

Alternanza di codice tra lingue franche Il caso di un gruppo Facebook plurilingue

Arianna Bienati

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia

Claudia Borghetti

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia

Abstract This article reports on English-Italian code-switching in a Facebook group of university students. The aim of the study is to describe the students' interactional practices and their alternate use of English and Italian as lingua francas. 773 posts and comments written by 81 members of the group were analysed in a pragmatic and conversational perspective. The study shows that code-switching was ruled by precise norms of interaction and served to manage participant constellations. It also facilitated mutual understanding among students with different degree of language competence, and contributed to the creation of the plurilingual 'small culture' of the group.

Keywords Lingua franca. ELF. Code-switching. Plurilingualism. Facebook.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Per un quadro teorico di riferimento. – 2.1 Lingue franche e apprendimento linguistico. – 2.2 Il fenomeno della commutazione di codice. – 3 Lo studio. – 3.1 Il contesto, i partecipanti. – 3.2 La raccolta e l'analisi dei dati. – 4 Risultati. – 4.1 Una comunità di pratica plurilingue in formazione. – 4.2 «Dear non italian-speaking friends»: le costellazioni dei partecipanti. – 4.3 «At copisteria»: una 'piccola cultura' plurilingue. – 4.4 «In inglese, per favore?»: la commutazione come extrema ratio. – 4.5 «You mean like...?»: Occasioni di apprendimento e lingue franche. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-02-08
Accepted 2020-05-10
Published 2021-03-31

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Bienati, A.; Borghetti, C. (2021). "Alternanza di codice tra lingue franche. Il caso di un gruppo Facebook plurilingue". *EL.LE*, 10(1), 53-72.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/003

53

1 Introduzione

In questo articolo presentiamo uno studio condotto su un corpus di 773 messaggi, scritti da 81 studenti universitari all'interno di un gruppo Facebook appositamente creato dai partecipanti stessi per le finalità del corso di Laurea Magistrale internazionale a cui erano iscritti presso l'Università di Bologna. Il gruppo era formato da studenti con nazionalità e lingue prime (L1) diverse. Anche per questa ragione le lingue maggiormente usate, l'italiano e l'inglese, hanno assolto spesso la funzione di lingue franche (LF).

L'obiettivo dello studio è descrivere i comportamenti linguistici dei partecipanti, con particolare attenzione ai fenomeni di alternanza di più lingue franche. L'analisi mira quindi a delineare un quadro dettagliato delle pratiche linguistiche locali di questa particolare comunità di pratica. Nonostante la prospettiva adottata tenda a evidenziare il ruolo di parlanti plurilingui assunto dai soggetti (e non quello di apprendenti di L2), i risultati suggeriscono anche alcune riflessioni sull'impatto che l'impiego di lingue franche può potenzialmente avere sui processi di apprendimento linguistico.

2 Per un quadro teorico di riferimento

Sempre più spesso, nell'ambito della ricerca glottodidattica, si è prestata attenzione agli effetti che l'impiego dei social network può avere sull'apprendimento linguistico degli studenti. Ad esempio, la natura interattiva della comunicazione su Facebook, Twitter, ecc. rende queste piattaforme contesti potenzialmente molto utili all'acquisizione, specie quando vengono integrate in specifici percorsi didattici (Mills 2011; Kabilan, Ahmad, Abidin 2010). In alcuni casi, sono poi gli apprendenti stessi che, a margine dei corsi di lingua, se ne avvalgono in maniera autonoma per ricevere supporto dai pari in merito al percorso di apprendimento (Lamy 2013) o per praticare la lingua oggetto di studio anche al di fuori del contesto formale di insegnamento, ad esempio con parlanti nativi conosciuti in rete (Alm 2015).

Al di là di queste esperienze che - in maniera più o meno diretta - si collegano a contesti formali di apprendimento linguistico, l'impiego dei social network è di per sé promettente anche in situazioni informali, in cui le eventuali occasioni di apprendimento hanno natura prevalentemente incidentale. È il caso dei partecipanti al presente studio: pur non essendo studenti di lingua, entrano in contatto quotidianamente con lingue diverse dalle loro L1 - il che può dare luogo a fenomeni più o meno intenzionali di acquisizione, anche quando la comunicazione avviene tramite l'uso di lingue franche (§ 2.1) e fenomeni di commutazione di codice (§ 2.2).

2.1 Lingue franche e apprendimento linguistico

Nonostante la lingua franca oggi più usata e studiata sia l'*English as Lingua Franca* (ELF), è indubbio che anche altre lingue possono assolvere - a seconda dei contesti e anche solo momentaneamente - il ruolo di LF. A questo proposito, Borghetti e Beaven osservano che

[a] lingua franca is a lingua when used and shaped in context by non-native interlocutors, *whatever language variety* they use in that moment. (2017, 223; corsivi aggiunti)

D'altra parte, come è noto, non tutte le definizioni di 'lingua franca' - molte delle quali si riferiscono all'inglese (Firth 1996; House 1999; Jenkins, Cogo, Dewey 2011) - concordano nel circoscrivere il fenomeno alle sole interazioni tra parlanti non nativi (PNN). Seidlhofer (2011), ad esempio, sottolinea che, nelle società contemporanee, sempre meno spesso l'inglese del nativo' costituisce il sistema linguistico di riferimento per gli interlocutori, *anche quando le interazioni coinvolgono parlanti nativi (PN)*. La studiosa assume quindi una prospettiva ampia sul fenomeno e definisce ELF come:

any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option. (2011, 7)

In accordo con questa posizione, nel corso dello studio abbiamo concepito e trattato come fenomeni di LF tanto le conversazioni realizzate tra PNN quanto quelle tra PN e PNN.

