



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA
CORSO DI STUDIO IN SCIENZE SOCIOLOGICHE

LET'S *KETCHUP!*

ESPERIENZE LINGUISTICHE ED INCOMPRENSIONI NEI
SOGGIORNI ALL'ESTERO DI STUDENTI ERASMUS

RELATORE Prof. SALVATORE LA MENDOLA

LAUREANDA RACHELE MONTINI

MATRICOLA 2032244

Anno Accademico 2023/24

INDICE

ABSTRACT pag. 5

CAPITOLO I

1. Introduzione pag. 7

1.1 I fraintendimenti pag. 9

1.2 L'apprendimento di una seconda lingua pag. 16

1.3 L'inglese come *Lingua Franca* pag. 20

1.4 L'esperienza Erasmus+ pag. 27

CAPITOLO II

2. Le scelte metodologiche pag. 33

2.1 La struttura delle interviste pag. 34

2.2 La Raccolta delle Narrazioni pag. 35

CAPITOLO III

3.1 Il Primo Periodo pag. 37

3.1.1 I primi giorni pag. 37

3.1.2 Le Prime Interazioni con i Locali pag. 39

3.1.3 Le Prime Interazioni con gli Studenti Internazionali pag. 43

3.2 I Mesi Centrali dell'Esperienza pag. 48

3.2.1 Il Sistema Universitario pag. 49

3.2.2 Gli Studenti dell'Università Ospitante pag. 52

3.2.3 Le Culture Miste pag. 56

3.3 Il Rientro pag. 59

3.3.1 Il Cambiamento Personale pag. 59

3.3.2 Il Rientro a Casa pag. 62

CAPITOLO IV

Conclusione pag. 65

Bibliografia pag. 67

ABSTRACT

Obiettivo di questa ricerca è delineare i contesti e le modalità entro cui avvengono i processi di evoluzione linguistica degli studenti partecipanti al programma di mobilità Erasmus+, con particolare riferimento ai momenti di incomprendimento linguistica e agli strumenti utilizzati per far fronte ad essi in contesti in cui l'inglese era usato come lingua franca.

Per fare ciò è stata unita la letteratura scientifica riguardante la formazione dei fraintendimenti a livello sociale e le strutture delle relazioni che si svolgono usando l'inglese, con recenti studi circa le esperienze linguistiche e culturali di alcuni studenti partecipanti al programma Erasmus+ durante il loro periodo di mobilità.

Attraverso lo strumento qualitativo dell'intervista discorsiva sono state mappate le dinamiche di apprendimento e di adattamento alle differenze linguistiche e sociali di 12 studenti universitari che hanno studiato per un periodo all'estero, durante gli anni 2022-24, presso alcune università europee di Irlanda, Francia, Germania, Spagna e Lituania.

Queste interviste sono state analizzate, suddividendo i racconti per aree temporali, facendo riferimento ai principali temi presentati nella letteratura scientifica di riferimento.

CAPITOLO I

L'ANALISI LETTERARIA SCIENTIFICA

1. INTRODUZIONE

L'obiettivo di questa ricerca è quello di analizzare, attraverso strumenti di ricerca qualitativa, il valore delle esperienze di interazione quotidiana in lingua straniera durante i periodi di soggiorno all'estero degli studenti universitari partecipanti al programma Erasmus+. Particolare attenzione è stata data ai momenti di difficoltà linguistica; prendendo in analisi eventi di fraintendimenti, incomprensioni e differenze culturali che hanno caratterizzato l'esperienza presso le sedi delle università estere ospitanti.

Partendo da un'analisi incrociata di testi scientifici sulla formazione dei fraintendimenti linguistici, sulle modalità e le dinamiche di apprendimento di una lingua straniera (in particolar modo l'inglese) e sulle esperienze all'estero di studenti universitari aderenti al programma Erasmus+, è stato delineato un quadro interpretativo del quale poter disporre durante la lettura delle interviste discorsive realizzate.

Sono state scelte queste tre macroaree di analisi per poter ottenere diverse chiavi di lettura per le esperienze che sono state raccontate dai partecipanti alla ricerca. Tenendo in considerazione questi tre macrotemi, infatti, è stato possibile interpretare le esperienze degli studenti facendo riferimento a differenti aree di significato.

Il fraintendimento, le sue modalità di formazione all'interno delle relazioni, le tecniche usate per riconoscerlo e per risolverlo sono state prese in analisi per poter comprendere come esse si fossero adattate durante l'esperienza

all'estero sia nei confronti dei nativi del Paese ospitante, sia nei confronti di altri studenti provenienti da altri Paesi e che non condividevano quindi né la lingua madre né la lingua parlata nel luogo di accoglienza.

L'attenzione sulle modalità di apprendimento di una seconda lingua è stata determinata dai dati che mostrano che gli studenti che aderiscono al programma Erasmus+ presentano diversi livelli di conoscenza linguistica al momento della partenza.

La conoscenza della lingua del paese ospitante può andare a determinare delle tipologie di interazioni che possono risultare più o meno complesse in base all'abilità del singolo studente di comprensione ed espressione in quella lingua.

Un'analisi quindi delle modalità di apprendimento di una lingua straniera è stata considerata indispensabile per poter comprendere alcune scelte comportamentali e relazionali degli studenti, in particolare nelle prime settimane di mobilità.

Una particolare attenzione è stata data all'inglese come *lingua franca*; veicolo utilizzato dagli studenti in mobilità per poter comunicare efficacemente con gli altri in contesti in cui non veniva condivisa la conoscenza né della lingua ufficiale del paese ospitante, né della lingua madre dell'interlocutore.

Inoltre, un approfondimento su recenti studi che avevano per oggetto il programma Erasmus+, le esperienze linguistiche ad esso collegate e l'approccio degli studenti ai momenti di difficoltà di comunicazione, è stato un importante ponte per poter leggere con occhio più critico e centrato i racconti delle esperienze di coloro che hanno partecipato attivamente a questa ricerca.

Attraverso delle interviste discorsive con studenti che hanno partecipato al programma Erasmus+ durante i percorsi di studi triennali o magistrali, infine, è stato possibile valutare l'efficacia degli strumenti forniti dalla lettura e dallo studio dei testi scientifici.

I singoli macrotemi hanno dato quindi la possibilità di osservare, attraverso diverse chiavi di lettura, le esperienze linguistiche degli studenti Erasmus, le difficoltà che sono derivate dall'uso di una lingua veicolare differente e le modalità che ciascuno ha messo in atto per far fronte alle difficoltà che si sono presentate nei diversi contesti di vita e di studio all'estero.

1.1 I FRAINTENDIMENTI

Nelle scienze sociali i fraintendimenti vengono identificati come degli avvenimenti nella comunicazione che permettono di mettere in luce degli ostacoli che sono rimasti latenti nella relazione tra gli individui (Profita, 2013). Quando si fa riferimento ai fraintendimenti ci si riferisce allo stesso tempo ai pregiudizi, agli stereotipi e alle credenze che fino ad un preciso momento della relazione hanno dato significato alle azioni degli individui coinvolti.

