

La difficoltà interazionale dei task: definizione operativa e risultati di ricerca

Gabriele Pallotti e Fabiana Rosi*

1. Introduzione e quadro teorico¹

In questo capitolo si cercherà di definire un costrutto che fino ad ora è rimasto sostanzialmente inesplorato nelle ricerche sulla seconda lingua. Si tratta della difficoltà interazionale, che può essere misurata relativamente a qualunque task orale, ovvero qualunque attività comunicativa orale rivolta al conseguimento di un obiettivo extra-linguistico.²

Da almeno due decenni i ricercatori si interrogano su quali effetti possa avere la complessità di un task comunicativo sulla produzione in L2 (per rassegne recenti si vedano ad es. Robinson 2011b; 2011c; Skehan/Foster 2012; il termine ‘complessità’ in questi studi viene usato spesso con il senso di ‘difficoltà’, su cui si veda oltre). I due modelli più influenti che cercano di dar conto di queste relazioni sono il «Limited Attentional Capacity Model» (Skehan 1998; Skehan/Foster 2001; 2012) e il «Triadic componential framework» (Robinson 2005; 2011b). I due modelli fanno previsioni leggermente diverse per quanto riguarda il rapporto tra complessità del task e varie dimensioni della performance linguistica, tra cui accuratezza, fluenza e

*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

¹Il presente lavoro rientra nel progetto di ricerca dell’unità locale di Modena e Reggio Emilia finanziato dal MIUR (PRIN 2003, 2006, 2009). La ricerca è frutto della collaborazione degli autori; per quanto riguarda la stesura del saggio, sono da attribuirsi a Gabriele Pallotti le sezioni 1, 2, 5, 7, a Fabiana Rosi le sezioni 3, 4, 6.

²Una definizione più formale di task è data da Skehan (1998: 95): «an activity in which meaning is primary; there is some communication problem to solve; there is some sort of relationship to comparable real-world activities; task completion has some priority; the assessment of the task is in terms of outcome».

complessità. Ciò che ci interessa qui però sono le definizioni che questi autori danno della complessità del task.

Skehan/Foster (2001: 194-195) propongono le seguenti dimensioni per descrivere la complessità (o difficoltà: i due termini paiono intercambiabili nel saggio) del task.

1. Code complexity

linguistic complexity and variety

vocabulary load and variety

2. Cognitive complexity

cognitive familiarity

familiarity of topic

familiarity of discourse genre

familiarity of task

cognitive processing

information organization

amount of 'computation'

clarity of information given

sufficiency of information given

3. Communicative stress

time pressure

scale (number of participants, lengths of texts used)

modality

stakes

opportunity for control

La prima macro-area riguarda il tipo di strutture linguistiche richieste dal task, la seconda il tipo di operazioni cognitive da svolgere, la terza le condizioni contestuali che possono avere un effetto sulla performance, inducendo maggiore o minore stress nei partecipanti.

Anche Robinson (2011b) distingue tre macro-fattori per classificare i task: task complexity, task conditions e task difficulty. I primi due hanno a che fare con le caratteristiche intrinseche del task, che influenzano rispettivamente il piano cognitivo e quello interazionale, il terzo con il rapporto tra il task stesso e la persona che lo svolge. Ciascuno di questi macro-fattori può essere ulteriormente suddiviso in aspetti più specifici, come si vede nella Tabella 1.

Tab.1. Triadic componential framework (Robinson 2011b: 6)

task complexity	task conditions	task difficulty
<i>resource-directing variables making cognitive / conceptual demands</i> ± here and now ± few elements ± spatial reasoning ± causal reasoning ± intentional reasoning ± perspective-taking	<i>participation variables making interactional demands</i> ± open solution ± one way flow ± convergent solution ± few participants ± few contributions needed ± negotiation not needed	<i>ability variables and task relevant resource differentials</i> h/l working memory h/l reasoning h/l task switching h/l aptitude h/l field independence h/l mind reading
<i>resource-dispersing variables making performative / procedural demands</i> ± planning time ± prior knowledge ± single task ± task structure ± few steps ± independency of steps	<i>participant variables making interactant demands</i> ± same proficiency ± same gender ± familiar ± shared content knowledge ± equal status and role ± shared cultural knowledge	<i>affective variables and task relevant state-trait differentials</i> h/l openness h/l control of emotion h/l task motivation h/l processing anxiety h/l willingness to communicate h/l self-efficacy

Per gli scopi di questo saggio sono più importanti le prime due colonne. La prima include alcuni fattori relativi alla complessità del task. Pur contribuendo tutti a rendere il task cognitivamente più complesso, alcuni di questi fattori inducono i partecipanti a produzioni linguistiche più complesse (*resource directing*) mentre altri introducono complessità cognitiva senza che essa sia riflessa in prestazioni più sofisticate (*resource dispersing*). La seconda colonna riguarda gli aspetti che rendono il task più «demanding» sul piano interazionale: alcuni di essi riguardano il task in sé (*participation variables*), altri le caratteristiche dei partecipanti che concretamente lo svolgono (*participant variables*).

