

ESITANDO SI IMPARA? QUANDO LE IRREGOLARITÀ FACILITANO L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA

ROBERTA FERRONI
Università di San Paolo

Abstract

Spesso e volentieri la produzione orale degli apprendenti di lingua straniera è caratterizzata da segnali quali esitazioni, ripetizioni, pause silenti, prolungamenti del suono e false partenze che interrompono bruscamente il fluire del discorso e possono indurre a far credere che colui che sta parlando non sia in grado di portare a termine l'attività comunicativa che sta svolgendo.

Attraverso questo intervento prenderemo in esame un campione di performance di apprendenti di italiano lingua straniera, raccolte durante lo svolgimento di un task a coppie, con lo scopo di dimostrare che tali irregolarità, oltre ad aiutare a mantenere aperta la conversazione, favoriscono la produzione di una serie di strategie di comunicazione che incentivano la negoziazione e pertanto l'acquisizione/apprendimento della lingua straniera.

Parole-chiave: esitazioni, strategie di comunicazione, task, interazione, acquisizione/apprendimento.

Introduzione

Spesso e volentieri la produzione orale degli apprendenti di lingua straniera (LS) è caratterizzata da segnali quali esitazioni, ripetizioni, pause silenti, prolungamenti del suono e false partenze che interrompono bruscamente il fluire del discorso e possono indurre a far credere che colui che sta parlando non sia in grado di portare a termine l'attività comunicativa che sta svolgendo.

Questo contributo prenderà in esame un campione di interazioni fra apprendenti di italiano di lingua madre portoghese-brasiliano, raccolte durante lo svolgimento di task¹, attività che promuovono tanto la produzione che la negoziazione. Scopo di questo intervento sarà quello di dimostrare che certi fenomeni, oltre ad avere una funzione conversazionale e sintattica poiché facilitano l'elaborazione e la pianificazione del discorso e aiutano a mantenere una certa coerenza intradiscorsiva (Bazzanella 1994; Stame 1999; Marcuschi 2008), incoraggiano la produzione di una serie di strategie di comunicazione che a loro volta incentivano la negoziazione e pertanto l'acquisizione/apprendimento della LS.

Quadro teorico

Secondo una delle più comuni e senza dubbio diffuse definizioni, le strategie di comunicazione sono usate dai parlanti per risolvere problemi di origine linguistica (Tarone 1980; Corder 1983; Faerch, Kasper 1983; Bialystok 1983, 1990), ovvero sarebbero attivate per far fronte a dei problemi di comunicazione dovuti alla mancanza di mezzi linguistici adeguati per esprimersi nella lingua target. Come sappiamo, le strategie di comunicazione non sono dominio specifico di parlanti in LS, ma possono essere usate anche nella propria lingua materna (LM) per soddisfare certe esigenze di comunicazione. Pertanto non necessariamente debbono essere considerate secondo un'ottica di incapacità, un modo per compensare un deficit linguistico o un errore di comunicazione, ma, come afferma il QCER (2002), sono usate dai parlanti in maniera potenzialmente cosciente per portare a termine con successo il compito nel modo più esaustivo ed economico possibile durante l'interazione.

Detto ciò per classificare e analizzare le strategie di comunicazione presenti nelle interazioni fra apprendenti di italiano LS di lingua materna portoghese-brasiliano, ci atterremo alla tassonomia proposta da Dörnyei e Kormos (1998). In primo luogo la tassonomia di Dörnyei e Kormos, basandosi sul modello orale del parlato di Levelt (1989), ha il vantaggio di considerare l'uso delle strategie non solo come un prodotto finale ma anche come espressioni di un processo cognitivo e mentale coinvolto nella produzione orale, inoltre ci pare particolarmente adatta allo scopo del nostro lavoro poiché, trattandosi di una ricerca interessata a cogliere l'importanza rivestita dalle pratiche comunicative in contesto, concilia l'ottica psicologica con quella sociointerazionale.