Oltre che di questioni definitorie si è molto discusso delle possibili ricadute che l'impiego sempre più diffuso di ELF potrebbe o dovrebbe avere sull'insegnamento (Jenkins 2000; Seidlhofer 2004). Senza entrare in un ampio dibattito sull'opportunità o meno di insegnare una lingua franca, la sensazione è che pochi studi si siano interessati agli effetti che l'uso di una LF può avere sui processi di *apprendimento* di quella stessa lingua (ad esempio, l'uso dell'italiano LF per l'acquisizione dell'italiano *tout court*). Fanno parziale eccezione Borghetti e Beaven (2017) e Kalocsai (2009), che però eludono il tema dell'acquisizione, concentrandosi semmai su come l'uso di lingue franche condizioni le convinzioni glottodidattiche dei parlanti/apprendenti. Ad esempio, riferendo su un'indagine relativa alla socializzazione linguistica in contesti di scambio Erasmus, Kalocsai conclude che gli studenti universitari in mobilità imparano che «accommodation and negotiation [...] form the basis of successful communication» più dell'adeguamento alle norme del parlante nativo (2009, 28).

2.2 Il fenomeno della commutazione di codice

L'espressione 'commutazione di codice' può essere usata sia per indicare genericamente l'alternanza di due lingue all'interno dello stesso scambio comunicativo (Gardner-Chloros 2009), sia per fare riferimento all'uso consapevole di più idiomi per raggiungere precisi obiettivi pragmatici e interazionali (Auer 1999, 2005). In questa seconda accezione, si parla di *code-switching* (CS) quando

the juxtaposition of two codes (languages) is perceived and interpreted as a locally meaningful event by participants. (1999, 310)

Sul piano funzionale, dunque, la commutazione assume un significato per gli interlocutori, che la usano più o meno consapevolmente come strategia comunicativa (per cambiare argomento, riferire discorsi altrui e così via). Per i parlanti bilingui, costituisce quindi una preziosa risorsa pragmatica (Cook 2012) e identitaria (Auer 2005).

Adottando una prospettiva ampia su un fenomeno che si è prestato a molteplici interpretazioni (per una panoramica completa: Gardner-Chloros 2009), a livello formale, intendiamo 'commutazione di codice' l'alternarsi di due o più lingue diverse tra turni conversazionali adiacenti (Auer 1984) o all'interno di uno stesso enunciato (Muysken 2000), anche per singoli elementi lessicali ed espressioni idiomatiche (Auer 1998; Hamers, Blanc 1983). In quest'ultimo senso, un'occorrenza di *code-switching* si distingue da un prestito perché si verifica con meno frequenza e in maniera meno sistematica nel discorso; inoltre, non è condivisa dalla comunità dei parlanti, ma semmai usata solo da alcuni membri in specifiche occasioni (Poplack, Sankoff 1984).

Nelle sue varie funzioni e forme, il CS è stato spesso messo in relazione con il grado di competenza in L2, tanto sul piano acquisizionale (ad esempio, rispettivamente per il lessico e alcuni elementi sintattici: Poulisse, Bongaerts 1994; Caruana 2003), quanto in ambito glottodidattico (Cummins 2007). In realtà, come sottolineato da Cook (2001), il *code-switching* non solo è una pratica diffusa in molti contesti bilingui non didattici, ma può essere promosso in classe e addirittura costituire l'obiettivo stesso dell'educazione linguistica. Inoltre, il ricorso al CS consente ai parlanti/apprendenti, tra le altre cose, di compiere azioni utili all'apprendimento linguistico, come regolare l'interazione (ad esempio, prendere e dare la parola), garantire la fluidità della comunicazione e diminuire il rischio di incomprensione (ad esempio, Levine 2011).

3 Lo studio

Lo studio intende descrivere e analizzare i comportamenti plurilingui degli studenti partecipanti al gruppo Facebook e l'uso che fanno delle lingue franche a loro disposizione. In particolare, mira a identificare: se, in che misura e come gli studenti si avvalgono di fenomeni di code-switching per gestire l'interazione all'interno del gruppo; che ruolo svolgono le lingue franche nell'organizzazione dei loro discorsi; quali opportunità hanno di sviluppare le proprie competenze in L2 (in italiano e/o in inglese).

Dopo aver introdotto alcune caratteristiche del gruppo Facebook e degli studenti (§ 3.1), di seguito vengono descritte le modalità di raccolta e analisi dei dati (§ 3.2).

3.1 Il contesto, i partecipanti

Il gruppo Facebook oggetto d'indagine è un ambiente virtuale creato dagli studenti frequentanti un corso di Laurea Magistrale internazionale di area economica, presso l'Università di Bologna, negli aa.aa. 2015/16 e 2016/17. Lo scopo principale del gruppo era consentire ai partecipanti di condividere informazioni e commenti relativi non solo al percorso di studi (pratiche burocratiche, orari e modalità di esame ecc.) ma anche ad attività extra-universitarie (ad esempio, eventi sociali e culturali cittadini).