Nella frase precedente, intenzionalmente non abbiamo tradotto la parola inglese «demanding» con *difficile*, perché questo è un ambito su cui esiste una certa confusione terminologica. La terza colonna dello schema di Robinson, infatti, è intitolata «task difficulty»: per questo autore, la difficoltà è qualcosa che risulta dall'interazione delle caratteristiche di un task con alcuni tratti individuali, quali la motivazione, la personalità o l'ampiezza della memoria di lavoro. Tuttavia, questa è una definizione di difficoltà che potremmo chiamare soggettiva: lo stesso task può essere più difficile per qualcuno e meno per altri. D'altra parte, non pare opportuno usare un termine completamente

diverso come ‘complessità’ per quegli aspetti che potremmo chiamare di difficoltà oggettiva, inerente al task, come il numero di elementi da trattare, la distanza spazio-temporale dei contenuti trattati rispetto al momento di enunciazione, il tempo a disposizione.

Proponiamo pertanto (in linea con Pallotti 2009) di chiamare *difficoltà del task* tutto ciò che in un task richiede maggiori sforzi («demands») a chiunque lo svolga; la difficoltà maggiore o minore per un singolo individuo si chiamerà difficoltà soggettiva, o *difficoltà del task per il partecipante*. Il termine ‘complessità’ sarà invece da riservarsi alle caratteristiche strutturali del task, come ad esempio il numero di elementi o di passi da svolgere. Occorre rimarcare che questa prassi terminologica è corrente negli studi di testing linguistico (ad es. Fulcher/Márquez-Reiter 2003), mentre nelle ricerche sull’acquisizione della seconda lingua si tende a usare il termine ‘complessità’ anche per esprimere ciò che in un task richiede maggiori sforzi a chi lo svolge.

I modelli teorici visti in precedenza, tra i diversi fattori che contribuiscono alla difficoltà del task, ne comprendono alcuni che hanno a che fare specificamente con la dimensione interazionale. Skehan/Foster considerano il numero dei partecipanti o la modalità (orale o scritta, ricettiva o produttiva), mentre tutta la seconda colonna del modello di Robinson elenca aspetti interazionali: tra quelli inerenti al task stesso (escludendo dunque quelli che riguardano i partecipanti), si trovano di nuovo il numero dei partecipanti, la necessità di trovare soluzioni predefinite e condivise, la quantità di contributi richiesti e la necessità di negoziare.

Tuttavia, la maggior parte degli studi svolti fino a oggi hanno preso in considerazione come variabile indipendente soprattutto i fattori di difficoltà cognitiva del task (ad es. complessità strutturale del compito, tempo a disposizione, (de)contestualizzazione), osservando come essi abbiano effetti sistematici su diversi aspetti della produzione in L2, quali complessità, accuratezza e fluenza, ma anche certe su dinamiche interazionali, come il numero di sequenze di riparazione o di negoziazione metalinguistica. Gli studi che considerano gli aspetti interazionali come variabile indipendente sono molto più rari, e in ogni caso l’unico aspetto che viene preso in considerazione è la presenza o assenza di interazione, ovvero il confronto tra task dialogici e monologico. Michel et al. (2007) e Michel (2011) hanno riscontrato che nei dialoghi sia i parlanti nativi che i non nativi producono enunciati più corretti, più fluenti ma sintatticamente meno complessi rispetto ai monologhi. La varietà lessicale invece risulta in uno studio (Michel 2011) più alta nei dialoghi per i parlanti non-nativi e nei monologhi per i nativi, mentre in Michel et al. (2007) la possibilità di interagire non aveva effetti su questa variabile dipendente da parte dei non nativi. Anche

Gilbert/Barón/Levkina (2011) hanno riscontrato enunciati in L2 più fluenti e sintatticamente meno complessi nei task interattivi rispetto a quelli monologici. Nel loro studio si notava anche che nei task interattivi la performance di un apprendente era fortemente influenzata dal livello di competenza dell'interlocutore.

A parte questi pochi lavori, non ci risulta che siano state condotte altre ricerche che considerino la complessità interazionale del task come variabile indipendente, né che siano stati svolti studi per isolare, articolare e validare empiricamente il costrutto di difficoltà interazionale, che è l'obiettivo del presente lavoro.

2. Definizione del costrutto

2.1 Definizione teorica

Prima di passare agli aspetti operativi occorre circoscrivere il costrutto da un punto di vista concettuale: esistono infatti numerosi fattori che rendono un task più o meno difficile, e il nostro obiettivo è di isolare quelli specificamente interazionali da altri di diversa natura, ad esempio cognitiva o linguistica.

Per fare ciò occorre definire preliminarmente cosa sia la competenza interazionale. Alcuni studiosi (ad es. Young/Miller 2004) la descrivono come un costrutto molto ampio, che include praticamente tutte le competenze necessarie per interagire: la conoscenza del sistema linguistico, le convenzioni di registro, le norme pragmatiche per gestire gli eventi discorsivi e così via. Tuttavia, una simile ampiezza è di scarsa utilità pratica e non consente di differenziare le sotto-competenze e il contributo che ciascuna di esse apporta alla riuscita di uno scambio comunicativo.

