si tratta di studiare i meccanismi e i principi propri della facoltà del linguaggio in un contesto applicativo fecondo quale lo sviluppo dell'interlingua, tanto in situazioni spontanee quanto in situazioni guidate, dall'altro lato si tratta di comprenderne le implicazioni sul piano acquisizionale, al fine di fornire strumenti utili sia per la didattica della L2 sia per l'accoglienza e l'inclusione nel sistema scolastico. Si citano le applicazioni didattiche derivanti dagli studi sull'*input*, rendendo ad esempio maggiormente salienti i tratti sui quali far leva per stimolare il *noticing*, predisponendo compiti che favoriscano l'interazione, guidando la riflessione metalinguistica e intervenendo in modo funzionale sull'*output* (2011b: 16).

Nel contesto del manuale *Fondamenti di glottodidattica* le implicazioni della ricerca acquisizionale sul piano glottodidattico non si limitano alla conoscenza di nozioni e tecniche, ma raggiungono anche il piano degli atteggiamenti di fondo degli insegnanti, restituendo loro in questo modo una certa autonomia di giudizio:

Un approccio glottodidattico informato sulle ricerche acquisizioni può inoltre contribuire a sviluppare un'attitudine più oggettiva, problematizzante e tendenzialmente scientifica verso la lingua da apprendere e le sue categorie (Chini & Bosisio, 2014: 96).

La focalizzazione sull'apprendente, sulle sue caratteristiche e sui suoi bisogni, riguarda certamente lo sviluppo dell'interlingua, e i processi psico-linguistici soggiacenti, ma anche il contesto sociolinguistico in cui esso prende forma. L'attenzione al soggetto che apprende e che utilizza una seconda lingua si concretizza anche nello studio dei repertori e degli usi linguistici, nel rispetto delle dichiarazioni fatte da parte degli informanti stessi i quali, mediante la compilazione dei questionari sociolinguistici, offrono un proprio personale punto di vista, trattato, con le dovute cautele, come prezioso dato informativo.

Il decimo capitolo del libro *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione* offre uno sguardo di insieme sui dati emersi dall'indagine sociolinguistica (presentati e discussi da Scaglione al § 3) e li pone nella prospettiva dell'educazione linguistica, in situazioni scolastiche sempre più caratterizzate dal plurilinguismo.

Nel contesto dei dati presentati e discussi, si può osservare come l'italiano sia costantemente presente nei repertori dichiarati e si integri con le altre lingue, gli altri dialetti e le altre varietà linguistiche, preesistenti all'esperienza migratoria o incontrati più tardi, nel Paese di accoglienza. La lettura che Marina fa di questi dati restituisce l'immagine di repertori certamente complessi ma in un certo senso armonici, individuando, nelle diverse costellazioni sociolinguistiche che l'indagine fotografa, un «contemporaneo e non necessariamente conflittuale riferimento alle due realtà, legate rispettivamente alla lingua di origine e alla lingua del contesto di arrivo» (Chini & Andorno, 2018: 278).

Oltre al peso dell'italiano nelle dichiarazioni d'uso, i dati ricavati dai questionari testimoniano che i soggetti dell'indagine percepiscono se stessi come ampiamen-

te competenti nella lingua italiana. E, in effetti, valutano positivamente le proprie competenze in tutte e quattro le abilità di base.

L'efficacia della comunicazione appare forse come il metro principale con il quale questi ragazzini misurano la propria competenza nella lingua del paese in cui attualmente vivono e in cui intrecciano relazioni sociali significative, in quanto effettivi "users" della L2, nella nota accezione di Vivian Cook. Ma questa immagine positiva di sé come utenti competenti della lingua italiana non necessariamente corrisponde all'immagine che restituisce loro la scuola, sia rispetto a percorsi scolastici accidentati o incompleti sia rispetto alle *performances* rilevate nella comprensione del testo e nella riflessione metalinguistica attraverso le prove INVALSI (2019): qui lo scarto rispetto ai compagni italiani autoctoni appare significativo per gli alunni immigrati di prima generazione come per quelli di seconda generazione, sia al termine della scuola primaria che nella secondaria di primo grado. Le competenze comunicative di coloro che utilizzano quotidianamente la lingua italiana negli scambi con i coetanei e gli altri interlocutori della rete sociale non si rivelano sufficienti per affrontare con successo i percorsi scolastici e si richiedono azioni educative e didattiche in grado di far fronte a queste difficoltà.