Per dimostrare che esitazioni, ripetizioni, pause silenti, cambi di intonazione e prolungamenti vocalici favoriscono l'acquisizione/apprendimento della LS, faremo riferimento alle teorie, note come teorie interazioniste, secondo le quali la LS si apprende tramite:

- la produzione (output), dato che permette all'apprendente di notare (noticing/triggering function) e di testare le proprie ipotesi (hypothesis testing function)² (Swain 1985, 2005);

¹ I *task* sono delle attività in cui l'attenzione dell'alunno è focalizzata sullo svolgimento del compito e non su punti specifici della lingua. Come suggerisce Willis (1996), possono essere impiegati tanto per la produzione che la comprensione in LS. Dato che in italiano *task* è stato tradotto come compito, preferiamo mantenere il termine in inglese non avendo nulla a che fare con il compito scolastico.

² La produzione di cui parla Swain (1985, 2005), non è intesa come un semplice prodotto ma come un processo.

- l'interazione e negoziazione dei significati, poiché è tramite la negoziazione che l'input diviene comprensibile (Pica 1987; Long 1996; Gass 1997).

Come vedremo infatti, certe esitazioni segnalano che colui che sta parlando è in difficoltà e che potrebbe aver bisogno del parlante più esperto il quale potrebbe venire in aiuto per riformulare e negoziare parte dell'input, anche se anche se non è detto che la riformulazione venga accolta, visto che il parlante meno esperto sarà libero di cercare i mezzi per esprimersi nel proprio repertorio linguistico.

Il contesto

Visto e considerato che i dati che analizzeremo sono stati ricavati dall'osservazione di una classe formata da 6 apprendenti³, iscritti ad un corso di Lingua e Letteratura Italiana di una università pubblica dello Stato di San Paolo che possedevano una competenza della lingua italiana, pari al livello B2 del QCER e di lingua materna portoghese-brasiliano, merita far riferimento ad una serie di contributi che si sono occupati di lingue affini.

Gli apprendenti le cui lingue sono prossime, possono essere considerati dei falsi principianti, infatti, indipendentemente dal contesto di apprendimento e dal tipo di input che riceveranno, il loro grado di comprensione e produzione risulterà sempre avvantaggiato se paragonata a quella di parlanti le cui lingue sono tipologicamente distanti fra loro. Si veda a questo proposito i programmi di ricerca attivati negli ultimi anni in Europa, il cui scopo è quello di mettere a punto delle metodologie sull'intercomprensione tra parlanti di lingue vicine (Dabène 1995; Dégache, Masperi 1995; Simone 1997).

Osservando la conversazione che ha luogo nella classe di lingua, si noterà, che oscilla tra la comunicazione esolingue, caratterizzata dalla divergenza fra i repertori linguistici degli interattanti e la comunicazione bilingue⁴, caratterizzata da un uso simultaneo delle due lingue in presenza (Lüdi, Py 2003). A causa di questa divergenza l'interazione, costantemente contesa fra i due codici, darà luogo a fenomeni come il cambio di codice, la traduzione alla lettera, il transfer e gli stranierismi⁵. Tali marche discorsive, sono strategie di comunicazione che permettono agli apprendenti di mantenere aperta la comunicazione e saranno presenti in misura maggiore là dove la LM è vicina alla LS (Oller, Ziahosseiny 1970; Ringbom 1987).

La metodologia

La presente ricerca si è servita degli strumenti d'indagine dell'etnografia. Nello studio etnografico è fondamentale l'osservazione diretta e l'immersione nella situazione che si studia. Attraverso l'osservazione il ricercatore raccoglie i diversi punti di vista della realtà dei partecipanti e il significato che questi daranno agli avvenimenti, alle intenzioni e alle conseguenze (Splinder, Splinder 1987).

La tecnica impiegata per la raccolta dei dati si è basata oltre che sull'osservazione della classe, sulla registrazione e sulla successiva trascrizione. Le norme impiegate per la trascrizione sono quelle di van Lier (1988).