Qui tenteremo invece di identificare cosa è specificamente 'interazionale', cercando di differenziarlo da altri tipi di competenza. In buona sostanza, la competenza interazionale riguarda la capacità di inter-agire, cioè di compiere azioni linguistiche con altri partecipanti. Di conseguenza, la capacità di produrre una varietà di atti linguistici (che viene spesso considerata un tratto definitorio della competenza interazionale) riguarda una più generale competenza pragmatica, che può manifestarsi tanto nelle interazioni quanto nei monologhi, e persino nei testi scritti. Parimenti, l'uso di espressioni sintatticamente o lessicalmente complesse riguarda una più generale competenza linguistica e non può essere considerata tratto definitorio della competenza interazionale.

Ci pare che solo tre fattori si possano considerare chiaramente indicativi della difficoltà interazionale di un task, e allo stesso tempo siano praticamente operativizzabili: il numero di cambi di turno; il numero di turni di iniziativa; la presenza o assenza di contatto visivo tra i partecipanti. Tenteremo ora di presentare brevemente gli argomenti a favore di questa scelta.

Numero di cambi di turno. Prendere e cedere il turno non è facile: richiede un considerevole livello di coordinazione tra partecipanti e un buon tempismo per identificare i «transition relevant places» (Sacks et al. 1974) e approfittarne per inserire il proprio contributo. Pallotti/Ferrari (2008) e Nuzzo/Gauci (2012) hanno dimostrato come le apprendenti di italiano L2, anche se con un buon livello di competenza linguistica, tendano a preferire la costruzione di turni lunghi e complessi nell'apertura delle telefonate, dimostrando così la loro difficoltà a gestire il rapido passaggio di turno che contraddistingue invece le aperture delle parlanti native. Anche Michel (2011: 168) ha riscontrato che i parlanti nei task dialogici tendono a produrre enunciati più brevi e semplici che in quelli monologici, e questa differenza è più pronunciata nei nativi che nei non nativi, dimostrando come la 'telegraficità' dei turni in interazione sia un'abilità che viene acquisita lentamente.

Numero di turni di iniziativa. E' stato più volte riportato che nelle prime fasi di acquisizione di una L2 gli apprendenti tendono a rimanere piuttosto passivi e parlano solo se vengono esplicitamente coinvolti da un interlocutore più competente: lo sviluppo della competenza interazionale è stato perciò descritto come un graduale sviluppo della capacità di prendere l'iniziativa, di assumere un ruolo più attivo nel mandare avanti la conversazione (Cekaite 2007; Damhuis 1995; Nguyen 2011; Pallotti 2001; Young/Miller 2004).

Contatto visivo. La comunicazione multimodale, che passa cioè attraverso molteplici canali, offre un maggior grado di ridondanza e permette di compensare con la comunicazione non verbale eventuali lacune a livello linguistico. Lo sguardo viene sistematicamente usato come segnale di gestione dell'alternanza dei turni, e l'assenza di segnali visivi rende le telefonate un genere discorsivo più difficile da gestire. E' stato anche dimostrato come i principianti nella L2 tendano a fare ampio uso dei gesti (Gullberg 2006), ed è per queste ragioni che l'assenza di contatto visivo sarà considerata come un elemento che accresce la difficoltà interazionale dei task.

2.2 Definizione operativa

Una definizione operativa della difficoltà interazionale prenderà in considerazione i tre aspetti sopra elencati, ciascuno dei quali potrà essere misurato in maniera oggettiva per stabilire una scala di difficoltà crescente. Illustriamo di seguito come i tre parametri possono essere concretamente calcolati.

Numero di cambi di turno. Definiamo turno un segmento di discorso ininterrotto prodotto da un parlante: può trattarsi di una sola parola (*si*) o di decine di frasi. Brevi cenni di ricezione del messaggio, come *hm*, *uhuh* e persino un *si* non sono considerati come cambiamenti di turno, nella misura in cui si possono considerare «continuers» (Schegloff 1982), cioè segnali fatici che invitano l'altro a proseguire. Viceversa, gli stessi segni prodotti come contributi alla progressione tematica della conversazione, ad esempio un *hmhm* o un *si* come risposte affermative a una domanda, sono considerati cambiamenti di turno.

Numero di turni di iniziativa. Un turno è classificato come di iniziativa se costituisce una «first pair part» (Schegloff/Sacks 1973), cioè una mossa conversazionale che crea uno «stato di rilevanza condizionale» per cui ci si attende che l'interlocutore produca una seconda parte della coppia adiacente. L'esempio prototipico di turni di iniziativa sono le domande, ed è per questo che nelle nostre analisi sono state conteggiate separatamente; altri casi di turni di iniziativa possono essere le proposte, gli inviti, i saluti, i ringraziamenti.

