

MARTA MAFFIA, MASSIMO PETTORINO

Il parlato dei docenti di lingua italiana.

Un confronto ritmico-prosodico tra contesto L1 e L2

Italian Teacher Talk. A rhythmical-prosodic comparison between L1 and L2 contexts

Teacher talk shares many of the linguistic features of other kinds of simplified registers (foreigner talk, baby talk, elderspeak), in which listener-oriented modifications are used with different addressees who may not be fully competent in the language. The present study intends to investigate rhythmical-prosodic features in the speech of two female teachers of Italian, both from the Campania region, aged 44 and 48. They were recorded in two different educational settings: in secondary schools, teaching to native Italian students; in L2 Italian classes for immigrants hosted by a voluntary association in Naples. Eight monologic samples were selected from the corpus and spectroacoustically analysed, allowing the calculation of articulation rate, speech rate, fluency, speech time composition and tonal range. Results show that when teachers speak to non-native learners, they do not modify the rate at which they articulate phones; instead they use longer and more frequent silent pauses and a more reduced tonal range than with native students.

Keywords: teacher talk, Italian, native and non-native listeners, prosody, intonation.

1. Introduzione

Il parlato nel contesto della classe è stato ampiamente studiato ed è solitamente descritto come fortemente marcato da variabili diafasiche, legate al ruolo dei partecipanti all'interazione (il docente e i discenti) e alla loro relazione di asimmetria istituzionalizzata (Diadori, 2004: 72). Facendo riferimento alla classificazione proposta dal LIP (*Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato* – De Mauro, Mancini, Vedovelli & Voghera, 1993), tale parlato rientra principalmente nelle categorie di “scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera da parte degli studenti” e di “comunicazione unidirezionale del docente in presenza degli studenti” (Diadori, 2007: 339). È il docente, infatti, in quanto “regista” (Orletti, 2000), “orchestratore” (Pallotti, 1998) della comunicazione didattica, a trovarsi in una posizione caratterizzata da dominanze multiple, di natura sia discorsiva sia sociale (Ciliberti, 1981; 2003; Sinclair, Brazil, 1982; Baker, Freebody, 1989):

- da un punto di vista *quantitativo*, l'insegnante è spesso colui/colei che in classe occupa il maggior numero di turni di parola nonché le sequenze più estese;

- la dominanza *interazionale* ha a che vedere con la responsabilità del docente di gestire gli scambi comunicativi nella classe, ad esempio selezionando i locutori o riportando l'ordine;
- dalla prospettiva *semantica*, è l'insegnante a selezionare gli argomenti oggetto di riflessione e discussione in aula;
- con dominanza *strategica* si intende la pianificazione dell'evento comunicativo operata dal docente, che ha in mente un determinato obiettivo da raggiungere o un percorso da seguire, di cui spesso gli studenti non sono consapevoli;
- la dominanza *conoscitiva* è, inoltre, legata allo sbilanciamento di determinate competenze e conoscenze a favore del docente.

Nel contesto di una classe di lingua seconda/straniera, inoltre, l'insegnante madrelingua detiene anche una dominanza più specifica che si potrebbe definire "nativa", data dall'essere l'unico possibile depositario dell'effettiva competenza linguistico-comunicativa su cui basare la descrizione delle forme e delle funzioni che saranno oggetto della lezione o del corso.

Nell'insegnamento delle lingue seconde/straniere, infatti, il parlato dei docenti rappresenta un caso particolare per il suo trovarsi in qualche modo a metà strada tra il *teacher talk* (Ferguson, 1975) e il *foreigner talk* o xenoletto, la varietà di lingua proposta a interlocutori non-nativi (Ferguson, 1971; Larsen-Freeman, Long, 1991), varietà che condividono alcune caratteristiche di parlato "modificato"¹. Le modifiche che il docente compie nel proprio modo di parlare sono orientate agli ascoltatori, gli studenti, e rispondono, o meglio dovrebbero rispondere, alla necessità di offrire a questi ultimi un *input* che sia in primo luogo comprensibile (Krashen, 1985). Attraverso processi di semplificazione, regolarizzazione ed elaborazione (o chiarificazione – Voghera, 1992) l'insegnante può/deve tarare il proprio parlato sulle competenze linguistiche della classe cui si rivolge, proponendo enunciati formalmente corretti e funzionalmente adeguati ma anche il più possibile realistici e naturali (Diadori, 2004; Bettoni, 2001).

