

L'acquisizione dell'imperativo in italiano L2: analisi di un corpus di apprendenti anglofoni

BORBÁLA SAMU*

Università per Stranieri di Perugia

Received 25 Mar 2017; received in revised form 27 June 2017; accepted 19 July 2017

ABSTRACT

IT L'imperativo in italiano e l'acquisizione di questo modo verbale sono relativamente poco studiati. Questo studio intende sottolineare, da un lato, la distinzione fondamentale tra le forme dell'imperativo vero e proprio e le forme suppletive, e dall'altro, la differenza tra gli usi definiti prototipici nella letteratura e quelli effettivi in italiano contemporaneo. Su queste basi si esamina l'acquisizione dell'imperativo in italiano L2 da parte di apprendenti anglofoni. I dati ricavati da un corpus di apprendenti specifico dimostrano che l'imperativo in italiano L2 è appreso tardi e con molte difficoltà. In più, gli apprendenti di competenza più elevata che padroneggiano la forma dell'imperativo lo usano meno rispetto agli apprendenti meno competenti. I motivi della difficoltà dell'acquisizione dell'imperativo e della tendenza a non utilizzarlo vanno cercati, da un lato, nella marcatezza morfologica di alcuni elementi del paradigma verbale, e dall'altro nel suo uso effettivo che si distanzia radicalmente dalla funzione del comando e che fa avvicinare le forme imperativi più frequenti ai regolatori di interazione, tendenzialmente invariabili.

Parole chiave: ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO L2, CORPUS DI APPRENDENTI, IMPERATIVO, MARCATEZZA SOCIOPRAGMATICA, CORTESIA, MARCATORI PRAGMATICI

EN Few studies have examined the function and acquisition of the imperative in Italian. The present study first aims to highlight the fundamental distinction between true imperative forms and suppletive forms. Secondly, it seeks to draw attention to the difference between the imperative's typical uses as defined in the literature and its colloquial uses in contemporary Italian. With these distinctions in mind, the study examines the acquisition of the Italian imperative by anglophone learners. Data from a corpus of L2 Italian learners reveal that the Italian imperative is learned late and with much difficulty. Further, more advanced Italian learners who master the imperative mood use it less frequently than learners with a lower proficiency. On the one hand, the difficulty of acquiring the imperative and the tendency not to use it are explained by the morphological markedness of some elements of the verbal paradigm. On the other hand, the actual use of the imperative does not have a command function; instead, the most common imperative forms more closely resemble "regulators of interaction," which tend to be invariable.

Key words: ACQUISITION OF ITALIAN L2, LEARNER CORPUS, IMPERATIVE, SOCIOPRAGMATIC MARKERS, COURTESY, PRAGMATIC MARKEDNESS

ES El estudio de las funciones del imperativo en italiano y la adquisición de este modo verbal han recibido escasa atención. Con este estudio se pretende, por un lado, subrayar las diferencias entre las tres formas del imperativo propiamente dicho y sus tres formas supletorias, y por otro, remarcar las diferencias entre sus usos definidos como prototípicos en literatura y sus usos efectivos en el italiano contemporáneo. Para ello, se examina la adquisición del imperativo en italiano L2 por estudiantes anglofonos. El análisis de datos extraídos de un corpus de estudiantes de italiano L2 demuestra que el imperativo se aprende tarde y con dificultades. Además, los aprendientes con competencias lingüísticas más altas y que dominan la forma del imperativo la usan menos que otros aprendientes con un grado inferior de competencia. Las razones de la dificultad a la hora de aprender el imperativo y de la tendencia a no utilizarlo hay que buscarlos, por un lado, en la forma morfológica marcada de algunos elementos del paradigma verbal y, por otro, en su uso efectivo, que se aleja radicalmente de la función de mando y que, sin embargo, se acerca a la función de los reguladores de la interacción, que tienden a ser invariables.

Palabras clave: ADQUISICIÓN DEL ITALIANO L2, CORPUS DE ESTUDIANTES, IMPERATIVO, FORMAS MARCADAS SOCIO-PRAGMÁTICAS, CORTESÍA, MARCADORES PRAGMÁTICOS

*Contact: borbala.samu@unistrapg.it

1. Introduzione

Il dare ordini è una delle funzioni di base del linguaggio verbale umano. In termini pragmatici, l'ordinare è un atto linguistico centrale e l'imperativo ne è l'espressione basilare. La centralità nozionale dell'imperativo farebbe ipotizzare un'apparizione precoce nell'interlingua degli stranieri adulti. Si osserva, invece, che "l'imperativo è appreso tardi, e con molte difficoltà, dagli stranieri" (Berretta, 1995, p. 333). La domanda principale che si pone in questo articolo è da dove derivi questa difficoltà. Questo quesito ci porta ad esaminare due ambiti distinti, ma strettamente connessi tra di loro: uno relativo alla forma dell'imperativo in italiano e l'altro relativo al suo uso. Riguardo alla forma ci si chiede quali siano i componenti problematici del paradigma. Per quanto riguarda invece la funzione *dare ordini*, si pone la domanda della frequenza e dell'uso effettivo dell'imperativo nell'italiano contemporaneo e quindi della presenza dell'imperativo nell'input in un contesto di apprendimento spontaneo o misto. Inoltre, ci si interroga su quali mezzi alternativi utilizzino gli apprendenti e i parlanti madrelingua per esprimere le stesse funzioni dell'imperativo. Partendo da queste domande nel §2 si cerca di definire il sistema dell'imperativo chiarendo alcuni concetti chiave, come la distinzione tra la forma indirizzata alla seconda e alle altre persone e la specificità dell'imperativo negativo. Nella seconda parte del §2 si presentano, invece, i suoi usi principali secondo le grammatiche, messi a confronto con i dati estratti da un *corpus* di lingua italiana contemporanea (il *corpus* LIP: De Mauro, Mancini, Vedovelli, & Voghera, 1993).

L'acquisizione dell'imperativo in italiano L2 è un ambito relativamente poco studiato; esistono tuttavia dei lavori fondamentali (presentati nel §3), dai quali emerge chiaramente il problema della marcatezza, formale e funzionale, di questo modo verbale. Il concetto della marcatezza si dimostra, infatti, fondamentale per capire perché l'imperativo appaia tardi e con tante difficoltà in italiano L2. In questo studio si intende, oltre che testare su dati nuovi la sequenza acquisizionale proposta in precedenza, approfondire la questione della marcatezza funzionale e mettere a confronto gli usi effettivi dell'imperativo in italiano con gli usi nell'interlingua.

Per esaminare l'acquisizione dell'imperativo in italiano L2 è stato creato un *corpus* specifico (presentato nel §4), costituito da sedici conversazioni registrate e trascritte e da venti brevi documenti scritti, con il monitoraggio di sedici studenti anglofoni, le cui competenze si suddividono equamente dal livello A1 al livello C1, e di due elementi di controllo italiani. Nel §5 si illustrano, da un lato, la sequenza di acquisizione delle forme imperativi e le strategie alternative all'imperativo messe in atto dagli apprendenti nei vari livelli di competenza e, dall'altro, le caratteristiche discorsive degli imperativi usati dagli stessi. I dati dei due *corpora* (il *corpus* LIP e il *corpus* di apprendenti) ci permettono di apportare ulteriori riflessioni, sia riguardo al paradigma, sia riguardo alle funzioni dell'imperativo. Queste considerazioni ci inducono (nel §6) a rivedere la definizione stessa dell'imperativo, presentato tradizionalmente come il "modo del comando".

2. Imperativo: il sistema e gli usi

Iniziamo la trattazione dell'imperativo con alcuni chiarimenti di ordine terminologico. Il termine *imperativo* è utilizzato in letteratura in maniera piuttosto disomogenea. È implicito nella nozione stessa del comandare e del richiedere che il comando e la richiesta siano indirizzati ad una persona da cui ci si aspetta che siano realizzati (Lyons, 1977). Gli imperativi orientati al destinatario sono generalmente chiamati imperativi canonici o imperativi in senso stretto. I comandi diretti alla prima persona non vengono considerati imperativi da alcuni teorici (per es. Lyons, 1977). Si usa spesso il termine *esortativo* per riferirsi ai comandi alla prima persona. Sono problematiche anche le terze persone. Si usa spesso il termine *iussivo* per riferirsi ai comandi alla terza persona (Aikhenvald, 2010). Cross-linguisticamente gli imperativi canonici e gli imperativi non canonici si distinguono in quanto questi ultimi tendono ad essere più marcati formalmente di quelli orientati alla seconda persona. Gli imperativi di seconda persona sono comunemente espressi dalla radice nuda del verbo o dalla radice + vocale tematica (per es. it. *parla!*) (Aikhenvald, 2010). Un imperativo indirizzato al 'tu' singolare è spesso la forma più breve e semplice della lingua (una delle parole più brevi in latino è *il* 'va!'). Una peculiarità degli imperativi canonici è che possono apparire (per es. in certe varietà dell'italiano del Sud) in una forma troncata rispetto alla corrispondente forma all'indicativo, una proprietà condivisa con il vocativo del nome proprio che può comparire con l'imperativo, come nell'esempio (1).

- 1) Luci, vie' qua! (esempio tratto da Di Domenico, 2004, p. 78)

L'imperativo del tu, oltre alle specificità della sua forma, ha delle proprietà sintattiche particolari. In italiano le forme imperativali che si riferiscono alle persone che includono direttamente l'ascoltatore (cioè la seconda persona e plurale e la prima persona plurale inclusiva) si distinguono formalmente rispetto alla posizione dei clitici (per es. *lo leggi* versus *leggilo!*). Il test della posizione del clitico è importante in italiano per contraddistinguere l'uso imperativo di varie forme che altrimenti coinciderebbero con l'indicativo (v. Tabella 1). In italiano le grammatiche tendono ad includere nel paradigma dell'imperativo oltre alle seconde persone anche la prima plurale e le terze persone oscurando la distinzione tra forme di imperativo in senso stretto e forme suppletive. Osserviamo, con l'aiuto della Tabella 1 come viene di norma descritto il sistema morfologico dell'imperativo italiano. Nella *Grammatica* di Serianni (1989) troviamo le seguenti esemplificazioni delle coniugazioni dei verbi regolari all'imperativo:

Tabella 1
Il paradigma dell'imperativo presente (in base a Serianni, 2010, XI: 70, 74, 79, 80, 398)

	Imperativo positivo				Imperativo negativo
1 ^a Pers. Sing.	-	-	-	-	
2 ^a Pers. Sing.	am-a tu	tem-i tu	serv-i tu	obbed-isc-i tu	non parl-are
3 ^a Pers. Sing.	am-i egli	tem-a egli	serv-a egli	obbed-isc-a egli	non parl-i
1 ^a Pers. Plur.	am-iamo noi	tem-iamo noi	serv-iamo noi	obbed-iamo noi	non parl-iamo
2 ^a Pers. Plur.	am-ate voi	tem-éte voi	serv-ite voi	obbed-ite voi	non parl-ate
3 ^a Pers. Plur.	àm-ino essi	tém-ano essi	sèrv-ano essi	obbed-isc-ano essi	non parl-ino

Il paradigma è composito e include varie forme omofone con paradigmi di altri modi. Le seconde persone, che costituiscono la parte centrale del paradigma coincidono con le seconde persone dell'indicativo presente, ad eccezione della seconda persona singolare dei verbi in *-are*. La prima persona singolare deriva diacronicamente dal congiuntivo (si veda Meszler & Samu, 2007) e coincide anche con la prima persona dell'indicativo presente. Le terze persone sono forme suppletive, mutate dal paradigma del congiuntivo presente.¹ Per quanto riguarda la forma cortese, è opportuno fare una puntualizzazione. Il congiuntivo come forma cortese, in quanto forma suppletiva, andrebbe tenuto distinto dalle forme dell'imperativo vere e proprie. In questo studio prendiamo in considerazione solo le terze persone usate con funzione di appello al destinatario, cioè le forme cortesi, ma notiamo che in italiano possono essere usate anche in senso di riferimento alla terza persona (per es. *Questa lettera sia consegnata immediatamente!* oppure *- C'è un signore che vorrebbe parlare con Lei. - Che entri pure!*). Allo stesso modo della forma cortese, sarebbe opportuno riconsiderare la posizione dell'imperativo negativo della seconda persona singolare all'interno del paradigma. Nelle lingue del mondo, gli imperativi negativi (chiamati anche *proibitivi*) possono essere formati da mezzi diversi rispetto all'imperativo positivo. In latino, per esempio, si utilizza un costrutto perifrastico e in italiano si ricorre all'infinito. I proibitivi possono essere speciali anche sotto altri aspetti, come per esempio riguardo all'ordine dei costituenti. Infatti, in italiano il pronome clitico può precedere o seguire l'infinito negativo (*non ti preoccupare, non preoccuparti*). Riteniamo, insieme a Nuyts e Auwera (2016), che queste proprietà giustifichino, almeno in alcune lingue come l'italiano, un trattamento distinto del proibitivo dal comando positivo. Dalla diversità delle forme e dall'omofonia con altri paradigmi risulta chiara la complessità dell'imperativo italiano per lo straniero; inoltre, si spiega perché sia problematico parlare globalmente di apprendimento dell'imperativo.