Contatto visivo. Le telefonate sono eventi comunicativi in assenza di contatto visivo, mentre tutti gli altri task del nostro corpus lo prevedono.

I diversi task usati nella procedura di elicitazione dei dati differiscono ampiamente per quanto riguarda la loro durata media, e alcuni di essi sono stati analizzati solo parzialmente, a spezzoni di 10 minuti: si va dalle 665 parole della narrazione del film alle 1689 dei dieci minuti analizzati dell'intervista, alle 1346 parole delle telefonate, fino alle 2276 parole prodotte nei dieci minuti analizzati di negoziazione per la gita scolastica. Non è perciò possibile confrontare i valori assoluti dei parametri 'numero di cambi di turno' e 'numero di turni di iniziativa', ma occorre ricondurli a valori relativi a sotto-campioni di 100 parole

Per arrivare a un valore complessivo del grado di complessità interazionale, si propone di attribuire dei punteggi discreti ai valori dei singoli parametri considerati, per creare scale ordinali come le seguenti (Tab.2 e 3).

Tab.2. Scala ordinale per il numero di cambi turno per 100 parole

Numero di cambi turno per 100 parole	Punteggio corrispondente
< 5	1
5,1 < 9,0	2

9,1 <13	3
>13,1	4

Tab.3. Scala ordinale per il numero di turni di iniziativa per 100 parole

Numero di turni di iniziativa per 100 parole	Punteggio corrispondente
< 0,5	1
0,51 - 1	2
1,01 - 2	3
> 2,01	4

In presenza di contatto visivo vengono attribuiti 0 punti, mentre essi sono 2 in assenza di contatto. L'indice può assumere dunque valori teorici da 2 a 10.

3. La raccolta dei dati

3.1. Partecipanti

I dati sono stati raccolti da venti ragazze adolescenti residenti in Emilia Romagna, sei di madrelingua italiana e quattordici italofone non native di diversa età, provenienza e L1, come riportato nella tabella 4.

Tab.4. Dati delle partecipanti italofone non native

Pseudonimo	Età	Provenienza	L	Anni in Italia
Shirley	15	Nigeria	Inglese	6
Pandita	17	India	Punjabi	4
Eden	20	Eritrea	Tigrino	6
Aisha	15	Marocco	Arabo marocchino	6
Catherine	19	Ghana	Twi	6
Amina	16	Marocco	Arabo marocchino	8
Lali	15	India	Punjabi	5
Viktoryia	16	Ucraina	Ucraino	4

Beth	18	Moldavia	Rumeno moldavo	3
Terry	20	Kirghizistan	Chirghiso, russo	4
Lina	19	Cina	Cinese	7
Nicoleta	16	Moldavia	Rumeno moldavo, russo	1,4
Katerina	16	Moldavia	Rumeno moldavo, russo	4
Randa	15	Sri Lanka	Tamil	5,5

Al momento della raccolta dati, le partecipanti erano studentesse di diversi istituti professionali della provincia di Modena e del comune di Reggio Emilia³. Il campione di apprendenti è intenzionalmente eterogeneo per madrelingua, età, numero di anni trascorsi in Italia, livello di competenza linguistica in italiano, che si può collocare fra il livello B1 e B2 del Quadro Comune di Riferimento Europeo, mentre rimangono costanti la variabile di genere e il tipo di scuola frequentata.

3.2. I task di elicitazione

I dati sono stati elicitati in diversi contesti situazionali tramite una serie di task che richiedevano l'interazione fra parlante nativo e non nativo, da un lato, e fra parlanti non nativi, dall'altro, seguendo il protocollo di elicitazione formulato per il corpus «VIP - Variabilità nell'Interlingua Parlata» (Pallotti *et al.* 2010, 2011). Il protocollo di elicitazione comprende task caratterizzati da un ampio spettro di funzioni linguistiche che i partecipanti sono chiamati a realizzare per svolgere il compito, come affermazioni, valutazioni, richieste, ringraziamenti, saluti. Inoltre, i task si differenziano fra loro per livello di formalità e carattere monologico o dialogico delle produzioni linguistiche, grado di confidenza fra gli interlocutori, presenza o assenza di stimoli visivi e di contatto visivo fra gli interattanti.

Le venti partecipanti sono state invitate a svolgere sette *task*: un'intervista con una ricercatrice adulta che le ragazze non conoscevano; la narrazione della storia per immagini «*Frog, where are you?*» di Mercer Mayer; la narrazione della sequenza «*Alone and hungry*» del film «*Tempi moderni*» di

³ I dati modenesi sono stati raccolti nel 2005 da Stefania Ferrari, i dati reggiani sono stati raccolti nel 2012 da Fabiana Rosi. Desideriamo riconoscere il contributo di Sara Magnani nella trascrizione e codifica di una parte dei dati, per il suo elaborato finale del corso di laurea in Scienze dell'Educazione all'Università di Modena e Reggio Emilia (Magnani 2013).