La presenza di tali modifiche, insieme alla negoziazione interazionale dei significati e delle forme, dovrebbe favorire la trasformazione dell'*input* in *intake* e quindi facilitare il processo di apprendimento linguistico (Gass, 1988; Swain, 1985).

La voce e il parlato sono, quindi, fondamentali strumenti didattici per un docente di lingua: essi costituiscono, infatti, il primo e forse più determinante *input* orale a disposizione degli apprendenti e rappresentano per questi ultimi un vero e proprio modello di riferimento (Vedovelli, 1994; 1999)².

¹ Altri esempi di varietà modificate, utilizzate per adeguarsi a una (presunta o reale) limitata competenza linguistica dell'interlocutore sono il *baby talk*, il parlato rivolto a bambini, e l'*elderspeak*, rivolto agli anziani (Cohen, Faulkner, 1986). Ferguson descrive queste varietà come "*a family of simplified registers which are used with various kinds of addressee who, for one reason to another, lack full competence in the language*" (1981: 10).

² La centralità dell'aspetto fonico si è, inoltre, ancor più evidenziata nelle recenti esperienze diffuse di didattica a distanza.

Il parlato dei docenti di italiano come lingua seconda o straniera è già stato oggetto di studio, in particolare nell'ambito del progetto CLODIS (*Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano a Stranieri* – Diadori, 2004) e in contributi più recenti (Corradi, 2012; Mertelj, 2020; Salvati, Russo 2021)³. Le analisi sono state finora principalmente condotte a livello morfosintattico, pragmatico/ conversazionale e a livello lessicale sebbene siano state individuate anche alcune caratteristiche fonetiche e prosodiche di tale varietà, tra cui⁴:

- iperarticolazione e assenza di forme contratte;
- velocità di articolazione e velocità di eloquio moderate;
- frequente uso di pause silenti;
- ampio *range* tonale e uso dell'intonazione funzionale a evidenziare gli elementi di novità, parole chiave e correzioni e favorire, quindi, il fenomeno del *noticing* (Schmidt, 1995; 2001).

2. *Lo studio*

Collocandosi all'interno di questo quadro teorico, il presente contributo riporta i risultati di uno studio che ha come obiettivo l'osservazione delle caratteristiche ritmiche e intonative del parlato di docenti di lingua italiana, parlanti nativi, che si trovano a interagire con due diversi target: studenti italofoeni e apprendenti stranieri adulti. La novità rispetto alla letteratura già esistente sta nel tentativo di individuare e descrivere le eventuali modifiche che hanno luogo nella prosodia e nell'intonazione di una insegnante in una precisa situazione comunicativa come conseguenza della presenza di un diverso gruppo di interlocutori.

2.1 Due docenti e due contesti

Al fine di raggiungere tale obiettivo sono state coinvolte nella ricerca due docenti di lingua italiana, entrambe donne di origine campana, di 44 e 48 anni. Le docenti, che saranno identificate dalle iniziali CM e PS, sono state selezionate perché in possesso di un'esperienza almeno quinquennale di insegnamento in due diversi contesti:

- in quello che sarà da ora in poi indicato come contesto L1 (C_L1), cioè in scuole secondarie di secondo grado di Napoli e provincia;
- in contesto L2 (C_L2), ossia nell'ambito di una associazione di volontariato che offre corsi di lingua seconda per apprendenti immigrati adulti a Napoli. Nel caso specifico, le docenti coinvolte, al momento della raccolta dati, erano impegnate in lezioni di italiano L2 rivolte a classi con una competenza linguistica di livello A2 o B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Council

³ Si veda anche il volume di Grassi (2007) per il caso specifico del parlato dei docenti nel contesto scolastico italiano, in presenza di allievi di origine straniera.

⁴ Per una rassegna degli studi sulle caratteristiche acustiche del parlato rivolto a stranieri si veda Piazza, Martin & Kalashnikova (2022).

of Europe, 2001) e hanno entrambe dichiarato di utilizzare un approccio glotto-didattico di stampo comunicativo.