Il gruppo era composto da 105 studenti, anche se solo 81 hanno scritto almeno un contributo (post o commento). Dei membri attivi, più della metà (55%) erano studenti internazionali con L1 diverse sia dall'italiano che dall'inglese, il 36% aveva come L1 l'italiano e il 9% l'inglese. Al di là delle lingue native, tutti possedevano un livello di inglese pari o superiore al B2, coerentemente con i requisiti di accesso al corso di studi.

Per completare il quadro, gli studenti (63 femmine e 18 maschi) avevano età compresa tra i 23 e i 30 anni. Degli 81 membri attivi sul gruppo Facebook, 26 erano studenti in mobilità Erasmus.

3.2 La raccolta e l'analisi dei dati

Al fine di analizzare il fenomeno del CS nelle interazioni tra i partecipanti, si è presa in esame la totalità dei contributi presenti sul gruppo Facebook (sia *post* che aprono le conversazioni che *commenti* scritti in risposta ai post stessi). Le interazioni coprono nel complesso un periodo di 2 anni e 8 mesi (dal 27 agosto 2015 al 15 aprile 2018) per un totale di 69.440 parole o *token*. I partecipanti avevano precedentemente espresso il proprio consenso alla raccolta e al trat-

tamento dei dati tramite apposita liberatoria.

In merito all'analisi, in un primo momento le singole parole sono state etichettate per lingua (prevalentemente italiano e inglese, ma anche francese, spagnolo, turco, tedesco, russo e arabo). A una codifica manuale, è seguita un'analisi automatica finalizzata a identificare il numero percentuale delle parole di ciascuna lingua (87% inglese; 12% italiano; 1% altro). Non sempre è stato semplice attribuire i token a una lingua specifica; ad esempio, parole che sul piano della forma appartengono a più codici sono state assegnate a una o all'altra lingua a seconda del contesto (è il caso di 'no' o dei nomi propri, che fanno evidentemente parte del vocabolario di più lingue).

In una seconda fase ci si è concentrati su quella che costituisce l'unità di analisi dello studio, vale a dire il *thread* di discussione, che si articola in post principale, commenti ed eventuali risposte ai commenti. I thread sono stati annotati in 'monolingui' o 'plurilingui' (rispettivamente 354 e 408). Dato l'oggetto dello studio, l'analisi è proseguita esclusivamente sui thread che presentavano fenomeni di alternanza di codice. Questi ultimi sono stati letti più volte allo scopo di identificare le eventuali funzioni assolte dal CS (ad esempio: segnalare una correzione, cambiare argomento, selezionare un particolare interlocutore o negoziare la lingua dell'interazione) (Auer 1984; Milroy, Muysken 1995; Wei 1994).

Un diverso tipo di codifica ha riguardato le L1 degli studenti: a ciascun turno conversazionale è stata aggiunta un'etichetta che segnala la lingua prima di chi scrive. In questo modo è stato possibile determinare se, nel singolo turno, il soggetto stesse utilizzando la propria L1 o una lingua franca. I codici impiegati sono stati quindi 'IT' (italiano L1), 'EN' (inglese L1), 'NN' (italiano e inglese L2).

Infine, sulla base di tutte le informazioni precedenti, sono state individuate le dinamiche comunicative che più di altre sembrano rappresentare opportunità di apprendimento linguistico (dell'italiano e/o dell'inglese L2).

4 Risultati

In quanto segue vengono presentati e commentati i risultati relativi alle pratiche plurilingui (§ 4.1) adottate dagli studenti per organizzare le interazioni all'interno del gruppo (§ 4.2), costituirsi come «piccola cultura» (Holliday 1999) (§ 4.3) e facilitare la comprensione di ciascun partecipante (§ 4.4). Le dinamiche osservate saranno infine considerate dal punto di vista delle occasioni di apprendimento linguistico che offrono, anche grazie all'impiego di una o più lingue franche (§ 4.5).

4.1 Una comunità di pratica plurilingue in formazione

Un primo risultato emerso dall'analisi riguarda la scelta del codice: se all'inizio del corso gli studenti tendevano a usare quasi esclusivamente l'inglese, col passare del tempo alternano italiano e inglese con frequenza crescente.

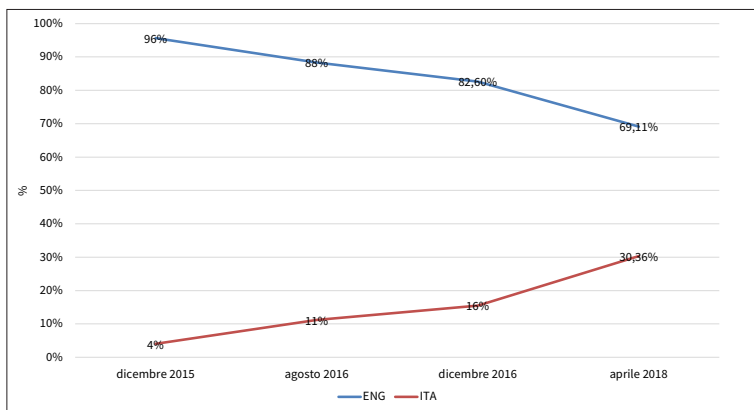


Grafico 1 Percentuale di italiano e inglese sul totale delle parole

Come mostra il grafico 1, nell'arco dei due anni, sembra realizzarsi una convergenza in termini di quantità di utilizzo delle due lingue; al termine del corso la lingua più utilizzata rimane l'inglese, ma il ricorso ai due codici è progressivamente sempre più equilibrato. Questa tendenza è evidente se guardiamo nello specifico l'impiego dell'italiano: all'inizio è usato quasi esclusivamente in espressioni formulaari che regolano l'interazione (ad esempio, 'grazie mille', 'a presto') o per realizzare singole parole relative alla vita quotidiana del gruppo ('aperitivo', 'monocale', 'copisteria', ecc.); progressivamente inizia a configurarsi come seconda lingua franca del gruppo; la troviamo ad esempio in turni come i seguenti:

- 01_NN (18 dicembre 2015) Im trying to use it to pay tuition ma non e possibile, the number is too short:(
02_NN (21 febbraio 2018) Ciao tutti! I will be in Bolo at the End of March to attend la laurea di Giulia

Un andamento simile emerge dall'analisi del rapporto tra thread monolingui e plurilingui [graf. 2]; l'incidenza di questi ultimi aumenta soprattutto nel passaggio tra il primo e il secondo semestre dell'a.a. 2015/16, mantenendosi stabile in seguito.

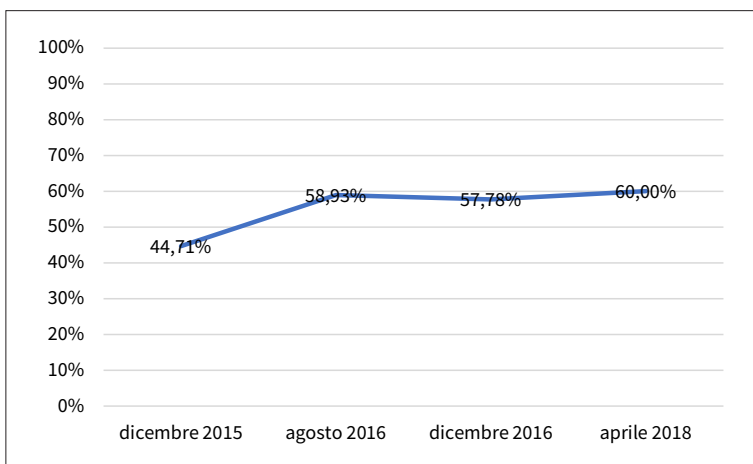


Grafico 2 Post e commenti plurilingui sul totale dei messaggi

Alla luce delle scelte linguistiche compiute dagli studenti nel corso del tempo, possiamo dire che quella studiata è andata delineandosi come una *comunità di pratica* plurilingue. Si definisce infatti 'comunità di pratica' un gruppo sociale formatosi per raggiungere scopi comuni e che spesso usa un repertorio condiviso formato da

specific tools, representations, and other artifacts, shared stories and inside jokes. (Wenger 1998, 125)

Nel caso preso in esame, *il plurilinguismo è la 'lingua' della comunità*, o meglio lo diventa nel tempo, via via che i partecipanti costruiscono e gestiscono le relazioni interpersonali avvalendosi di più lingue. Come dimostrano i continui rimandi a conversazioni precedenti avvenute faccia a faccia, ciò sembra non avvenire esclusivamente online; pare al contrario che il gruppo Facebook costituisca una sorta di prolungamento virtuale della comunità di pratica effettivamente creatasi tra gli studenti al di fuori del Web.

4.2 «Dear non italian-speaking friends»: le costellazioni dei partecipanti

Una delle norme che i membri del gruppo dimostrano di condividere è l'opportunità di iniziare eventuali nuove conversazioni in inglese. Lo dimostrano alcune sequenze realizzate per riparare mosse che, evidentemente, come originariamente formulate, disattendevano precise aspettative linguistiche. Uno di questi casi è riportato di seguito.

Estratto 1 14 ottobre 2015

- 1 03_IT Ciao a tutti! Per chi va al cinema: Stasera che c'è l'ingresso a 3€ probabilmente bisognerà essere lì in anticipo per beccare un biglietto, a meno che non ci sia qualche angelo che abita lì vicino disposto a prendere i biglietti per tutti...
- [passano alcune ore]*
- 2 03_IT Sorry I always forget about the non italian-speaking friends: Since tonight the cinema only costs 3€ it will be packed and therefore we should be there early, unless somebody that lives near the cinema is willing to buy the tickets in advance for the people that are coming (with 3€ a ticket is should not be much) The invitation at my place for a precinema chilling round is still valid but I would anticipate it to 8.30-9
- 3 03_IT otherwise see you there!
- 4 01_NN I could pick them up! Whos in?

Il silenzio che segue al primo post di 03_IT è interpretabile come spia di un incidente comunicativo in corso (Davidson 1984); segnala che la scelta dell'italiano in apertura di conversazione ha contravvenuto una norma linguistica implicitamente condivisa. Così almeno lo studente sembra intendere la mancata risposta al suo primo messaggio; cambia quindi codice e si auto-traduce in inglese. Questa mossa ripara l'incidente comunicativo (Auer 1998), e infatti elicitava una serie di commenti a partire da quello di 01_NN «I could pick them up! Whos in?» (t. 4). Di fatto, in questo caso, il code-switching assolve la funzione di allargare la costellazione dei partecipanti, includendo più chiaramente anche i non nativi di italiano, come per altro esplicitato dallo studente stesso «Sorry I always forget about the non italian-speaking friends».

Usare l'inglese per aprire la costellazione a tutti - così come ricorrere all'italiano per restringerla ai soli parlanti nativi - è una tendenza riscontrabile in varie occasioni all'interno del corpus; può essere addirittura considerata una prassi linguistica condivisa della comunità di pratica indagata, come testimonia anche il prossimo estratto.

