

FEDERICA DEL BONO¹

Strategie pragmatiche di *feedback* in italiano e inglese L1: il caso della telecollaborazione tra studenti di lingue

Abstract

The present study aims to illustrate the main strategies used by native speakers of Italian and English to give feedback to non-native speakers in the context of a particular type of asymmetrical interaction, that of telecollaboration between language learners. In order to conduct the research, 14 sessions of feedback in telecollaboration activities between native speakers of English – learners of Italian – and native speakers of Italian – learners of English – were transcribed, annotated and analyzed. The data analysis has shown interesting results regarding the similarities and differences in the behavior of the native speakers of the two languages when giving feedback.

1. *Introduzione*

Il presente contributo si propone di analizzare e confrontare le strategie di *feedback* utilizzate da parlanti nativi di italiano e inglese nel contesto di interazioni tra studenti di lingue nell'ambito di un progetto di telecollaborazione (TC) in remoto tra un'università italiana e un'università statunitense.

Il lavoro di gestione della comunicazione è particolarmente complesso perché legato a diversi fattori, tra cui il contesto in cui avviene lo scambio e il tipo di relazione che intercorre tra i partecipanti. A seconda del tipo di rapporto che c'è tra gli interlocutori, alcune conversazioni possono presentare un'asimmetria dei diritti e dei doveri comunicativi. Questo tipo di interazioni – dette asimmetriche (Orletti 2000: 12) – vedono infatti un diverso accesso ai poteri di gestione dell'interazione da parte dei partecipanti.

La TC – intesa come un contesto comunicativo in cui due parlanti nativi (PN) di lingue diverse collaborano per imparare la lingua dell'altro (O'Rourke 2005: 434) – può essere considerata un particolare tipo di interazione asimmetrica, in quanto “[it] pertains neither to the clear (and socially institutionalized) hierarchy of teacher-learner interaction nor to the exact symmetry of peer interaction where language learners share the same L1 and the same target L2” (Scheuer & Horges 2020: 147). In questo senso, quindi, le conversazioni che avvengono in TC possono essere considerate sia simmetriche – in quanto entrambi i parlanti si trovano nel

¹ Università degli studi Roma Tre.

ruolo di apprendenti e quindi sono pari – che asimmetriche – in quanto i PN svolgono il ruolo di tutor dei parlanti non nativi (PNN).

Il momento in cui l'asimmetria emerge maggiormente è quando i PN danno *feedback*² ai PNN su aspetti della L2, in quanto si trovano momentaneamente in una posizione di maggior potere comunicativo (Tsai & Kinginger 2014). Secondo Hyland e Hyland (2006: 86), il *feedback* è rappresentato da un *continuum* che vede contrapposti ai suoi due poli l'atto della critica e l'atto del suggerimento, in quanto va da un "*focus on what is done poorly*" (critica) a un "*plan of action for its improvement*" (suggerimento). Entrambi gli atti minacciano diversi aspetti della faccia dei partecipanti (Brown & Levinson 1978/1987), rendendo così la gestione della comunicazione particolarmente complessa.

Questi due atti linguistici appartengono a categorie diverse e si realizzano con strategie pragmatiche diverse. La critica è un atto espressivo (Searle 1976) che comporta una valutazione negativa di una persona o di un atto per cui quest'ultima è considerata responsabile (Tracy, Van Dusen & Robinson 1987: 56). Il suggerimento, invece, è un atto direttivo con il quale il parlante vuole portare il suo interlocutore ad impegnarsi in un determinato corso d'azione (Searle 1976: 355).

La critica e il suggerimento sono poco studiati rispetto ad altri atti linguistici, per lo più si riscontrano lavori a riguardo in ambito intra-linguistico (tra gli altri Tracy, Van Dusen & Robinson 1987; Li & Seale 2007), cross-culturale (tra gli altri Hiraga & Turner 1996; Hosseinizadeh & Moqadam 2019; Rintell 1979; Banerjee & Carrell 1988) e interlinguistico (tra gli altri Zaferanieh, Tavakoli & Rasekh 2020; Nguyen 2005, 2008a,b; Bardovi-Harlig & Hartford 1990; Martínez-Flor & Fukuya 2005).

Partendo da questi presupposti teorici, il presente studio mira a colmare un vuoto nella letteratura che vede la mancanza di un confronto strategie utilizzate in TC da parte di PN di inglese e italiano per fornire *feedback* a PNN. Nei paragrafi successivi sarà presentato lo studio e la metodologia con cui è stato condotto (§ 2) e le tassonomie utilizzate per l'analisi (§ 2.2.1.). Seguiranno la presentazione dei risultati (§ 3) e la discussione e le conclusioni (§ 4).

2. Lo studio

Vista la mancanza di studi che affrontano questo specifico argomento, l'obiettivo del presente lavoro è analizzare e confrontare le strategie utilizzate da PN di italiano e inglese per dare *feedback* a PNN nell'ambito di sessioni di TC. La ricerca è guidata dalle seguenti domande:

1. Quali tipi di atti linguistici sono utilizzati da PN per dare *feedback* in italiano e inglese L1?
2. Quali tipi di atti di supporto e modificatori interni sono utilizzati per mitigare gli atti linguistici utilizzati per dare *feedback* italiano e inglese L1?

² Nel presente contributo la definizione di *feedback* adottata è quella di Li (2014: 196), inteso come la reazione di un altro studente agli errori che il suo interlocutore commette nella L2.