A partire dalla composizione del campione dell'indagine, nel capitolo considerato vengono individuate delle linee di intervento diversificate, che corrispondono a bisogni diversificati. I tempi di arrivo e di frequenza della scuola italiana hanno un peso notevole per la loro individuazione: molto diversi sono infatti i bisogni di chi è nato in Italia (G 2.0) e di chi si è inserito più tardi nel nostro percorso scolastico: prima dei 5 anni (1.75) tra i sei e i 12 anni (1.5), fino a quelli arrivati in Italia dopo i 12 anni. Dai dati fotografati dall'indagine, e qui già commentati da Scaglione (§ 3), si può osservare che gli alunni nati in Italia da genitori stranieri rappresentano la fetta più considerevole del campione (40-45 %) e che quelli arrivati in Italia, ed inseriti a scuola in momenti diversi del proprio percorso di crescita e di formazione, si concentrano nella scuola dell'infanzia e soprattutto nella scuola primaria. Tenendo conto di questa articolazione relativa ai tempi della presa di contatto con la nuova lingua, vengono allora prospettate tre principali linee di intervento, non intese come strade separate, ma come direzioni di intervento che si integrano via via nei diversi e multiformi percorsi di apprendimento: lo sviluppo della competenza comunicativa per gli studenti neo-arrivati in Italia, l'approccio ai linguaggi più astratti e decontestualizzati propri delle discipline scolastiche e il sostegno alle lingue di origine degli alunni.

Cogliere le sfide e le opportunità offerte dalla classe plurilingue non è affatto semplice. C'è bisogno di strumenti che orientino gli insegnanti nella progettazione di percorsi, per superare l'estemporaneità e intaccare in modo significativo tutto l'impianto dell'educazione linguistica. A questo scopo, il *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali* (Candelier *et al.*, 2011), anche noto con l'acronimo CARAP, può rappresentare una buona base su cui progettare in modo sistematico un'educazione linguistica democratica che, nel panorama sociolinguistico efficacemente fotografato dall'indagine, non può che configurarsi come plurilingue.

Nei contributi considerati, Marina non si riferisce esplicitamente agli approcci focalizzati dal CARAP, ma ne coglie pienamente lo spirito. In particolare, in *Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)* (Chini, 2009c) ravvisa nella presenza in classe di alunni alloglotti una preziosa occasione per «un continuo confronto interlinguistico (e interculturale) fra lingua e cultura italiana e lingue e culture diverse» (*ibidem*: 197). Da questo confronto scaturirebbe, per tutti gli alunni, una maggior consapevolezza metalinguistica della propria lingua e un approccio “incarnato” verso la varietà linguistica.

Nonostante tutte le valide ragioni esposte nei vari contributi finora citati, un approccio glottodidattico attento ai bisogni dell'apprendente, come individuo e come membro di una o più comunità linguistiche, non può entrare effettivamente a far parte delle pratiche educative della scuola senza una capillare e solida formazione dei docenti, costantemente interconnessa con la realtà viva e feconda della classe (Chini, 2016a: 13):

Sulla scorta di questi e altri suggerimenti di didattica acquisizionale è ora auspicabile che si intensifichi anche in Italia la ricerca sperimentale condotta in classe sulla reale efficacia delle indicazioni emerse dai primi decenni di vita della linguistica acquisizionale.

È questa l'ottica della ricerca-azione di cui certamente Marina conosceva le potenzialità, ma anche le fatiche derivanti dall'effettivo coinvolgimento dei docenti, attraverso la condivisione dei principi della linguistica applicata e dei percorsi educativi e didattici.

Bibliografia

BERNINI G., SPREAFICO L. & VALENTINI A. (a cura di), (2008), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia.

CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LÖRINCZ I., MEISSNER F.-J., SCHRÖDER-SURA A., NOGUEROL A. & MOLINIÉR M. (2011), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg-Graz.