Charlie Chaplin; due *map tasks*, un compito che consiste nel ricostruire un percorso su una mappa attraverso le indicazioni di un compagno dotato a sua volta di una mappa, molto simile ma non identica all'altra, in cui il percorso è tracciato (cfr. il materiale del progetto «API - Archivio del Parlato Italiano», <http://www.cirass.unina.it/>), condotti una volta con l'intervistatrice adulta e una volta con un'altra ragazza; due attività di *problem solving* in cui le partecipanti in coppia sono state chiamate a scegliere un regalo per un'amica e ad organizzare una gita, chiedendo informazioni per telefono ad esperti di età adulta o coetanei, non conosciuti, e ad operatori di servizi commerciali e turistici (agenzie di viaggio, hotel, ristoranti), come presentato nella tabella 5.

Tab.5. Il protocollo di elicitazione dati

Task	Numero di partecipanti	Durata media (in minuti)
Intervista	2 (intervistatrice adulta e partecipante)	40
Narrazione della storia per immagini «Frog, where are you?»	2 (intervistatrice adulta e partecipante)	10
Narrazione della sequenza «Alone and hungry» del film «Tempi moderni»	2 (intervistatrice adulta e partecipante)	15
Maptask con adulto	2 (intervistatrice adulta e partecipante)	20
Maptask con pari	2 (coppia di partecipanti)	20
Organizzare una gita	> 3 (intervistatrice adulta, coppia di partecipanti, in presenza; esperti adulti, adolescenti, gestori di servizi turistici, per telefono)	45
Scegliere un regalo per un'amica	> 3 (intervistatrice adulta, coppia di partecipanti, in presenza; esperti adulti, adolescenti, gestori di servizi commerciali, per telefono)	45

I task sono stati proposti in due sessioni di elicitazione pomeridiane a distanza di circa una settimana: nel primo incontro, ciascuna partecipante ha svolto i task prevalentemente monologici (l'intervista, la narrazione della storia, la narrazione della sequenza video) e il maptask con la ricercatrice adulta; nel secondo incontro, le partecipanti hanno svolto in coppia, sotto la guida della ricercatrice, il maptask fra loro e i task dell'organizzazione della gita e della scelta del prodotto da regalare ad un'amica. I task sono stati

proposti alle diverse partecipanti con un ordine che variava da una sessione di elicitazione all'altra, ad eccezione dell'intervista conoscitiva con la ricercatrice che si è svolta invariabilmente all'inizio del primo incontro. Per quanto riguarda i task in coppia, le sei partecipanti italofone native sono state divise in tre coppie e le partecipanti non native hanno svolto i task con una compagna dalla diversa L1, in modo da evitare l'interazione fra le ragazze in lingue diverse dall'italiano.

I dati sono stati in seguito trascritti secondo una versione adattata del formato Chat-CA per la trascrizione degli elementi verbali e non verbali dell'interazione. Sono stati infatti inclusi nella trascrizione fenomeni di interesse per l'analisi della conversazione, quali la durata e la collocazione delle pause all'interno del turno o fra più turni, le sovrapposizioni, le risate, la qualità della voce degli interlocutori, il volume, l'enfasi, il ritmo di eloquio.

Nel presente studio si riportano i risultati relativi ai task dell'intervista (la parte iniziale corrispondente ai primi dieci minuti), della narrazione del film e dell'organizzazione della gita (gli ultimi dieci minuti), per un totale di circa 80.000 parole e 12.000 turni.

4. La codifica dei dati

Al fine di permettere una miglior comprensione dei risultati quantitativi riportati nei seguenti paragrafi, si presentano una serie di esempi della codifica degli indici di difficoltà interazionale condotta sui dati.

Come definito nel paragrafo 2.2., per quanto riguarda il primo parametro si sono considerati cambi di turno esclusivamente i momenti dell'interazione in cui si realizza un'alternanza di turno fra gli interlocutori (Tab.6), non i casi in cui l'ascoltatore mostra di seguire il turno del parlante o lo esorta ad andare avanti (Tab.7). Le seguenti tabelle riportano degli estratti dal task dell'intervista fra la ricercatrice INV e la studentessa S09.

Tab.6. La codifica del cambio di turno

Parlante	Contenuto del turno	Cambio di turno
INV:	e::: #0_2 allora adesso io ti faccio un'intervista #0_5 mh?	1
S09:	°va bene°	1
INV:	(per cui io) ti faccio delle domande:: poi insomma decidiamo un po' una chiacchierata mh?	1
S09:	va bene°	1

INV:	dopodiché invece faremo tre cose mh:: #0_5 ti farò vedere una storia/ #0_2	1
S09:	°okay°	1
INV:	mh:: dove ci sono solo delle immagini non c'è niente da leggere e me la racconterai/	1
S09:	mh mh	1