Dopo aver destrutturato il paradigma dell'imperativo, possiamo ora ad osservare le caratteristiche discorsive delle forme imperativali, partendo da una definizione tradizionale, per osservarle in due corpora che rappresentano, rispettivamente, la L1 e la lingua target dei nostri apprendenti. Studi fondamentali sull'imperativo (Aikhenvald, 2010; Kaufmann, 2012; Xrakovskij, 2001) concordano nell'identificare il suo uso prototipico con una funzione direttiva (specificamente quella della richiesta o del comando). Gli ordini, i comandi e le richieste hanno qualcosa in comune oltre al fatto di poter essere formulati linguisticamente tramite il modo imperativo. Il denominatore semantico comune può essere riassunto nella formula 'dico che voglio che tu lo faccia'. Si include cioè l'idea che il parlante voglia che l'ascoltatore realizzi l'azione richiesta.

¹Nelle seconde e terze persone singolare notiamo la simmetria diagonale dei morfi: *-i* e *-a* nel sistema dell'imperativo di seconda e di terza persona singolare tra la prima coniugazione da un lato e la seconda e la terza dall'altro.

Scomponendo il significato dell'ordine si possono identificare due dimensioni socio-psicologiche soggiacenti al suo uso: da un lato la volontà, il desiderio e il grado del senso di urgenza o della determinazione del parlante nei confronti dell'azione attesa e dall'altro lato il grado di forza e la scala dell'autorità tra il parlante e l'ascoltatore. In primo luogo, partendo dalla caratterizzazione degli usi prototipici dell'imperativo, ci si aspetta che i verbi all'imperativo codifichino principalmente azioni che portano a risultati desiderati dal parlante. In più, ci potremmo aspettare manifestazioni di autorità o aspetti di obbligo trasmessi dall'imperativo. Tuttavia, è ben noto che gli imperativi non sono usati solo per svolgere una funzione direttiva, ma coprono un ambito semantico molto più vasto. I verbi all'imperativo possono conferire permessi, consigli, suppliche, preghiere e inviti (Serianni, 1989). Quindi, in secondo luogo, si prevede che la forza degli imperativi possa variare da un ordine stretto che implica l'autorità indiscussa del parlante e la condiscendenza del destinatario, ad un comando debole che confina con il suggerimento. Notiamo inoltre che, nell'uso nativo, gli imperativi vengono spesso sostituiti da forme indirette di direttivi, con forme assertive o interrogative contenenti indicativi (per es. *adesso lo leggi o adesso me lo leggi, per favore? invece di leggi!*). In particolare, nel caso dell'imperativo di cortesia, come nota anche Diadori (2000), invece di dare un ordine brusco ad un interlocutore da cui si vogliono tenere le distanze, si preferiscono la frase interrogativa o altre forme indirette, se si desidera esprimere l'ordine in termini adeguati ad un registro di alta formalità. Una forma non-imperativa può essere preferita per 'salvare la faccia', per rispettare l'etichetta delle relazioni sociali e per aggiungere sfumature all'atto linguistico direttivo di cui l'imperativo non dispone.

Vediamo quindi quali sono le caratteristiche d'uso delle forme imperativi nell'italiano contemporaneo. Si è deciso di ricorrere al *corpus* del *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (*corpus* LIP, De Mauro et al., 1993), il quale include una vasta raccolta di testi dell'italiano parlato e, in quanto tale, costituisce un'integrazione coerente con il nostro *corpus*, essenzialmente orale, in cui l'elemento nativo è molto limitato (v. §4). Per i fini di questo studio sono stati estratti dal *corpus* LIP i verbi all'imperativo positivo di seconda persona singolare presenti nella stessa forma anche nel nostro *corpus* di apprendenti. Su un totale di 2032 lemmi, vediamo nella Figura 1 i primi 15 verbi, con le rispettive frequenze. Le caratteristiche dell'annotazione del *corpus* LIP non permettono di estrarre forme verbali secondo il modo verbale utilizzato, quindi per ora non disponiamo di statistiche che mettano in correlazione la frequenza assoluta di tutti i verbi e la frequenza di tutte le forme imperativi del *corpus*. Tuttavia, i dati permettono di identificare le principali tendenze nell'uso dell'imperativo in italiano.

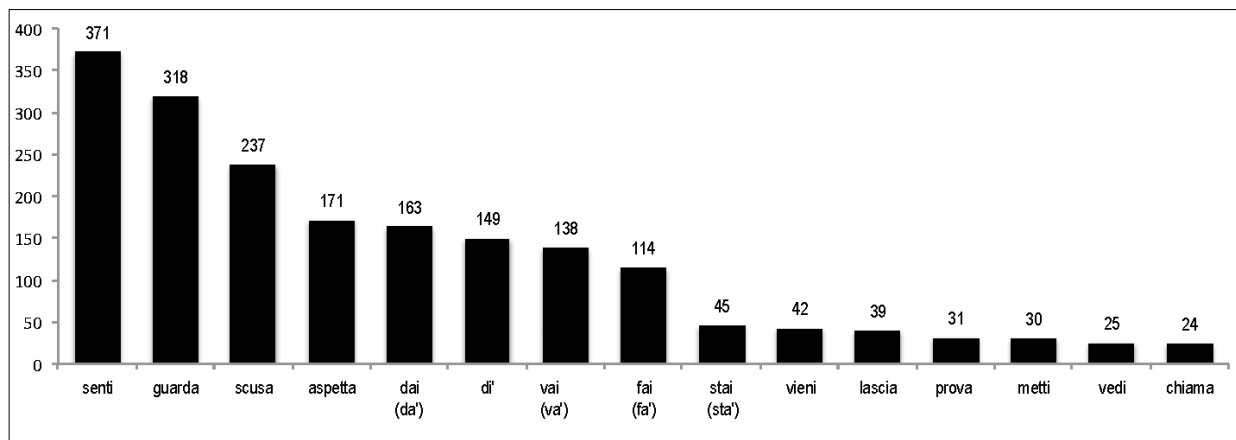


Figura 1. Frequenza dei verbi alla seconda persona singolare dell'imperativo nel corpus LIP

I verbi che ricorrono con la frequenza più elevata, *senti*, *guarda*, *scusa*, *aspetta* e *dai*, fungono molto raramente da imperativi veri e propri. I seguenti due esempi (esempi 2 e 3) illustrano, rispettivamente, due usi tipici di *senti* e *guarda*.

- 2) senti scusa se t'interrompo gli ho comprato una crema per il corpo secondo me domani avrà l'avrà finita (LIP FA2)²
- 3) ahah ma guarda che è meglio metterle dentro # nelle scatole se l'ambiente è sano # al limite le copri copri il tutto con un lenzuolo (LIP MB4)

Negli esempi (2) e (3) *senti* e *guarda* svolgono funzioni pragmatiche associate alla gestione dei turni e al cambio di interlocutore. Nel loro volume, Ghezzi e Molinelli (2014) distinguono questi marcatori socio-interazionali, chiamati *marcatori pragmatici*, dai marcatori che strutturano il discorso, cioè dai cosiddetti *segnali discorsivi*³. All'interno dei marcatori pragmatici i verbi *senti* e *guarda* (insieme a *ascolta* e *vedi*), che rimandano ad un'attività sensoriale di tipo visivo o uditivo, vengono spesso utilizzati quali segnali allocutivi di richiamo (Ghezzi & Molinelli, 2015, p. 22), come nei due esempi visti sopra (2-3). Grazie alla funzione fàtica, focalizzata sull'interlocutore, questi verbi vengono usati per mantenere la coesione sociale tra gli interlocutori nel cambio di turno, soprattutto nel caso di turni competitivi - come dimostra Waltereit (2002). I segnali allocutivi di richiamo sono utilizzati anche per rinforzare il valore di ordine o di richiesta del presente dell'indicativo, come negli esempi (4) e (5). Notiamo che l'uso del presente richiestivo è molto frequente nel *corpus* LIP anche in assenza di marcatori pragmatici.

- 4) senti e adesso te mi dici il tuo articolo e poi vi mando via così va fate ricreazione (LIP FC6)
- 5) senti mi dai un altro pezzettino di pane piccolo (LIP NA1)

Senza pretesa di esaustività, diamo due ulteriori esempi dell'uso di *guarda* nel *corpus* LIP. Nell'esempio (6) *guarda* esprime, al pari di *figurati*, *dai*, *ma va'* o *va là*, meraviglia, sdegno o ironia del locutore. Con questo significato, preceduta dal pronome personale, la forma imperativa si cristallizza nell'espressione *tu guarda!*/*ma tu guarda!* dove il pronome non è in funzione di soggetto, ma di vocativo, come nota Manili (1989).

- 6) ma guarda comunque con questo non è che io volevo dire che sono cioè sono contraria no io sarei favorevole a questo discorso riconoscimento alla eh allo stipendio insomma alle casalinghe (LIP FB19)

Ad uno stadio più avanzato di perdita del valore primario, *guarda* può diventare parte di un sintagma cristallizzato, come *guarda caso* nell'esempio (7).

- 7) c'è quaresima van fatti sacrifici così il signore chiede ti fanno diventare più buono e viene \$ per diventare più buono e allora farò questo sacrificio quest'altro sacrificio ma guarda caso ci scegliamo sempre i sacrifici più facili # (LIP FD14)

La Tabella 2 mostra la distribuzione d'uso dei verbi *senti* e *guarda*, con un'evidente predominanza della funzione di marcatore pragmatico sulla funzione imperativa vera e propria.

Tabella 2
Senti e guarda nel corpus LIP

	senti	guarda
sintagma cristallizzato	0	4
imperativo	10	50
marcatore pragmatico	361	265

² Negli esempi le sigle M, F, R, N indicano la città in cui la conversazione è stata raccolta, rispettivamente Milano, Firenze, Roma e Napoli, mentre A, B, C identificano la tipologia di conversazione.

³ Bazzanella (2001), invece, definisce questi elementi segnali discorsivi interattivi al loro interno ulteriormente suddivisi in funzioni specifiche (pp. 232-246).

Il terzo verbo più frequente nella forma imperativa è *scusa*. La formula *scusa* appartiene al gruppo di marcatori interazionali di cortesia. Nel *corpus* LIP solo in parte viene utilizzata effettivamente per chiedere scusa (come nell'esempio 8). In altri usi (come negli esempi 9 e 10) l'atto di scusarsi non è presente, *scusa* funge da segnale allocutivo di richiamo.

- 8) secondo me scusa se ti interrompo (LIP FA3)
 9) ma scusa neanche c'ero io a casa (LIP FA4)
 10) perché a Berlino scusa non hanno aeroporti là (LIP FC5)

Il quarto verbo, *aspetta*, conserva il suo significato originale, ma è spesso riferito all'atto del dire e non all'atto del fare. In particolare, nell'esempio (11) è impiegato dal parlante per prevenire di essere interrotto.

- 11) B: lei dice guardi signora le vie sono due loro hanno provato a vedere se hanno questi soldi eh sempre con recondito fatto che non ci stanno i contributi però mi ha detto lui
 A: ma no ma lui dice
 B: aspe' fammi fini' di parlare perché ti spiego tutto (LIP NB25)

Anche il sesto verbo della lista, *di'*, in particolare nella forma *dimmi*, funge frequentemente da marcatore pragmatico. Nell'esempio (12) è usato per concedere il turno all'interlocutore.