La parte centrale della ricerca si è basata sulle audioregistrazioni delle interazioni che avvenivano fra coppie di studenti impegnati a svolgere dei task a coppie (in totale 15 ore).

Scopo della ricerca era verificare se:

- fenomeni quali esitazioni, ripetizioni, pause silenti, prolungamenti del suono e false partenze, presenti nel parlato di apprendenti alle prese con un task da svolgere a coppie, incentivano o meno la negoziazione e pertanto l'acquisizione/apprendimento della LS.

³ La classe era composta da 6 studenti che per motivi di privacy sono stati indicati con delle abbreviazioni.

⁴ Essere bilingue significa: "[...] essere capace di passare da una lingua all'altra dentro le numerose situazioni [...] anche disponendo di una competenza considerevolmente asimmetrica" (Lüdi Py 2003: 131, traduzione nostra).

⁵ Appartengono alle cosiddette strategie di compensazione (*achievement strategy*) e sono quelle che richiedono da parte dell'apprendente un tentativo nel voler comunicare qualcosa, anche se è conscio di non possedere le risorse linguistiche adeguate per poterlo fare (Qcer 2002).

Analisi

Per l'analisi delle strategie ci siamo serviti della tassonomia di Dörnyei e Kormos (1998). Invece che limitarci a classificare le varie strategie impiegate dagli alunni, abbiamo preferito un tipo di analisi che partisse dall'osservazione delle sequenze dialogiche. Questa metodologia ha il vantaggio di aiutare il ricercatore ad avere una visione più globale, oltre che permettere di mettere a fuoco le cause che hanno prodotto un certo fenomeno. Analizzare le strategie di comunicazione partendo dai dialoghi e dal contesto in cui sono state prodotte dà modo di osservare, oltre alle strategie inserite a livello di parola o di frase, anche quelle che si verificano a livello discorsivo. È importante fare questa distinzione perché alcune fra le strategie più interessanti sono realizzate durante il corso dell'interazione, quando il problema è ben al di là della singola parola o frase ma si espande nei turni successivi.

Nell'esempio che segue gli studenti C e Pa, stanno commentando un video che hanno appena visto. Pa non è sicuro di come si dica "gruppo", prima cerca di prendere tempo prolungando e auto-ripetendo la catena sonora "per tutta la:::", poi utilizza una richiesta diretta per chiedere aiuto al compagno e lo fa ricorrendo al termine in L1 "come si dice il gruppo la turma", il compagno interviene prontamente e attraverso una eteroriparazione, suggerisce il termine in italiano "il gruppo":

Esempio 16

Pa: però ci sono c'erano anche due temi che loro::: hanno scelto non so qual è esattamente l'occasione associare i popoli al suo destino che è un tema classico romano e l'altro tema è quello che loro hanno scelto per scrivere per parlare per tutta. per tutta la::: come si dice il gruppo la turma⁷

C: il gruppo

Pa: gli studenti

Esempi del genere sono numerosissimi nel nostro corpus, si veda a titolo esemplificativo il seguente:

Esempio 2

M: ma dopo eh::: non lo so lui è questo questo uomo è entrato eh::: in una fe- feira?⁸

An: ((annuisce))

M: e non lo so ((risate))

An: un mercato

M: è un mercato

M e An stanno formulando delle ipotesi su di un video che hanno appena finito di vedere. M esordisce con una esitazione "eh", la difficoltà si estende per tutto il turno tant'è che per richiamare l'attenzione dell'interlocutore M, ripete più volte la stessa parola "questo questo". Dato che il termine che sta cercando non sembra venir fuori, reitera il vocalismo e a questo punto interviene utilizzando una strategia basata sulla L1 detta cambio di codice⁹, sottoforma di richiesta diretta. L'uso del portoghese provoca immediatamente un senso di disagio fra gli

⁶ Norme di trascrizione: Pa, C, M, An, ecc. Allievi; ::: suono prolungato; (()) commenti sulla trascrizione; ? intonazione ascendente; ... pausa di un secondo; **testo** cambio di codice; (testo) TL traduzione alla lettera; (testo) ST stranierismo.