Tab.7. I continuers nella codifica del cambio di turno

Parlante	Contenuto del turno	Cambio di turno
S09:	allora: #0_2 cioè vengo da: India # da: # cinque anni che sono qua in Italia	1
INV:	mh mh?	
S09:	e: poi:: # adesso abito a Puglianello/ #0_5 s*qui vicino*s	
INV:	mh mh?	
S09:	e: #0_2 prima abitavo a # Roma mi son trasferita:: #0_2 due anni fa # qua: a Reggio.	
INV:	mh mh?	
S09:	e: poi:: # cioè son venuta qua: # ho cominciato la scuola/ # cioè:: # intanto: #0_2 prima mi mancava molto il mio paese però adesso: # più o meno mi trovo bene	
INV:	un po' meglio.	1

Per quanto riguarda i turni di iniziativa si sono considerate le prime parti delle coppie adiacenti, ovvero i turni che contribuiscono a mandare avanti l'interazione aprendo delle nuove sequenze conversazionali, non i turni con funzione di «reazione», in cui il parlante si limita a rispondere alla mossa conversazionale dell'interlocutore. Nel corpus sono stati codificati con il valore 1 i turni di iniziativa che realizzano un saluto, un ringraziamento, un complimento, una richiesta, una proposta, un sollecito, come esemplificato nella tabella 8, che mostra un momento di negoziazione fra le apprendenti S11

e S12 e la ricercatrice INV (il cui turno non è considerato un'iniziativa in quanto parafrasa semplicemente una proposta precedente di S12).

Tab.8. La codifica dei turni di iniziativa

Parlante	Contenuto del turno	S11	S12
S11:	poi stiamo lì: #0_5 due tre ore:	1	
S12:	okey #0_2 dalla tredici alle quindici diciamo: #0_2 tredici e un quarto/		1
INV:	fino all'ora dell'aperitivo/		
S11:	s:i #0_5 [poi andiamo nel bar: #0_5 questo qua	1	

Da queste mosse interazionali si sono tenute distinte le domande, codificate con il valore 2 (Tab.9), che non solo contribuiscono a mandar avanti l'interazione ma vincolano fortemente l'interlocutore nel tipo di turno da produrre, come riportato nella tabella 9, che mostra un esempio dal task delle telefonate fra la studentessa S16 e l'esperto adulto EA1.

Tab.9. La codifica delle domande

Parlante	Contenuto del turno	Turni di iniziativa
EA1:	!pronto:!	
S16:	pronto signora Serena mi sente?	2
EA1:	si:.	
S16:	buonasera # io mi chiamo Nicoleta e:: # vorrei chiedere un po': # di consigli:	2
EA1:	s:i	

S16: allora io e mia amica:: # verso 2
 venti ventidue luglio vogliamo
 fare tre giorni di vacanza a La
 Spezia: #0_2 .hh e volevo
 chiedere: # un po' di posti #
 divertenti: e:: # le spiagge:
 #0_5 più belle

5. La difficoltà interazionale nei task svolti dalle parlanti native

Per stabilire la difficoltà interazionale dei task si sono esaminate alcune caratteristiche dell'interazione che essi implicano, osservando il comportamento di alcune parlanti native, per le quali le difficoltà linguistiche non dovrebbero avere alcuna influenza sull'esecuzione del compito.

Il primo valore osservato riguarda il numero di passaggi di turno per 100 parole. Come si vede in Tab. 10, il valore più basso si ha nella narrazione del film, con un sensibile aumento per intervista e telefonate, fino al valore massimo riscontrabile nelle sequenze di negoziazione. Nella tabella sono riportati anche la deviazione standard (DS) e il coefficiente di variazione (CV), che risulta dal rapporto tra deviazione standard e media e costituisce un indicatore normalizzato di variazione in presenza di medie sensibilmente diverse.

Tab.10. Cambi di turno per 100 parole

	Cambi turno /100p	DS	CV
FILM	1,18	1,30	1,10
INTERVISTA	9,41	3,17	0,34
TELEFONATE	11,67	1,65	0,14
NEGOZIAZIONE	15,86	2,92	0,18

Per quanto riguarda invece la proporzione di turni in cui i soggetti osservati (in questo caso, le adolescenti) prendono l'iniziativa, essa è pressoché nulla nella narrazione del film e nell'intervista, dato che in

entrambi i casi le ragazze si trovano a rispondere a domande. Il task in cui esse prendono più spesso l'iniziativa sono le telefonate, in cui devono richiedere molte informazioni, mentre un po' inferiore è il valore relativo alla negoziazione.

Tab.11. Turni di iniziativa su 100 parole

	Turni di iniziativa /100p	DS	CV
FILM	0,05	0	0
INTERVISTA	0,03	0,05	1,62
TELEFONATE	2,51	1,28	0,51
NEGOZIAZIONE	1,72	1,20	0,70

Dato che la categoria dei turni di iniziativa contiene una varietà di atti linguistici (domande, proposte, suggerimenti, commenti, ecc), si sono scorperate le domande, come caso più prototipico di prima parte di coppia adiacente (Schegloff/Sacks 1973), in cui il parlante vincola più fortemente l'interlocutore a fornire un turno di reazione. Nella tabella 12 si vede come nelle telefonate le domande siano il turno di iniziativa più frequente, mentre esse lo sono molto meno all'interno delle sequenze di negoziazione, dove costituiscono solo un quarto dei turni di iniziativa totali.