Pregiudizi e stereotipi sono usati come dei facilitatori di pensiero, di giudizio e di azione sociale nei confronti di una determinata situazione, di un individuo o di un gruppo di individui. Quando l'azione sociale è mossa da questi elementi c'è un'assenza di giudizio nei confronti della relazione. Nel momento in cui essi non sono più in grado di dare significato all'agire e alle reazioni degli altri nel mondo sociale, viene a manifestarsi il fraintendimento (*ibidem*).

Per comprendere come viene rotto l'equilibrio, è però necessario comprendere come esso venga formato. L'*habitus*, ciò che viene considerato come la base della definizione identitaria, è l'elemento che in società funge da collante tra i vari individui per creare ordine e coesione.

Mauss (1950) definisce *l'habitus* come la ragione che sta dietro le pratiche individuali e collettive; un concetto che va oltre il singolo e che tiene unita una società attraverso la condivisione di valori.

Per Elias (1939) invece è visto come un prodotto del processo di civilizzazione; la formazione delle "buone maniere" per dare unità ai gruppi all'interno di una stessa società. In una versione più recente, Elias (1987) analizza *l'habitus* nelle società contemporanee come una possibilità individuale di separarsi dalla propria classe sociale a favore di uno sviluppo autonomo in società che, grazie alla globalizzazione, sta diventando sempre più ibrida.

Nell'analisi presentata da Bourdieu (1980) dell'*habitus* invece, esso viene considerato come dei processi predisposti nella mente delle persone che vanno a strutturare le rappresentazioni sociali del mondo in cui si è inseriti. Determina quindi allo stesso tempo le azioni che ciascun individuo considera come adeguate e le risposte che egli si deve attendere dagli altri durante le interazioni.

L'*habitus* va quindi a stabilire contestualmente quali sono le azioni da compiere, le parole che bisogna utilizzare e le risposte che ci si deve aspettare da parte degli altri attori sociali in base al ruolo di ciascuno nell'interazione.

I fraintendimenti, facendo riferimento alle teorie proposte da questi autori, sono generati dallo scontro tra individui che, all'interno dello stesso intorno

sociale, fanno riferimento a valori differenti per dare senso alle proprie azioni e alle proprie parole.

Nella sociologia fenomenologica, Schütz (2013) valuta le azioni quotidiane come basilari per dare significato al mondo sociale in cui ciascuno è immerso. Il contesto linguistico diventa quindi un elemento centrale nella definizione dei valori condivisi e delle relazioni con gli altri. La comprensione diventa possibile quando il contesto sociale è stato interpretato allo stesso modo da entrambi gli interlocutori. Perché questo sia possibile, essi devono condividere una parte del proprio senso comune e devono dare per scontato che anche l'altro abbia le stesse conoscenze per poter valutare la stessa situazione allo stesso modo.

Weigand (1999:776) fa infatti riferimento alle reazioni interne al contesto relazionale scrivendo: “Uno capisce lo spagnolo se egli obbedisce correttamente agli ordini dati in spagnolo”.

Ciascuno, durante l'interazione con gli altri, mette in gioco i propri valori e i propri significati del mondo sociale per poter dare delle risposte adeguate alle situazioni in cui si trova ad interagire. I primi passi nell'interazione con l'altro sono guidati quindi da pregiudizi e sensi comuni con l'obiettivo di rendere meno dispendiosi i processi di comprensione. Domande come “Ho capito? Ho capito bene? Ho capito tutto? Mi sono fatto capire? L'altro ha capito? Cosa ha capito l'altro?” servono ad indirizzare i successivi momenti dell'interazione e, fino a quando da queste domande non nasce il dubbio da parte di uno degli interlocutori che qualcosa non sia stato ben compreso, la

comunicazione prosegue guidata dai luoghi comuni e dai preconcetti sociali (Profita, 2013).

Il senso comune viene quindi considerato come un organo sensoriale (Gadamer, 1960 [1996]) che ha la funzione essenziale di guidare le relazioni sociali. Esso viene adattato dai singoli individui agli specifici contesti in cui si trovano ad interagire e viene determinato da fattori storici, sociali e culturali. Diventa quindi una sorta di “modello di calcolo” per muoversi efficacemente nella società. Nel momento in cui il senso comune non riesce più a dare delle risposte a ciò che avviene nella relazione, si manifesta il fraintendimento. Il percorso di connessione con l’altro è infatti costituito da malintesi, equivoci, conflitti e sorprese che, una volta elaborati tramite il dialogo ed affrontati con apertura verso l’altro, portano alla condivisione dei significati e all’arricchimento dei rapporti interpersonali. Difatti, Jankélévitch (1957) definisce la comprensione come “*connaître en vérité, par intuition ou pénétrance*”.

Quando compaiono dei fraintendimenti, non è però possibile identificare un responsabile. Generalmente questi non sono desiderati e, una volta identificati, vengono risolti in collaborazione attraverso il dialogo (Ricca, 2013).

Jankélévitch (1957) descrive diverse modalità di fraintendimenti che possono portare a differenti evoluzioni delle relazioni.

Il doppio fraintendimento (*double malentendu*) fa riferimento a delle comunicazioni vuote in cui nessuno ha compreso ciò che l’altro voleva esprimere, ma nessuna delle parti ha capito di non aver compreso. L’inganno (*tromperie*) comprende quelle situazioni in cui solamente una delle parti ha

percepito la presenza di un fraintendimento, ma decide di non comunicare l'errore all'altro. Una situazione di questo tipo, che nasce dalla non conoscenza e che vede una delle due parti volontariamente manipolare l'altra, non può essere considerata come un vero e proprio malinteso, in quanto il fraintendimento è basato sulla non intenzionalità dell'avvenimento (Ricca, 2013).

Il malinteso/ben compreso (*malentendu/ bien-entendu*) infine descrive una commedia recitata dai due interlocutori che sono entrambi coscienti del fraintendimento al quale però decidono di non porre rimedio. Dice infatti Jankélévitch (1957) “*Pour que la vie reste vivable, il vaut mieux en général ne pas approfondir*”.

Hinnenkamp (1999) identifica invece sette tipi di fraintendimenti che possono essere più o meno devianti dal significato che voleva essere veicolato e che possono produrre effetti differenti sul prosieguo della relazione tra gli interlocutori:

1. Riconoscimento immediato del fraintendimento, riparazione e ritorno allo *status quo ante*;
2. Riconoscimento immediato del fraintendimento, riparazione ma assenza di ritorno allo *status quo ante*;
3. Graduato riconoscimento del fraintendimento attraverso dei disturbi nel flusso della comunicazione con possibile ritorno allo *status quo ante*;
4. Graduato riconoscimento del fraintendimento attraverso dei disturbi nella comunicazione ma non avviene alcuna riparazione;

5. Graduale riconoscimento del fraintendimento che avviene definitivamente quando la comunicazione viene bloccata e si cambia argomento di conversazione;
6. Nessun riconoscimento da parte degli interlocutori ma questo potrebbe avvenire da parte di un osservatore esterno;
7. Un osservatore esterno non noterebbe alcun fraintendimento; uno dei due interlocutori potrebbe avere qualche sospetto ma pur avendolo non indaga a riguardo e il fraintendimento non viene negoziato.