2.2 I dati e l'analisi acustica

Per registrare il parlato delle docenti, si è scelto di utilizzare un microfono Lavalier omnidirezionale con clip, che le due partecipanti hanno acconsentito a indossare e collegare a uno smartphone⁵. Questo ha permesso alle insegnanti di muoversi liberamente nello spazio dell'aula nel corso della lezione, non pregiudicando la qualità della registrazione ed evitando strumentazioni più invadenti. Per non compromettere i risultati, non sono stati resi noti alle due docenti gli scopi specifici della ricerca⁶. La volontà di preservare l'usuale *setting* lavorativo delle docenti coinvolte non ha reso possibile un controllo diretto sulle caratteristiche ambientali (ampiezza dell'aula, eventuale presenza di rumori di fondo). Nonostante ciò, il parlato delle docenti è risultato sempre intellegibile e le registrazioni percettivamente di buona qualità.

Sono state registrate otto lezioni di lingua italiana (due per ciascuna docente in ciascun contesto) rivolte a gruppi composti da un numero variabile di studenti (da 10 a 20), per un totale di circa tre ore di parlato⁷. Ai fini del presente contributo sono state selezionate dagli autori le porzioni che rispondessero ai seguenti criteri:

- presenza di un parlato esclusivamente/prevalentemente monologico, ossia della cosiddetta “comunicazione unidirezionale del docente in presenza degli studenti” (Diadori, 2007: 339);
 - corrispondenza alla fase didattica della spiegazione di aspetti formali della lingua.
- Sono state inoltre escluse le porzioni iniziali delle registrazioni (di circa 10 minuti), per evitare un eccessivo controllo del proprio parlato da parte delle docenti o, al contrario, una reazione emotiva all'avvio della registrazione.

Le otto porzioni, una per ciascuna lezione, corrispondono, in totale, a circa 490 secondi, 2.493 sillabe e 409 catene foniche⁸. In Tab. 1 sono riportate alcune informazioni sulla grandezza dei campioni selezionati, suddivise per docente e per contesto.

⁵ È stato utilizzato uno smartphone Android (Xiami Redmi Note 7) e le registrazioni sono state sempre effettuate con l'applicazione “di serie”, con frequenza di campionamento di 44,1 kHz e velocità di trasmissione di ~100kbit/s. Alle docenti è stato richiesto di attivare autonomamente la registrazione, prima di cominciare la lezione.

⁶ Le registrazioni sono state effettuate in seguito al consenso scritto delle docenti e dopo aver ricevuto l'autorizzazione dei Dirigenti scolastici. Il parlato degli studenti e delle studentesse, peraltro spesso non intellegibile, non è stato specificamente oggetto di registrazione né di analisi.

⁷ La varietà di parlato delle docenti può essere identificata come un italiano standard, con inflessioni regionali campane.

⁸ Per catena fonica si intende una porzione di enunciato delimitata da due pause silenti successive (Pettorino, Giannini, 2005).

Tabella 1 - *Informazioni quantitative sui dati analizzati, per docente e contesto*

<i>docente</i>	<i>contesto</i>	<i>n. catene foniche</i>	<i>n. sillabe</i>	<i>n. silenzi</i>	<i>n. disfluenze</i>
CM	C_L1	116	721	122	19
	C_L2	114	595	115	6
PS	C_L1	88	625	90	9
	C_L2	91	552	94	14

L'analisi acustica, condotta manualmente con *Praat* (Boersma, Weenink, 2021), ha permesso di misurare:

- la durata di ciascuna catena fonica;
- la durata sillabica;
- la durata delle pause silenti;
- il valore massimo, minimo e medio di f_0 per ciascuna catena fonica.

Dai dati ottenuti sono stati calcolati, nel parlato delle due docenti e in entrambi i contesti, i seguenti indici, ripresi da Pettorino, Giannini (2005) e scelti per parziale analogia con quelli riportati nella letteratura sul parlato dei docenti (cfr. § 1):

- la Velocità di Articolazione (VdA), ottenuta dividendo il numero di sillabe per la durata delle catene foniche;
- la Velocità di Eloquio (VdE), calcolata dividendo il numero di sillabe per la durata totale dell'enunciato;
- la fluenza, data dal rapporto tra numero di sillabe e numero di catene foniche;
- la composizione del parlato, calcolata in valori percentuali di durata delle diverse componenti dell'enunciato, ossia le sequenze articolate, i silenzi e le disfluenze (prolungamenti, nasalizzazioni, vocalizzazioni, etc.);
- il *range* tonale.