CARITAS-MIGRANTES (2003), *Dossier statistico immigrazione Caritas-Migrantes 2003. XIII Rapporto*, Edizioni Nuova Anterem, Roma.

CHINI M. (1995a), *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, Franco Angeli, Milano.

CHINI M. (1995b), Un aspect du syntagme nominal en italien L2: le genre, in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 5: 115-142.

CHINI M. (1998), La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofonici: forma e funzione, in *Linguistica e Filologia* 7: 121-159.

CHINI M. (2001), Il discorso narrativo in italiano L2: aspetti sintattici e funzioni testuali, relazione presentata al congresso internazionale *Linguistica acquisizionale: Italiano di stranieri, Italiano per stranieri*, Università di Pavia (Pavia, 19 aprile 2001).

CHINI M. (2002a), Fra sintassi e pragmatica in italiano L2: gli ordini marcati in testi di apprendenti tedescofonici, in CORDIN P., FRANCESCHINI R. & HELD G. (a cura di), *Lingue di confine, confini di fenomeni linguistici/Grenzsprachen, Grenzen von linguistischen Phänomenen. Parallela 8*, Bulzoni, Roma: 311-333.

CHINI M. (2002b), Ordres marqués et perspective du locuteur en italien L2, in *Revue Française de Linguistique Appliquée* 7(2): 107-127.

CHINI M. (2003a), Competenza testuale di apprendenti tedescofonici avanzati di italiano L2: Scelte grammaticali e organizzazione dell'informazione, in BOMBI R. & FUSCO F. (a cura di), *Sguardi reciproci. Vicende linguistiche e culturali dell'area italoфона e germanoфона. Parallela 10*, Forum, Udine: 221-246.

CHINI M. (2003b), Rapporti fra italiano e lingue d'origine nel repertorio di immigrati in area lombarda: un sondaggio qualitativo, in VALENTINI A., MOLINELLI P., CUZZOLIN P. & BERNINI G. (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana (Bergamo, 26-28 settembre 2002)*, Bulzoni, Roma: 223-246.

CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

CHINI M. (2007), Usi linguistici e atteggiamenti di minori immigrati a Pavia e Torino, fra L1 e L2, in PISTOLESI E. (a cura di), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste: 153-178.

CHINI M. (2008), Nuovi spunti sull'acquisizione del genere, tra forma e funzione, in LAZZERONI R., BANFI E., BERNINI G., CHINI M. & MAROTTA G. (a cura di), *Diachronica et synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, ETS, Pisa: 131-158.

CHINI M. (2009a), Acquiring the grammar of topicality in L2 Italian. A comparative approach, in MEREU L. (ed.), *Information structure and its interfaces*, Mouton de Gruyter, Berlin: 351-386.

CHINI M. (2009b), L'italiano L2 nel repertorio delle nuove comunità alloglotte: riflessioni su alcune dinamiche in atto, in DESIDERI P. & CONSANI C. (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive, Atti del XLI congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana (Pescara, 27-29 settembre 2007)*, Bulzoni, Roma: 279-315.

CHINI M. (2009c), Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri), in *Italiano LinguaDue* 1: 185-202.

CHINI M. (2010), Introduzione, in CHINI M. (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica/Topic, information structure and language acquisition*, Franco Angeli, Milano: 7-31.

CHINI M. (2011a), New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift, in GUERINI F. & DAL NEGRO S. (eds), *Italian sociolinguistics: twenty years on. Special Issue of the International Journal of the Sociology of Language* 210: 47-69.

CHINI M. (2011b), Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale. *Italiano LinguaDue* 3(2), 1-22.

CHINI M. (2012a), Linguistica educativa e linguistica acquisizionale: qualche suggerimento dalla ricerca su L2, in FERRERI S. (a cura di), *Linguistica educativa. Atti del XLIV Congresso*

internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Viterbo, 27-29 settembre 2010), Bulzoni, Roma: 123-140.

CHINI M. (2012b), Alcune ricadute didattiche degli studi acquisizionali sull'italiano L2, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 44(1): 69-91.