- 12) L: insomma
 A: dimmi Serena via
 L: la voce

Contrariamente ai tre verbi precedenti, il significato di *dai*, il quinto verbo della nostra lista, nella maggior parte degli usi si allontana radicalmente dal significato originario del verbo. Si tratta di un verbo di scambio che diventa marcatore pragmatico con valore esortativo, come nell'esempio (13). Nell'esempio (14), invece, *dai* acquisisce un valore epistemico: il parlante invita l'ascoltatore a dare il proprio assenso a quanto espresso. Nell'esempio (15) la forma imperativa diventa un'interiezione.

- 13) vai Franca provala dai (LIP FB14)
 14) perché non è mica moglie dello stato la signora dai se lo riconoscesse lo stato non lo riconoscesse il marito sarebbe una famiglia infranta (LIP FB18)
 15) ma dai li lavi in lavatrice ma dai (LIP MA2)

Nell'esempio (13) accanto a *dai*, compare anche *vai*, che nella nostra lista occupa il settimo posto, con un significato esortativo. In numerosi casi il significato originale di movimento nello spazio acquisisce un significato di esortazione a procedere in un'azione, come nell'esempio (16) oppure nel discorso, come nell'esempio (17). Inoltre, *ma va' o va là*, può esprimere meraviglia o sdegno (esempio 18).

- 16) okay vedi se c'è qualcun altro vai (LIP RA8)
 17) bene comunque vai dimmi vai (LIP FB14)
 18) ma vai che schifo (LIP MA11)

Anche se in misura minore rispetto a *senti* e *guarda*, *vai* e *dai* hanno un ampio uso quali marcatori pragmatici, come si può osservare dalla Tabella 3.

Tabella 3
Dai e vai nel corpus LIP

	dai	vai
Imperativo	23	68
Marcatore pragmatico	140	68

Dopo la rassegna delle caratteristiche d'uso delle forme imperativali più frequenti in italiano (cioè nella lingua target dei nostri apprendenti) vediamo brevemente quali sono i verbi più frequenti all'imperativo in lingua inglese (cioè nella L1 degli apprendenti). Stefanowitsch e Gries (2003), esaminando un *corpus* inglese (la componente britannica dell'*International Corpus of English*) hanno riscontrato un profilo discorsivo degli imperativi nella lingua inglese ben diverso da quello delineato nella letteratura pragmatica tradizionale (v. Givón, 1989; Sadock, 1994; Wierzbicka, 1991). Nella letteratura pragmatica anglosassone il verbo più tipicamente usato per illustrare l'imperativo è *pass*, un verbo d'azione che comporta un risultato letteralmente tangibile, richiesto dal parlante, come in *Pass the salt!* [passa(mi) il sale!]. Al contrario, gli studiosi mostrano che i verbi più frequenti non sono affatto verbi d'azione, ma verbi come per es. *see* [vedere], *worry* [preoccuparsi], *remember* [ricordare], *note* [notare]. Inoltre, molti verbi d'azione utilizzati sono atipici, nel senso che non portano a risultati tangibili, come *look* [guardare], *listen* [ascoltare], *hang on* [aspettare], *try* [provare]. I primi 15 verbi inglesi più strettamente collegati all'imperativo sono elencati nella Figura 2.

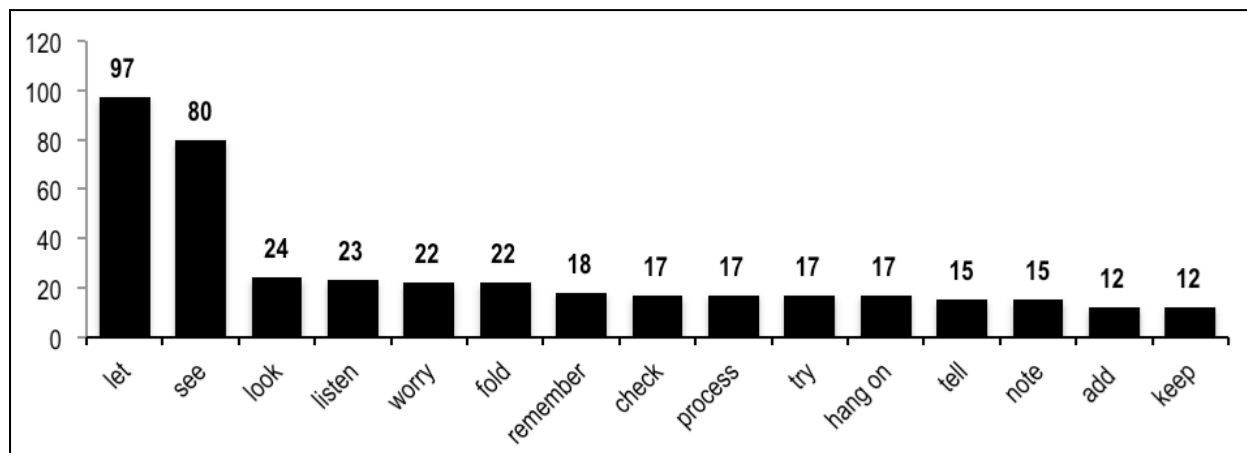


Figura 2. Frequenza dei lessemi in lingua inglese più strettamente collegati alle costruzioni imperative, in base a Stefanowitsch e Gries (2003)

Gli autori evidenziano due caratteristiche dei verbi usati più frequentemente all'imperativo. La prima, che le azioni richieste sono a beneficio dell'ascoltatore, piuttosto che del parlante (o per lo meno sono presentate come tali). Un caso molto chiaro tratto dal *corpus* inglese è *worry* che si incontra esclusivamente nella formula *don't worry* [non ti preoccupare]. Gli unici verbi d'azione con risultati tangibili si trovano in testi di istruzione. La seconda, che la funzione effettiva di numerosi verbi è quella di dirigere l'attenzione dell'interlocutore o di organizzare il discorso (per es. *tell* [dire], *listen* [ascoltare]). Gli autori concludono asserendo che con i verbi d'azione tipici gli imperativi vengono apparentemente usati meno dai parlanti inglesi. La lista dei verbi inglesi (Figura 2) e quella dei verbi italiani (Figura 1), benché risultanti da calcoli diversi, mostrano delle similitudini niente affatto casuali. Sono frequenti in entrambe le lingue le forme imperativali di verbi che rimandano ad un'attività sensoriale di tipo visivo o uditivo e che rivestono funzioni pragmatiche (*senti, guarda, vedi* in italiano e *see, look, listen* in inglese), di verbi fattitivi (*lascia e fai* in italiano e *let* in inglese), di *verba dicendi* usati per organizzare il discorso (*di' e tell*) e di altri verbi d'azione che non portano a risultati tangibili, come *aspetta/hang on, prova/try*. Questi esempi sono dimostrativi del fatto che la funzione primaria delle forme più frequenti all'imperativo (in italiano come in inglese), non sia quella del comando in cui il parlante impone la propria volontà sull'ascoltatore per far compiere un'azione, ma che serva principalmente ad assicurare la cooperazione e l'interazione tra parlante e ascoltatore.

Le premesse appena presentate ci permettono di formulare due ipotesi generali. In primo luogo, possiamo aspettarci che i vari componenti del paradigma presentino diversi livelli di difficoltà agli apprendenti e che gli elementi morfologicamente più marcati siano appresi più tardi rispetto agli elementi meno marcati (argomento affrontato già in studi precedenti, come si vedrà nel prossimo paragrafo). In secondo luogo, possiamo prevedere che le caratteristiche d'uso dell'imperativo nella lingua target (e quindi nell'input al quale sono esposti gli apprendenti spontanei e misti) e nella L1 influenzino gli usi di questo modo verbale anche nell'interlingua e che possano avere effetti anche sui modi e sui tempi della sua acquisizione.

3. Studi precedenti sull'acquisizione dell'imperativo in italiano L2

Sull'imperativo in italiano L2 Monica Berretta ha pubblicato due articoli pionieristici nel 1993 e nel 1995. Da questi studi emerge che l'imperativo in italiano L2 è appreso dagli stranieri tardi e con molte difficoltà. Sotto questo aspetto l'apprendimento dell'italiano L2 divergerebbe dall'acquisizione della lingua materna, nella quale invece l'imperativo è tra le prime forme verbali a comparire⁴ (Salustri & Hyams, 2003; Salustri & Hyams, 2006).

Abbiamo visto nel §2 che il paradigma dell'imperativo italiano è un sistema composito che include sia elementi morfologicamente poco marcati, sia elementi marcati. Monica Berretta nei due articoli citati ha messo in risalto le gerarchie di marcatezza che dovrebbero determinare la sequenza acquisizionale delle forme dell'imperativo. In particolare, fa osservare gli effetti della marcatezza nozionale e formale, secondo cui il singolare deve precedere il plurale, la forma positiva deve precedere quella negativa. Inoltre, la studiosa sottolinea la presenza di una marcatezza solo formale: "la devianza di *-a* per la seconda singolare rispetto a *-i* e il conseguente ritardo nell'apprendimento pure a parità di altri fattori (complessità formale e nozionale)" (Berretta, 1995, p. 345). Secondo i dati presentati dalla studiosa, compaiono prima imperativi corretti in *-i* (verbi in *-ere/-ire*), per es. *sentì, mettì, dimmì*. Nella fase successiva la marca *-i* è sovraestesa anche a verbi in *-are*, per es. *parli - parla, lasci perdere - lascia perdere*. Per spiegare la sovraestensione della marca *-i* che va contro la tendenza generale degli apprendenti di sovraestendere invece le forme della prima coniugazione in caso di allomorfia (per es. *rispondato, credato*) Berretta chiama in causa la forza del morfo *-i* per indicare la seconda persona (Berretta, 1993): in una prima fase di sviluppo, il morfo *-i*, a partire dalla desinenza dei verbi regolari in *-ere* e *-ire* all'imperativo (rinforzato dalla seconda persona singolare dei verbi all'indicativo presente in tutte le coniugazioni), si estenderebbe analogicamente all'imperativo dei verbi regolari in *-are*, ipotesi riassunta nella Figura 3. La marcatezza formale della seconda persona singolare dei verbi in *-are* causerebbe un ritardo sensibile nell'apprendimento della forma corretta, che nell'interlingua apparirebbe dopo un lungo periodo in cui si generalizza la desinenza *-i*.

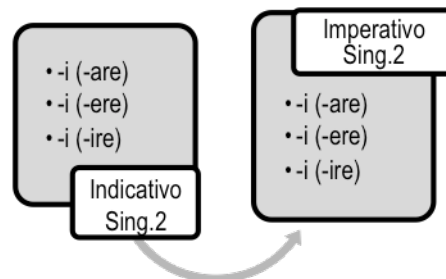


Figura 3. Ipotesi dell'acquisizione delle forme imperativali in L2 prima fase

C'è un altro elemento disomogeneo nel sistema che, secondo i dati di Berretta (1995), sembra invece acquisito con più facilità. Si tratta della forma singolare negativa con *non* + infinito (per es. *non stare qua, non ti preoccupare*), marcato rispetto alla forma positiva. Secondo la studiosa, il suo apprendimento potrebbe essere favorito dall'uso nativo dell'infinito come forma di istruzione generica. Infatti, in italiano l'infinito può sostituire l'imperativo quando ci si rivolge ad un esecutore generico (per es. *Allacciare le cinture! Circolare!*). La sequenza acquisizionale delle forme imperativali, secondo Berretta (1995), è influenzata non solo dalle

⁴ Nell'interpretazione di questo dato è utile tenere presente che la frequenza di forme imperativali adulte è molto alta nell'input al quale i bambini sono esposti. In italiano L1 la frequenza delle forme dell'imperativo usate dai bambini è molto alta: 40% intorno all'età tra 2 anni e 2 anni e 4 mesi, tale frequenza scende allo stesso livello degli adulti (15%) verso 2 anni e 6-7 mesi (Salustri & Hyams, 2006).

gerarchie di marcatezza, ma anche dalla presenza delle forme imperativi nell'*input* da nativi. Berretta osserva che tra le forme è molto scarsa la frequenza della seconda plurale dell'imperativo (e anche dell'indicativo) nell'*input*. Secondo la studiosa sarebbe la scarsità delle forme nell'*input* a determinare il fatto che la seconda persona plurale dell'imperativo, pur essendo identica all'indicativo, sia rara e piuttosto tarda anche nelle produzioni degli apprendenti (per es. *smettetela di far rumore, chiudete la bocca, non fate tardi*). Possiamo fare due ultime previsioni che riguardano le forme di cortesia. Nella sequenza acquisizionale dei tempi e modi verbali *presente (infinito) > (ausiliare) + participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo* messa in luce dagli studiosi del Progetto di Pavia, e in particolare da Banfi e Bernini (2003), il congiuntivo è l'ultima forma verbale ad emergere nell'interlingua. Quindi ci possiamo aspettare che le forme cortesi dell'imperativo, espresse dal congiuntivo, siano tra le ultime ad essere acquisite. Riassumendo, secondo gli studi di Berretta (1993, 1995) ci si aspetta di trovare la sequenza di apprendimento dell'imperativo illustrata nella Figura 4.