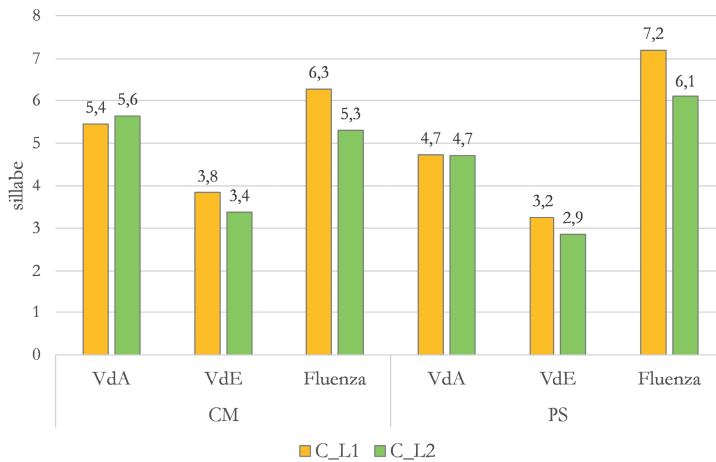
Per verificare la significatività delle differenze osservate tra i due contesti di comunicazione C_L1 e C_L2 sono stati applicati *t*-test per campioni appaiati con il software R, nella versione 4.2.2. La soglia di significatività, come di consueto nelle scienze umane, è stata fissata a 0,05.

2.3 Risultati

In Fig. 1 sono riportati i valori medi della VdA, della VdE e della fluenza nei dati analizzati. È possibile osservare come il diverso contesto e la presenza di interlocutori non nativi, contrariamente a quanto riportato nella letteratura sul tema, non sembrino influenzare la velocità con la quale le due docenti articolano i foni della lingua italiana. I valori di VdA nei due contesti sono infatti molto simili nelle produzioni di CM e in media addirittura identici per PS. Anche la VdE non differisce di molto tra C_L1 e C_L2 negli enunciati delle due partecipanti.

È invece la fluenza l'indice maggiormente condizionato dal contesto. Nel parlato di entrambe le docenti, infatti, la fluenza è maggiore in C_L1 rispetto a C_L2: di esattamente una sillaba per CM, di poco più per PS (1,1). I risultati dei *t*-test effettuati per la VdA, per la VdE e per la fluenza risultano, comunque, non significativi.

Figura 1 - *Velocità di articolazione, velocità di eloquio e fluenza nel parlato delle due docenti (CM e PS) nei due contesti (C_L1 e C_L2)*



Il dato sulla maggiore fluenza con interlocutori italofofoni è confermato dalla minore durata media delle catene foniche in C_L2 per entrambe le docenti, come si osserva in Fig. 2. Dal punto di vista statistico, solo nel caso di CM si osserva una minima significatività nel confronto tra la durata delle catene foniche in contesto C_L1 ($M=1,14$; $SE=0,069$) e quelle in contesto C_L2 ($M=0,92$; $SE=0,058$) ($t(228)=2,35$; $p=0,01$). Nel parlato di PS la differenza tra i due contesti non risulta significativa.

Figura 2 - *Durata media delle catene foniche e deviazione standard nel parlato delle due docenti (CM e PS) nei due contesti (C_L1 e C_L2)*