3. Come si posizionano queste strategie in italiano e inglese L1 all'interno degli episodi di *feedback*?

La prima domanda di ricerca mira a verificare quali sono le strategie pragmatiche principalmente utilizzate per dare *feedback* e se c'è una preferenza da parte dei PN nell'utilizzo di un tipo di atto linguistico in particolare. La seconda domanda è finalizzata a verificare quali strategie vengono utilizzate principalmente per mitigare la forza illocutoria degli atti linguistici. Infine, lo scopo della terza domanda è di osservare come le diverse strategie pragmatiche sono posizionate all'interno dei *LREs*. Tale analisi permette di verificare se ci sono differenze nelle preferenze dei PN nell'articolare il *feedback*.

2.1 Raccolta dati e partecipanti

I dati utilizzati per questo studio provengono da uno scambio di TC tra un'università italiana e un'università statunitense avvenuto nel semestre autunnale del 2018. I partecipanti sono studenti universitari con un livello intermedio-avanzato nella lingua *target*.

Il progetto di telecollaborazione ha avuto la durata di un semestre accademico ed il lavoro è stato suddiviso in macro-task tematici, articolati in micro-task da svolgere individualmente o in coppia durante gli incontri³. Il prodotto finale per ciascun task era un testo scritto nella LS sul quale i partecipanti dovevano darsi del *feedback* a vicenda utilizzando la L1. In altre parole, il PN segnalava nella L1 gli errori che il suo partner aveva commesso nel produrre il testo nella LS (L1 del PN).

Durante le attività i partecipanti utilizzavano alternativamente L1 e LS. Per il presente studio sono stati analizzati i dati relativi alle sessioni di *feedback*. Per ogni coppia sono state analizzate da 1 a 3 sessioni, per un totale di 14 interazioni la cui durata globale è di 11:12:15. Nella tabella 1 sono riportate le informazioni relative alle interazioni e alla durata delle conversazioni. Per motivi di privacy i nomi dei partecipanti sono stati cancellati e, per identificarli, sono state utilizzate le prime tre lettere del cognome.

Tabella 1 - *Partecipanti e sessioni di feedback*

<i>Coppia</i>	<i>Inglese</i>	<i>Sessione</i>	<i>Durata</i>	<i>Italiano</i>	<i>Sessione</i>	<i>Durata</i>
1	GAR	3	07:58	MIG	3	16:59
		6	06:46		6	24:17
2	FLO	3	32:08	DEL	3	22:40
		6	29:11		6	25:25
3	GEN	9	14:06	CIU	9	45:35
4	GER	3	15:15	STU	3	07:00
		9	14:42		9	28:01

³ Per il progetto sono stati tenuti un totale di 9 incontri in videochiamata.

<i>Coppia</i>	<i>Inglese</i>	<i>Sessione</i>	<i>Durata</i>	<i>Italiano</i>	<i>Sessione</i>	<i>Durata</i>
		3	20:10		3	38:57
5	TAP	6	19:38	PIE	6	27:18
		9	32:10		9	29:02
6	TAY	6	23:32	PIG	6	35:50
7	TER	3	23:45	ROM	3	28:20
		6	22:20		6	50:44
8	ARE	9	12:22	MAR	9	18:04

2.2 Analisi dei dati

Le interazioni sono state trascritte manualmente utilizzando una versione semplificata del sistema CHAT (MacWhinney 2000) e annotate utilizzando il programma NVivo per l'analisi quantitativa di dati qualitativi.

L'analisi dei dati è stata condotta basandosi sulla distinzione tradizionalmente utilizzata negli studi sulle applicazioni pratiche della teoria degli atti linguistici presenti in letteratura (cfr. tra gli altri Nuzzo 2007; Nuzzo & Gauci 2012), ispirata al lavoro di Blum-Kulka *et al.* (1989), che prevede la suddivisione in atto principale, atti di supporto e modificatori interni. Trattandosi di interazioni semi-spontanee, per cui non sempre è possibile avere un'equivalenza univoca tra enunciato, atto linguistico e strategia, le istanze di *feedback* sono state isolate in termini di *Language Related Episodes (LREs)* (Swain & Lapkin 1998) all'interno dei quali sono state individuate le strategie pragmatiche utilizzate. Per *LREs* si intendono le parti dello scambio in cui i partecipanti discutono relativamente ad un aspetto della lingua da loro prodotta o in cui si correggono a vicenda (Swain & Lapkin 1998: 326).

Al fine di rispondere alle domande di ricerca, i dati sono stati annotati tenendo conto di informazioni rilevanti che permettessero di condurre un'analisi quantitativa. Nel presente contributo, il lavoro di annotazione è stato svolto da un solo ricercatore, pertanto non è stata condotta un'analisi di *interrater agreement* tra annotatori. Innanzitutto, all'interno di ogni *LRE* sono stati individuati gli atti principali etichettando ognuno sia per tipo di strategia, sia per posizione. Per quanto riguarda quest'ultima, ad ogni atto è stato attribuito un numero a seconda dell'ordine in cui appariva all'interno di ogni *LRE*, con particolare attenzione all'atto utilizzato in apertura e in chiusura. Inoltre, per quanto riguarda gli atti di supporto, è stato segnalato per ognuno se occorresse prima o dopo un suggerimento o una critica. Infine, per ogni modificatore interno è stato etichettato il tipo di atto linguistico all'interno del quale era utilizzato. Infine, avendo necessità di avere delle etichette per ciascun atto presente, tutti i casi dubbi incontrati in fase di annotazione sono stati risolti abbinandoli ad una specifica strategia. Tale risoluzione del problema è stata possibile grazie alle informazioni contestuali e a un'analisi dettagliata delle modalità di produzione degli atti linguistici.

2.3 Le tassonomie per l'analisi dei dati

L'annotazione dei dati è stata condotta utilizzando alcune tassonomie esistenti in letteratura e adattate al presente studio. Trattandosi di un approccio *data-driven*, le modifiche apportate alle tassonomie sono state fatte basandosi su quanto rilevato nei dati di entrambe le lingue.