Tab.12. Domande e altri turni di iniziativa su 100 parole

	Media domande/ partecipante	su 100p	Media altri turni iniziativa/ partecipante	su 100p
FILM	0,33	0,05	0,00	0,00
INTERVISTA	0,17	0,01	0,33	0,02
TELEFON	18,67	1,39	15,17	1,13

dell'intervistata non nativa di porre richieste di chiarimento sulle domande e da parte dell'intervistatrice di richiedere maggiori informazioni per le risposte troppo laconiche o non pertinenti alla domanda.

Tab.14. Cambi di turno per 100 parole

	Cambi turno /100p	DS	CV
FILM	1,96	1,98	1,01
INTERVISTA	13,19	3,17	0,24
TELEFONATE	12,21	6,34	0,52
NEGOZIAZIONE	17,92	5,39	0,30

La maggior difficoltà del task dell'intervista per le apprendenti rispetto alle native viene confermata dal numero di turni di iniziativa prodotti per rispondere alle domande dell'intervistatrice (0,03 per le parlanti native, 0,36 per le non native). Come riportato nella tabella 15, negli altri task la produzione di turni di iniziativa corrisponde alla situazione esaminata per le native (Tab.11), ovvero un valore basso nella narrazione del film (0,05 per le native, 0,12 per le non native), che aumenta nei momenti di negoziazione fra le partecipanti (1,72 per le native, 1,75 per le non native) e soprattutto nelle telefonate (2,51 per le native, 2,58 per le non native), in cui le ragazze hanno il ruolo di condurre i tempi e le modalità dell'interazione, chiedendo consigli o informazioni dopo aver presentato le proprie necessità per organizzare la gita, ringraziando e congedando l'interlocutore raggiunto per telefono.

Tab.15. Turni di iniziativa su 100 parole

	Turni di iniziativa /100p	DS	CV
FILM	0,12	0,15	1,17
INTERVISTA	0,36	0,25	0,70

TELEFONATE	2,58	1,02	0,39
NEGOZIAZIONE	1,75	1,01	0,58

Fra le diverse mosse interazionali di iniziativa che le partecipanti hanno prodotto per svolgere i task, si sono estrapolate le domande, in quanto caso prototipico di prima parte di coppia adiacente. I risultati delle non native sono in linea con quelli delle native (Tab.12) e mostrano che anche le apprendenti di italiano L2 ricorrono alle domande principalmente nelle interazioni a telefono (1,39 per le native, 1,76 per le non native). Le domande sono prodotte sensibilmente meno nella narrazione del film (0,05 per le native, 0,09 per le non native), nella negoziazione (0,37 per le native, 0,39 per le non native) e nell'intervista (0,01 per le native, 0,09 per le non native), dove però si registra una differenza fra i due gruppi in quanto le apprendenti tendono a produrre un maggior numero non solo di domande, ma anche di richieste di chiarimento, considerate fra le altre tipologie di turni di iniziativa. Questo dato conferma la maggior difficoltà delle non native nel task dell'intervista, dal momento che la produzione di richieste di chiarimento rientra fra le strategie adottate per superare problemi nell'interazione quando ci sono difficoltà a comprendere la domanda dell'intervistatrice.

Tab.16. Domande e altri turni di iniziativa su 100 parole

	Media domande/ partecipante	su 100p	Media altri turni iniziativa/partecipante	su 100p
FILM	0,6	0,09	0,2	0,03
INTERVISTA	1,3	0,09	3,9	0,27
TELEFONATE	19,4	1,76	9,0	0,82
NEGOZIAZIONE	3,7	0,39	13,1	1,37

La tabella 16 mostra la scala ordinale dei task ottenuta assegnando i punteggi prestabiliti (par. 2.2) agli indici del numero dei cambi di turno, dei turni di iniziativa e della possibilità di contatto visivo fra le partecipanti.

Il task che emerge come più difficile anche per le parlanti non native è quello delle telefonate (punteggio 9), in cui i tre indici hanno un valore alto e che è l'unico task ad essere caratterizzato dall'assenza di contatto visivo, seguito dalla negoziazione, in cui sono alti i valori dei cambi di turno e dei turni di iniziativa, dall'intervista, in cui è alto il numero dei cambi di turno, e infine dalla narrazione del film, in cui tutti gli indici hanno un valore basso.

Tab.17. Punteggi di difficoltà interazionale per i tre parametri (numero di turni, numero di turni di iniziativa, contatto visivo)

TASK	turni/100p	punti	iniz/100p	punti	contatto	punti	punti TOT
FILM	1,96	1	0,12	1	SI	0	2
INTERV	13,19	4	0,34	1	SI	0	5
TELEF	12,21	3	2,58	4	NO	2	9
NEGOZ	17,92	4	1,75	3	SI	0	7

La scala ordinale della difficoltà interazionale dei task rimane pertanto costante nel caso di partecipanti native e non native (Fig.1).