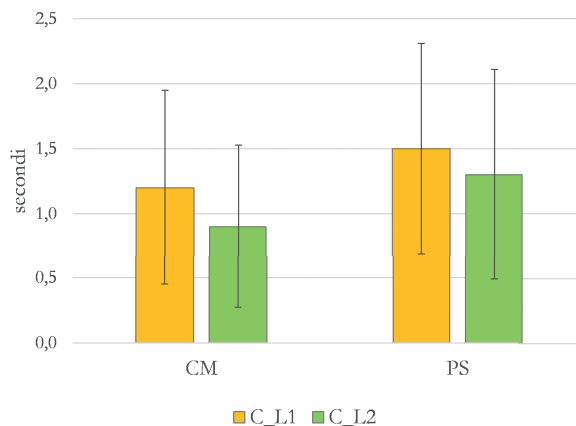
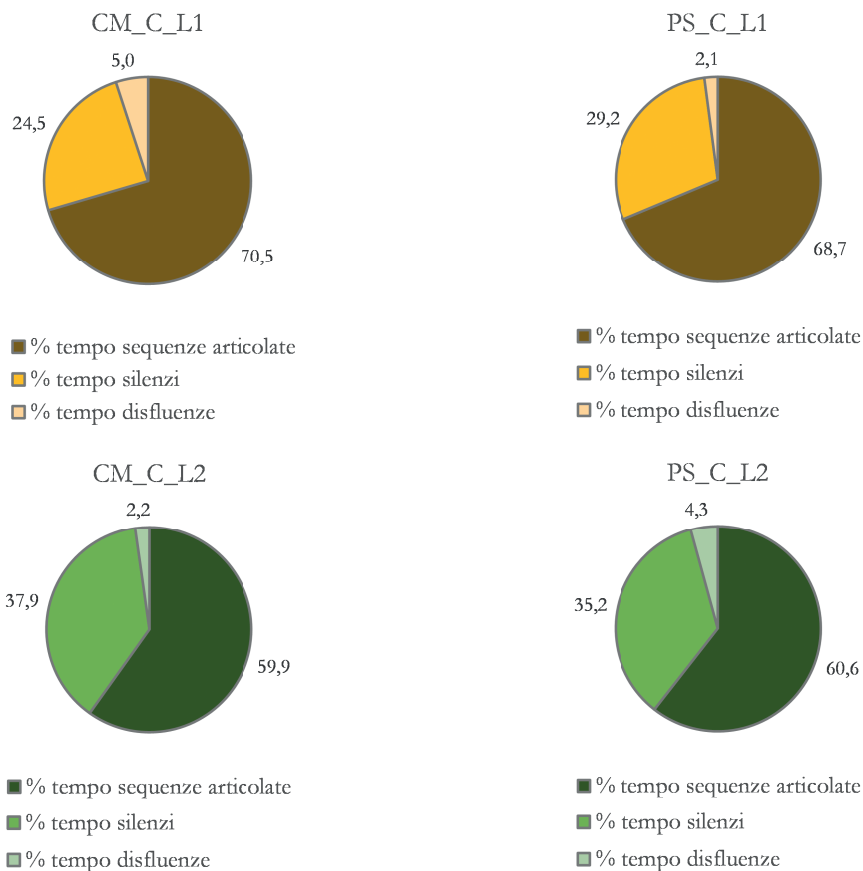


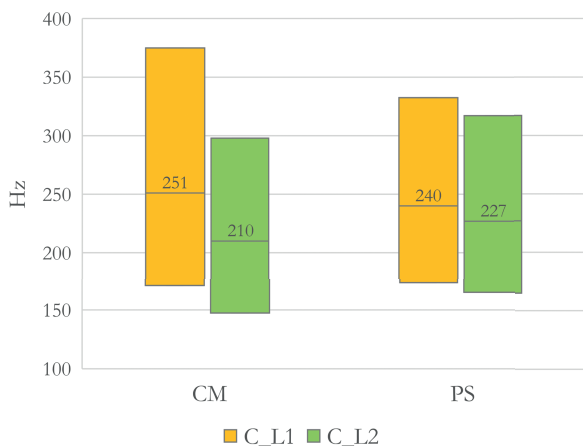
Figura 3 - *Composizione del parlato delle due docenti (CM e PS) nei due contesti (C_L1 e C_L2): valori percentuali di durata*



In Fig. 3 sono riportati i valori relativi alla composizione del parlato nei dati analizzati, dai quali si evince come i silenzi, oltre ad essere più frequenti in C_L2, aumentino anche in percentuale di durata nel caso della comunicazione rivolta ad apprendenti non nativi. Ciò avviene sia nel caso di CM, in cui l'aumento di pause silenziose in C_L2 rispetto a C_L1 è di circa il 14%, sia nel parlato di PS, dove si assiste a un aumento del 6%.

I dati relativi al *range* tonale e i valori medi di f_0 nel corpus considerato sono riportati in Fig. 4.

Figura 4 - Range tonale e valori medi di f_0 in Hz nel parlato delle due docenti (CM e PS) nei due contesti (C_L1 e C_L2)



È interessante osservare che entrambe le insegnanti presentano una maggiore escursione tonale e un valore medio di f_0 più alto nel contesto L1 rispetto al contesto L2. Contrariamente a quanto riportato in letteratura in relazione alle caratteristiche acustiche del *foreigner talk* (Piazza, Martin & Kalashnikova, 2022), i risultati di questo studio sembrano indicare che, nella situazione comunicativa della spiegazione grammaticale in una classe di lingua, la presenza di un interlocutore non nativo induce a un parlato meno modulato e con un tono mediamente più basso da parte dell'insegnante madrelingua. Anche in questo caso differenze più accentuate e statisticamente più significative si riscontrano nel parlato di CM (per la f_0 media, $t(228)=6,41$; $p<0,0001$) rispetto a PS ($t(176)=2,47$; $p=0,01$).