Figura 4. Sequenza di apprendimento dell'imperativo (in base a Berretta, 1995)

Riguardo all'uso dell'imperativo Berretta nota che gli imperativi sono piuttosto rari e che le forme che emergono nelle interviste compaiono tipicamente in citazioni, quindi non sono usate realmente nei confronti dell'interlocutore. Gli intervistati tendono a "fuggire in forme descrittive e/o impersonali, ovvero in forme del tipo 'si fa così', 'tu guardi' o 'si deve guardare' in luogo degli attesi *fa' così, guarda*" (1995, p. 334) anche di fronte a richieste esplicite di dare istruzioni. La studiosa interpreta l'atteggiamento di evitare le forme dirette come una reazione alla marcatezza socio-pragmatica dell'uso dell'imperativo. Porre se stesso come fonte di obbligo per l'interlocutore è un comportamento sociale e linguistico piuttosto marcato fra adulti, evitato per ragioni di cortesia. Questa ipotesi configura i direttivi - e l'imperativo in particolare - come una forma socialmente marcata, e per questo spesso evitata così dai parlanti madrelingua, come dagli stranieri adulti. La scarsa e tarda presenza dell'imperativo nell'italiano L2 sarebbe quindi motivata, oltre che dai fatti morfologici, anche da fattori socio-pragmatici.

4. Il corpus e la metodologia

Il *corpus* su cui abbiamo testato le nostre ipotesi è composto da un insieme di casi studio individuali: 16 apprendenti anglofoni di italiano L2 di vari livelli di competenza sono stati osservati per 4 mesi. Prima di partecipare alla ricerca gli studenti sono stati sottoposti ad un test scritto e orale che ha permesso di definire il loro livello secondo il QCER. Disponiamo, inoltre, di un gruppo di controllo formato da 2 parlanti madrelingua. Gli informatori sono stati intervistati due volte (ad una distanza di circa 3 mesi), ad eccezione dei principianti e dei parlanti madrelingua. Si tratta quindi di uno studio prevalentemente trasversale, con una minima estensione longitudinale. Nella Tabella 4 elenchiamo gli informatori raggruppati secondo la loro competenza linguistico-comunicativa.

Tabella 4

I gruppi di informatori

	Gruppo di livello elementare	Gruppo di livello intermedio	Gruppo di livello intermedio-avanzato	Gruppo avanzato	Gruppo di controllo
Competenza	A1+ / A2	B1 / B1+	B2	B2+ / C1	Madrelingua
Informatori	BR, KI, RA, KE	JO, SA, ME, TR	MA, AK, FR, AL	CA, EM, SH, JU	IR, CH

Tutti i soggetti sono ventenni, studentesse e studenti universitari che vivono e studiano a Perugia. Gli apprendenti presi in esame acquisiscono la lingua spontaneamente attraverso contatti con parlanti nativi e l'apprendono anche a scuola, tutti presso lo stesso istituto, sotto la guida di insegnanti madrelingua, ma il

peso dell'apprendimento scolastico è minore (da 4 a 6 ore di studio alla settimana) di quello dell'*input* spontaneo. Si tratta quindi di un apprendimento di tipo misto⁵. I corsi dispongono di sillabi molto dettagliati che non sono inclusi in questo studio. Osserviamo solo che l'imperativo (informale e formale, positivo e negativo) è introdotto al livello B1 e viene rinforzato al livello B2 (con particolare attenzione alla distinzione tra imperativo formale e informale e la posizione dei pronomi clitici). L'imperativo non è trattato esplicitamente né al livello elementare (ad eccezione delle formule *scusa, scusi*), né al livello avanzato.

I dati raccolti includono registrazioni di interviste guidate e di situazioni verbali autentiche (sei task per gli apprendenti di livello intermedio e avanzato e due task per i principianti assoluti, per un totale di sei ore e mezzo) e brevi documenti scritti (due compiti per gli apprendenti di livello intermedio e avanzato). Ai fini di questo studio nell'analisi non si evidenzieranno le differenze tra varietà scritte e orali. Tuttavia, negli esempi citati⁶ i compiti scritti e quelli orali si distinguono a seconda della posizione della sigla dell'informatore: negli esempi tratti da conversazioni la sigla precede la citazione, mentre nei compiti scritti la sigla segue il passo citato. Nella Tabella 5 si riassumono le varie componenti del *corpus* di apprendenti.

Tabella 5

Le componenti del corpus di apprendenti per livelli di competenza

	Prima intervista			Seconda intervista		
	Compito scritto	Task orali	Conversazione libera	Compito scritto	Task orali	Conversazione libera
A1+/A2	-	2	-	-	-	-
B1 / B1+	1	3	1	1	3	1
B2	1	3	1	1	3	1
B2+ / C1	1	3	1	1	3	1
Madrelingua	1	3	-	-	-	-

Le produzioni del gruppo di controllo costituiscono un punto di riferimento per poter paragonare le produzioni degli apprendenti e gli usi effettivi in italiano. Poiché il gruppo di controllo si è rivelato molto esiguo, è stato necessario integrare i nostri dati con quelli del *corpus* LIP (v. §2).

Nell'impostare la raccolta dati si è tentato di proporre agli apprendenti compiti mirati all'espressione delle funzioni *dare ordini, fare richieste, dare istruzioni* e in cui la situazione (il numero e il ruolo degli interlocutori) induceva gli apprendenti a produrre sia forme al singolare che al plurale, in situazioni sia informali (in cui si aspetta la comparsa di forme di imperativo di seconda persona) che formali (in cui si dovrebbero produrre forme di cortesia). I *task* comunicativi proposti agli apprendenti si sono ispirati a quelli utilizzati nel progetto di Pavia (per una descrizione dettagliata sul progetto si rimanda a Bernini, 1994) e a quelli impiegati nel progetto P-MOLL (*Modalität im Längsschnitt von Lernervarietäten*), uno studio longitudinale condotto da Norbert Dittmar (1990) in Germania negli anni Ottanta che documenta l'acquisizione naturale della modalità in tedesco da parte di apprendenti polacchi e italiani (si veda anche Skiba, Dittmar, & Bressemer, 2008). Da quest'ultimo progetto è stato tratto un compito in cui l'apprendente deve far riprodurre ad un parlante nativo una storia vista in precedenza dandogli istruzioni verbali (la storia racconta un episodio in cui il protagonista ruba un posacenere in un bar). Altri stimoli sono stati creati *ad hoc*, come per esempio le immagini che introducono dei *role-play* in cui l'apprendente è indotto ad esprimere ordini e richieste. Per esempio, si chiede all'apprendente di immedesimarsi nel ruolo del manager di un centro commerciale (rappresentato in un'immagine con un altoparlante in mano e dal volto preoccupato) che

⁵ Per il dibattito sulla compatibilità tra dati di acquisizione spontanea e quelli di apprendimento misto o guidato si rimanda a Bettoni (2001) e a Giacalone Ramat (1993).

⁶ Nelle trascrizioni delle conversazioni i nomi degli apprendenti vengono indicati prima dei passi citati con sigle di due lettere fra barre oblique e gli intervistatori sono indicati con \IT\ seguito da un numero. In presenza di intonazione conclusiva, l'enunciato è delimitato dal punto fermo. L'intonazione ascendente è indicata con ^ e l'intonazione sospensiva con - a fine parola. L'enfasi è indicata con due punti esclamativi, a inizio e a fine enunciato. Le parole pronunciate a volume basso sono indicate da % a inizio e a fine parola. La cesura intonativa senza pausa si segnala con la virgola. Le pause, a seconda della loro lunghezza, sono indicate da +, ++, ++++. L'inizio e la fine di discorso in sovrapposizione fra parlanti diversi sono indicati da &. L'autocorrezione del parlante è indicata da /. Il testo di commento (glosse e osservazioni) è inserito tra parentesi quadre. Gli elementi in inglese sono segnalati da un asterisco iniziale e finale.

riceve la notizia di una bomba posizionata in uno dei negozi e che deve invitare i clienti e gli impiegati ad evacuare l'edificio, seguendo le regole di comportamento adeguate al caso. In un'altra simulazione, invece, l'immagine (che rappresenta vari comportamenti corretti ed errati di genitori che si prendono cura dei propri figli) costituisce lo stimolo per un *role-play* in cui gli apprendenti rivestono il ruolo di un assistente sociale di fronte ad un genitore con problemi nell'accudire il figlio neonato. L'assistente sociale deve dare delle severe disposizioni al genitore.

Prima di iniziare l'analisi e di poter confrontare i nostri dati con quelli descritti e analizzati dagli studi che abbiamo illustrato nel §3, è necessario fare due osservazioni. La prima: i soggetti studiati da Monica Berretta sono apprendenti di L1 miste, mentre in questo studio sono stati osservati studenti esclusivamente anglofoni (che non conoscono nessun'altra lingua straniera oltre all'italiano). La seconda: i soggetti di Berretta sono tipicamente adulti che vivono e lavorano in Italia e che (a poche eccezioni) non sono esposti all'insegnamento formale della lingua italiana, mentre i nostri apprendenti frequentano regolarmente corsi di italiano e ciò comporta una differenza nell'*input* al quale possono essere sottoposti.

5. Analisi dei dati

In questo studio, si è adottato un tipo di analisi che procede dalla funzione alla forma: si sono esaminati sia gli enunciati in cui si riconoscono elementi linguistici ai quali è affidata in italiano l'espressione delle funzioni *dare ordini* e *dare istruzioni*, sia contesti semanticamente modalizzati in senso prescrittivo, benché con mezzi e strategie non appartenenti alla lingua target. Passiamo ora in rassegna le produzioni degli apprendenti, suddivise secondo i livelli del QCER. Il numero delle occorrenze è sintetizzato nella Tabella 6. Le forme verbali osservate includono tutte le espressioni atte a dare ordini e fare richieste (v. riga a). Il 51% di queste forme è costituito da imperativi formali e informali, positivi e negativi, al singolare e al plurale (v. riga b). Ricordiamo che le disparità numeriche sono dovute anche al numero ridotto di *task* al livello elementare e al numero di apprendenti (quattro per ciascun livello) contro gli informanti madrelingua (2).

Tabella 6

Le occorrenze verbali analizzate

	Gruppo elementare	Gruppo intermedio	Gruppo intermedio-avanzato	Gruppo avanzato	Gruppo di controllo	Totale
a) Forme verbali	54	244	222	269	136	926
b) Imperativo	3 (5,5%)	189 (77,4%)	129 (58,1%)	139 (51,6%)	16 (11,7%)	476 (51,4%)

Nota: le forme dell'imperativo osservate includono imperativo positivo e negativo, formale e informale, singolare e plurale.

Nelle produzioni degli apprendenti dei livelli A1 e A2 molto spesso si osserva la sovraestensione della prima persona singolare dell'indicativo alla funzione dell'imperativo di seconda persona singolare (15 occorrenze su un totale di 54), funzione resa chiara solo grazie all'intonazione e all'implicito situazionale. L'esempio (19) riproduce un passaggio di un compito in cui due apprendenti (KI e BR) dovevano dare delle istruzioni ad un parlante madrelingua: l'apprendente BR, vedendo che l'interlocutore madrelingua non reagiva alle istruzioni della sua compagna, ha riprodotto la stessa forma verbale aggiungendo una particolare enfasi (!bevo!).