Estratto 2 16 novembre 2015

- 1 04_IT [...] Me and my roomates are having an housewarming party on the 19th and you're all invited!:) I'm so so sorry but I need to ask you not to bring people with you (you know, not everybody lives in a monolocale...), but who knows, you may find someone else to bring back home... Address is [indirizzo], see you there!
- [...]
- 7 02_NN Quando vuoi che andremo?
- 8 04_IT For who's coming tonight, join us at 10/10.30:)

L'invito iniziale di 04_IT, essendo rivolto all'intero gruppo, è coerentemente formulato in inglese. Segue una sequenza ricca di fenomeni di commutazione di codice, a cui partecipa la studentessa stessa. Quando però 02_NN chiede un'informazione di interesse generale (l'orario), 04_IT ignora la lingua della richiesta per tornare con decisione all'inglese. In questo modo crea una costellazione ampia di partecipanti e si assicura che un'indicazione così importante per la riuscita della festa giunga a tutti.

4.3 «At copisteria»: una 'piccola cultura' plurilingue

Nel corpus si trovano numerosi casi di CS realizzato tramite l'inserimento di singole occorrenze lessicali di una lingua X all'interno di enunciati grammaticalmente costruiti secondo le regole della lingua Y. Come mostra la tabella 1, ciò accade soprattutto per termini italiani in contesto inglese; il contrario avviene con meno frequenza sia a livello di varietà di parole (*type*) che di singole occorrenze (*token*).

Tabella 1 Singoli termini o espressioni che più frequentemente realizzano il CS

Campo semantico	types di origine inglese	types di origine italiana
Luoghi fisici della città		'monolocale', '[camera] singola', '[camera] doppia', 'copisteria', 'portici', 'questura'
Documenti dell'amministrazione italiana		'permesso di soggiorno', 'permesso', 'ricevuta', 'codice fiscale'

Luoghi e pratiche dell'università	‘topic’, ‘paper’, ‘deadline’, ‘speech’, ‘guidelines’, ‘project’	‘segreteria’, ‘aula’, ‘classe’, ‘biblioteca’, ‘laurea’, ‘tesi di laurea’, ‘iscrizione’, ‘libretto’, ‘prenotare’, ‘verbalizzare’, ‘appello’, ‘30 e lode’
Pratiche sociali extrauniversitarie		‘aperitivo’

Questi tipi di ricorso al code-switching sono senz'altro interpretabili come strategie messe in atto dagli studenti per sopperire a mancanze lessicali nell'una o nell'altra lingua (Poullisse, Bongaerts 1994). D'altra parte, come mostra l'Estratto 3, i membri del gruppo Facebook si avvalgono della commutazione di codice per singoli item lessicali anche quando dimostrano di possedere un buon grado di competenza linguistico-comunicativa in L2.

Estratto 3 8 febbraio 2016

- | | | |
|---|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 12_IT | Guys
At copisteria you will find 11 copies of the [...] book. they are available from 2 o clock. The 11 copies are for the ones that wrote to my comment + [15_IT] and [11_IT] who asked me personally. The late comers who woulf [<i>sic</i>] like a copy of it can go to copisteria before tomorrow 2 o clock and ask to do one more copy for him/her. Otherwise tomorrow at 2 I take the book and I can leave it to someone else |
| 2 | 14_NN | Ok little lost erasmus here again. Where is copisteria?:D |
| 3 | 10_EN | The photocopy shop, where you can copy documents/ buy course books -the one that [12_IT] is referring to is in [indirizzo] |
| 4 | 14_NN | Ok, I try to find it:D |

Nonostante la sua relativa padronanza dell'inglese, è possibile che 12_IT non conosca l'espressione 'photocopy shop' e che, per questa ragione, ricorra all'equivalente italiano. È da notare però che il termine 'copisteria' ricorre ben 15 volte nel corpus e che viene usato indistintamente da parlanti nativi e non nativi, in interazioni condotte in inglese. Ciò fa pensare che, come altre parole (ad esempio, 'aperitivo' o 'topic'), questa faccia parte del vocabolario plurilingue della comunità: in quanto «small culture» (Holliday 1999), il gruppo sembra aver dato forma a una lingua propria che, risultato di scelte plurilingui sistematiche, è evidentemente funzionale alle pratiche sociali condivise dai membri.

Troviamo conferma a questa interpretazione anche nella coppia adiacente successiva (t. 2 e 3): 14_NN formula una richiesta di chiarimento («Where is copisteria?») e 10_EN, autoselezionandosi, le offre inizialmente una spiegazione metalinguistica (traduce il termine tramite una parafrasi). Di fatto, quest'ultima mossa, che posiziona 10_EN nel ruolo di esperta linguistica e la sua interlocutrice in quello di apprendente di italiano, non risponde alle aspettative. La reazione di 14_NN è chiara in questo senso: ignora con un sorriso la spiegazione ricevuta (e non richiesta) e si concentra sull'informazione referenziale che voleva ottenere (l'indirizzo della copisteria). Vista l'alta incidenza del termine nel corpus, è possibile che la risposta di 14_NN serva a segnalare in modo lievemente ironico all'interlocutrice che la spiegazione era superflua: anche lei fa parte del gruppo e, in virtù di questa appartenenza, sa bene qual è il significato della parola 'copisteria'.