2.4 Discussione e interpretazione dei risultati

I risultati dell'analisi acustica condotta sul parlato di due docenti di lingua italiana in presenza di due diversi gruppi di interlocutori, nativi e non nativi, ha permesso di evidenziare comportamenti comuni, alcuni dei quali in parziale contraddizione con quanto riportato negli studi precedenti sul tema. Non è stata riscontrata, infatti, la differenza attesa tra gli enunciati prodotti da entrambe le insegnanti nei due diversi contesti in relazione alla velocità di articolazione e alla velocità di eloquio.

Una modifica che, invece, le due docenti apportano al proprio parlato in presenza di ascoltatori/interlocutori non italofoeni e con un livello elementare/intermedio di competenza della lingua italiana riguarda la frequenza e la durata delle pause silenziose. Come riportato anche da Corradi, l'insegnante "[...] in porzioni di parlato lungo inserisce sovente pause che danno una forma essenzialmente paratattica alla sintassi, la quale procede per giustapposizione di brevi enunciati" (2012: 250). Consenta il lettore qualche ipotesi interpretativa rispetto alla maggiore presenza di silenzi in C_L2: le numerose pause permettono probabilmente alle docenti

di pianificare il discorso, perché risulti comprensibile e comunicativamente efficace a un pubblico non nativo e con una competenza non avanzata nella lingua italiana; i silenzi, inoltre, potrebbero aiutare gli apprendenti a “metabolizzare” le informazioni ricevute nella seconda lingua. La minore frequenza e durata dei silenzi in contesto L1 potrebbero essere invece indice di un minore bisogno di programmazione *online* (da parte delle docenti) e di elaborazione (da parte degli studenti) delle forme linguistiche utilizzate nella spiegazione grammaticale.

Un aspetto interessante, che fa emergere invece stili individuali di parlato, è quello relativo alle disfluenze. Dal confronto tra le due docenti, infatti, emergono due diversi comportamenti: nel caso di CM la percentuale di parlato disfluente si dimezza in contesto L2 (da 5% in C_L1 a 2,2% in C_L2); viceversa, nel caso di PS, il valore percentuale relativo alle disfluenze raddoppia (da 2,2% in C_L1 a 4,3% in C_L2). Naturalmente, in assenza di un più ampio corpus di dati, non si può far altro che prendere atto di tale variabilità, peraltro tutt'altro che insolita nell'occorrenza dei fenomeni di disfluenza (a tal proposito, si vedano sull'italiano, ad esempio, Pettorino, Giannini, 2005; Schettino, Betz, Cutugno & Wagner, 2021).

Tuttavia, considerando i valori complessivi relativi alla composizione dell'enunciato (Fig. 3), si vede come le variazioni relative alla componente “disfluenze” vadano a scapito o a favore principalmente delle pause silenti. In altre parole, questi dati sembrano indicare un diverso modo di gestire le pause o “sospensioni” nel parlato da parte delle due parlanti. Se entrambe adattano il proprio eloquio al contesto L2 e, come già evidenziato, dedicano probabilmente più tempo alla programmazione dell'enunciato, i dati mostrano anche che le strategie adottate per “prendere tempo” differiscono nelle due docenti: CM, in contesto L2, fa ricorso quasi esclusivamente al silenzio; PS, invece, sembra riempire i silenzi con la voce, forse, inconsapevolmente, per non dare l'impressione a chi ascolta di essere incerta su cosa dire. Come riportato anche da Desideri,

[...] per evitare il silenzio, che comunque palesa l'imbarazzante frammentarietà del discorso, il docente allunga le vocali finali di parola, riempie le pause di segnali generici come *ehm*, *mhm*, indicanti che la lezione continua ed è ancorata a quanto già enunciato (1992: 15).