CHINI M. (2012c), Some trends in language maintenance and shift among migrants in Italy, intervento presentato all'*International Workshop (17. Wuppertaler Linguistisches Kolloquium) on Heritage languages: language contact-change-maintenance and loss in the wave of new migration landscapes* (Bergische Universität Wuppertal, October 4-6, 2012).

CHINI M. (2013), Some remarks on immigration, immigrants' languages and repertoires in Italy, at the beginning of the XXI century, in CARUANA S., COPOSESCU L. & SCAGLIONE S. (eds), *Migration, multilingualism and schooling in Southern Europe*, Cambridge Scholars Publishing Ltd., Newcastle-upon-Tyne: 95-120.

CHINI M. (2014a), Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla Provincia di Pavia, in DE MEO A., D'AGOSTINO M., IANNACCARO G. & SPREAFICO L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi AItLA 1, Officinaventuno, Milano: 9-42.

CHINI M. (2014b), Italianizzazione di immigrati a Pavia e a Torino a distanza di dieci anni (2002-2012), in BANFI E. & MARASCHIO N. (a cura di), *Città d'Italia. Dinamiche linguistiche postunitarie*, Edizioni della Crusca, Firenze: 209-234.

CHINI M. (2014c), Pratiche linguistiche plurali. Il plurilinguismo nelle scuole e nelle città, relazione su invito presentata al *XVII Convegno nazionale dei Centri interculturali "S-confini plurilingui. L'italiano L2 e la diversità linguistica a scuola e nelle città"* (Pavia, 23-24 ottobre 2014).

CHINI M. (2016a), Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale, *Italiano LinguaDue* 8(2): 1-18.

CHINI M. (2016b), Répertoires et choix linguistiques d'enfants issus d'immigration en Italie du Nord-Ouest: entre monolinguisme et plurilinguisme, conferenza su invito presentata al "Laboratoire «Structures Formelles du Langage»" (CNRS, Paris, 21 Mars 2016, <http://www.sfl.cnrs.fr/umr-marina-chini>).

CHINI M. (2016c), Heritage languages, language repertoires and language use in case of pupils with a migration background living in North Italy and relations to the Italian educational policy, conferenza su invito presentata al *Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb* (Westfälische Wilhelms-Universität, Münster, 27 Juni 2016).

CHINI M. (2016d), Dimensioni e pratiche del bilinguismo in famiglie di origine immigrata nell'Italia di oggi (con uno sguardo alla Provincia di Pavia), intervento presentato al *Workshop internazionale su "Bilinguismo e contatto nel mondo antico e moderno/Bilingualism and language contact in the ancient and modern world"* (Università del Piemonte Orientale, Vercelli, 1-2 dicembre 2016).

CHINI M. (2018a), Italiano e lingue d'origine in repertori e usi linguistici di alunni di origine immigrata, in CAROTENUTO C., COGNIGNI E., MESCHINI M. & VITRONE F. (a cura di), *Pluriverso italiano. Incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, eum edizioni, Macerata: 419-444.

CHINI M. (2018b), Plurilinguismo in famiglie e alunni di origine immigrata. Un'indagine sulla Provincia di Pavia, in *Lingue antiche e moderne* 7: 135-163.

CHINI M. (2019), Vers une didactique «acquisitionnelle»: quelques réflexions sur la contribution du projet VILLA-SLAT, in WATOREK M., ARSLANGUL A. & RAST R. (éds), *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères: dialogue entre acquisition et didactique des langues*, Presses de l'Inalco, Paris.

CHINI M., ANDORNO C., INTERLANDI G. M. & BIAZZI M. (2004), Indagine sul plurilinguismo di immigrati a Pavia e a Torino: primi risultati, in BOMBI R. & FUSCO F. (a cura di), *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane. Atti del III convegno del Centro Internazionale sul Plurilinguismo (Udine, 5-7 dicembre 2002)*, Forum, Udine: 133-164.