In maniera simile, l'estratto successivo mostra un esempio di come, per specifici termini, gli studenti ricorrono alla commutazione di codice, anche quando non sarebbe strettamente necessaria (04_IT è infatti italiana).

Estratto 4 27 settembre 2016

[...]

7	04_IT	Ciao, me ne sono fregata del project e sono uscita per andare a un festino e ho incontrato [nome professore]... è un segno del destino
---	-------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ancora una volta si può supporre che questo tipo di scelta lessicale plurilingue assolva la funzione di ri-creare un senso di appartenenza alla comunità o piccola cultura.

4.4 «In inglese, per favore?»: la commutazione come extrema ratio

Oltre a contribuire alla co-costruzione della piccola cultura del gruppo Facebook, come ampiamente attestato (Auer 1984), il CS è spesso usato dagli studenti per favorire la reciproca comprensione. Abbiamo già visto come questo impiego strategico della commutazione possa realizzarsi nella forma di autotraduzione spontanea (Estratto 1). In altri casi, il CS viene richiesto esplicitamente, come nell'esempio seguente. L'Estratto 5 proviene da una lunga sequenza interazionale condotta in lingua italiana e incentrata sulle modalità di esame (orari, liste di iscrizione agli appelli e altri aspetti organizzativi); vi partecipano attivamente parlanti di italiano L1 e L2.

Estratto 5 4 aprile 2016

[...]

26	13_IT	La prof aveva detto che in linea di massima avrebbe seguito l'ordine di registrazione, salvo problemi legati a trasporti o simili
27	11_IT	[...] Ah si [13_IT]? Me l'ero persa
28	13_IT	Si eri già scesa quando l'ha detto al termine della visita al museo [...] ☺
29	02_NN	Okk...non ho capito bene...potete ripeterlo in inglese, per favore ?;)
30	13_IT	The teacher said she will probably follow the order of registration [...] ☺

A un certo punto (t. 26) lo scambio diventa per 02_NN evidentemente troppo complesso, sia dal punto di vista linguistico («salvo problemi», «in linea di massima» o «avrebbe seguito») sia sul piano dei riferimenti a conoscenze condivise da altri e non da lei (la visita al museo). E infatti la studentessa formula una richiesta esplicita di code-switching per verificare la propria comprensione.

L'estratto si presta ad alcune considerazioni in merito all'acquisizione linguistica. Innanzitutto, come ben noto (Cook 2001; Cummins 2007), l'uso alternato o combinato di due o più lingue non limita di per sé le opportunità di apprendimento di una L2. A questo proposito, nel corso della lunga e articolata interazione da cui proviene l'estratto, sia 02_NN che gli altri studenti non nativi sono esposti a input quantitativamente e qualitativamente ricco in italiano; si dimostrano inoltre estremamente attivi, visto che, su 35 turni di parola, ben 14 sono prodotti da parlanti di italiano L2. Nel complesso l'impressione è che tutti quanti vogliano dimostrarsi capaci di allinearsi alle scelte linguistiche degli interlocutori, anche quando queste ricadono su lingue da loro meno padroneggiate; in altre parole, è tramite una serie di mosse linguisticamente convergenti che il singolo partecipante rimarca la propria appartenenza alla comunità plurilingue. In questo contesto richiedere il code-switching è l'*extrema ratio*.

4.5 «You mean like...?»: Occasioni di apprendimento e lingue franche

Se cambiamo prospettiva sui partecipanti al gruppo Facebook e li consideriamo in qualità di apprendenti delle lingue (franche) che usano - piuttosto che *parlanti* di quelle stesse lingue -, il corpus raccolto ci dice molto anche in merito alle opportunità di apprendimento linguistico incidentale a cui sono potenzialmente esposti. Durante le in-

terazioni, si registrano infatti numerosi momenti che potremmo definire di «didattica naturale» (Auer 1988); di seguito ne riportiamo uno.

Estratto 6 5 ottobre 2015

- | | | |
|---|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 03_IT | Cari compagni/e [...], oggi siete invitati alla preinaugurazione di casa mia! Se non muoio sotto gli scatoloni, vi aspetto alle 7.30 con la bonarda [...] in via [nome via], citofonare [nome campanello]. magari se chi viene potesse commentare sarebbe perfetto così so quante cibarie (patatine eh, non vi gasate troppo) comprare. A dopo! |
| 2 | 03_IT | For the english speaking: Tonight inauguration party at my place, via [nome via], at 7.30. Citofonate (to be read as cheetophon8) [nome citofono]!
Please comment if you're coming so I know how much snacks to buy |
| 3 | 07_NN | Fantastique but I have a dinner with my new roommates - it is ok if I come later?
[...] |
| 5 | 08_NN | You mean like a house warming? =) |
| 6 | 03_IT | exactly hahaha excuse my italianized english |

03_IT apre la conversazione in italiano. Abbiamo già visto come questa scelta, all'interno del gruppo, costituisca una mossa dispreferita (§ 4.2) che, anche in questo caso, viene infatti segnalata da un silenzio. In un primo momento nessuno prende la parola, inducendo 03_IT a fare un ulteriore tentativo in inglese; pur in mancanza del lessico necessario, questo secondo messaggio raggiunge l'obiettivo atteso, come dimostra la risposta di 07_NN e tutte quelle seguenti.