- 19) \KI\ Bevo & un caffè &. [Bevi il caffè!]
 \BR\ & Bevo & !bevo! [Bevilo, bevilo!]

In altri casi si osserva un tentativo di formare la seconda persona (*bevi, prendi, legge*). Ma l'intonazione non ci permette di stabilire che si tratti effettivamente di imperativi: potrebbe essere una seconda persona singolare dell'indicativo (per es. *bevi, prendi*) oppure una terza persona singolare del presente dell'indicativo (per es. *legge*) utilizzata per dare istruzioni. Come vedremo più avanti, sia i parlanti madrelingua, sia gli apprendenti più competenti usano spesso l'indicativo per dare istruzioni (*adesso ti siedi e guardi il giornale* invece di *siediti e guarda il giornale!*). Inoltre, l'uso dell'indicativo in funzione prescrittiva è possibile anche nella lingua inglese, quindi non possiamo escludere che sia una strategia utilizzata sin dai

primi livelli. È frequente anche l'uso dell'infinito⁷ (15 occorrenze su un totale di 54). Al plurale si generalizza la prima o la terza persona plurale (*andiamo, continuano* al posto di *andate, continuate*). Nei dati non compaiono né la forma negativa, né la forma di cortesia. Abbiamo, invece, numerosi esempi senza alcuna forma verbale; il significato degli enunciati in questi casi è del tutto implicito ed è interpretabile solo in base al contesto. L'esempio (20) può essere interpretato pressappoco in questo modo: *Da piazza Matteotti girate a sinistra, prendete via Oberdan, poi a sinistra ci sono le scale, scendete le scale e continuate lungo corso Cavour.*

- 20) \RA\ Piazza Matteotti e *now I forget how to say left* sinistra^
 \IT3\ Molto bene.
 \RA\ Sì^ via Oberdan e sinistra la scala/& la scale &
 \IT3\ & Uhm. &
 \RA\ E continuano +
 \IT3\ Uhm.
 \RA\ Corso Cavour

L'omofonia con altri paradigmi verbali rende difficile la distinzione delle forme imperative e quelle indicative in assenza di pronomi clitici. Nelle produzioni dei principianti questa difficoltà è aggravata dal fatto che la corrispondenza forma-funzione risulta molto vaga. Nel *corpus* l'unica forma chiaramente imperativa è la formula *rilassati*, prodotta tre volte all'interno della stessa conversazione. Sostanzialmente l'unica osservazione che possiamo fare riguarda le forme alle quali gli apprendenti ricorrono per dare ordini o istruzioni, tra cui spiccano la prima persona singolare dell'indicativo e l'infinito (complessivamente 30 occorrenze su 54). Riassumiamo le forme prodotte dai principianti nella Tabella 7, tenendo presente che la principale strategia alternativa, cioè l'omissione⁸, non essendo numericamente quantificabile, non è rappresentata.

Tabella 7
Mezzi linguistici usati dal gruppo di livello elementare

Forme verbali	Percentuali d'uso
Indicativo Sing. 1	28%
Infinito	28%
Indicativo Sing. 2	17%
Indicativo Sing. 3	11%
Indicativo Plur. 1	5%
Imperativo Sing. 2	5%
Indicativo Plur. 3	4%
Participio passato	2%

Al livello B1 la strategia principale nella formazione della seconda persona singolare sembra essere la forma composta della radice + vocale tematica, quindi *-a* nei verbi in *-are*, *-e* nei verbi in *-ere* ed *-i* nei verbi in *-ire*. L'esempio (21) ci permette di osservare gli esiti in *-e* (*prende*) e in *-i* (*apri*).

- 21) \TR\ prende la borsa e apri.

La strategia adoperata dagli apprendenti è particolarmente vistosa nei verbi della seconda coniugazione (per es.: *chiede, sede, beve, mette, mettelo* [sic], *ripete, legge*; 62 occorrenze su 71 verbi in *-ere*), mentre nella prima e nella terza coniugazione è meno visibile perché dà come esito la forma coincidente con il

⁷ Per la questione dell'infinito come forma basica si veda Banfi, 1990; Banfi & Bernini, 2003; Berretta, 1990; Berretta, 1992; Berruto, 1991.

⁸ L'omissione del verbo è una strategia a cui gli apprendenti possono ricorrere per vari motivi: per esempio, perché non possiedono i mezzi lessicali e morfologici necessari per esprimere enunciati completi oppure perché sono influenzati dalla loro L1. In inglese, in effetti, si usano comunemente costrutti senza verbo per esprimere ordini e richieste, come per es. *two black coffees, please* (per ordinare al bar); *single to Manchester* (per chiedere un biglietto alla stazione). L'omissione del verbo all'imperativo è una strategia anche dell'italiano standard. Pensiamo ai comandi nominali per indicare ciò che si chiede o si ordina, come per es. *due caffè, per favore; un biglietto andata e ritorno a Roma.*

target (*paga, cammina, attraversa, rilassa, guarda, prepara, separa, tira, cucina, usa, taglia, trova; eschi [esci], sali*). La strategia di formazione della seconda singolare in *-a, -e, -i* persiste anche tre mesi dopo (cioè nella seconda registrazione) in tutti gli apprendenti. Ci sono pochi esempi in cui compare la desinenza *-i* nei verbi in *-are* (*paghi, trovila*; 2 occorrenze su 67 verbi in *-are*) e nei verbi in *-ere* (per es. *bevi*; 9 occorrenze su 71 verbi in *-ere*). Le autocorrezioni di un'apprendente potrebbero costituire un indizio per capire il processo di generalizzazione della desinenza in *-i*: nella stessa sequenza produce prima *paga* che poi corregge in *paghi*, e in un'altra sequenza procede allo stesso modo con il verbo *bere*, iniziando con la forma *beve* seguita dalla forma *bevi*. Per quanto riguarda la seconda persona plurale, si registra un'evoluzione nei mesi intercorsi tra le due registrazioni. Durante le prime registrazioni gli apprendenti non hanno utilizzato forme imperativali alla seconda persona plurale: hanno esteso, tutti e quattro, la seconda persona del singolare al plurale. C'è un solo esempio di un tentativo di formazione del plurale dell'imperativo, che consiste nella sovraestensione di un'ipotetica terza persona plurale (*prendeno*). Durante le seconde registrazioni, invece, gli apprendenti si dimostrano molto più consapevoli nel distinguere la seconda persona plurale dalla seconda singolare. Al plurale, una studentessa percorre nella riflessione tutta una serie di persone: Sing. 2 > Plur. 1 > Plur. 3. > Plur. 2 (*corri > non correm > non corrono > non correte*). Quest'ordine rispecchia ciò che abbiamo osservato dai principianti, cioè che la seconda persona singolare è tra le prime forme ad apparire, seguita dalla prima e dalla terza plurale, che inizialmente si generalizzano per la seconda persona plurale. Una volta trovata la desinenza corretta, l'apprendente continua a produrre solo forme corrette di seconda persona plurale (v. esempio 22). Al livello B1, le forme di seconda persona plurale non sono molto numerose: 11 occorrenze su 244 forme verbali osservate.

- 22) \SA\ !Corri, corri! E dopo +++
 \IT1\ Che cosa dici ++ vedi, c'è anche un ascensore ++ c'è gente nei negozi, devi avvisare tutti.
 \SA\ Facemo un facemo le scale non elevatore e +++ Non correm/non corrono, ma ++ no. Non correte, ma + camminate ++ all'*exit* e ++ telefonate per aiuta, ahm ++

Compaiono vari esempi di imperativo negativo formato con *non* + forma positiva (*non cammina, non prendelo*; in totale 12 occorrenze), ma ci sono solo occorrenze sporadiche di imperativo negativo formato da *non* + infinito, benché nella forma positiva compaia occasionalmente l'infinito. La struttura formulaica *non preoccuparti* non viene ancora analizzata come *non* + infinito + pronome, come si deduce dall'uso del doppio clitico nell'esempio (23). Dal momento in cui sono attestate forme positive di seconda persona plurale, compaiono anche le forme negative di seconda persona plurale corrette (*non correte, non prendete*).

- 23) \SA\ non ti preoccuparti/non vi preoccupati ++ per tutti i suoi cosi

Gli apprendenti si rendono conto di dover usare forme di cortesia nelle situazioni formali, ma le forme cortesi vengono per lo più sostituite dalle forme della seconda persona singolare (per es. *da', fallo, mette, mettela, tira, prende, prendelo, solleva*). Una sola apprendente si dimostra particolarmente consapevole, durante la seconda registrazione, delle forme di cortesia e usa correttamente vari verbi (per es. *tenga, canti, non lanci*), ma le forme non risultano stabili neanche nel suo caso⁹. La forma negativa cortese è costruita da tutti gli apprendenti con *non* + imperativo positivo (*non butta, non da', non lecca*). Nella Tabella 8 si riassumono le forme utilizzate dal secondo gruppo di apprendenti.

⁹ I quattro apprendenti del livello B1 hanno trattato nel corso del semestre l'imperativo formale. Tra di loro una sola studentessa sembra aver interiorizzato il paradigma dei verbi regolari e di alcuni verbi irregolari, ma neanche lei usa coerentemente l'imperativo formale durante l'intera registrazione.

Tabella 8
Mezzi linguistici usati dal gruppo di livello intermedio

Forme verbali	Percentuali d'uso
Imperativo Sing. 2	64%
Verbi modali	9%
Forma cortese	7%
Indicativo	6%
Imperativo Plur. 2	4%
Essere + aggettivo	3%
Infinito positivo	3%
Participio passato	2%
Imperativo Plur. 1	1%
Infinito negativo	1%

Al livello B1 gli apprendenti possiedono una consapevolezza morfologica più elevata rispetto agli apprendenti principianti. È lecito quindi domandarsi come considerare le forme imperativali devianti che sono numericamente molto elevate (66 contro 90 verbi coniugati correttamente). Le forme devianti sono usate dagli apprendenti con un significato direttivo e nelle istanze in cui vengono impiegati dei pronomi clitici, questi ultimi appaiono correttamente, alla destra del verbo anche quando la desinenza non corrisponde alla desinenza target (per es. *mettela, prendelo*). Nelle statistiche si è quindi deciso di accorparle alle forme corrette. Dalla Tabella 8 si deduce che l'uso dell'imperativo è predominante rispetto alle strategie alternative messe in atto dagli apprendenti. Tra queste ultime notiamo l'uso dei verbi modali *dovere* e *bisogna* (per es. *non devi fare, deve comprarlo, hai bisogna fare*) e delle espressioni impersonali di necessità (per es. *è necessario che tutti usciamo*), sia in situazioni formali che in situazioni informali. Gli apprendenti ricorrono all'omissione completa del verbo solo per evitare di formulare l'imperativo di cortesia.

Nella formazione della seconda persona singolare persiste l'uso della forma radice + vocale tematica fino al livello B2, con la conseguente produzione di forme estranee al paradigma italiano (per es. *prende, beve, mette, tiene*). Gli esempi non sono sempre facili da interpretare perché gli apprendenti di questo livello usano spesso descrizioni in funzione prescrittiva. Nell'esempio (24) il turno di AK potrebbe essere interpretato sia come descrizione, sia come istruzione (*vedi, mette*), mentre nel primo turno di MA, oltre all'intonazione, anche la posizione del pronome ci indica che si tratta di un imperativo (*rubala*).

- 24) \AK\ E vedi + vedi se qualcuno ah + circa + di tu, e mette la posacendere nella borsa.
 \IT2\ !Ah, ok!
 \MA\ !Rubala!
 \IT2\ Sì sì.
 \MA\ % Non c'è nessuno. %
 \AK\ E poi^
 \MA\ Ok, prende il caffè di nuovo e ritorna la tazzina/o la tazza al banco.