Per quanto riguarda le tassonomie di critica e suggerimento, essendo presenti in letteratura soltanto in riferimento all'inglese⁴, è stato necessario un ulteriore adattamento che ha portato a creare delle tassonomie equivalenti in italiano. Tali modifiche sono state per lo più terminologiche, dovute a motivi di traduzione dall'inglese all'italiano. Adattamenti maggiori delle tassonomie, invece, sono stati fatti per entrambe le lingue, comportando aggiunte o eliminazioni di alcune strategie.

Prima di presentare le tassonomie è necessario fare una precisazione teorica. Come affermato all'inizio del contributo, il *feedback* è considerato in questa sede come un *continuum* che vede ai due poli opposti l'atto di critica e l'atto di suggerimento ed essendo tale le differenziazioni che si trovano al suo interno potrebbero non sempre essere nette, ma sono sfumate e spesso alcune strategie potrebbero apparire sovrapponibili (cfr. Cerruti 2010 per una trattazione sul concetto di *continua* linguistici). Al fine di avere delle categorizzazioni che permettessero di attribuire un'etichetta univoca a ciascun atto incontrato, ci si è affidati ad un'analisi dettagliata del contesto di enunciazione e dell'obiettivo proprio a ciascun atto identificato. Inoltre, come già affermato in precedenza, si indicano come critiche tutti quegli atti che in maniera più o meno diretta segnalano un errore nella produzione dell'interlocutore. Al contrario, sono etichettate come suggerimenti quegli atti che forniscono una produzione alternativa, senza far riferimento alla presenza di un errore nella produzione.

Per la tassonomia delle critiche sono stati presi come riferimento i lavori di Nguyen (2005, 2008a,b) sull'inglese e il vietnamita. Le strategie di critica (tab. 2) sono suddivise in due macro-categorie: dirette – in cui la critica viene espressa esplicitamente – e indirette – in cui non vi è un'indicazione esplicita della forza illocutoria. La tassonomia originale prevedeva sei strategie dirette (*negative evaluation, disapproval, expression of disagreement, statement of the problem, statement of difficulty, consequences*), che in questo studio sono state ridotte a due ('valutazione negativa' e 'esposizione del problema'). Nella valutazione negativa sono state inglobate tre strategie (*negative evaluation, disapproval, expression of disagreement*) in quanto tutte rappresentano una critica al lavoro svolto dall'interlocutore espressa tramite un commento negativo esplicito rispetto a quanto fatto. Nell'esposizione del problema, invece, sono state inglobate *statement of the problem* e *statement of difficulty*, poiché entrambe rappresentano una critica espressa tramite una dichiarazione esplicita di che cosa è inadeguato nel testo e quindi provoca problemi e/o incomprensioni. Delle nove strategie indirette originali, sette sono state eliminate (*demand for change, request for change, advice about change, suggestion for change, expression of*

⁴ Per un primo adattamento delle tassonomie di critica e suggerimento all'analisi del *feedback* in inglese L1 e L2 si veda Del Bono & Nuzzo (2021).

uncertainty, asking/presupposing, other hints) in quanto considerate più strategie di suggerimento che di critica. Le altre due (*indicating standard, correction*) sono state trasposte senza subire modifiche. Dagli esempi presenti nella tabella 2 si potrebbero erroneamente confondere queste due strategie come esempi di suggerimento, in quanto effettivamente viene fornita anche un'alternativa alla produzione dell'interlocutore. In realtà, si tratta di due modalità indirette di criticare la produzione dell'altro. Da un lato la correzione, pur fornendo l'alternativa corretta, indirettamente segnala all'altro che c'è un errore. Dall'altro, l'indicazione di standard, pur fornendo a volte la soluzione, specifica che questo è ciò che viene fatto nella lingua target o dalla comunità di parlanti, indicando quindi indirettamente una violazione della norma nella produzione dell'interlocutore. Infine, è stata aggiunta una strategia non presente nella tassonomia originale (richiesta di chiarimento), in quanto formula presente nelle interazioni in entrambe le lingue.

Tabella 2 - *Tassonomia delle strategie di critica*

<i>Tipo</i>	<i>Nome</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
	Valutazione negativa (VAL)	La critica viene espressa come una valutazione negativa di quanto fatto dall'interlocutore	"no no one <i>would actually be wrong</i> "	"e potrai mangiare tutto quello che tu voglia <i>il verbo è sbagliato</i> "
DIR.	Esposizione del problema (PROB)	La critica viene espressa come indicazione di un problema incontrato nella produzione dell'interlocutore o di una difficoltà nella comprensione da parte del parlante	"Allie falls into confusion and forgets ### <i>you're just missing the S</i> "	"diciamo <i>ci sono troppi verbi</i> "
	Correzione (COR)	La critica viene espressa tramite enunciati che indicano le alternative corrette in riferimento agli errori commessi dall'interlocutore	"either <i>with regard or in regard</i> "	"perché diventa <i>ACCADDE con due D</i> "
IND.	Indicazione di standard (STAND)	La critica viene espressa come indicazione di un comportamento condiviso dalla comunità di parlanti o come una regola propria della lingua target	" <i>we rather say to visit like more straight to the point</i> "	"l'unica cosa appunto è che <i>in un testo unico si tende ad usare quasi sempre lo stesso verbo</i> per un racconto lineare"

<i>Tipo</i>	<i>Nome</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
IND.	Richiesta di chiarimento (CHIAR)	La critica viene espressa tramite una richiesta di chiarimento su quanto prodotto dall'interlocutore, implicando un problema nella produzione dello stesso	"so you put tasting and admiring the buildings i don't know if you taste: mm # when you put tasting did you refer to the <building?>"	"che dice Eva analista madre rigorosa ma rigorosa <i>intende</i> vi tipo: # rigida? cioè severa?"