I risultati relativi all'andamento intonativo e al *range* tonale appaiono in disaccordo con quanto riportato in letteratura, in relazione all'uso enfatico dell'intonazione con interlocutori non nativi, per veicolare le informazioni nuove, per stimolare i processi di attenzione e per esemplificare la realizzazione di diversi atti linguistici. La presenza di una più ridotta escursione tonale in contesto L2 rispetto al contesto L1 potrebbe essere ricondotta anch'essa alla necessità di maggior controllo degli enunciati in presenza di non nativi di cui si è discusso finora: una maggiore attenzione forse su “cosa” dire da parte delle docenti potrebbe essere causa di una meno marcata spontaneità rispetto al “come” tale cosa è comunicata attraverso la voce.

Questo aspetto, anche se comprensibile, suscita comunque alcuni interrogativi e delle perplessità. Ci si potrebbe domandare, infatti, oltrepassando di gran lunga i confini della presente ricerca, se effettivamente l'attenzione che una docente (di

lingua) pone alla scelta delle parole e delle forme giuste per veicolare i contenuti del proprio insegnamento sia affiancata da uno stesso livello di attenzione verso il modo in cui tale messaggio è veicolato nella concretezza della realizzazione vocale. In un contesto di didattica delle lingue seconde, il rischio nel proporre agli apprendenti un parlato prodotto in una fascia tonale piuttosto bassa (rassicurante), non “deformato” da picchi intonativi accentuati, caratterizzato da silenzi frequenti e lunghi, potrebbe essere quello di non fornire un *input* che sia sufficientemente realistico dal punto di vista ritmico-prosodico né rappresentativo degli usi linguistici al di fuori dell’aula.

Se quella degli autori sia una preoccupazione fondata, potrà dirlo solo l’analisi di dati più cospicui, che interessino tutte le fasi della didattica e non solo quella relativa alla spiegazione degli aspetti formali.

3. Conclusioni

Lo studio presentato in questo contributo ha avuto l’obiettivo di descrivere il parlato di due docenti di lingua italiana rivolto a diversi interlocutori, studenti nativi e non nativi con una competenza nella L2 di livello elementare/intermedio. I dati raccolti hanno permesso di evidenziare sia tendenze comuni nel comportamento verbale delle due insegnanti, parzialmente in disaccordo con i risultati di studi precedenti, sia stili individuali. Naturalmente, le riflessioni proposte e le interpretazioni personali fornite dagli autori sull’esiguo campione di dati raccolti andrebbero avvalorate o confutate attraverso la raccolta e l’osservazione di un corpus più ampio, con il coinvolgimento di più docenti, nonché estendendo e completando la descrizione del corpus già esistente su altri livelli di analisi.

Se un punto di forza della metodologia di raccolta dati proposta in questo studio è stato sicuramente quello di preservare l’autenticità della situazione comunicativa, non creando dei gruppi *ad hoc* ma effettuando registrazioni in classi già esistenti e già seguite dalle due docenti, questa procedura ha comportato almeno due limiti: la difficoltà nel reclutamento di insegnanti che fossero già impegnate nei due contesti ricercati; come già evidenziato nel §2.2, il mancato controllo diretto delle caratteristiche ambientali delle due aule di insegnamento (dimensioni effettive, interferenze acustiche, etc.).

In conclusione, con questa ricerca si vuole contribuire a rimarcare la mancanza di un vero dibattito sul parlato in ambito didattico, che rimane legato alle capacità comunicative personali del singolo docente, e l’assenza di “un consenso – e dunque di aspettative condivise – sul formato che i vari generi (*didattici*) debbono/dovrebbero assumere” (Ciliberti, Anderson, 1999: 26). Si vuole ribadire la necessità, invece, di una riflessione che sia fondata su dati empirici e che possa costituire una parte importante della formazione dei docenti.

Ringraziamenti

Gli autori intendono ringraziare le due docenti coinvolte in questa ricerca per la disponibilità, la collaborazione e la proficua discussione sul tema.