CHINI M., ANDORNO C., INTERLANDI G. M. & BIAZZI M. (2005), Il plurilinguismo di adulti immigrati a Pavia e Torino, in BANTI G., MARRA A. & VINEIS E. (a cura di), *La ricerca in linguistica applicata. Nuove riflessioni sul contatto e conflitto linguistico. Atti del IV congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia: 37-71.

CHINI M. & LENART E. (2008), Identifier le topique dans une tâche narrative en italien et en français chez les natifs (L1) et les apprenants (L2), in *AILE* 26: 129-148.

CHINI M. & VERSINO P. (2014), Patterns of young second generation immigrants' language use in Lombardy: the growing role of bilingual language choices, intervento presentato alla *First international conference on the sociolinguistics of migration* (SLI MIG 2014, Rapallo, 25-26 settembre 2014).

CHINI M. & VERSINO P. (2015), Comunicazione bilingue di alunni immigrati nelle scuole del Nord Italia: un'indagine sociolinguistica, intervento presentato al *II Seminario LRI su "Lingua, regione, identità nella comunicazione in contesti scolastici"* (EURAC - Università di Bolzano, Merano, 15 ottobre 2015).

CHINI M. (a cura di), (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Franco Angeli, Milano.

CHINI M. (a cura di), (2009), *Plurilinguismo e immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*, n. monografico di *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 38(1).

CHINI M. & ANDORNO C. (a cura di), (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine su minori allogliotti, dieci anni dopo*, Franco Angeli, Milano.

CHINI M. & BOSISIO C. (a cura di), (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.

CHINI M. & GIACALONE RAMAT A. (a cura di), (1998), *Strutture testuali e principi di organizzazione dell'informazione nell'apprendimento linguistico*, n. monografico di *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 27(1).

CULIOLI A. (1986), Stabilité et déformabilité en linguistique, in *Etudes de lettres, langages et connaissances*, Université de Lausanne, Lausanne: 127-134.

EUMC (2002), *Racism and cultural diversity in the mass media. An overview of research and examples of good practice in the EU member states, 1995-2000*, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Vienna.

FAVARO G. (1992), *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola*, Nicola Milano, Bologna.

FAVARO G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano-Firenze.

- FAVARO G. (2003), L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole, in GRASSI R., VALENTINI A. & BOZZONE COSTA R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia: 13-20.
- FAVARO G. (2007), L'italiano L2 'su misura'. Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche, in PISTOLESI E. (a cura di), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste: 111-123.
- FUSCO F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), (2003), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.
- GIULIANO P., D'AMBROSIO A. & GRECO P. (2003), L'expression des relations spatiales en italien langue maternelle et langue étrangère, in *Marges Linguistiques* 5: art. 6.
- GIULIANO P. (2006), *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*, Liguori, Napoli, 2a ed.
- GIULIANO P. (2015), L'organizzazione del quadro spaziale in testi prodotti da adolescenti svantaggiati: carenze espressive e didattica del testo, in FAVILLA E. & NUZZO E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, insegnamento, patologie*, Studi ALTA 2, Officinaventuno, Milano: 273-284.
- GIULIANO P. & DI MAIO L. (2007), Abilità descrittiva e coesione testuale in L1 e L2: lingue romanze e lingue germaniche a confronto, in *Linguistica e Filologia* 25: 125-205.
- GIULIANO P. & MUSTO P. (2016), Assertive strategies in English and Spanish: a contribution to the debate on assertion in Romance and Germanic languages, *Testi e Linguaggi* 9: 228-242.
- GIULIANO P. & MUSTO S. (2018), The construction of textual cohesion in Spanish and Italian, as mother tongues and as foreign languages, *Lingue e Linguaggi* 26: 235-257.
- GUMPERZ J.J. & LEVINSON S.C. (1996), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- INVALSI (ISTITUTO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE) (2019), *Rapporto prove 2019*.
- LO DUCA M.G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M.G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- MIUR - UFFICIO STATISTICA E STUDI (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016-2017*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0.
- VON STUTTERHEIM C. & KLEIN W. (2002), Quaestio and L-perspectivation, in GRAUMANN C.F. & KALLMEYER W. (eds), *Perspective and perspectivation in discourse*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 59-88.