La tassonomia dei suggerimenti (tab. 3) è stata adattata dal lavoro di Martínez-Flor (2005, 2010), che prevede tre categorie: dirette, formule convenzionali, indirette. Come per le strategie di critica, anche la tassonomia dei suggerimenti ha subito alcune modifiche. Le quattro strategie dirette originali sono state ridotte a due, in quanto alcune sono state accorpate tra di loro. Infatti, nel presente lavoro sotto la categoria performativo sono inglobate le originali *performative verb* e *performative noun*. Nella categoria imperativo, invece, sono racchiuse le originali *imperative* e *negative imperative*.

Le 5 formule convenzionalizzate del lavoro originale (*specific formulae; possibility/probability; should; need; conditional*) non hanno avuto grandi modifiche. La categoria *should* è stata riadattata in entrambe le lingue con la voce dovere (*obligation*). La strategia *specific formulae*, invece, non è stata inclusa nella tassonomia, in quanto non presente nei dati. Infine, le strategie indirette sono state riportate in maniera aderente all'originale.

Tabella 3 - *Tassonomia delle strategie di suggerimento*

<i>Tipo</i>	<i>Nome</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
DIR.	Performativo (PER)	Il suggerimento viene veicolato tramite l'utilizzo del verbo performativo "suggerire" o del nome "suggerimento"	"<that's another> example where like# I would suggest # a different word"	"io personalmente ti <i>suggerirei</i> :: passato prossimo"
	Imperativo (IMP)	Il suggerimento viene espresso sotto forma di ordine	"just switch the words and drop the y"	"cioè metti la virgola e fai è un ristorante americano"

<i>Tipo</i>	<i>Nome</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
FORM. CONV.	Possibilità (POS)	Il suggerimento viene espresso come una possibilità offerta al parlante	"you could use like another word like all mass media"	"potresti mettere ha organizzato un incontro"
	Dovere (DOV)	Il suggerimento viene espresso come un dovere	"you have to use present"	"devi mette ti raccomando di <andare>"
	Necessità (NEC)	Il suggerimento viene espresso come una necessità	"you need to add the S"	"era necessario che lo mettevi:: e:: il soggetto"
	Ipotesi d'azione (IPO)	Il suggerimento viene espresso sotto forma di un'ipotetica azione che il parlante farebbe se si trovasse nei panni del suo interlocutore	"i would say the hotel is the Tower # House Pizza"	"quindi io:: direi # dopo aver litigato con lei si si convince"
IND.	Impersonale (IMPERS)	Il suggerimento viene espresso tramite forme impersonali	"I'd tell there should be an article in front <of>"	"che forse è meglio usando manifestazione"
	Indizi (IND)	Il suggerimento viene espresso tramite domande retoriche o altre forme indirette che non rientrano nelle strategie impersonali	"I don't think you can use in- in a short time- in short time"	"si diciamo incontro è la parola che più mi viene in mente vicino a quello che intendevi"

Per osservare le modalità di mitigazione della forza illocutoria degli atti principali è stata annotata la presenza di atti di supporto e di modificatori interni. La tassonomia degli atti di supporto (tab. 4) è stata adattata dal lavoro di Nguyen (2008b) e non sono state apportate modifiche rispetto all'originale.

Tabella 4 - *Tassonomia degli atti di supporto*

<i>Tipo</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
Preparatore (PREP)	Utilizzato per introdurre l'atto principale	"can you read what you have there? cause I changed a little bit"	"questo invece un piccolo appunto su: la lingua # dell'italiano in generale"
Edulcorante (EDU)	Elogio o commento positivo sulla produzione dell'interlocutore al fine di edulcorare l'atto principale	"it's- written correctly but"	"hai scritto bene il gerundio che va benissimo però"
Rabbonitore (RAB)	Esprime consapevolezza della possibile offesa espressa dall'atto	"I (get you) it's the same thing that happens to me when I write in Spanish"	"son difficili perché abbiamo tanti articoli"

<i>Tipo</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
Giustificazione (GIU)	Dà una giustificazione all'atto principale	"<because you're talking about> a person"	"perché il fucile qui è stato presentato ora per la prima volta"

È necessario fare un'osservazione teorica riguardante GIU, per specificare come questo è stato distinto rispetto agli atti principali. Come si può evincere dalla descrizione, questo tipo di atto di supporto serve a dare una giustificazione e una motivazione per cui si effettua una critica o un suggerimento. Sotto questa categoria sono state incluse tutte le giustificazioni di tipo non linguistico. Pertanto, possono esserci degli atti linguistici che sebbene inizino con "perché" potrebbero erroneamente essere identificati come GIU, ma in realtà sono stati etichettati come critiche e/o suggerimenti perché fanno riferimento ad aspetti linguistici del testo e quindi ricadono sotto la definizione generale di uno dei due atti linguistici principali.

Infine, per i modificatori interni sono state adattate alcune tassonomie presenti in letteratura (Blum-Kulka *et al.* 1989; Nguyen 2008b; Nuzzo 2007) e sono stati suddivisi in tre categorie: morfosintattici (condizionale, COND; imperfetto, IMP); lessicali (attenuatore, ATT; soggettivizzatore, SOGG; dubitatore, DUB; espressioni vaghe, VAG); discorsivi (richieste di accordo, ACC; riempitivi, RIEMP).

3. Risultati

L'analisi dei dati ha prodotto risultati circa le principali strategie utilizzate in italiano e in inglese L1 per dare *feedback* a PNN e come queste si combinano all'interno dei singoli *LREs*. Nei seguenti paragrafi saranno prima presentati i risultati relativi alle principali strategie utilizzate nel produrre *feedback*, confrontando i risultati dell'italiano e dell'inglese L1 (§ 3.1). Successivamente sarà illustrata la posizione che i singoli atti occupano all'interno dei *LREs* (§ 3.2).