Le difficoltà di comunicazione che si presentano, come le modalità di fraintendimento, possono essere differenti tra i madrelingua e coloro che hanno appreso la stessa lingua come lingua straniera nel corso degli anni. Un uso incorretto della grammatica o un'incomprensione socio-linguistica possono fare apparire come inappropriati coloro che stanno ancora apprendendo e non sono totalmente sicuri delle proprie abilità e conoscenze. Austin (1962) a questo proposito distingue, nel linguaggio, tre diversi tipi di azioni che vengono compiute durante la comunicazione e che possono essere fonte di malintesi tra gli interlocutori: i *Locutionary Acts* rappresentano le modalità di comunicazione che vengono usate per descrivere un concetto. Con *Illocutionary Acts* si fa riferimento invece agli intenti comunicativi che sono nascosti dietro ai messaggi che vengono veicolati. Infine, i *Perlocutionary Acts* descrivono gli effetti che si vogliono ottenere attraverso le parole che vengono utilizzate nella comunicazione.

Facendo riferimento alle categorie evidenziate da Austin, Searle (1969) definisce le comunicazioni come *felicitous* oppure *infelicitous*. Durante gli atti comunicativi che risultano essere positivi (*felicitous*), l'intento di colui

che sta parlando viene compreso dall'interlocutore che mette in atto una risposta coerente con il messaggio veicolato. Per ottenere un bilancio positivo dalla comunicazione, sia il significato letterale che il messaggio ad esso sottinteso devono essere correttamente compresi dal ricevente.

Gli atti comunicativi che terminano invece in modo negativo (*infelicitous*) sono stati caratterizzati da elementi che hanno impedito che il ricevente del messaggio comprendesse correttamente ciò che era stato espresso dall'emittente.

La condizione di *cross cultural breakdown* si presenta quindi quando solamente il significato letterale del messaggio viene compreso e non quello che ad esso era collegato (Thomas, 1983). Il fraintendimento viene di conseguenza visto da Hyde (1998) come il fallimento delle connessioni che formavano la relazione tra gli interlocutori. Questo fallimento può essere stato causato da differenti fattori quali mancanza di conoscenza della lingua, stanchezza, scarsa familiarità con l'argomento, che portano ad un'impossibilità nel proseguire con l'interazione.

Comprendere correttamente il significato del messaggio che è stato veicolato è direttamente collegato alla comprensione del contesto in cui la relazione avviene; in quanto il significato delle parole è flessibile ed è continuamente negoziato dagli interlocutori.

Un individuo che ha conoscenza di specifiche strutture e forme del mondo sociale ha anche la consapevolezza del male che può essere fatto, durante le interazioni, a chi non ha le stesse nozioni. Questo elemento si rivela particolarmente rilevante nei contesti di dialogo interculturale. Nei momenti in cui non si conoscono i valori sociali di chi proviene da differenti contesti

culturali si rischia di cadere in continuazione nel fraintendimento. Essere straniero, infatti, non implica solamente il non conoscere la lingua del luogo in cui ci si trova a vivere, ma anche l'ignorare le esperienze e le conoscenze condivise che possono permettere di muoversi al meglio in una realtà sociale. La sola conoscenza della lingua locale, allo stesso modo, non permette allo straniero di essere considerato un membro efficiente della società. Finché si ignorano gli schemi di valutazione del mondo della società ospitante, infatti, si continuerà ad interpretare gli eventi con i sistemi della propria cultura di provenienza e non sarà possibile aprire un dialogo interculturale e creare dei contesti condivisi (Ricca, 2013).

A tal proposito Greimas e Fontanille (1991) scrivono « *Celui qui immigre doit s'adapter. C'est son fardeau. Personne ne lui a demandé de venir... Il doit respecter les règles de la coexistence, les mêmes qui identifient le groupe et la communauté nationale. Il ne peut pas prétendre y entrer et faire partie de nous en s'imposant et nous obliger à changer notre façon de voir les choses et de vivre* ».

1.2 L'APPRENDIMENTO DI UNA SECONDA LINGUA

L'apprendimento della lingua madre, secondo le teorie comportamentiste, avviene in un contesto di stimoli, risposte e rafforzamenti attraverso l'imitazione e l'associazione (Skinner, 1953). Il bambino apprende con l'aiuto dei genitori ad associare dei suoni, che poi si trasformano in nomi, in specifici oggetti e in concetti. Avendo poi differenti contatti nel mondo sociale esterno al gruppo familiare il bambino impara, sempre per imitazione di coloro che si

trovano attorno a lui, le corrette modalità di comportamento per diventare un membro competente della società di cui fa parte (Brown, 2000).

L'apprendimento di una seconda lingua è invece indirizzato allo studio degli stessi concetti attraverso il corretto utilizzo di regole grammaticali e la giusta scelta dei termini. Attraverso il processo di *drill-and-skill* (Brown, 2000; Reynolds, 2009) gli studenti di una lingua straniera apprendono come esprimere dei concetti già presenti nella propria lingua madre nella lingua di interesse. La conoscenza della seconda lingua è quindi determinata dal raggiungimento della competenza nelle quattro abilità comunicative: scrittura, comprensione orale, lettura e parlato, ma non termina con la fluidità in esse.

Per ottenere quella che viene definita da Hymes (1967) come competenza comunicativa (*Communicative Competence*), bisogna andare oltre la semplice conoscenza linguistica in modo tale da sviluppare delle competenze sociolinguistiche che permettano di non cadere nel fallimento comunicativo dovuto all'incorretta interpretazione dei significati veicolati dagli interlocutori (De Jager, 2012).

Essere competenti nella comunicazione significa infatti comprendere la lingua nel contesto specifico in cui si è inseriti (El Samaty, 2005). L'apprendimento, quindi, deve andare oltre le regole grammaticali e il vocabolario per poter includere la conoscenza dei processi sociali che sono legati ad una specifica lingua.

Nella sua Teoria dell'Interazione Sociale (*Social Interaction Theory*), Vygotsky (1978) definisce l'apprendimento come un complesso insieme di

fattori, tra i quali quelli sociali sono i più rilevanti. Lo studente deve essere accompagnato del processo di miglioramento delle sue capacità in modo tale da poter diventare un membro funzionante della società in quanto i significati non sono costituiti solamente dalle mere parole ma sottintendono dei significati che non possono essere appresi se non attraverso il contatto con chi è già competente.

Nel processo di apprendimento di una nuova lingua uno studente deve mettere in comunicazione due aree: la *Zone of Current Development* (ZCD) e la *Zone of Proximal Development* (ZPD).