⁷ Traduzione: gruppo.

⁸ Traduzione: mercato.

⁹ Tale strategia consiste nell'impiego di una parola o di una frase in LM o L3.

interattanti tant'è che è seguito da delle risate. An allora interviene in aiuto della compagna e suggerisce il termine esatto attraverso una eteroriparazione “un mercato”, la sequenza termina con l'autocorrezione di M “è un mercato”.

Come dimostrano i due esempi, il lavoro ai coppie offre dei vantaggi evidenti poiché, oltre a fornire un ricco contesto internazionale, stimola la discussione e la soluzione dei problemi in un processo di “caccia all'errore”. Secondo Barnes e Todd (1977), gli alunni si impegnano di più quando parlano senza la presenza dell'insegnante e hanno la possibilità di assumere una posizione più attiva e indipendente rispetto alle loro conoscenze. Il lavoro di gruppo offre agli studenti la possibilità di provare, di rielaborare, di realizzare autocorrezioni ed eterocorrezioni, di collaborare alla costruzione del discorso con lo scopo di portare a termine il compito (Griggs 1998).

È interessante notare che in entrambe le sequenze, l'esitazione oltre a permettere di prendere tempo funziona come un mezzo per richiamare l'attenzione dell'altro interattante e anticipa l'uso di una strategia, in questo caso il cambio di codice, che proprio per la sua diversità, sarà seguita prima dall' eteroriparazione del compagno e poi da un'autocorrezione. Le esitazioni segnalano che il parlante si sta sforzando e fa di tutto prima di dover ricorrere alla L1 la quale, forse anche a causa dell'audioregistratore, sarà scoraggiata rispetto all'uso della lingua target (Nussbaum 1999). Una volta che il parlante non potrà fare a meno della L1, gli apprendenti daranno vita a delle sequenze discorsive, tipiche della conversazione asimmetrica, in cui interagiscono e negoziano il significato assieme con la produzione di diversi turni di parola per ricercare la parola corretta, modalità che sembra essere maggiormente produttiva ai fini dell'apprendimento (Swain, Lapkin 1998)¹⁰. Infatti la difficoltà può indurre il parlante più esperto a suggerire le parti mancanti che saranno inglobate nel turno successivo. Si veda a tale proposito lo stralcio che segue:

Esempio 3

F: penso che su lui eh sia come un::: historiador come si dice historiador¹¹ dell'immagine

L: non lo so

F: non lo so come uno che studia cose (cose antigues) TL

L: cose antiche

F: cose antiche

F e L stanno facendo delle ipotesi dopo aver visto un video, siccome F non ricorda o non sa come si dice “storico”, ricorre alla propria L1 e chiede aiuto al compagno attraverso una richiesta diretta “come si dice historiador dell'immagine”, F che non è in grado di aiutare il compagno invece di abbandonare il topico suggerisce una circonlocuzione, ovvero invece di usare il termine appropriato nella lingua target ne descrive le caratteristiche “uno che studia cose antigues” solo che utilizza una traduzione alla lettera¹² “antigues”, il compagno lo corregge attraverso una eteroriparazione “cose antiche”, a questo punto F si autocorregge. Questo estratto mostra chiaramente come la lingua, quando è utilizzata da un punto di vista linguistico e funzionale, è molto più efficace comunicativamente se paragonata ad una situazione formale di apprendimento. I parlanti in un contesto di apprendimento che promuove l'interazione, partecipano mutuamente alla costruzione del significato attraverso il ricorso a numerosissime strategie quali il cambio di codice, richieste dirette, traduzione alla lettera, riparazioni e riparazioni di adeguazione, mezzi, tutti questi, che servono per negoziare

¹⁰ Sull'interazione che ha luogo nella classe di lingua si veda Orletti 2000; van Lier 1988; Vion 1992.