3.1 Risultati generali: principali strategie utilizzate nel produrre *feedback*

Un'osservazione generale dei risultati (tab. 5) mostra che sono stati prodotti un totale di 513 *LREs* all'interno dei quali sono stati individuati 1153 atti principali in italiano e 267 *LREs* all'interno dei quali sono stati individuati 551 atti principali in inglese. Per quanto riguarda la distribuzione del tipo di atto linguistico, in italiano c'è una netta preferenza nell'utilizzo di critiche (859) rispetto ai suggerimenti (294). Al contrario, in inglese, c'è una prevalenza di suggerimenti (331) rispetto alle critiche (220).

In riferimento alle strategie di mitigazione degli atti principali, invece, si può notare un utilizzo abbastanza simile sia di atti di supporto che di modificatori interni in entrambe le lingue, con una preferenza dei secondi rispetto ai primi.

Tabella 5 - *Risultati generali*

<i>Italiano</i>			<i>Inglese</i>			
<i>LRE</i> (513)	Atti principali (1153)	Critiche	859 (74,5%)	Atti principali (551)	Critiche	220 (40 %)
		Suggerimenti	294 (25,5%)		Suggerimenti	331 (60 %)
	Atti di sup- porto	241		Atti di sup- porto	123	
	Modificatori interni	323		Modificatori interni	215	

Un'analisi più dettagliata permette di osservare quali sono le strategie maggiormente utilizzate per produrre gli atti principali, i cui risultati sono riportati nei valori percentuali presenti nelle tabelle 6 e 7⁵. Dalla tabella 6 si evince che i parlanti delle due lingue hanno preferenze simili nel produrre critiche. In entrambi i casi, infatti, le strategie maggiormente utilizzate sono COR (36,1% per ITA, 30,5% per ING) e STAND (39,8% per ITA; 40,5% per ING). Le altre strategie, invece, sono scarsamente utilizzate in entrambe le lingue.

Tabella 6 - *Strategie di critica (valori percentuali)*

<i>Strategia</i>	<i>Italiano</i>	<i>Inglese</i>
VAL	7,8	7,3
PROB	12,8	15,9
COR	36,1	30,5
STAND	39,8	40,5
CHIAR	3,5	5,9

Per quanto riguarda le strategie di suggerimento (tab. 7), invece, ci sono delle differenze tra le preferenze dei parlanti. In italiano c'è un maggior utilizzo di IMPERS (34%), seguita da POS (25%) e DOV (18%). Al contrario, in inglese c'è preferenza per POS (32,9%), IMPERS (19%) e IPO (17,5%). Per entrambe le lingue le altre strategie sono scarsamente utilizzate, con valori al di sotto del 15%.

Tabella 7 - *Strategie di suggerimento (valori percentuali)*

<i>Strategia</i>	<i>Italiano</i>	<i>Inglese</i>
PER	0,3	5,7
IMP	5,8	8,2
IPO	11,2	17,5
POS	25,2	32,9
DOV	18	4,8
NEC	2	11,2
IMPERS	34	19
IND	3,4	0,6

⁵ Le percentuali presentate nelle tabelle 6 e 7 sono calcolate sul totale di atti di critica e di suggerimento presi separatamente.

In termini di mitigazione della forza illocutoria degli atti principali, nelle tabelle 8 e 9 sono riportati i risultati relativi all'utilizzo degli atti di supporto e dei modificatori interni. I dati nella tabella 8⁶ mostrano che in entrambe le lingue c'è una preferenza nell'utilizzare GIU (46,9% per ITA; 28,8% per ING) e RAB (31,1% per ITA; 26% per ING). Gli altri due atti sono scarsamente utilizzati sia in italiano che in inglese, con dei valori al di sotto del 15%.

Tabella 8 - *Atti di supporto (valori percentuali)*

<i>Tipo</i>	<i>Italiano</i>	<i>Inglese</i>
EDU	11,2	14,6
GIU	46,9	48,8
PREP	10,8	10,6
RAB	31,1	26

Nella tabella 9 sono riportate, infine, le preferenze di utilizzo dei modificatori interni nelle due lingue. In italiano questi strumenti vengono maggiormente utilizzati negli atti di critica, piuttosto che nei suggerimenti, con una preferenza per RIEMP (18,9%) e COND (14,9%) per modificare i primi e COND (14,6%) per i secondi. Al contrario, in inglese vi è una presenza maggiore di modificatori interni nei suggerimenti – nei quali i più utilizzati sono DUB (23,7%) e COND (18,1%) – che nelle critiche – nelle quali lo strumento preferito è DUB (12,1%).

Tabella 9 - *Modificatori interni (valori percentuali)*

<i>Tipo</i>	<i>Italiano</i>		<i>Inglese</i>	
	<i>Critica</i>	<i>Suggerimento</i>	<i>Critica</i>	<i>Suggerimento</i>
COND	14,9	14,6	7,4	18,1
IMPERF	3,4	5,6 ^w	0,5	0,9
ATT	9,6	3,1	0,9	1,9
DUB	4,0	5,6	12,1	23,7
VAG	1,9	0,6	6,0	8,4
SOG	4,3	1,9	6,5	8,4
ACC	9,6	0,9	1,4	0,5
RIEMP	18,9	1,2	0,5	2,8

Di seguito si riportano due esempi (1-2) che mostrano come queste diverse strategie di produzione e mitigazione degli atti linguistici sono utilizzate in entrambe le lingue:

- (1) FLA: Rocco chirurgo plastico padre e marito amoroso # Rocco è um tu hai messo il l'host e:hm in italiano host sarebbe il proprietario di casa quindi e:h ho- ti ho semplicemente cambiato il termine da inglese in italiano perché come magari noi in italiano usiamo alcuni termini inglesi voi in inglese avet-