ZCD indica le aree della conoscenza di una lingua straniera in cui un non madrelingua riesce a muoversi abilmente senza l'aiuto di altri nella comunicazione. La ZPD invece comprende le conoscenze linguistiche che sono ancora sconosciute all'individuo, ma che sono in processo di maturazione e che saranno parte della ZCD del soggetto tramite l'aiuto di un madrelingua nell'apprendimento. Con la pratica della lingua l'area della ZCD si amplifica, andando contemporaneamente a ridurre quella della ZPD.

Durante il passaggio da un'area all'altra della conoscenza, il non madrelingua può riscontrare dei problemi di comprensione che, se non corretti da un esperto, possono portare a gravi errori di apprendimento che difficilmente potranno essere cancellati (De Jager, 2012).

Per questo motivo gli interazionisti vedono la comunicazione mirata tra il madrelingua e gli studenti come un elemento imprescindibile durante i processi di apprendimento (Long e Porter, 1985). Il madrelingua adatta di conseguenza il registro del suo linguaggio affinché esso possa essere adeguato al livello dell'interlocutore, ed egli deve allo stesso tempo comunicare attivamente al madrelingua quando un messaggio è troppo

complesso, così che esso possa essere riformulato in maniera comprensibile per non creare dei fraintendimenti (Brown, 2000).

Gli input che vengono forniti devono comprendere delle strutture grammaticali e comunicative che siano di un livello leggermente superiore a quello corrente dello studente, ma che possano essere comprese con le conoscenze a sua disposizione (Krashen, 1985)

La comunicazione più efficiente risulta essere quella sviluppata in contesti di interazione naturale. Più il contesto di comunicazione appare artificiale, più è possibile incorrere in difficoltà comunicative (García, 1993).

La competenza comunicativa (Hyme, 1967) infatti descrive le abilità di negoziare i significati in specifici contesti di interazione. Fa riferimento all'abilità di comprendere quando sia socialmente accettato dire qualcosa e quale sia la maniera più appropriata per esprimere tale concetto. Una buona competenza comunicativa crea un ambiente di accettazione verso lo straniero da parte dei membri della società.

Apprendere la lingua dentro i singoli contesti di vita sociale implica quindi non solo la conoscenza del lessico e delle strutture grammaticali adeguate, ma anche dei presupposti sociali che regolano le interazioni. Conoscere i presupposti sociali significa essere a conoscenza della differenza tra il significato letterale di una parola o di un concetto e il suo significato contestuale. Per comprendere ciò che viene detto non letteralmente o indirettamente è necessario che gli interlocutori condividano i preconcetti e i presupposti che stanno alla base dell'ordine sociale in uno specifico contesto (Akmajian et al, 1995).

La competenza comunicativa include quindi la conoscenza delle differenti funzioni del linguaggio e l'abilità nell'usare le forme più appropriate di esso in base alla circostanza della relazione e allo scopo che si intende perseguire tramite il dialogo (Kasper, 1989).

1.3 L'INGLESE COME *LINGUA FRANCA*

Con l'introduzione dell'inglese come lingua franca, che permette quindi un'efficace comunicazione tra persone che non condividono la stessa lingua madre, bisogna anche definire chi viene considerato o meno un madrelingua. Paikeday (1985) definisce un *native speaker* come qualcuno che è competente nell'uso del linguaggio in tutte le sue forme. Questa definizione va quindi a comprendere non solamente coloro che sono nativi di un luogo e sono nati e cresciuti utilizzando una specifica lingua come veicolo di informazioni, ma anche tutto l'insieme di persone che l'hanno appresa nel corso della vita e che riescono a muoversi abilmente sia tra i significati letterali che tra quelli sociali.

Questo tipo di persone bilingue, ma che non sono madrelingua, sono considerate un modello pedagogico per lo studio dell'apprendimento di una seconda lingua; in particolar modo quando la lingua di riferimento è l'inglese (Kramsh, 1995).

Con l'inglese come lingua franca, infatti, moltissime comunicazioni che avvengono in inglese sono tra due interlocutori che hanno due lingue madri differenti, nessuna delle quali è l'inglese. Usare l'inglese come lingua veicolare, quindi, crea anche la necessità che entrambi gli interlocutori riescano a formulare e a comprendere i significati che sono espressi dall'altro.

La maggiore difficoltà che si viene a creare in queste tipologie di interazioni è rappresentata dalle scelte semantiche determinate dalla cultura di provenienza di ciascuno, che possono portare a momenti di fraintendimento legati al significato che ognuno sottintende nella propria scelta linguistica. Per far fronte a questa possibilità, chi utilizza l'inglese come lingua franca per un periodo di tempo prolungato tende a delineare, comunemente con gli altri interlocutori, un sistema di significati e luoghi comuni condivisi all'interno del gruppo che possano permettere l'efficienza del linguaggio in tutti gli aspetti della comunicazione (Jenkins, 2009).

Questi *local users*, che non sono nativi del posto, e che devono comunicare con altri non nativi, essendo consapevoli dei possibili fraintendimenti dovuti alle differenze culturali che si potrebbero creare nella comunicazione, non solo sono più attenti durante le scelte semantiche, ma sviluppano anche un'abilità condivisa che permette di delineare facilmente, tramite gli strumenti linguistici a disposizione di ciascuno, ciò che può essere valutato come appropriato nel proprio contesto condiviso. Il significato risulta quindi essere contestuale alla situazione e continuamente negoziato tra gli interlocutori (Olsina, 2002).

Come è già stato presentato nel Paragrafo 1, la situazione di *cross cultural breakdown* si presenta nei momenti in cui, tra gli interlocutori, solamente il significato letterale delle parole viene compreso, ma non il concetto che si voleva trasmettere attraverso di esse (Thomas, 1983).

Nei contesti di utilizzo dell'inglese come lingua franca, infatti, i fallimenti della comunicazione sono dovuti principalmente alla non comprensione del

messaggio oppure ai fraintendimenti culturali sottintesi nella scelta delle parole e delle azioni.

A questo proposito Sclavi (2003) analizza le dinamiche relazionali che si vanno a determinare in seguito ad interazioni in cui ciascuno degli interlocutori agisce facendo riferimento a strutture e sensi comuni opposti tra loro. Azioni che all'interno di uno specifico contesto vengono considerate come ottimali per l'accoglienza dell'altro, possono essere erroneamente interpretate da colui che analizza quella situazione attraverso i propri sistemi di giudizio. Quando ciascuno agisce senza lasciare spazio alle diverse modalità di valutazione del mondo da parte degli altri si vanno a bloccare delle connessioni che avrebbero potuto condurre alla condivisione di visioni del mondo differenti e all'arricchimento di ciascuno degli interlocutori.

È quindi l'analisi critica dello spaesamento che avviene in seguito ad eventi non coerenti con le proprie aspettative che può condurre all'apertura verso altri sistemi interpretativi.