¹¹ Traduzione: storico.

¹² Strategia che consiste nel tradurre letteralmente un item dalla LM alla LS.

l'input poiché è tramite la negoziazione che l'input diviene comprensibile (Pica 1987; Long 1996; Gass 1997).

In molti casi gli alunni sembrano coscienti che stanno usando una forma probabilmente inesistente, una costruzione anomala, ma che in quel momento è importante per mantenere l'interazione. Si veda l'esempio che segue:

Esempio 4

L: ha cominciato a camminare::: prima di arrivare::: al gabinetto perché qua dice che lei era al gabinetto

Pa: e se mettiamo... ha messo la mano destra nella tasca e ha preso un pacchetto di sigaretto::: sigaretti::: sigarette mentre nazarena e michelina la inseguivano... la inseguivano eh::: continuavano a (blasfemare) TL due punti no? ((scrive nel foglio quello che ha detto)) mentre nazarena e michelina la inseguivano::: eh::: continuavano a (blasfemare) TL (diasfemare) ST no?

L: io credo di sì

Pa: (blasfemare) TL (diasfemare?) ST biasimare? cos'è biasimare quando si dice una grossa parola ((inc)) come si dice blasfêmia?...¹³ bestemmiare

L e Pa devono scrivere assieme un testo e ognuno di loro tenta di fare delle ipotesi, vediamo cosa succede nel turno di Pa. Per prima cosa notiamo che proprio all'inizio c'è un transfer di genere, Pa usa per due volte consecutive un termine in LS ma con il genere della LM "sigaretto:::sigaretti:::", dopo un'esitazione Pa si autocorregge e sostituisce la forma corretta "sigarette", a questo punto si sussegue un periodo ridondante costituito da una serie di ripetizioni "la inseguivano", di pause, di prolungamenti del suono che fanno presagire che Pa è cosciente della strategia che sta usando e sta cercando di prendere tempo per scegliere la parola giusta la quale, non tarda a venire, solo che invece che "bestemmiare" Pa fa una traduzione alla lettera "blasfemare". Non soddisfatto continua a prendere tempo e dopo un'ulteriore traduzione conia la forma ibrida "diasfemare" formata dall'unione del verbo portoghese "blasfemar" e dal suffisso italiano verbale della prima coniugazione "are", dato che Pa non è convinto dell'esattezza, chiede aiuto attraverso una richiesta diretta alla compagna "blasfemare diasfemare no". L, che evidentemente non è grado di aiutare Pa, conferma la risposta "io credo di sì", infine Pa non soddisfatto fa un nuovo tentativo e dopo una serie di passaggi che contengono esitazioni, una traduzione alla lettera e uno stranierismo¹⁴, fa appello alla propria LM, è a questo punto che finalmente recupera il termine esatto: "bestemmiare".

Esempio 5

Pa: sì è vero adulto::: straniero::: eh::: (culto) TL ok ci sono anche delle delle (questioni culte) TL

An: sì delle cose culturali

Come si evince dagli esempi riportati, una strategia molto ricorrente specie in quei contesti in cui la LM è affine alla LS (Oller, Ziahosseiny 1970; Ringbom 1987), è la traduzione alla lettera. Nell'esempio 5, Pa, dopo una serie di esitazioni espresse attraverso dei prolungamenti del suono "adulto::: straniero:::" si decide ad usare la traduzione alla lettera "culto, questioni culte" (in portoghese *questões cultas*) pur di poter esprimere ciò che desidera dire, anche in questo caso come nei precedenti, il compagno interviene attraverso una eteroriparazione con l'intento di fornire un feedback corretto.

¹³ Traduzione: bestemmia.

¹⁴ Formazioni in cui il parlante usa una parola della LM per creare una nuova parola della LS.