Si registra un aumento delle forme in *-i* nella prima (per es. *cammini, guardi, tagli, mangi, lasci, contatti*) e nella seconda coniugazione (per es. *prendi, metti, corri, bevi, siedì, scrivi*). La seconda persona plurale nella prima registrazione viene sostituita in alcuni casi dalla seconda persona singolare (per es. *vai, gira, segui*), mentre durante la seconda registrazione è formata correttamente da tutti gli apprendenti (*camminate, cominciate, tagliate, prendete, stendete*).

Durante la seconda registrazione compaiono le forme negative al singolare con *non* + infinito (*non mangiare*) e al plurale con *non* + forma positiva (*non usate*). Le forme negative al singolare si sovraestendono anche alle forme singolari cortesi (es. *non dare, non gettare, non buttare*). Nella forma di cortesia positiva a volte si utilizza la stessa forma dell'imperativo informale (per es. *tira, aggiusta, prende, mette*), ma molto più spesso si fa ricorso alla descrizione (all'indicativo) che diventa interpretabile, grazie al contesto, come istruzione. Riassumiamo le forme imperativali e le strategie alternative utilizzate dal terzo gruppo nella Tabella 9.

Tabella 9
Mezzi linguistici usati dal gruppo di livello intermedio-avanzato

Forme verbali	Percentuali d'uso
Imperativo Sing. 2	43%
Verbi modali	23%
Imperativo Plur. 2	10%
Infinito positivo	7%
Essere + aggettivo/avverbio	5%
Indicativo	5%
Infinito negativo	4%
Forma cortese	1%
Condizionale	1%
Verbi performativi	1%

Rispetto al livello B1, negli stessi compiti comunicativi svolti da entrambi i gruppi, notiamo un calo nell'uso dell'imperativo di seconda singolare (96 occorrenze su un totale di 222, cioè il 43% rispetto al 64% del livello B1), un aumento nella produzione dell'imperativo plurale (22 occorrenze, cioè il 10% contro il 4,5% del livello B1) e nell'utilizzo dell'infinito in forma negativa (9 occorrenze, cioè il 4% contro l'1% del livello B1). Inoltre, gli apprendenti utilizzano ampiamente verbi modali o costrutti impersonali esprimenti necessità (per es. *forse può tirare, deve prendere, è importante che la gamba è più lungo, la gamba va sotto*). Compaiono le espressioni performative che implicano un ordine diretto, una richiesta o un invito a fare (o non fare) qualcosa, come nelle frasi *Vi ordino di uscire/vi prego di uscire/è proibito uscire*. Troviamo, inoltre, il modo condizionale, utilizzato anche in italiano per comandi cortesi, inviti, richieste. In generale, rispetto al livello B1, i mezzi alternativi all'imperativo sono molto più ricchi e vengono impiegati soprattutto in situazioni formali, ma non mancano esempi di forme alternative anche in situazioni informali.

Al livello avanzato le forme sia positive che negative della seconda persona singolare e plurale sembrano acquisite stabilmente (per es. *aspetta, riscalda, lasciala, riportalo; prendi, smetti, chiedi, mettilo, rompi; apri, aprila; non aprire; entrate, andate, prendete, uscite*). Riguardo alla forma *andate* notiamo che una studentessa produce prima nella frase la forma *vate*, poi si corregge immediatamente; il processo reso chiaro dalla *riflessione ad alta voce* attesta il tentativo di ricostruire la forma plurale in base alla singolare seconda persona dell'imperativo. È significativo il fatto che per la seconda plurale dell'imperativo non venga sovraestesa la forma equivalente dell'indicativo, ma che essa venga ricostruita a partire dalla forma imperativa meno marcata (singolare seconda persona). Ciò spiega anche la tendenza a generalizzare la forma della seconda singolare nelle forme della seconda plurale nei livelli più bassi. Gli apprendenti di questo livello tendono a mitigare la forza dell'imperativo in molte situazioni e a ricorrere a forme meno dirette (per es. *si può usare, non c'è bisogno di essere, si prega di andare, vi prego di uscire*), come quella utilizzata da JU nell'esempio (25).

25) \JU\ Ok. Questo è il momento giusto per tirare la gamba giù così diventa più stretto il nodo

L'ultimo ostacolo sembra essere costituito dalla forma di cortesia: si producono pochissime forme (per es. *prenda*; in totale 3 occorrenze). Raramente si impiegano forme della seconda persona singolare dell'imperativo (per es. *prendi*) e a volte riemerge la forma radice + vocale tematica (per es. *prende*) al posto della forma di cortesia. Compare anche l'infinito quale forma di istruzione generica (17 occorrenze), interpretabile nel contesto come istruzione diretta rivolta all'interlocutore. Abbiamo una sola occorrenza per l'imperativo negativo di cortesia con non + congiuntivo (*non si preoccupi*). La forma negativa cortese viene qualche volta sostituita da non + infinito, oppure non + imperativo informale. Le due soluzioni si alternano spesso anche all'interno dello stesso enunciato, in forma di autocorrezione, come nell'esempio (26). È da notare che gli stessi apprendenti maneggiano il congiuntivo presente nelle subordinate per esprimere dubbi e opinioni con agiatezza e con una correttezza formale piuttosto elevata. Le forme imperativi e le strategie alternative impiegate dal quarto gruppo sono illustrate nella Tabella 10.

26) \EM\ E non lasciare il bambino nella/non lascia il bambino nella + nella macchina.

Tabella 10
Mezzi linguistici usati dal gruppo di livello avanzato

Forme verbali	Percentuali d'uso
Imperativo Sing. 2	40%
Verbi modali	24%
Indicativo	8%
Infinito positivo	6%
Imperativo Plur. 2	6%
Essere + aggettivo/avverbio/sostantivo	5%
Si passivo	5%
Infinito negativo	3%
Forma cortese	1%
Imperativo Plur. 1	1%
Verbi performativi	1%

Rispetto al livello B2 notiamo un ulteriore calo nell'uso dell'imperativo di seconda singolare (108 occorrenze, cioè il 40% rispetto al 43% del livello B2) e una crescita delle strategie alternative. Il numero delle forme cortesi rimane basso (2 occorrenze al livello intermedio-avanzato e 3 occorrenze al livello avanzato). A questo livello gli apprendenti hanno a loro disposizione un repertorio molto ricco di espressioni alternative adeguate al contesto dal punto di vista sociolinguistico e pragmatico a cui ricorrono evitando consapevolmente ciò che costituisce per loro una difficoltà. Vengono utilizzati verbi modali (per es. *lei deve inserire, lei può stringere*), l'infinito (per es. *far andare*), l'indicativo nell'uso di descrizione al posto dell'istruzione (per es. *la gamba va sotto*) e varie espressioni impersonali (per es. *non si può dare*).

Passiamo ora alle produzioni dei parlanti nativi a cui sono stati proposti gli stessi compiti comunicativi. Gli esempi di impiego sia dell'imperativo informale, sia dell'imperativo formale sono molto scarsi (5 occorrenze di forme cortesi e 11 occorrenze di prima e seconda persona plurale). È interessante osservare l'esempio (27) in cui il soggetto intervistato inizia ad utilizzare le forme di cortesia, ma dopo aver pronunciato *prendi* [Lei], non fa più ricorso all'imperativo durante l'intera intervista. Nella Tabella 11 riassumiamo le forme imperativi e le strategie alternative utilizzati dagli informatori madrelingua.

- 27) \IR\ Guardi, è molto semplice. Sembra difficile, ma non lo è. Innanzitutto alzi il colletto perché-
 \IT2\ Sì.
 \IR\ Ovviamente la cravatta va messa sotto. Si passa la cravatta intorno al collo^ prendi i due
 lembi, uno lo deve pass+ quello di sinistra deve essere messo sotto.

Tabella 11
Forme imperativi e strategie alternative di soggetti madrelingua

Forme verbali	Percentuali d'uso
Indicativo	55%
Verbi modali	15%
Si passivo	7%
Imperativo Plur. 2	7%
Forma cortese	4%
Infinito positivo	4%
Gerundio	3%
Essere + avverbio	2%
Andare + participio passato	1%
Condizionale	1%
Imperativo Plur. 1	1%

Dalla Tabella 11 risulta chiaro che nel *corpus* non abbiamo nessuna occorrenza di seconda persona singolare dell'imperativo usata dagli informatori madrelingua. Nelle richieste dirette i parlanti nativi usano principalmente la seconda persona singolare dell'indicativo. È poco usata anche la forma cortese; si

impiegano numerose forme alternative al congiuntivo, come la prima persona plurale (per es. *continuiamo a girarlo*), vari costrutti impersonali (per es. *è meglio se tira su*), verbi modali (per es. *deve passarlo*) e varie forme passive (per es. *la gamba va messa, deve essere passato, si passa*). Inoltre, sono usati come direttivi alcuni gerundi, i quali, grazie alla loro natura non marcata dal punto di vista della persona, permettono di rivolgersi all'interlocutore in una maniera indiretta.

Se l'imperativo in funzione di comando viene usato meno con l'aumentare della competenza in italiano, vediamo quattro casi in cui gli apprendenti, anche quelli più competenti, hanno invece utilizzato coerentemente l'imperativo. Il primo caso riguarda gli ordini dati in situazioni di emergenza (come negli esempi (22) e (23) visti sopra) e si avvicina all'uso prototipico dell'imperativo descritto in §2, in quanto in queste situazioni sono presenti un alto grado di senso di urgenza e di determinazione del parlante nei confronti dell'azione attesa. Tuttavia, è assente la disparità nel grado di forza e dell'autorità tra il parlante e l'ascoltatore. Infatti, le azioni sono imposte sul destinatario per il beneficio di quest'ultimo e non del parlante. Il secondo caso riguarda schemi discorsivi ricorrenti, come le ricette (esempio 28).

28) Riscalda il forno a 350 °F /145 °C. Mescola in una ciotola una tazza di farina tipo 00, un cucchiaino di sale e mezza cucchiaino di bicarbonato //JU/

Nei testi di istruzione troviamo verbi d'azione con risultati tangibili, ma non è inclusa l'idea che il parlante voglia che l'ascoltatore realizzi l'azione richiesta. Infatti, è evidentemente assente il beneficio che potrebbe ricavare il parlante dalla realizzazione dell'azione. Il terzo caso include richieste che servono un fine comune, come la corretta esecuzione di un compito in cui parlante ed ascoltatore sono entrambi coinvolti (come gli ess. (3) e (6) relativi al *task* del posacenere rubato descritto in §4). Sembra che gli apprendenti ritengano appropriato l'uso dell'imperativo quando il parlante e l'ascoltatore decidono temporaneamente di entrare in un rapporto di collaborazione (similmente a quanto descritto da Myhill e Smith (1995)) e quindi l'uso dell'imperativo faccia parte di un "patto". Nelle medesime situazioni i parlanti madrelingua hanno invece evitato del tutto l'uso dell'imperativo, dando maggior peso alla cortesia e sottraendosi al gioco rappresentato dal *task*. Il quarto caso si allontana decisamente dagli usi prototipici, include espressioni che riguardano l'interazione e non denotano azioni con risultati desiderati dal parlante. Le azioni richieste sono a beneficio dell'ascoltatore, piuttosto che del parlante, come negli esempi (12) e (13).

29) Fammi sapere se io ti aiuto. \MA\ [se ti devo aiutare]

30) Dimmi se hai voglia d'aiuta \AK\ [se vuoi che ti aiuti]

Riguardano l'interazione e si allontanano dagli usi prototipici anche i casi in cui i verbi all'imperativo fungono da marcatori pragmatici (v. §2). Negli esempi (31) e (32) i verbi *senti* e *guardi*, prodotti, rispettivamente, da un apprendente di livello avanzato e da un parlante madrelingua, contribuiscono ad attivare il canale comunicativo, senza agire direttamente sul destinatario.

31) \EM\ Senti. Cominciamo.

32)¹⁰ \IR\ Guardi, è molto semplice. Sembra difficile, ma non lo è. Innanzitutto alzi il colletto...