Sempre facendo riferimento a delle modalità di interazione che possono portare alla rottura dei rapporti di comunicazione, Chick (1989) definisce cinque barriere comunicative che possono portare ad una negativa conclusione della comunicazione in lingua franca: differenze linguistiche; differenti schemi concettuali di riferimento; modalità di ascolto; regolazione dei turni di parola; differenze nella definizione di appropriatezza dei comportamenti.

Con differenze linguistiche si fa riferimento alle scelte semantiche che possono creare dei fraintendimenti o dei problemi di comprensione. Queste sono direttamente collegate agli schemi concettuali di riferimento di ciascun

interlocutore durante la comunicazione. Utilizzare i valori e i dati per scontato della propria cultura di origine in un altro contesto potrebbe portare ad una scorretta valutazione degli eventi (Ricca, 2013).

La modalità di ascolto fa riferimento alle tendenze di ciascuno di privilegiare un particolare interlocutore rispetto ad un altro oppure una certa parte di messaggi rispetto ad altri. Questo può portare a malintesi e fraintendimenti che derivano da una parziale comprensione dei messaggi che sono stati veicolati.

Differenti culture hanno anche delle diverse regolazioni dei turni di parola tra le persone. Applicare le proprie valutazioni dei turni di parola in contesti cross culturali potrebbe portare ad interruzioni o mancanze di comunicazione che possono minare la buona riuscita di un atto comunicativo. Allo stesso modo i comportamenti che vengono messi in atto durante l'interazione possono portare a dei fraintendimenti di intenzioni quando risultano appropriati per taluni ma non per altri all'interno del discorso (contatto fisico, direzione dello sguardo, posizione del corpo, vicinanza all'altro).

Sia aspetti verbali che non verbali quindi, come accenti, cadenze, uso di particolari forme linguistiche, valutazione del contesto, silenzi, sono determinanti della buona riuscita di un atto comunicativo. Non è però immediato che queste differenze vengano controllate nella maniera corretta per trovare un equilibrio fra gli interlocutori e, in caso di rottura, che essa venga gestita in modo tale da riportare l'interazione ad una condizione positiva di scambio (Hao e Zang, 2009).

Kaur (2011) scrive che le più comuni cause di fraintendimenti sono relative alla performance linguistica rispetto alle differenze culturali degli attori

sociali. Più che la valutazione dell'argomento, quindi, sono le parole utilizzate che portano a rotture nella dinamica comunicativa.

Essendo ciascuno cosciente del proprio livello di fluidità e di abilità nell'uso dell'inglese come lingua franca, diverse strategie vengono adottate in vari momenti della comunicazione che permettono di controllare che l'interlocutore non stia cadendo nei fraintendimenti a causa dell'involontario uso improprio della lingua. (Jokić, 2023).

Allo stesso modo in cui la dinamica viene rotta, però, in contesti cross culturali vengono adottate diverse strategie per riportare l'ordine.

Sapendo che a causa dei differenti livelli di conoscenza dell'inglese e degli accenti più o meno marcati di ciascuno si potrebbe incorrere in fraintendimenti: tutti gli interlocutori si preparano, nel momento del dialogo, a riconoscerli e ad affrontarli (Björkan, 2014).

La strategia più usata nella comunicazione quotidiana è la ripetizione (Norrick, 1987). Essa viene applicata nel momento in cui il problema che ha causato la rottura della conversazione è puramente uditivo e non di comprensione. Quando invece la comprensione del messaggio non è andata a buon fine a causa di mancanza di conoscenza da parte dell'interlocutore, la tecnica principalmente utilizzata diventa la parafrasi del messaggio (Kaur, 2009). L'interazione nel dialogo può però svilupparsi in modo differente se la correzione avviene per aiutare l'altro oppure per incapacità di esprimere il concetto che si vuole veicolare. Nella maggior parte dei casi quando si tratta dell'andare a modificare ciò che è stato detto a causa di errori di grammatica, pronuncia o scelta delle parole, sono direttamente coloro che hanno

commesso l'errore che si auto correggono immediatamente, e spesso all'interno della stessa enunciazione (Deterding, 2013).

Il modello proposto da Björkman (2014) divide le diverse strategie di correzione tra *self-initiated*, ossia messe in atto direttamente da colui che parla nel momento in cui si accorge di aver commesso un errore e *other-initiated*, che comprendono le modalità di riparazione messe in atto dopo la comunicazione da parte dell'altro di una mancanza di comprensione totale o parziale di quanto è stato detto.

Le strategie messe in atto direttamente da colui che sta parlando comprendono la semplice ripetizione immediata di quanto è stato detto all'interno della stessa frase, mettendo enfasi nella seconda ripetizione della parola oppure la ripetizione ritardata della stessa dopo aver valutato la risposta di chi sta ascoltando.

Quando invece si va a parafrasare un concetto questo può avere lo scopo di sostituire delle parole o dei pronomi per andare ad ottenere delle frasi che siano meno ambigue per gli ascoltatori. Viene inoltre sottolineato come, oltre alle modalità di riparazione attive come la parafrasi o la ripetizione, durante la normale conversazione colui che parla mette in atto delle forme di controllo della comprensione del messaggio da parte dell'ascoltatore.

Questo può avvenire attraverso una domanda diretta nei confronti dell'altro (generalmente frasi molto semplici o parole tipo "okay") oppure andando a dare maggiore intensità ad alcune parole durante la pronuncia. Questa modalità viene utilizzata nei momenti in cui chi parla non ha molta confidenza nelle sue abilità espressive nella lingua franca oppure nei casi in cui chi si sta

esprimendo è consapevole che chi lo sta ascoltando potrebbe avere dei problemi nella comprensione del messaggio.

Le tecniche messe in atto dall'ascoltatore comprendono domande o richieste più o meno dirette di apporre delle modifiche alla struttura della frase appena pronunciata per avere la sicurezza di aver compreso al meglio. In molti casi la tecnica del rigirare la domanda all'emittente è usata non perché il messaggio non sia stato compreso ma per verificare attivamente di aver capito nel modo corretto.

Inoltre, nelle comunicazioni in lingua franca può capitare che colui che sta ascoltando prenda parte attivamente alla formulazione della frase di chi sta parlando, andando a suggerire una parola o terminando per lui la frase. In questi casi, a differenza di altre tipologie di conversazioni in cui l'ascoltatore potrebbe usare la tecnica del completare l'enunciato dell'altro per prendere il controllo della conversazione, il suggerire dei vocaboli è percepito come una modalità di verifica della comprensione del messaggio che viene espresso. Se il completamento della frase viene approvato da colui che l'ha iniziata, l'interlocutore ha la conferma di aver compreso senza fraintendimenti il concetto trasmesso (*ibidem*).

Sono quindi le interazioni tra due non nativi di una lingua che permettono un approccio più attivo sia alla comprensione dei messaggi che ad un apprendimento condiviso. Se il madrelingua tende solamente a modificare il proprio linguaggio nei confronti dei meno esperti per facilitare loro la comprensione, essi non si preoccupano in modo così scrupoloso che anche il significato delle proprie parole sia stato compreso.