⁶ Le percentuali presentate nella tabella 9 sono calcolate sul totale degli atti di supporto prodotti.

avete cè m:: cè # aspetta come noi usiamo dei termini perché li possiamo usare invece noi abbiamo il corrispettivo <in italiano>

In (3) FLA – PN di italiano – utilizza sia un atto di supporto che dei modificatori interni per attenuare la forza illocutoria delle critiche che sta esponendo all'interlocutore. Inizia il *LRE* con una *STAND* (*in italiano host sarebbe il proprietario di casa*), seguita da un'altra critica in *COR* (*quindi ti ho semplicemente cambiato il termine da inglese in italiano*). Entrambi gli atti contengono ciascuno un modificatore interno: il *COND* per il primo (*sarebbe*) e un *ATT* per il secondo (*semplicemente*). Infine, per mitigare ulteriormente la seconda critica, FLA conclude il *LRE* con una *GIU* (*perché come magari noi in italiano usiamo...*).

- (2) FLO: i think you could say enjoying yo- your gelato and admiring the building
 DEL: ah ah okay
 FLO: 'cause whe- when you say tasting and admiring the building s- it sounds like you wanna taste the building

In (2) FLO suggerisce una modifica all'interlocutore DEL e nel farlo utilizza alcune strategie di mitigazione. Nell'atto principale – un suggerimento espresso con la strategia *POS* (*I think you could say enjoying your gelato and admiring the building*) – vengono utilizzati due modificatori interni, nello specifico un *SOG* (*I think*) e un *MOD* (*could*). Inoltre, FLO fa anche uso di un atto di supporto *GIU* (*'cause when you say tasting and admiring the building it sounds like you wanna taste the building*) per concludere il *LRE*.

3.2 Distribuzione degli atti principali e di supporto all'interno dei *LREs*

L'analisi dei dati ha permesso anche di osservare come le diverse strategie di produzione del *feedback* si combinavano all'interno dei *LREs*. Nella tabella 10⁷ sono riportati i risultati relativi alla posizione degli atti principali e di supporto negli episodi di *feedback*. Nello specifico, sono mostrate le preferenze dei parlanti nella scelta del tipo di atto da utilizzare in apertura (posizione iniziale) e in chiusura (posizione finale) di *LRE*.

Tabella 10 - Posizione degli atti linguistici principali e di supporto all'interno dei *LREs* (valori percentuali)

Tipo	Italiano		Inglese	
	Posizione iniziale	Posizione finale	Posizione iniziale	Posizione finale
VAL	6,8	1,8	2,6	2,2
PROB	13,1	3,9	7,9	2,2
COR	37,8	26,9	18,4	15,4
STAND	16,8	25	8,2	10,1
CHIAR	2,1	0,2	3,7	0
PER	0	0	3,7	2,6

⁷ Le percentuali riportate nella tabella 10 sono calcolate sulla totalità degli atti, sia principali che di supporto, prodotti nelle due lingue.

Tipo	Italiano		Inglese	
	Posizione iniziale	Posizione finale	Posizione iniziale	Posizione finale
IMP	0,4	1,4	2,2	5,6
IPO	2,5	1,8	11,2	9
POS	4,3	6,2	11,2	14,2
DOV	1,9	4,5	2,6	3,4
NEC	0,4	0,6	8	6,4
IMPERS	1,8	9,6	7,5	9,0
IND	0,2	0,6	0,4	0
EDU	3,9	0	3,7	0,8
GIU	0,8	10,7	1,5	11,6
PREP	4,7	0	5	0
RAB	2,5	6,8	2,2	7,5

Dalla tabella 10 si evince che in italiano c'è una preferenza piuttosto netta nell'iniziare e concludere i *LREs* con delle critiche. Tra le strategie di apertura vi è un utilizzo maggiore di COR (37,8%), mentre per quelle di chiusura c'è una preferenza simile nell'utilizzo sia di COR (26,9%) che di STAND (25,%). In inglese, invece, si può notare la mancanza di una strategia preferita in assoluto per iniziare o chiudere i *LREs*, ma un utilizzo distribuito dei diversi tipi di atti e strategie. Inoltre, entrambe le lingue raramente utilizzano gli atti di supporto per aprire o chiudere un *LRE*.

Un altro risultato interessante riguarda la distribuzione degli atti di supporto rispetto agli atti principali (tab. 11). Dai risultati presentati nella tabella 11 emerge che questa strategia di mitigazione è utilizzata per lo più in concomitanza degli atti di critica, sia in posizione anteriore che posteriore. In italiano. Al contrario, in inglese c'è una presenza maggiore di atti di supporto in concomitanza di atti di suggerimento.

Tabella 11 - Posizione degli atti di supporto rispetto agli atti principali (valori percentuali)

Tipo	Italiano				Inglese			
	POST-C	POST-S	PRE-C	PRE-S	POST-C	POST-S	PRE-C	PRE-S
EDU	7,4	0	74,1	18,5	0	16,7	27,8	55,6
GIU	61,9	25,7	3,5	8,8	20	66,7	0	13,3
PREP	0	0	88,5	11,5	0	0	30,8	69,2
RAB	46,7	16	29,3	8	31,3	40,6	28,1	31,3

Al fine di mostrare come queste strategie si combinano tra di loro nel dare *feedback*, si riportano di seguito due esempi di *LRE* – uno in italiano (3) e uno in inglese (4).