6. Conclusioni

Come abbiamo visto nell'analisi, i dati hanno confermato solo in parte le previsioni formulate in base agli studi precedenti (cfr. §3) rispetto alla sequenza di acquisizione dei componenti del paradigma. Si è verificata l'ipotesi riguardo all'ordine della comparsa della seconda persona singolare dell'imperativo rispetto alla seconda persona del plurale. Si è verificata l'ipotesi dell'acquisizione tarda del congiuntivo, ma le poche occorrenze si concentrano in forme di routine come *non si preoccupi*, quindi è discutibile se questi elementi possano costituire parte integrante di un paradigma unico pienamente interiorizzato. Si è verificato solo in parte il ritardo nell'acquisizione della seconda persona singolare dei verbi in *-are* e non si è verificata l'acquisizione relativamente precoce dell'imperativo negativo con *non* + infinito. In quanto segue esponiamo

¹⁰ L'esempio 32 è estratto dall'esempio 27.

una revisione delle ipotesi di partenza in questi ultimi tre ambiti (cioè la seconda persona del singolare, l'imperativo negativo e le forme cortesi).

Nell'acquisizione della seconda singolare dei verbi abbiamo visto in opera due strategie. La strategia principale degli apprendenti anglofoni è il ricorso ad una forma particolare del verbo che si compone della radice e della vocale tematica del verbo (*parla, prende, apri*). Questa strategia dà esiti conformi al paradigma italiano nei verbi della prima e della terza coniugazione, che conservano la vocale tonica all'imperativo di seconda singolare, rispettivamente *-a* e *-i*. Nella seconda coniugazione dà esiti distinti dal paradigma dell'italiano¹¹. Come spiega Aikhenvald (2010), crosslinguisticamente le forme più comuni dell'imperativo di seconda singolare sono la radice "nuda" del verbo o la radice + vocale tematica. L'imperativo inglese coincide con la radice "nuda" del verbo (per es. *go!*). Gli apprendenti anglofoni non mutuano semplicemente la forma inglese all'italiano L2, ma costruiscono la forma imperativa a partire dagli elementi della lingua italiana a loro disposizione¹² e arrivano, in una maniera sorprendentemente omogenea, ad una regola ipotetica che prevede la formazione dell'imperativo aggiungendo la vocale tematica alla radice, regola che peraltro dà esiti conformi ad uno stadio (diacronicamente lontano) della lingua italiana. Una strategia secondaria a cui ricorrono gli apprendenti anglofoni è quella prevista da Berretta: sovraestendono la desinenza *-i*, quale marca di seconda persona singolare, ai verbi in *-are* e solo in una fase di acquisizione successiva compaiono le forme corrette in *-a*. Scegliendo questa strategia, gli apprendenti seguono una strategia di trasparenza, secondo un ideale rapporto uno a uno tra forma e funzione. Quando il significato e la funzione di un elemento grammaticale è chiaro (in questo caso il morfo *-i* come espressione della seconda persona singolare), l'apprendente tende ad utilizzare la forma che giudica la migliore per esprimerlo, invece di utilizzare forme irregolari meno trasparenti. Applicando strategie di trasparenza morfosemantica gli apprendenti creano la forma analogica in *-i* dell'imperativo di seconda persona singolare dei verbi in *-are* (tipo *paghi!*). Nella Figura 5 si riassumono le varie strategie di formazione dell'imperativo di seconda persona singolare in italiano standard e in alcune sue varietà, in inglese e in italiano L2 di anglofoni. Le caratteristiche (c) e (e) della terza riga si riferiscono alla ricreazione del paradigma da parte degli apprendenti, mentre la caratteristica (b) corrisponde alla formazione dell'imperativo in inglese e l'esempio (d) a quella in italiano. La caratteristica (a) si riferisce agli imperativi di seconda persona singolare in certe varietà dell'italiano del Sud (v. esempio (1), §2). La Figura 5 illustra due aspetti fondamentali della natura dell'imperativo: da un lato, la centralità della seconda persona e la possibilità della marcatezza formale minima. Sono, infatti, questi due aspetti a determinare la formazione dell'imperativo di seconda persona singolare nelle varietà appena elencate.

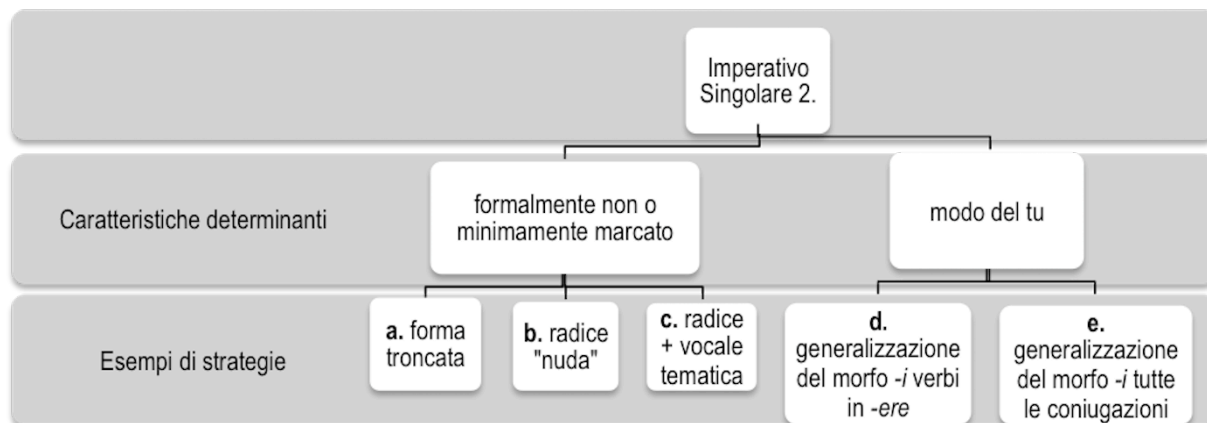


Figura 5. Strategie di formazione dell'imperativo di seconda persona singolare in italiano, in inglese e in italiano L2

Abbiamo osservato che la forma negativa dell'imperativo di seconda persona singolare è "deviante" rispetto al sistema dell'imperativo positivo. La disomogeneità formale dell'imperativo negativo comporta un rallentamento nell'apprendimento perché l'apprendente non può ricavare dall'*input* un'equivalenza chiara e

¹¹ In italiano la seconda persona della seconda coniugazione usciva originariamente in *-e*, conformemente all'etimo latino e fu poi sostituito in fiorentino antico da *-i*, modellato sulla terza coniugazione (cfr. Serianni, 1989; Tekavčić, 1980).

¹² L'immagine metaforica della nuova lingua come costruzione si deve a Hugo Schuchardt e a Federica Venier che ha sottolineato la forza di questa metafora-guida di *Die Lingua franca* (Venier, 2012).

univoca tra forma e funzione. La forma negativa viene resa inizialmente con *non* + imperativo positivo, cioè l'apprendente "regolarizza" il sistema seguendo la già menzionata strategia di trasparenza (nella seconda persona l'indicativo positivo è *parli*, l'indicativo negativo è *non parli*, l'imperativo positivo è *parla!*, quindi l'imperativo negativo è *non parla!*). L'unica forma, non analizzata, a comparire precocemente è *non preoccuparti* (verbo che compare con una frequenza molto elevata nel *corpus* inglese presentato in §2; l'uso frequente di questa formula potrebbe essere quindi ricondotto alla L1). Una volta acquisita, la forma *non* + infinito diventa molto solida nel paradigma e si generalizza a lungo anche al plurale e alle forme cortesi.

Il congiuntivo in funzione di forma cortese dell'imperativo emerge molto tardi. Ricorre molto di rado non solo nelle produzioni degli apprendenti, ma anche in quelle del gruppo di controllo costituito da parlanti madrelingua. Questi risultati rinforzano i dubbi sulla fondatezza, dal punto di vista teorico, di rappresentare il "paradigma completo" dell'imperativo (v. Tabella 1) e sulla necessità di operare con una distinzione chiara tra le forme di imperativo vere e proprie e le forme suppletive. I risultati della ricerca evidenziano la posizione particolare dell'imperativo rispetto ad altri paradigmi verbali: nel caso dell'imperativo non possiamo parlare di un paradigma unico e far equivalere (benché si faccia solo formalmente) la forma cortese alle terze persone degli altri paradigmi. A margine potremmo aggiungere che l'acquisizione delle forme cortesi non è solamente una questione morfologica, ma anche sociolinguistica. In particolare, se la lingua di partenza non distingue tra l'allocuzione formale e l'allocuzione informale (come l'inglese), l'acquisizione delle forme di cortesia sarà collegata anche all'acquisizione della terza persona come marca di 'formalità', quindi sarà anche una questione di competenza socio-linguistica nella L2.

Riflettendo sulla forma abbiamo visto che gli apprendenti più competenti, avendo a disposizione una vasta gamma di mezzi lessicali e morfosintattici, usano l'imperativo formale meno rispetto agli apprendenti meno competenti e ricorrono ad altri strumenti che possono avere la stessa efficacia pragmatica. Nel loro caso potremmo appellarci al ruolo del monitor di Krashen (1985), cioè al controllo che l'apprendimento razionale esercita sulla lingua prodotta dalla competenza acquisita. Abbiamo notato che sin dai livelli intermedi gli apprendenti utilizzano forme assertive contenenti indicativi e una crescente varietà di strutture indirette al posto dell'imperativo diretto informale, forme che possono essere interpretate come istruzioni grazie al contesto situazionale. Dai nostri dati risulta che più si è competenti nella L2, più gli apprendenti diventano sensibili al valore socio-pragmatico dell'imperativo e più spesso ricorrono a strutture alternative anche quando padroneggiano pienamente la forma (per es. al livello avanzato *vi prego di uscire* invece di *uscite* o *si prega di andare* invece di *andate*). Si sono comportati in modo molto simile anche i parlanti nativi, evitando completamente l'uso dell'imperativo canonico e usando spesso l'indicativo nelle situazioni informali. Come osserva Mencacci, a differenza di quel che si potrebbe pensare, "sembra di poter dire che solo apparentemente l'imperativo esprime il comando e che, anzi, in tale impiego non è poi tanto usato" (1983, p. 161). Le produzioni dei madrelingua sono indicative di ciò che gli apprendenti ricevono come *input*: da una parte, le forme assertive o interrogative contenenti indicativi che sostituiscono le forme dirette dei direttivi (*adesso ti alzi* per *alzati!*, *lo apri tu?* per *aprilo!*) non rende certamente facile al parlante non nativo l'identificazione delle forme specifiche dell'imperativo; dall'altra parte la scarsità dell'imperativo formale che si realizzano per lo più in espressioni di routine (tipo *guardi*, *scusi*) non permettono agli apprendenti di rinsaldare le forme al congiuntivo in questa funzione. Inoltre, non è da escludere che la tendenza a preferire forme alternative all'imperativo sia rinforzata anche dalla L1, visto che l'imperativo nella funzione di comando è usato poco anche in inglese (v. §2).

La causa della scarsità di imperativi per esprimere azioni imposte all'ascoltatore per volontà di un parlante dotato di autorità e della preferenza, invece, per indicare attività suggerite dal parlante a beneficio dell'ascoltatore va cercata nelle regole di cortesia in entrambe le lingue. Le forme imperativi possono essere considerate troppo dirette e comportare il pericolo di 'fare perdere la faccia' (Nuyts & Auwera, 2016). Questo comportamento si situa nel contesto sociolinguistico in cui i comandi diretti si rifiutano per tutelare la libertà di azione e la libertà da imposizioni dei parlanti¹³ (si veda il principio di 'faccia negativa' proposto da Brown & Levinson, 1987). Potremmo quindi affermare, insieme a Mira Ariel, che le regole di cortesia e le norme sociali sopprimono alcuni contenuti, mentre ne promuovono altri. Quindi, il discorso, come viene sperimentato dai parlanti, e per derivazione, la grammatica, riflettono questo filtro sociale (Ariel, 2008). La marcatezza socio-

¹³ Benché i principi di cortesia siano universali, le singole regole dipendono da norme e tradizioni culturali e sono quindi specifiche di ciascuna lingua. La forma interrogativa può condividere con la forma imperativa le restrizioni descritte per l'italiano e per l'inglese: in molte lingue indigene dell'Australia fare domande per ottenere informazioni è considerato un comportamento intrusivo e viene perciò evitato (Nuyts & Auwera, 2016).

pragmatica dell'imperativo e la conseguente scarsità nell'*input* potrebbe costituire un'ulteriore giustificazione della ricostruzione del paradigma di seconda persona singolare "creativa" (e tendente alla fossilizzazione), nonché della difficoltà e della scarsità di occorrenze di imperativi di cortesia nelle varietà di apprendimento.