Non è detto però che la risoluzione del problema avvenga secondo una modalità cooperativa. Ci sono dei casi, pochi, se paragonati ai precedenti, in cui è lo stesso interagente che in presenza di una difficoltà, farà affidamento sulle proprie forze e attraverso una serie di autoriparazioni si sforzerà di migliorare il proprio output, si veda l'esempio seguente:

Esempio 6

An: senza senza l'audio senza sapere proprio l'audio può essere per (qualche:: TL) per (qualche) TL persona (qualche qualche) TL anche brasiliani o stranieri

In questo caso An vorrebbe usare il pronome indefinito "qualsiasi", ma, siccome non sa come si dice, usa la traduzione alla lettera del pronome portoghese "qualquer", lo sforzo che compie è notevole tanto che cerca di prendere tempo prolungando il suono finale della sillaba "qualche::" e ripete più volte la stessa parola "qualche, qualche". A questo punto, dato che non riesce nel suo intento, invece di abbandonare il messaggio o di usare la LM, formula una parafrasi "anche brasiliani o stranieri" con la quale raggiunge il suo scopo comunicativo.

Conclusioni

Pur trattandosi di una ricerca ancora in corso¹⁵, da una prima sommaria analisi siamo in grado di affermare che l'uso di certi segnali di esitazione, come "Mmmmm..." e "ehhhh..." "ehmmmm", pause che prolungano il suono delle parole, pause lessicalizzate, espressioni convenzionali quali "bene, allora", ripetizioni che possono reiterare o una sola parola o un gruppo di parole appena dette dal parlante, oltre a consentire ai parlanti, di prendere tempo, organizzare, mantenere e pianificare il proprio turno (Bazzanella 1994; Marcuschi 2008), sono segnali, il che confermerebbe che esiste una divisione virtuale fra la fase di pianificazione e quella di esecuzione (Clark, Clark 1977), che tendenzialmente annunciano: 1. che il parlante in un certo modo è cosciente che ha un problema e che metterà in moto una serie di strategie di comunicazione per risolverlo;

2. che è in atto una sequenza che potrebbe favorire l'acquisizione, poiché il parlante più esperto può venire in aiuto e suggerire le parti mancanti che potrebbero essere inglobate nel turno successivo.

Una fra le strategie a cui gli apprendenti fanno ricorso è il cambio di codice che per la sua diversità e a causa dell'audioregistratore, in quanto immagine simbolica dell'insegnante, darà luogo ad una sequenza in cui attraverso una serie di auto ed eteroriparazioni, gli interagenti si sforzeranno per produrre un output più corretto al fine di avvicinarsi il più possibile alla lingua target. Trattandosi di apprendenti le cui lingue sono affini, oltre al cambio di codice sarà frequente il ricorso alla traduzione alla lettera.

In questo senso possiamo affermare che tanto il cambio di codice che la traduzione alla lettera costituiscono un potenziale per l'apprendimento, dato che inducono l'apprendente a formulare ipotesi, a produrre e ad affrontare il problema anche a rischio di non essere in grado di farcela (QCER 2002). Difatti la produzione provoca un possibile sviluppo della LS poiché forza l'apprendente a porre attenzione ai mezzi espressivi di cui ha bisogno per trasmettere con successo ciò che vuole dire (Swain 1985).

In virtù del fatto che le attività che gli apprendenti stanno svolgendo sono dei task, attività che forniscono un ricco contesto internazionale e che stimolano la discussione e la soluzione di problemi, dato che si fondano sulla consapevolezza che è attraverso l'interazione che è possibile acquisire la LS (Nunan 1989), la risoluzione del problema avviene principalmente secondo una modalità cooperativa in cui i parlanti interagiscono e negoziano il significato assieme con la produzione di diversi turni di parola per ricercare la parola corretta, modalità

¹⁵ Si tratta di una ricerca di dottorato in corso presso l'Università di San Paolo.

che sembra essere maggiormente produttiva ai fini dell'apprendimento (Long 1983b; Gass, Mackey, Pica 1998; Swain, Lapkin 1998).