Nelle interazioni in lingua franca invece, avendo conoscenza dei processi di apprendimento e delle difficoltà che si possono incontrare, anche gli esperti in una lingua straniera mettono comunque in atto molte più strategie comunicative per accertarsi che i significati veicolati siano stati correttamente compresi dagli interlocutori.

1.4 L'ESPERIENZA ERASMUS+

L'esperienza di studio all'estero dà la possibilità agli studenti universitari di vivere il mondo scolastico in un altro stato e allo stesso tempo di sviluppare delle competenze comunicative interculturali. Dal 2000 al 2012 il numero di studenti che hanno partecipato al programma è raddoppiato da 2 a 4 milioni (circa l'1,8% di tutti gli studenti iscritti nell'Unione Europea all'istruzione terziaria). Questo è stato possibile grazie allo stanziamento di 14,7 milioni di Euro per gli anni 2012-2020 investiti per la mobilità degli studenti nei territori dell'Unione Europea (Durán Martínez et al, 2016).

Nonostante il programma Erasmus+ sia circoscritto all'area europea, le possibilità che apre per il futuro degli studenti potrebbero avere portata globale.

Gli obiettivi formativi dell'Unione Europea per gli studenti che prendono parte al programma spaziano dagli ambiti scolastici alla crescita personale, attraverso il dialogo e la formazione di ponti culturali tra coloro che condividono la stessa esperienza.

Lo sviluppo di una Competenza Comunicativa Interculturale (*Intercultural Communicative Competence*) parte dalla consapevolezza che l'utilizzo di una specifica lingua per la comunicazione deve andare oltre l'imitazione della

parlata dei nativi per poter diventare parte essa stessa parte del valore culturale di colui che la sta parlando. L'intento dell'esperienza, quindi, è quello di portare lo studente ad andare oltre le competenze grammaticali per andare a dare forma a delle relazioni significative, scoprendo dei punti di contatto tra la propria cultura di provenienza, quella ospitante e quelle portate dagli altri studenti che vengono incontrati durante il percorso. Si tratta quindi di un progetto che va a plasmare la coscienza di sé di ciascuno studente e delle sue potenzialità nel dialogo e nel confronto interculturale.

Byram (1997) definisce come essenziali per la buona riuscita dell'apertura culturale l'attitudine verso l'altro, la conoscenza dell'ambiente in cui ci si trova a vivere, lo sviluppo di competenze interculturali e una consapevolezza critica delle azioni e delle parole che si stanno facendo e dicendo.

Uno studio portato avanti in collaborazione tra l'Università di Salamanca e l'Università Nottingham Trent (Durán Martínez et al, 2016) ha mostrato come la consapevolezza critica sia l'elemento che ha trovato in entrambi i contesti un maggiore sviluppo durante la mobilità.

La consapevolezza comprende l'essere parte di un contesto sociale differente da quello di provenienza e la necessità di dover interagire con altre persone che provengono da background completamente differenti gli uni dagli altri. Viene quindi a crearsi, tra gli studenti all'estero, una zona di significati comuni e di esperienze condivise che dà luce ad una nuova forma culturale ibrida.

La sfida dell'interazione è creata anche dal contesto linguistico. Nello stesso luogo si incontrano diversi studenti con competenze linguistiche a volte anche molto diverse tra loro che devono trovare il proprio equilibrio con i mezzi

comunicativi che hanno a loro disposizione. A volte può essere la lingua locale, altre l'inglese, oppure un'altra lingua franca che viene determinata situazionalmente dalle singole competenze degli studenti.

La consapevolezza dell'essere parte di un contesto comune riguarda anche però la concezione, a volte negativa, che gli abitanti della città ospitante hanno nei confronti degli studenti Erasmus. La visione negativa di questi viene determinata situazionalmente, ma è generalmente caratterizzata dalla scarsa disponibilità degli studenti stranieri di modificare le proprie abitudini e i propri stili di vita per adattarli a quelli della cultura locale.

Allo stesso modo anche il rapporto con gli studenti dell'università ospitante viene caratterizzato da momenti di scarsa interazione. In tante occasioni i rapporti con essi sono occasionali e limitati ai contesti delle lezioni universitarie (Korkut et al, 2018). Non necessariamente però, questo limite è creato da una mancanza di un mezzo comune di comunicazione, ma da una naturale divisione tra gli studenti ospiti e i locali.

Nella maggior parte dei casi questa distanza viene a crearsi in quanto gli studenti Erasmus valutano il loro soggiorno nel paese ospitante come una situazione transitoria e che di conseguenza non porta alla ricerca della formazione dei legami con coloro che sono nativi del posto. In altri casi, la cultura locale risulta più distante da quella di provenienza e da quella che è stata creata all'interno del gruppo degli Erasmus, rendendola di conseguenza più difficile da conoscere.

Per molti studenti la mobilità Erasmus rappresenta la prima esperienza di lunga durata all'estero e richiede l'utilizzo di differenti capacità comunicative

e relazionali per poter essere svolta e vissuta al meglio. Nonostante questo fattore però, gli studenti in partenza hanno un'alta considerazione delle proprie abilità sia linguistiche e, in media, essi dichiarano di avere un livello compreso tra B2 e C1 o della lingua locale o dell'inglese e circa metà degli studenti possiede anche la conoscenza di una terza lingua, che di approccio all'incontro interculturale (*ibidem*). È infatti la forte volontà di cimentarsi nella scoperta dell'altro che porta gli studenti ad un rapido incremento delle capacità dialogiche in un contesto interculturale fin dai primi momenti dell'esperienza. Un fattore facilitante è anche l'età media degli studenti alla partenza, attorno ai 22 anni, che permette di incontrare facilmente altri coetanei con cui condividere esperienze e creare significati (Korkut et al, 2018).

Il punto di debolezza riscontrato dalla maggior parte degli studenti all'inizio del percorso è la possibilità di incorrere in fraintendimenti e conflitti con l'altro. Questo timore è determinato in particolar modo dalla scarsa conoscenza delle possibili culture che si sarebbero potute incontrare all'estero e, in alcuni casi, della cultura stessa dello stato ospitante. La conoscenza culturale è infatti considerata come punto di partenza per non giudicare negativamente i comportamenti considerati appropriati da altri e, allo stesso modo, non mettere in atto delle azioni che potrebbero danneggiare la valutazione dei locali nei loro confronti.

Dal punto di vista linguistico, infatti, avendo un'elevata conoscenza della lingua ospitante o, se non di essa, dell'inglese da usare come lingua franca, la comprensione delle comunicazioni che sarebbero avvenute non rappresentava

un problema al momento della partenza. Ciò nonostante, le difficoltà comunicative hanno rappresentato dei momenti di riflessione sulle proprie abilità di mediazione con l'altro, in particolar modo quando si trattava di un altro studente che aveva più difficoltà di espressione e con il quale era necessario mettere in atto diverse strategie per non cadere nel fraintendimento.