Analizzando gli usi effettivi dell'imperativo (§2), abbiamo notato che le forme imperativi maggiormente utilizzate in italiano assolvono principalmente funzioni socio-interazionali. L'imperativo serve, essenzialmente, per regolare l'interazione tra il parlante e l'ascoltatore, per dirigere l'attenzione dell'ascoltatore. L'imperativo ha la capacità di indirizzarsi all'interlocutore e questa capacità è strettamente collegata al fatto che sia tipicamente indirizzato ad una seconda persona. Come osservano Floricic (2009) e Floricic e Molinu (2012), l'imperativo è nell'ambito verbale la controparte del vocativo nell'ambito nominale. E, come il vocativo, è focalizzato sull'interlocutore e non presenta specificazioni morfologiche. Infatti, Venier (2012) suggerisce che,

come la categoria del vocativo è quella che marca sul nome la differenza benvenistiana tra persona e non persona [...], così l'imperativo marca la stessa distinzione sul verbo, essendo un modo dedicato al tu e sottraendo dunque il verbo all'apparente distinzione valoriale tra le persone che lo caratterizza nelle sue forme finite. (p. 114)

Le forme imperativi che assumono funzioni socio-interattive ed espressive, sono reinterpretate come marcatori pragmatici e perdono il loro contenuto originale di comando, insieme al loro status verbale per diventare imperativi solo nella forma. Benché nelle grammatiche italiane l'imperativo sia tradizionalmente annoverato tra i modi finiti del verbo e sia incluso nei paradigmi verbali, nel suo uso effettivo presenta uno statuto particolare. Da un lato, benché sia collegato ai verbi, è una modalità dell'enunciato e non solo un modo del verbo, e dall'altro, è formalmente vicino a categorie di espressioni tendenzialmente invariabili (come per es. l'espressione *congratulazioni!*)¹⁴. Ciò spiega, sul versante acquisizionale, il fatto per cui certe formule appaiano presto nell'interlingua (per es. *guarda, aspetta, dimmi, fammi sapere, non ti preoccupare*) e senza esitazioni riguardo alla morfologia. Sul versante applicativo, invece, ci suggerisce di dover riesaminare il modo in cui l'imperativo è insegnato agli apprendenti di italiano L2 tenendo in considerazione le effettive funzioni e le peculiarità rispetto agli altri modi del verbo.

Riferimenti bibliografici

- Aikhenvald, Alexandra Y. (2010). *Imperatives and commands*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Ariel, Mira (2008). *Pragmatics and grammar*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Banfi, Emanuele (1990). Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni da materiali di sinofoni. In Giuliano Bernini & Anna Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 39-50). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Banfi, Emanuele & Bernini, Giuliano (2003). Il verbo. In Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (pp. 70-115). Roma, Italia: Carocci.
- Bazzanella, Carla (2001 [1995]). I segnali discorsivi. In Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi & Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione* (vol. 3, pp. 225-257). Bologna, Italia: il Mulino.
- Bernini, Giuliano (1994). La banca dati del 'progetto di Pavia' sull'italiano lingua seconda. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 23, 221-36.
- Berretta, Monica (1990). Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendenti di italiano come L2. In Giuliano Bernini & Anna Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 51-80). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Berretta, Monica (1992). Marcatezza in morfologia e apprendimento di lingue seconde. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparete (Università di Bergamo)*, 8, 129-56.
- Berretta, Monica (1993). L'imperativo italiano. Problemi morfologici in L1 e L2. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparete (Università di Bergamo)*, 9, 157-185.

¹⁴ Nelle lingue del mondo l'imperativo può presentare distinzioni di categorie, ma diverse da quelle verbali quali il tempo, l'aspetto o la persona. Le particolari possono riguardare la distanza dell'azione da realizzare oppure la cortesia, che può essere realizzata tramite la categoria del numero (Aikhenvald, 2010).

- Berretta, Monica (1995). Imperativi in italiano: il ruolo della marcatezza pragmatica e morfologica nell'apprendimento di L2. In Anna Giacalone Ramat & Grazia Crocco Galèas (a cura di), *From pragmatics to syntax. modality in second language acquisition* (pp. 333-348). Tübingen, Germania: Günter Narr Verlag.
- Berruto, Gaetano (1991). Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione nella Svizzera tedesca. *Rivista di linguistica*, 3, 333-67.
- Bettoni, Camilla (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma, Italia: Laterza.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- De Mauro, Tullio, Mancini, Federico, Vedovelli, Massimo & Voghera, Miriam (1993) (a cura di). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* [collezione di testi digitali]. Milano, Italia: Etas.
- Di Domenico, Elisa (2004). Placed, non-placed and anaphorically placed expressions. *Rivista di Linguistica*, 16(1), 63-105.
- Diadori, Pierangela (2000). Bisogni, mete e obiettivi. In Anna De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera* (pp. 87-115). Roma, Italia: Carocci.
- Dittmar, Norbert et al. (1990), Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie. *Info DaF*, 17(2), pp. 125-172
- Floricić, Franck (2009). Il problema dell'imperativo negativo in italiano. In Elisabeth Burr (a cura di), *Tradizione & innovazione. Dall'italiano, lingua storica e funzionale, alle altre lingue. Atti del VI Convegno SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Gherhardt-Mercator Universität Duisburg 28 giugno-2 luglio 2000)* (pp. 151-162). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Floricić, Franck & Molinu, Lucia (2012). Romance monosyllabic imperatives and markedness. In Thomas Stolz, Nicole Nau & Cornelia Stroh (a cura di), *Monosyllables. From phonology to typology* (pp. 149-172). Berlino, Germania: Akademie Verlag.
- Ghezzi, Chiara & Molinelli, Piera (2014) (a cura di). *Discourse and pragmatic markers from Latin to the Romance languages*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Ghezzi, Chiara & Molinelli, Piera (2015). Segnali allocutivi di richiamo: percorsi pragmatici e sviluppo diacronici tra latino e italiano. *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, 21-47.
- Giacalone Ramat, Anna (1993). Italiano di stranieri. In Alberto Sobrero (a cura di), *L'italiano contemporaneo. Vol. 2. La variazione e gli usi* (pp. 341-410). Roma/Bari, Italia: Laterza.
- Givón, Talmy (1989). *Mind, code, and context: Essays in pragmatics*. Hillsdale, Stati Uniti: Erlbaum.
- Kaufmann, Magdalena (2012). *Interpreting imperatives*. Dordrecht/Heidelberg, Germania: Springer.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, Stati Uniti: Longman.
- Lyons, John (1977). *Semantics. Vol. 2*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Manili, Patrizia (1989). Relazioni tra aspetti morfologici e aspetti testuali di alcuni connettivi di origine verbale. In Monica Berretta, Piera Molinelli & Ada Valentini (a cura di), *Parallela 4. Morfologia. Atti del V° Incontro Italo-Austriaco della Società di Linguistica Italiana a Bergamo 2-4 ottobre 1989* (pp. 157-169). Tübingen, Germania: Gunter Narr Verlag.
- Mencacci, Osvaldo (1983). L'imperativo nell'italiano contemporaneo. *Gli Annali dell'Università per Stranieri di Perugia, Supplemento al n° 4*, 143-188.
- Meszler, Lenka & Samu, Borbála (2007). "Deh, ragioniamo insieme un poco...". Sulla generalizzazione della desinenza *-iamo* nell'indicativo presente in toscano antico. In Delia Bentley & Adam Ledgeway (a cura di), *Sui dialetti italo-romanzi. Saggi in onore di Nigel B. Vincent* (pp. 165-183) (*The Italianist*, 27, Special supplement 1). Norfolk, Regno Unito: Biddles.
- Myhill, John & Smith, Laura A. (1995). The discourse and interactive functions of obligation expressions. In Joan L. Bybee & Suzanne Fleischman (a cura di), *Modality in grammar and discourse* (pp. 239-92). Amsterdam/ Philadelphia/ Olanda: John Benjamins.
- Nuyts, Jan & Auwera, Johan van der (2016) (a cura di). *The Oxford Handbook of Modality and Mood*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Sadock, Jerrold (1994). Toward a grammatically realistic typology of speech acts. In Savas L. Tsohatzidis (a cura di), *Foundations of speech act theory. Philosophical and linguistic perspectives* (pp. 393-406). London, Regno Unito: Routledge.

- Salustri, Manola & Hyams, Nina (2003). Is there an analogue to the RI stage in null subject languages?. In Beachley, Barbara, Brown, Amanda & Conlin, Frances (a cura di), *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 692-703). Sumerville, Stati Uniti: Cascadilla Press.
- Salustri, Manola & Hyams, Nina (2006). Looking for the universal core of the RI stage. In Torrens, Vincent & Escobar, Linda (a cura di), *The acquisition of syntax in Romance languages* (pp. 159-82). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.
- Serianni, Luca (2010 [1989]). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Novara, Italia: De Agostini.
- Skiba, Romuald, Dittmar, Norbert, & Bresse, Jana (2008). Planning, collecting, exploring and archiving longitudinal L2 data: Experiences from the P-MoLL project. In Lourdes Ortega & Heidi Byrnes (a cura di), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 73-88). New York/London: Routledge.
- Stefanowitsch, Anatol & Gries, Stefan Th. (2003). Collocations: Investigating the interaction of words and constructions. *International Journal of Corpus Linguistics*, 8, 209-223.
- Tekavčić, Pavao (1980 [1972]). *Grammatica storica dell'italiano. Vol. 2. Morfosintassi*. Bologna, Italia: il Mulino.
- Venier, Federica (2012). *La corrente di Humboldt. Una lettura di La lingua franca di Hugo Schuchardt*. Roma, Italia: Carocci.
- Waltereit, Richard (2002). Imperatives, interruption in conversation, and the rise of discourse markers: A study of Italian *guarda*. *Linguistics*, 40, 987-1010.
- Wierzbicka, Anna (1991). *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin, Germania / New York, Stati Uniti: Mouton de Gruyter.
- Xrakovskij, Victor S. (2001) (a cura di). *Typology of imperative constructions*. Monaco, Germania: Lincom Europa.

Borbala Samu, Università per Stranieri di Perugia

borbala.samu@unistrapg.it

- IT** | **Borbala Samu** ha conseguito il dottorato di ricerca in linguistica storica presso l'Università di Manchester (Regno Unito) e successivamente il dottorato in linguistica applicata presso l'Università per Stranieri di Perugia. Attualmente lavora presso l'Università per Stranieri di Perugia e presso Umbra Institute, un istituto americano di istruzione superiore operante a Perugia: insegna nei corsi di lingua e cultura italiana e si occupa della formazione degli insegnanti di italiano a stranieri. Le sue pubblicazioni riguardano da un lato la sintassi storica dell'italiano e dei volgari italiani antichi e dall'altro, l'acquisizione e la didattica dell'italiano L2.
- EN** | **Borbala Samu** earned a PhD in historical linguistics from the University of Manchester (UK) and a second PhD in applied linguistics from the University for Foreigners in Perugia. She currently works at the University for Foreigners in Perugia and at the Umbra Institute, an American institution of higher education operating in Perugia. She teaches Italian language and culture and collaborates in Italian language teacher training courses. Her publications cover the diachronic syntax of Italian and structures of early vernaculars of Italy, as well as the acquisition and teaching of Italian L2.
- ES** | **Borbala Samu** es doctora en Lingüística por la universidad de Manchester (Reino Unido) y en Lingüística Aplicada por la Università per Stranieri en Perugia. En la actualidad trabaja en la Università per Stranieri de Perugia y en el Umbra Institute, un instituto americano de instrucción superior que desarrolla su actividad en Perugia. Imparte clase en los cursos de lengua y cultura italiana y se ocupa de la formación de los profesores de italiano como lengua extranjera. Sus publicaciones están relacionadas tanto con la sintaxis histórica del italiano y de las antiguas lenguas vernáculas italianas como con la adquisición y la enseñanza del italiano L2.