Lo scambio prosegue fino al momento in cui 08_NN apre una nuova sequenza che si presenta come incapsulata nella precedente (t. 5). È interessante notare che la sua richiesta di chiarimento assolve una doppia funzione 'didattica': da una parte offre a 03_IT un'espressione che evidentemente non conosceva («house warming»); dall'altra gli ricorda la consuetudine per cui, all'interno del gruppo, è buona norma aprire le conversazioni in inglese, soprattutto se contengono informazioni salienti per tutti i partecipanti (in questo caso, il motivo della festa).

Come questo e altri esempi ci segnalano, il gruppo Facebook, pur non essendo un contesto didattico, sembrerebbe costituire un ambiente favorevole all'acquisizione linguistica, almeno per due motivi - oltre alla semplice esposizione all'input. Innanzitutto, non di rado i partecipanti contravvengono al cosiddetto *let it pass principle*

tipico dell'interazione spontanea (Garfinkel 1967), compresa quella in ELF (Firth 1996); ciò offre agli apprendenti/parlanti di L2 l'opportunità di *notare* la lingua e quindi - almeno potenzialmente - di elaborarla (Schmidt 1990). In secondo luogo, l'ordine dell'interazione vigente nel gruppo evidentemente autorizza i singoli partecipanti ad assumere di volta in volta il ruolo di esperti linguistici; lo dimostra in questo caso in particolare la reazione autoironica di 03_IT (t. 6) che non pare offeso dalla correzione indiretta realizzata da 08_NN.

Dopo un esempio relativo al lessico inglese, vediamo adesso un caso che riguarda la morfosintassi italiana.

Estratto 7 4 aprile 2016

[...]		
6	02_NN	Sapete quanto tempo durerà l'esame
7	11_IT	Mi pare un 20/30 minuti cara!
8	02_NN	Ups così tanto! o.O
[...]		
10	09_IT	Basta lamentarsi 02_NN. ahaha! In triennale ho fatto esami orali anche molto più lunghi!
[...]		
12	02_NN	Non mi lamento... è solo l'espressione di... confusione:D

La sequenza è condotta interamente in lingua italiana anche dagli studenti per cui l'italiano è una L2. Come già evidenziato (§ 4.4), all'interno del gruppo si tende infatti per quanto possibile ad allinearsi alle scelte linguistiche della maggioranza. In questo quadro, il fatto di 'dover' convergere verso la lingua usata dagli interlocutori mette 02_NN nella condizione di produrre output comprensibile (Swain 1985) e quindi di sperimentare le proprie abilità linguistiche in italiano. Nel protestare contro un lieve rimprovero («Basta lamentarsi»), la studentessa manipola la struttura linguistica presente nell'input attraverso una semi-ripetizione («Non mi lamento... è solo»); questa scelta interazionale la porta, sul piano linguistico, a dover rielaborare la struttura pronominale di 'lamentarsi'.

Gli Estratti 6 e 7 riportano due diverse occasioni di apprendimento, rispettivamente dell'inglese e dell'italiano. Si tratta evidentemente di opportunità non cercate - appunto incidentali - facilitate dalla spontaneità della comunicazione su Facebook. È inoltre da evidenziare che questi casi si realizzano in un quadro comunicativo peculiare: all'interno del gruppo, tendenzialmente i non nativi sono trattati linguisticamente come se fossero parlanti di lingua materna (Auer 1988). Anche quando le dinamiche interazionali

fanno emergere una disparità di status tra gli interlocutori e si realizzano sequenze di didattica linguistica naturale, questo fenomeno non sembra dipendere dalla condizione di 'nativo' vs 'non nativo' dei partecipanti (vedi Estratti 3 e 6). Piuttosto, i ruoli interazionali di 'esperto' e 'non esperto' vengono assunti localmente e possono slittare da sequenza a sequenza, se non altro perché, in una comunità plurilingue, la lingua momentaneamente usata è sempre per qualcuno una lingua franca.

5 Conclusioni

Nel corso dell'articolo abbiamo descritto e commentato i comportamenti linguistici di una specifica comunità di pratica plurilingue formata in ambito accademico.

Essendo un gruppo Facebook creato da studenti internazionali per finalità non didattiche, il contesto analizzato è caratterizzato dall'uso spontaneo e alternato di italiano e inglese (e di altre lingue usate più sporadicamente). In merito alla prima domanda di ricerca, i risultati dimostrano che i partecipanti condividono norme di comportamento piuttosto vincolanti in riferimento alle lingue che usano: se ad esempio generalmente l'inglese serve ad aprire la costellazione dei partecipanti, l'italiano - specie in alcune circostanze - può fungere da strategia per selezionare solo una parte del gruppo o per rivolgersi a destinatari specifici. La commutazione di codice non ha però solo questa funzione di regolare gli scambi comunicativi tra i membri; gli usi linguistici degli studenti sembrano anche creare e ricreare una «piccola cultura» (Holliday 1999): è infatti attraverso l'uso di una lingua condivisa - frutto di scelte plurilingui quasi sistematiche - che i partecipanti si dimostrano vicendevolmente la comune appartenenza al gruppo.

Dato che gli studenti hanno livelli di competenza diversi in italiano e in inglese, la commutazione di codice serve ovviamente anche a favorire la reciproca comprensione. Anzi, è pratica comune che alcune informazioni, soprattutto quelle salienti, vengano offerte in più di una lingua. Inoltre, per consentire a tutti di partecipare alle attività di gruppo, a prescindere dal grado di padronanza di inglese/italiano, si tende a mantenere la pressione normativa molto bassa sia in merito ai contenuti che alla forma linguistica dei commenti. In questo senso, avere a disposizione più di una LF si dimostra una risorsa chiave per gli studenti; in risposta alla seconda domanda di ricerca, sembra infatti che l'impiego di due lingue franche dia ai partecipanti un certo grado di sicurezza in merito all'accessibilità dei messaggi che si scambiano.