- (3) PIE: mmh ma loro non importa questo # qua è: praticamente il complemento di termine e quindi ci va ## MA A LORO non importa questo
TAP: okay non importa questo
PIE: sì: # o puoi dire anche ma a loro non importa perché noi anche senza questo riusciamo a capire che è riferito alla: alla principale della frase
TAP: okay

PIE: mh mh # facciamo molte allusioni noi c'è # cerchiamo di eliminare tutto il superfluo:: # e cerchiamo di capirci in quel modo però ((ridendo))

In (3) PIE – PN di ITA – inizia il *feedback* con una critica espressa tramite STAND (*questo qua è praticamente il complemento di termine*), seguita da un'altra in COR (*quindi ci va ma a loro*). Successivamente, dopo che la PNN accetta le critiche, PIE continua dando un suggerimento – espresso tramite POS (*o puoi dire anche ma a loro non importa*) – su come migliorare la produzione, supportato da una GIU (*perché noi anche senza questo riusciamo a capire che...*). Il *LRE* si conclude con un'ulteriore STAND che ribadisce quanto viene fatto dai PN in questi casi (*facciamo molte allusioni noi cerchiamo di eliminare tutto il superfluo...*).

- (4) TAP: ok# for example the first paragraph <ehm> PIE: <yeah>
 TAP: I:- I would use a different arrangement like for example I would suggest you to use Italy is the beautiful country to visit#
 PIE: ah ok
 TAP: like not- not- don't- don't say to be visited because it it's <more like> English is more straightforward#
 PIE: <ah> ### <mmh mmh>
 TAP: <language> so you can just say to visit
 PIE: ok
 TAP: ok?
 PIE: so is not the passive form
 TAP: no no passive#
 PIE: <ok>
 TAP: <it's- it's> I mean it's it's correct , it is ehm there's nothing wrong with that# e:h em except that we rather say to visit like more straight to the point

In (4) TAP – PN di inglese – dà un *feedback* a PIE sulla struttura di un paragrafo, iniziando il *LRE* con un PREP (*for example the first paragraph*). Nel turno successivo seguono due suggerimenti: uno espresso in COND (*I would use a different arrangement*) e uno realizzato con la PERF (*I would suggest you to use*). A seguire TAP utilizza due atti linguistici per spiegare ulteriormente le ragioni delle modifiche che apporterebbe al testo: un suggerimento in IMP (*don't say to be visited*); una critica in STAND (*English is more straightforward language*). Il *LRE* si conclude con un'altra critica realizzata con STAND (*we rather say to visit*), preceduta da un atto di supporto EDU (*it's correct there's nothing wrong with that*).

4. *Discussione e conclusioni*

L'obiettivo del presente lavoro è stato quello di osservare le strategie pragmatiche utilizzate da parlanti nativi di italiano e inglese per fornire *feedback* a parlanti non nativi durante attività di telecollaborazione, per verificare la presenza di similitudini e differenze tra le due lingue. Dall'analisi dei dati delle interazioni sono emersi risultati interessanti circa le modalità di realizzazione degli atti linguistici presi in esame nello studio e le strategie utilizzate per mitigare la forza illocutoria.

In riferimento alla prima domanda di ricerca, è emersa una differenza generale rispetto all'atto preferito dai parlanti nativi delle due lingue. Infatti, mentre in italiano c'è un maggior utilizzo di critiche nel fornire *feedback*, al contrario in inglese si nota una prevalenza di suggerimenti. Inoltre, in entrambe le lingue c'è una prevalenza di modificatori interni rispetto agli atti di supporto. In merito alle singole strategie utilizzate per produrre i due atti, si nota una similitudine nelle strategie utilizzate per realizzare le critiche, con una frequenza d'uso maggiore di Correzione e Indicazione di standard per entrambe le lingue. Nel caso del suggerimento, invece, sono emerse delle differenze tra le strategie preferite dai parlanti. In italiano, infatti, vi è una prevalenza di utilizzo dell'Impersonale, mentre in inglese la strategia più utilizzata è Possibilità. Tuttavia, in entrambe le lingue c'è un uso abbastanza distribuito delle strategie di suggerimento, senza la presenza di una preferenza netta di una strategia rispetto alle altre, come invece avviene per la critica.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, dall'analisi dei dati è emerso che in entrambe le lingue c'è una preferenza per Giustificazione e Rabbonitore come atti di supporto. Al contrario, si registrano alcune differenze in merito ai modificatori interni. In italiano, infatti, c'è un maggior utilizzo di Riempitivi e Condizionale per le critiche e di Condizionale per i suggerimenti. Al contrario, in inglese il modificatore preferito sia per le critiche che per i suggerimenti è il Dubitatore.

In merito alle modalità con cui queste strategie sono posizionate all'interno dei *LREs* (domanda 3), dall'analisi dei dati emergono differenze interessanti tra le due lingue. Innanzitutto, in italiano si nota una tendenza ad iniziare e chiudere i *LREs* con strategie di critica. Al contrario, in inglese non c'è una preferenza assoluta nell'utilizzo di uno specifico atto principale o di supporto, ma le percentuali sono abbastanza distribuite. Inoltre, i risultati mostrano che in italiano c'è una preferenza nell'utilizzo di strategie di mitigazione con gli atti di critica. In inglese, invece, questa preferenza è accordata agli atti di suggerimento. Quest'ultima differenza potrebbe essere data dal fatto che in italiano c'è una maggior produzione di critiche rispetto a suggerimenti, pertanto gli strumenti di modifica della forza illocutoria sono maggiormente utilizzati nelle prime piuttosto che nei secondi. Un'altra ipotesi relativa al comportamento osservato nell'utilizzo delle strategie di mitigazione riguarda la possibile differenza che si ha nella percezione dei due atti linguistici nelle rispettive lingue, pertanto vengono utilizzate un maggior numero di strategie mitigatorie per l'atto che è maggiormente considerato minaccioso per la faccia dei partecipanti.