Quanto è stato analizzato nel precedente paragrafo riguardo alle strategie linguistiche durante l'utilizzo di una lingua franca (Norrick, 1987; Kaur, 2009; Björkman, 2013) viene riscontrato anche nelle dinamiche di interazione tra studenti Erasmus. Le ripetizioni e le parafrasi risultano essere le strategie più utilizzate nella costruzione di un dialogo interculturale, ma essenziale è l'apertura verso il dialogo con l'altro, che permette di continuare la scoperta e la condivisione di realtà differenti non fermandosi all'interpretazione che viene data da ciascuno secondo i sensi comuni della propria società di provenienza.

Andando a creare un nuovo universo comune mettendo in comunicazione esperienze e modalità di valutazione del mondo differenti, tra gli studenti Erasmus viene inoltre a crearsi una nuova forma di linguaggio condiviso, comprensibile solamente all'interno del proprio gruppo in quanto formato da un'unione delle diverse conoscenze linguistiche e dei significati condivisi.

CAPITOLO SECONDO

LA METODOLOGIA

2. LE SCELTE METODOLOGICHE

In seguito ad un'analisi dei temi trattati nella letteratura scientifica è stato delineato un percorso metodologico qualitativo che potesse approfondire i micro-temi rilevati all'interno dei macro-argomenti di riferimento.

L'obiettivo era quindi quello di cercare lo strumento più appropriato per poter approfondire l'esperienza linguistica vissuta dagli studenti del programma Erasmus+ durante il soggiorno all'estero, con particolare attenzione ai fraintendimenti che si sono presentati durante il percorso e all'utilizzo di una lingua straniera per affrontarli. Inoltre, si volevano comprendere le modalità di evoluzione dell'apprendimento di una o più lingue straniere durante il periodo di mobilità e le strategie linguistiche adottate nelle diverse situazioni di interazione per far fronte alle differenze culturali e linguistiche che hanno caratterizzato le singole situazioni.

Per fare questo è stato deciso l'utilizzo delle interviste discorsive, guidate da una traccia nella quale erano presenti delle domande guida. Queste sarebbero state usate come punto di partenza per l'organizzazione degli argomenti da trattare durante l'intervista, ma che non sarebbero state vincolanti nel dirigere la stessa.

La direzione degli argomenti del racconto era infatti dello studente o della studentessa e, attraverso delle domande di rilancio considerate appropriate

durante le singole interviste, si è cercato di approfondire i temi presenti nella traccia, adattandoli al racconto dell'altro.

Le interviste, inoltre, essendo state svolte seguendo i racconti delle esperienze dei narratori, hanno raccolto anche nuovi temi che non erano stati identificati durante l'analisi della letteratura.

Grazie all'aiuto questi argomenti proposti durante l'interazione con i vari narratori è stato possibile aggiungerli e adattarli anche alle interviste successive, ampliando gli orizzonti di analisi e dando spunti di riflessione differenti.

2.1 LA STRUTTURA DELLE INTERVISTE

Le interviste discorsive, come precedentemente anticipato, sono state svolte partendo da una traccia che comprendeva una decina di domande che potessero andare ad accompagnare i racconti di esperienze avvenute durante la mobilità Erasmus+.

I temi che sono stati identificati prima dell'inizio delle interviste, e che hanno guidato durante il racconto della prima esperienza spaziavano tra il racconto della prima giornata di mobilità, l'analisi di diverse modalità di interazione in lingua straniera nei diversi ambiti della vita all'estero, il confronto tra momenti in cui le comunicazioni sono risultate positive e quelli invece in cui sono insorte delle difficoltà durante l'inizio della mobilità e il relativo confronto delle stesse con le comunicazioni a fine periodo.

Inoltre, sono state identificate delle domande relative alla percezione degli elementi che hanno favorito il processo di miglioramento ed integrazione linguistica e sociale all'interno del Paese ospitante.

Le domande che sono state proposte, essendo una guida per i temi su cui poter riflettere durante le interviste, dopo il riscontro ottenuto in seguito alla prima esperienza sono state adattate e modificate in base alle difficoltà riscontrate in modo tale da poter proseguire con maggiore consapevolezza nel corso delle successive interviste.

Questo processo di autoanalisi critica in seguito alle interviste è stato poi ripetuto in seguito a ciascuna delle successive, in modo tale da identificare i punti di debolezza e i punti di forza non solo dei temi trattati ma anche della relazione che è stata instaurata tra intervistatrice e intervistato, in modo tale da poter creare un clima quanto più naturale e favorevole possibile al racconto e alla condivisione delle esperienze.

Ciò ha portato al riconoscimento di nuovi argomenti di riflessione da poter indagare nel corso delle successive interviste, come le differenze nella percezione delle proprie abilità relazionali nel rapporto con i nativi e con gli altri studenti Erasmus, le competenze linguistiche come elemento di cambiamento e sviluppo personale e le riflessioni circa il rientro a casa dopo la mobilità.

2.2 LA RACCOLTA DELLE NARRAZIONI

Le 12 interviste sono state realizzate, quando possibile, faccia a faccia con lo studente o la studentessa, in luoghi privati e tranquilli. Quando invece la possibilità d'incontro in presenza con l'intervistato non fosse stata possibile, le interviste sono state realizzate online mediante le piattaforme Zoom e Google Meet.

I narratori sono stati contattati attraverso conoscenze dirette dell'intervistatrice e grazie ad ulteriori nominativi forniti dagli studenti intervistati. Questi 12 studenti, 4 maschi e 8 femmine, hanno un'età compresa tra i 21 e i 24 anni e, a parte uno studente di ingegneria, gli altri sono tutti studenti in facoltà umanistiche. Le esperienze di mobilità si sono svolte negli anni compresi tra il 2022 e il 2024 in alcune università di Francia, Spagna, Irlanda, Germania e Lituania.

Ciascuna intervista è stata registrata tramite un registratore vocale sotto consenso dell'intervistato e solo dopo aver ottenuto da lui l'approvazione per utilizzare parti di essa all'interno della stesura finale della ricerca. I nomi utilizzati nelle citazioni presenti del prossimo capitolo sono nomi di fantasia, per garantire la massima riservatezza agli intervistati.

In seguito alla registrazione, le interviste sono state trascritte attraverso l'uso di un dettatore vocale e controllate manualmente per aggiungere i dettagli dell'interazione (pause, risate, aumento o diminuzione del tono di voce, etc).

Ciascuna trascrizione è stata utilizzata per la definizione degli argomenti da trattare nella successiva intervista e per l'analisi finale dei dati raccolti.

L'analisi di questi viene presentata nel dettaglio nel prossimo capitolo.

CAPITOLO TERZO

LE NARRAZIONI

3.1 IL PRIMO PERIODO

Ciascuna delle interviste è stata aperta attraverso la domanda “Mi racconteresti del tuo primo giorno di Erasmus?”. L’obiettivo di questa domanda molto generale era quello di portare lo studente dentro il mondo della narrazione, di aiutarlo a ritornare gradualmente ai momenti, agli eventi e alle sensazioni che hanno caratterizzato i primi giorni di mobilità.