Riferimenti bibliografici

- BAKER, C., FREEBODY, P. (1989). Talk around text: Constructions of textual and teacher authority in classroom discourse. In DE CASTELL, S., LUKE, A., LUKE, C., (eds.), *Language, authority and criticism*. London: Falmer Press, 263-283.
- BETTONI, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.
- BOERSMA, P., WEENINK, D. (2021). PRAAT: doing phonetics by computer. [software] Versione 6.1.40. <https://www.praat.org/>
- CILIBERTI, A. (1981). Approcci teorici nella descrizione del “linguaggio scientifico” e loro utilizzazione didattica. In CILIBERTI, A. (a cura di), *L'insegnamento linguistico per “scopi speciali”*. Bologna: Zanichelli, 7-36.
- CILIBERTI, A. (2003). Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue. In CILIBERTI, A., PUGLIESE, R. & ANDERSON, L. (a cura di), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma: Carocci, 123-142.
- CILIBERTI, A., ANDERSON, L. (a cura di) (1999). *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano: Franco Angeli.
- COHEN, G., FAULKNER, D. (1986). Does “elder-speak” work? The effect of intonation and stress on comprehension and recall of spoken discourse in old age. In *Language and Communication*, 6, 91-98.
- CORRADI, D. (2012). Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua. In *Italiano LinguaDue*, 4(2), 226-257.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division.
- DE MAURO, T., MANCINI, F., VEDOVELLI, M. & VOGHERA, M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato (LIP)*. Milano: Etas Libri.
- DESIDERI, P. (1992). Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe. In BRASCA L., ZAMBELLI M.L. (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Quaderni del Giscel. Firenze: La Nuova Italia, 187-199.
- DIADORI P. (a cura di) (2007). *La DITALS risponde 5*. Perugia: Guerra Edizioni.
- DIADORI, P. (2004). Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In MADDII, L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*. Firenze-Atene: IRRE Toscana-Edilingua Edizioni, 71-102.
- FERGUSON, C.A. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity. In HYMES, D. (ed.), *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 141-150.
- FERGUSON, C.A. (1975). Towards a characterization of English foreigner talk. In *Anthropological Linguistics*, 17, 1-14.

- FERGUSON, C.A. (1981). 'Foreigner Talk' as the name of a simplified register. In *International Journal of the Sociology of Language*, 28, 9-18.
- GASS, S.M. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. In *Applied Linguistics*, 9(2), 198-217.
- GRASSI, R. (2007). *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- KRASHEN, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Beverly Hills: Laredo Publishing Company.
- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- MERTELJ, D. (2020). L1 e traduzione didattica nel teacher talk degli insegnanti d'italiano e d'inglese come lingue straniere per scopi specialistici. In *Italiano LinguaDue*, 2, 313-324.
- ORLETTI, F. (2000). *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci.
- PALLOTTI, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- PIAZZA, G., MARTIN, C.D., KALASHNIKOVA, M. (2022). The acoustic features and didactic function of foreigner-directed speech: A scoping review. In *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 65(8), 2896-2918.
- PETTORINO, M., GIANNINI, A. (2005). Analisi delle disfluenze e del ritmo di un dialogo romano. In ALBANO LEONI, F., GIORDANO, R. (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*. Napoli: Liguori editore, 89-104.
- SALVATI, L., RUSSO, I. (2021). Indicatori di complessità nel parlato degli insegnanti di italiano L2: un'analisi quantitativa. In *Italiano LinguaDue*, 2, 122-132.
- SCHETTINO, L., BETZ, S., CUTUGNO, F. & WAGNER, P. (2021). Hesitations and individual variability in Italian tourist guides' speech. In BERNARDASCI, C., DIPINO, D., GARASSINO, D., NEGRINELLI, S., PELLEGRINO, E. & SCHMID, S. (a cura di), *Speaker individuality in phonetics and speech sciences: Speech technology and forensic applications*, Studi AISV 8. Milano: Officinaventuno, 243-262.
- SCHMIDT, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In SCHMIDT, R. (a cura di), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1-63.
- SCHMIDT, R. (2001). Attention. In ROBINSON, P. (a cura di), *Cognition and second language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- SINCLAIR, J., BRAZIL, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In GASS, S., MADDEN, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House, 235-256.
- VEDOVELLI, M. (1994). L'italiano parlato dagli italiani e l'italiano appreso dai non italiani. In DE MAURO, T. (a cura di), *Come parlano gli italiani*. Firenze: La Nuova Italia, 87-98.
- VEDOVELLI, M. (1999). Il parlato nella didattica della L2: le ragioni della naturalezza e dell'apprendimento. In VEDOVELLI, M. (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*. Milano: Franco Angeli, 225-238.
- VOGHERA, M. (1992). *Sintassi e intonazione dell'italiano parlato*. Bologna: Il Mulino.