Indice autori

Ekaterina Abramova
e.abramova@ftr.ru.nl

Cecilia Andorno
ceciliamaria.andorno@unito.it

Matteo Casoni
matteo.casoni@ti.ch

Marina Castagneto
marina.castagneto@uniupo.it

Sabine Christopher
sabine.christopher@ti.ch

Simone Ciccolone
simone.ciccolone@unica.it

Florian Coulmas
florian.coulmas@uni-due.de

Atsushi Dohi
medusoide@gmail.com

Dana Engel
dana.engel@eurac.edu

Ilaria Fiorentini
ilaria.fiorentini@unibo.it

Moana Floris
mohanaflores@gmail.com

Marta Ghilardi
mghilardi@unibz.it

Patrizia Giuliano
giuliano@unina.it

Giulia Isabella Grosso
giuliagrosso@gmail.com

Gabriele Iannaccaro
gabriele.iannaccaro@unimib.it

Maria Chiara Janner
mariachiara.janner@phgr.ch

Mara Maya Victoria Leonardi
mara.leonardi@unibz.it

Maria Antonietta Marongiu
marongiuma@gmail.com

Paolo Benedetto Mas
paolo.benedettomas@unito.it

Isabella Matticchio
imatticchio@unipu.hr

Daniela Mereu
daniela.mereu@unibz.it

Johanna Monti
jmonti@unior.it

Francesca Romana Moro
francesca.romana@yahoo.it

Verena Platzgummer
verena.platzgummer@eurac.edu

Aline Pons
aline.pons@unito.it

Matteo Rivoira
matteo.rivoira@unito.it

Federico Sangati
fsangati@unior.it

Stefania Scaglione
stefania.scaglione@unistrapg.it

Raymond Siebetchu
siebetchu@unistrasi.it

Silvia Sordella
silvia.sordella@unito.it

Elisabetta Soro
eli.sor@hotmail.it

Sandra Tamaro
stamaro@unipu.hr

Ada Valentini
ada.valentini@unibg.it

Ruth Videsott
ruth.videsott@unibz.it

Alessandro Vietti
alessandro.vietti@unibz.it

Lorenzo Zanasi
lorenzo.zanasi@eurac.edu

La maggiore mobilità di questi ultimi decenni ha notevolmente modificato i contesti linguistici minoritari. Le minoranze linguistiche storiche e le nuove minoranze, arrivate con i più recenti flussi migratori, condividono oggi territori e spazi comunitari dando vita a realtà plurilingui dinamiche e complesse. In questo volume si vuole affrontare il tema delle lingue minoritarie in una nuova prospettiva che evidenzi il contatto tra vecchie e nuove minoranze con la convinzione che la condivisione di strumenti e risultati di ricerca finora utilizzati in ciascuno dei due campi di indagine possa portare allo sviluppo di punti di vista inediti sia sul piano teorico sia nelle proposte di intervento concreto nei territori e nelle comunità.

Antonietta Marra è professoressa associata di Glottologia e linguistica presso la Facoltà di Studi umanistici dell'Università degli studi di Cagliari. La sua attività di didattica e di ricerca ha riguardato in particolare fenomeni di contatto linguistico in contesti plurilingui minoritari e questioni di tutela e promozione delle lingue minoritarie, con particolare attenzione al contesto scolastico, all'interno del quale ha lavorato anche sulla comunicazione in classe.

Silvia Dal Negro è professoressa ordinaria di Glottologia e linguistica presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. I suoi interessi di didattica e di ricerca spaziano dalle tematiche del contatto linguistico, soprattutto per quanto riguarda comunità linguistiche multilingui e minoritarie, allo studio della lingua parlata e all'educazione linguistica, con particolare attenzione al tema della didattica della grammatica.

studi AItLA vol. 11

LINGUE MINORITARIE TRA LOCALISMI E GLOBALIZZAZIONE

a cura di
Antonietta Marra - Silvia Dal Negro

AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it | sito: www.aitla.it

Edizione realizzata da
Officinaventuno
via F.lli Bazzaro, 18 - 20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com | sito: www.officinaventuno.com

ISBN: 978-88-97657-37-8