Bibliografia

- Barnes D., Todd F., 1977, *Communication and learning in small groups*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Bazzanella C., 1994, *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bialystok E., 1990, *Communication strategies*, Oxford, Basil Blackwell.
- Bialystok E., 1983, "Some factors in the selection and implementation of communication strategies" in: Faerch Claus, Kasper Gabriele. (a cura di) *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, p. 100-108.
- Clark H., Clark E.V., 1977, *Psychology and language*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Corder P., 1983, "A role for the mother tongue", in: Gass Susan, Selinker Larry. (a cura di). *Language transfer in language learning*, Rowley Massachusetts, Newbury House, pp. 85-97.
- Dabène L., 1995, "Apprendre a comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires?" in *Études de Linguistique Appliquée*, 98, pp. 103-112.
- Degache C., Masperi M., 1995, "Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes: Galatea", in *Lidil*, 12, pp.141-159.
- Dörnyei Z., Kormos J., 1998, "Problem-solving mechanism in L2 communication", in *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 349-385.
- Faerch C., Kasper G., 1983, *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman.
- Gass S. M., 1997, "Modeling second language acquisition", in Gass Susan (a cura di). *Input, interaction, and the second language learner*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 1-29.
- Gass S., Mackey A., Pica T., 1998, "The role of input interaction in second language acquisition: introduction to the special issue", in *The Modern Language Journal*, 82, pp. 299-307.
- Griggs P., 1998, "Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja", in: Pujol Berché Mercé, Nussbaum Luci, Llobera Miquel. (a cura di), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa, Madrid, Edelsa*, pp. 207-218.
- Levelt W.J.M., 1989, *Speaking: from intention to articulation*, Cambridge, MIT Press.
- Long M. H., 1996, "The role of the linguistic environment in second language acquisition" in Ritchie William, Bhatia Tej (a cura di), *Handbook of Second language acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 413-468.
- Long M., 1983, "Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", in *Applied Linguistics*, 4, pp. 126-141.
- Lörscher W., 1991, *Translation performance, translation process, and translation strategies. A psycholinguistic investigation*, Tübingen, Narr.
- Lüdi G., Py B., 2003, *Être bilingue*, Berna, Peter Lang.
- Marcuschi A., 1999, *Análise da conversação*, São Paulo, Ática.
- Nunan D., 1989, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nussbaum L., 1999, "Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère", in *Langages*, 134, pp. 35-50.

- Oller J.W., Ziahosseiny S.M., 1970, "The contrastive analysis hypothesis and spelling errors", in *Language Learning*, 20, pp.183-189.
- Orletti F., 2000, *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci.
- Pica T., 1987, "Second-language acquisition, social interaction, and the classroom", in *Applied Linguistics*, 8, pp. 3-21.
- Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento Insegnamento Valutazione*, 2002, Firenze, La Nuova Italia-Oxford.
- Ringbom H., 1987, *The role of the first language in foreign learning*, Clevedon-Philadelphia, Multilingual Matters.
- Simone R., 1997, "Langue romanes de toute l'Europe, unissez-vous!", in *Le français dans le monde*, pp. 25-32.
- Spindler G., Spindler L., 1987, *Interpretive ethnography of education: at home and abroad*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stame S., 1999, "I marcatori della conversazione", in Galatolo Renata, Pallotti Gabriele. (a cura di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 169-186.
- Swain M., 2005, "The output hypothesis: theory and research", in Hinkel Eli (a cura di). *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Swain M., 1985, "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass Susan, Madden Carolyn (a cura di), *Input in second language acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 235-253.
- Swain M., Lapkin S., 1998, "Interaction and second language learning: two adolescent french immersion students working together", in *The Modern Language Journal*, 82, pp. 320-337.
- Tarone E., 1980, "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage", in *Language Learning*, 30, pp.417-431.
- Van Lier L., 1988, *The classroom and the language learner*, London, Longman, 1988.
- Vion R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- Willis J., 1996, *A framework for task-based learning*, London, Collins.