Se l'obiettivo principale degli studenti sembra senz'altro essere quello di garantire il passaggio di informazioni, non mancano casi in

cui si correggono vicendevolmente. Relativamente alla terza domanda di ricerca, all'interno del corpus sono presenti occasionali ma significativi fenomeni di didattica naturale (correzione di forme linguistiche agrammaticali, definizione di termini, ecc.) che, nel complesso, offrono ai partecipanti-apprendenti occasioni varie di *osservare* (e potenzialmente *elaborare*) le lingue che usano come LF. L'analisi non intendeva verificare gli eventuali apprendimenti linguistici degli studenti, ma appunto descrivere le dinamiche che regolano le interazioni plurilingui di questa particolare comunità di pratica. Anche se è ipotizzabile che contesti d'uso linguistico come quello investigato favoriscano l'apprendimento – e possano risultare quindi di interesse per gli insegnanti di lingua, come già segnalato (§ 2.1) –, rimangono ancora da verificare gli specifici effetti dell'uso di una LF – e tanto più dell'impiego alternato di due o più lingue franche – sull'acquisizione di quelle stesse lingue.

Bibliografia

- Alm, A. (2015). «Facebook for Informal Language Learning: Perspectives from Tertiary Language Students». *The EuroCALL Review*, 23(2), 3-18. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2015.4665>.
- Auer, P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pb.v.8>.
- Auer, P. (1988). «Esiste una didattica naturale?». Giacalone Ramat, A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: il Mulino, 53-74.
- Auer, P. (ed.) (1998). *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203017883>.
- Auer, P. (1999). «From Code-Switching Via Language Mixing to Fuse Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech». *International Journal of Bilingualism*, 3(4), 309-32. <https://doi.org/10.1177/13670069990030040101>.
- Auer, P. (2005). «A Postscript: Code-Switching and Social Identity». *Journal of Pragmatics*, 37, 403-10. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.010>.
- Borghetti, C.; Beaven, A. (2017). «Lingua Francas and Learning Mobility: Reflections on Students' Attitudes and Beliefs Towards Language Learning and Use». *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 221-41. <https://doi.org/10.1111/ijal.12123>.
- Caruana, S. (2003). *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*. Milano: FrancoAngeli.
- Cook, V. (2001). «Using the First Language in the Classroom». *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-23. <https://doi.org/10.3138/cm-lr.57.3.402>.
- Cook, V. (2012). «Multi-Competence». Chapelle, C. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New York: Wiley-Blackwell, 3768-74. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0778>.
- Cummins, J. (2007). «Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-40.

- Davidson, J. (1984). «Subsequent Versions of Invitations, Offers, Requests, and Proposals Dealing with Potential or Actual Rejection». Atkinson, J.M.; Heritage, J. (eds), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 102-28. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511665868.009>.
- Firth, A. (1996). «The Discursive Accomplishment of Normality: On ‘Lingua Franca’ English and Conversation Analysis». *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237-59. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00014-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00014-8).
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Hamers, J.F.; Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Holliday, A. (1999). «Small Cultures». *Applied Linguistics*, 20(2), 237-64. <https://doi.org/10.1093/appLin/20.2.237>.
- House, J. (1999). «Misunderstanding in Intercultural Communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the Myth of Mutual Intelligibility». Gnutzmann, C. (ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenburg, 73-89.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J.; Cogo, A.; Dewey, M. (2011). «Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca». *Language Teaching*, 44, 281-315. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000115>.
- Kabilan, M.K.; Ahmad, N.; Abidin, M.J.Z. (2010). «Facebook: An Online Environment for Learning of English in Institutions of Higher Education?». *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-87. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.003>.
- Kalocsai, K. (2009). «Erasmus Exchange Students: A Behind-the-Scenes View into an ELF Community of Practice». *Journal of Applied Language Studies*, 3(1), 25-49.
- Lamy, M.-N. (2013). «‘We don’t have to always post stuff to help us learn’. Informal Learning through Social Networking in a Beginners’ Chinese Group». Meskill, C. (ed.), *Online Teaching and Learning: Sociocultural Perspectives*. London: Bloomsbury Academic, 219-38. <https://doi.org/10.5040/9781472542007.ch-011>
- Levine, G.S. (2011). *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693341>.
- Mills, N. (2011). «Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire». *CALICO Journal*, 28(2), 345-68. <https://doi.org/10.11139/cj.28.2.345-368>.
- Milroy, L.; Muysken, P. (eds) (1995). *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511620867>.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poplack, S.; Sankoff, D. (1984). «Borrowing: The Synchrony of Integration». *Linguistics*, 22, 199-232. <https://doi.org/10.1515/ling.1984.22.1.99>.

- Poulisse, N.; Bongaerts, T. (1994). «First Language Use in Second Language Production». *Applied Linguistics*, 15(1), 36-57. <https://doi.org/10.1093/applin/15.1.36>.
- Schmidt, R.W. (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11, 129-58. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>.
- Seidlhofer, B. (2004). «Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca». *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-39. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000145>.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development». Gass, S.M.; Madden, C.G. (eds), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 235-53.
- Wei, L. (1994). *Three Generations, Two Languages, One Family. Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932>.