Fig.1. Scala di difficoltà interazionale crescente dei task

FILM > INTERVISTA > NEGOZIAZIONE > TELEFONATE

Il task della narrazione del film risulta poco difficile interazionalmente sia per il gruppo delle native (punteggio 2) sia per il campione delle apprendenti (punteggio 2), il task della negoziazione (punteggio 7) e ancor di più quello delle telefonate (punteggio 9) risultano difficili per entrambi i gruppi, il task dell'intervista risulta di difficoltà intermedia, ma più difficile per le parlanti non native (punteggio 5) rispetto alle native (punteggio 2).

7. Conclusioni

In questo saggio si è cercato di definire teoricamente ed empiricamente il costrutto della difficoltà interazionale dei task. Per stabilire un livello di difficoltà di base, si sono analizzate in primo luogo le produzioni delle parlanti native. Da queste risulta che il film è risultato in assoluto il task meno difficile; a seguire l'intervista ha presentato un livello intermedio e infine telefonata e negoziazione hanno riportato un livello di difficoltà interazionale simile e maggiore rispetto agli altri task, anche se per motivi diversi. In seguito si è esaminata la performance da parte di alcune apprendenti,

riscontrando un andamento largamente simile per quanto riguarda il livello di difficoltà interazionale dei diversi task.

La conclusione è che la difficoltà interazionale può essere considerata un costrutto valido e affidabile. Essa deve essere tenuta in considerazione come variabile indipendente nell'analizzare le produzioni linguistiche in L2, per giungere a una caratterizzazione delle interlingue che tenga conto dei molteplici fattori contestuali che le influenzano. La difficoltà interazionale inoltre può essere utilizzata per valutare diversi task in una prospettiva di testing (Fulcher/Márquez-Reiter 2003).

Riferimenti bibliografici

- Cekaite A. (2007), A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom. *The Modern Language Journal* 91, 45-62.
- Damhuis R. (1995), *Interaction and second language acquisition*, IFOTT, Amsterdam.
- Fulcher G./R. Márquez-Reiter (2003), Task difficulty in speaking tests. *Language Testing* 20/3, 321 - 344
- Gullberg M. (2006), Handling Discourse: Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies in Early L2. *Language Learning* 56/1: 155-196.
- Magnani S. (2013), *La difficoltà interazionale dei task comunicativi: uno studio empirico*. Elaborato finale, Università di Modena e Reggio Emilia.
- Michel M.C. (2011b), *Effects of task complexity and interaction on L2 performance*, in P. Robinson (Ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*, Benjamins, Philadelphia/Amsterdam.
- Michel M.C. (2011a), *Cognitive and interactive aspects of task-based performance in Dutch as a second language*, BoxPress, Oisterwijk.
- Nguyen H.T. (2011), *A longitudinal microanalysis of a second language learner's participation*, in G. Pallotti/J. Wagner (Eds.) *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, National Foreign Language Resource Center, Honolulu, 17-44.
- Nuzzo E./P. Gauci (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Carocci, Roma.
- Pallotti G. (2001), *External appropriations as a participation strategy in intercultural multi-party interactions*, in A. Di Luzio/ S. Guenther/F. Orletti (Eds.) *Culture in Interaction*, Benjamins Amsterdam: 295-334.
- Pallotti G. (2009), CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics* 30/4: 590-601.
- Pallotti G./S. Ferrari/E. Nuzzo/C. Bettoni (2010), Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 39: 215-241.

- Pallotti G./S. Ferrari/E. Nuzzo (2011), *A systematic procedure for assessing communicative competence*, in W. Wiater/G. Videsott (Eds.), *New theoretical perspectives in multilingualism research*, Peter Lang Bern: 113-133.
- Robinson P. (2005), Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics* 43/1: 1-32.
- Robinson P. (Ed.) (2011a), *Second language task complexity: Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*, Benjamins, Amsterdam.
- Robinson P. (2011b), *Second language task complexity, the Cognition Hypothesis, language learning, and performance*, in P. Robinson (Ed.) *Second language task complexity: Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*, Benjamins Amsterdam: 3-38.
- Robinson P. (2011c), Task-Based Language Learning: A Review of Issues. *Language Learning*, 61/1: 1-36.
- Schegloff E.A. (1982), *Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh-huh' and other things that come between sentences*, in D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk*, Georgetown University Press, Washington, D.C.: 71-93.
- Schegloff, E.A./H. Sacks (1973), Opening up closings. *Semiotica* 8: 289-327.
- Skehan P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford University Press, Oxford
- Skehan P./P. Foster (2001), *Cognition and tasks*, in P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press Cambridge: 183-205.
- Skehan P./P. Foster (2012), *Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance*, in A. Housen/F. Kuiken/I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*, Benjamins, Amsterdam: 199-220.
- Tsai M./Garcia G. E. (2000), Who's the boss? How communicative competence is defined in a multilingual preschool classroom. *Anthropology & Education Quarterly* 31: 230-252.
- Young R./E. Miller. (2004), Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal* 88: 519-535.