Il presente studio fornisce quindi risultati interessanti circa la distribuzione quanti-qualitativa delle strategie pragmatiche utilizzate per fornire *feedback* in italiano e inglese L1 a PNN nell'ambito di sessioni di TC, mettendo in risalto eventuali similitudini e differenze tra le due lingue. Ciò nonostante bisogna segnalare la presenza di alcune limitazioni del presente contributo. Innanzitutto, sono stati analizzati dati provenienti da un corpus ristretto e relativo soltanto ad uno specifico contesto di interazione. Inoltre, l'annotazione delle strategie pragmatiche è stata condotta soltanto dall'autrice del contributo, pertanto non si è potuta fare un'analisi in termini di *interrater agreement* tra ricercatori. Infine, essendo un'analisi troppo

lunga per questa sede, non è stato possibile osservare come le diverse strategie si combinassero tra loro.

Nonostante questi limiti, il presente contributo offre interessanti spunti anche per future applicazioni e ricerche. Da un lato, studi futuri potrebbero ampliare il contesto di ricerca nell'uso del *feedback* anche ad altre situazioni comunicative, verificando se le tassonomie sono applicabili ad altri contesti. Tali studi dovrebbero eventualmente prendere in considerazione la presenza di più ricercatori in fase di annotazione e un'analisi delle combinazioni delle diverse strategie tra di loro. Dall'altro, l'aver verificato che il *feedback* è realizzato attraverso la produzione di questi due atti linguistici potrebbe avere interessanti applicazioni didattiche. In altre parole, ricerche future potrebbero occuparsi di verificare la possibilità di applicare le tassonomie qui presentate per aiutare parlanti non nativi a sviluppare la loro competenza pragmatica nella produzione di *feedback* nella lingua target.

In conclusione, il presente studio contribuisce a colmare una lacuna nella letteratura sugli atti linguistici, fornendo interessanti spunti per studi futuri.

Bibliografia

- Banerjee, Janet & Carrell, Patricia L. 1988. Tuck in your shirt, you squid: Suggestions in ESL. *Language learning* 38(3). 313-364.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Hartford, Beverly S. 1993. Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change. *Studies in Second Language Acquisition* 15(3).279-304.
- Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane & Kasper, Gabriele (eds.) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerruti, M. S. 2010. Teoria dei prototipi e variazione linguistica: la categoria di scala di implicazione in prospettiva prototipica. *Vox Romanica*, 69, 25-46.
- Hiraga, Masako K. & Turner, James M. 1996. Differing perceptions of face in British and Japanese academic settings. *Language Sciences* 18(3-4). 605-627.
- Hosseinizadeh, Seyedeh Hamideh & Rassaei Moqadam, Hojjat. 2019. Criticism strategies and their underlying cultural norms in online interactions: A study of native speakers of Persian and English. *Journal of International and Intercultural Communication* 12(3), 267-287.
- Hyland, Ken & Hyland, Fiona. 2006. Feedback on second language students' writing. *Language teaching* 39(2). 83-101.
- Li, Shaofeng. 2014. Oral corrective feedback. *ELT Journal* (68) 2, 196-198.
- Li, Sarah & Seale, Clive. 2007. Managing criticism in Ph. D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education* 32(4). 511-526.
- MacWhinney, Brian. 2000. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Martínez Flor, Alicia. 2005. A theoretical review of the speech act of suggesting: Towards a taxonomy for its use in FLT. *Revista alicantina de estudios ingleses* 18. 167-187.
- Martínez Flor, Alicia. 2010. Suggestions: how social norms affect pragmatic behaviour. In Martínez Flor, Alicia e Usó Juan, Esther (eds.) *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, 257-74. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Martínez Flor, Alicia & Fukuya, Yoshinori J. 2005. The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System* 33(3). 463-480.
- Nguyen, Thi Thuy Minh. 2005. Pragmatic development in L2 use of criticisms: A case of Vietnamese EFL learners. *EUROSLA Yearbook* 5(1). 163-194.
- Nguyen, Thi Thuy Minh. 2008a. Criticizing in an L2: Pragmatic strategies used by Vietnamese EFL learners. *Intercultural pragmatics* 5(1). 41-66.
- Nguyen, Thi Thuy Minh. 2008b. Modifying L2 criticisms: How learners do it? *Journal of Pragmatics* 40(4). 768-791.
- Nuzzo, Elena. 2007. *Imparare a fare cose con le parole: richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena & Gauci, Phyllisienne. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma:Carocci.
- O'Rourke, Breffini. 2005. Form-focused interaction in online tandem learning. *Calico journal* 22(3). 433-466.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale: potere e interazione*. Roma: Carocci
- Rintell, Ellen. 1979. Getting your speech act together: The pragmatic ability of second language learners. *Working Papers on Bilingualism Toronto* (17). 97-106.
- Scheuer, Sylwia & Horgues, Céline. 2020. Corrective Feedback In English/French Spoken Tandem Interactions. In Tardieu, Claire & Horgues, Céline (eds.), *Redefining Tandem Language And Culture Learning In Higher Education*, 146-160. New York: Routledge.
- Searle, John R. 1976. A classification of illocutionary acts. *Language in society* 5(1). 1-23.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal* 82(3). 320-337.
- Tracy, Karen & Van Dusen, Donna & Robinson, Susan. 1987. "Good" and "bad" criticism: A descriptive analysis. *Journal of communication* 37(2). 46-59.
- Tsai, Mei-Hsing & Kinginger, Celeste. 2014. Giving and receiving advice in computer-mediated peer response activities. *Calico Journal* 32(1). 82-112.
- Zaferanieh, Elaheh & Tavakoli, Mansoor & Rasekh, Abbass Eslami. 2020. Second language pragmatics development through different instructional techniques: Focus on speech act of criticizing. *ITL-International Journal of Applied Linguistics* 171(1). 113-141.