Questi racconti, andando a risvegliare ricordi di situazioni che sono state fonte di grande cambiamento nella vita degli studenti, sono stati caratterizzati da alti toni di voce, risate e un ampio utilizzo di aggettivi per descrivere tutte le prime impressioni relative al luogo di arrivo. Le descrizioni di queste sensazioni hanno delineato dei racconti carichi di entusiasmo per la scoperta del nuovo e del diverso, ma hanno anche evidenziato dei momenti critici che sono stati centrali nei primi giorni di mobilità.

Nell’arco di questo paragrafo si andranno a delineare i contesti che sono risultati centrali nella definizione delle esperienze del primo periodo, facendo riferimento agli avvenimenti dei primissimi giorni, ai primi contatti con gli abitanti del Paese ospitante e con gli altri studenti internazionali.

3.1.1 I PRIMI GIORNI

Il primo giorno, e i primi giorni in generale sono stati per gli studenti dei momenti di scoperta del nuovo ambiente sociale e culturale che li avrebbe ospitati per i mesi successivi. L’incontro con i propri coinquilini o con gli altri

studenti Erasmus che vivevano nei pressi dei narratori, hanno subito determinato la formazione di legami che si sono rivelati centrali per il processo di ambientamento.

“La prima giornata è stata buona. Un po' poco piena di eventi, però è stato super, super emozionante, è stato bellissimo, mi è piaciuto tutto da subito. La camera bellissima, il campus bellissimo, pieno di verde, e fuori dalla mia camera c'erano le mucche, cioè cosa puoi chiedere di più?”

Sofia, Erasmus a Limerick (Irlanda)

“[...] diciamo che il primo giorno, proprio il primo giorno in cui ero da sola effettivamente, non è andato troppo bene. Infatti, mi ricordo... proprio crisi. Ho pianto, eccetera, eccetera, e poi mi sono messa a fare qualcosa tipo sistemato, ho pulito l'appartamento, ho sistemato le mie cose.”

Marina, Erasmus a Bamberg (Germania)

Le ore iniziali, in molti casi, sono state caratterizzate da situazioni di sconforto per la lontananza da casa, per l'essere soli in un ambiente in cui non si conosceva nessuno e per i primi approcci non considerati molto soddisfacenti con gli abitanti locali e con gli altri studenti.

L'entusiasmo però di scoprire e di conoscere il mondo che li circondava, e la consapevolezza che i momenti iniziali sarebbero stati complessi in quanto necessari ad introdurre usi, abitudini e modi di relazionarsi differenti, sono stati essenziali per poter proseguire al meglio nonostante le difficoltà incontrate.

Le impressioni del primo giorno hanno lasciato velocemente spazio ad occasioni di scoperta e di apertura verso il mondo che avrebbe ospitato gli studenti per i mesi successivi. La conoscenza dei coinquilini, degli abitanti

del posto e la visita all'università ospitante hanno dato inizio ad un percorso di ambientamento che ha sciolto le tensioni accumulate in seguito ai primi attimi di spaesamento per aprire le porte alle nuove esperienze.

3.1.2 LE PRIME INTERAZIONI CON I LOCALI

I nativi del posto hanno, in maniera più impattante, influenzato i momenti che hanno portato gli studenti ad autovalutarsi circa le proprie competenze nella lingua del posto e nell'inglese come lingua franca.

Se qualcuno ha confermato le proprie percezioni attraverso questi episodi di comunicazione ed interazione, altri studenti hanno invece percepito di avere un livello di conoscenza della lingua veicolare inferiore a quella che si aspettavano di avere.

A questo si vanno ad aggiungere delle differenze culturali in vari ambiti della vita quotidiana (interazione con i commessi dei negozi, con il personale dei mezzi di trasporto, con i responsabili delle residenze) che hanno determinato, assieme alla lingua, le nuove valutazioni di sé degli studenti.

“[*al supermercato*] La prima interazione col mondo irlandese è stato io che non sapevo come comportarmi. Non perché fosse chissà quanto diverso, ma ero io che non ero abituata a sentire il loro accento. Loro che parlavano così tranquilli, così velocemente. Avevo già tutte le mani piene, ero bagnata, ero *overwhelmed*. Non sapevo cosa fare. E lui mi fa... *card?* E io tipo... cosa, cosa devo fare?”

Anna, Erasmus a Limerick (Irlanda)

Molte delle azioni che venivano compiute in Italia con sicurezza, come in questo caso l'andare a fare la spesa al supermercato, lasciano spazio a

momenti in cui il sapere come comportarsi e il conoscere quali siano le cose appropriate da dire non è più così scontato.

Facendo riferimento al concetto di *habitus* sociale proposto da Bourdieu (1980), gli studenti erano immersi in un sistema sociale con il quale condividevano solamente alcuni aspetti dell'*habitus*. Essendo competenti solamente in alcuni contesti di vita sociale, i ragazzi hanno riscontrato delle reazioni inattese da parte degli altri attori sociali con cui stavano dialogando. Ciò ha quindi determinato delle condizioni di spaesamento nelle quali è stato necessario mettere in atto delle strategie comunicative verbali e comportamentali che potessero portare alla comprensione delle nuove modalità di interazione richieste dalle persone del Paese ospitante.

In molte di queste situazioni il fattore di comprensione linguistica ha rappresentato il primo ostacolo da affrontare. Nonostante tutti gli studenti intervistati abbiano dichiarato di avere, alla partenza, un livello di conoscenza della lingua del paese ospitante abbastanza alto, è stato il dover attivamente interagire con i locali in lingua straniera a creare le prime situazioni di confusione.

Il cambiamento culturale è risultato quindi per molti, complesso. Ciò ha richiesto dei lunghi periodi di adattamento mentale ad esso; periodi che hanno portato, pur in presenza di avanzate competenze linguistiche, a situazioni in cui la comprensione avveniva solo dopo un momento di riflessione sull'evento che si stava vivendo.

A questo proposito si riportano le parole di una studentessa durante il suo primo approccio alle dinamiche all'interno di un supermercato in Spagna:

“Anche se io ero arrivata con l'idea, quando il tipo mi ha chiesto se pago con la *tarjeta*, non mi è venuto subito che *tarjeta* è carta, e sì che ho studiato spagnolo cinque anni”.

Silvia, Erasmus a Granada (Spagna)

Hanno avuto inoltre grande impatto i differenti accenti delle persone nelle possibilità di comprensione della comunicazione in corso. Non essendo gli studenti ancora abituati alle specifiche cadenze locali, durante i primi giorni il dover chiedere più volte di ripetere quanto era stato detto e il porre molta attenzione alle modalità di pronuncia che le persone avevano delle parole, erano le tecniche più utilizzate per portare a termine con successo le interazioni.

A parte alcuni casi isolati, gli studenti hanno raccontato a riguardo esperienze positive di reazione da parte degli interlocutori in seguito alle loro richieste di aiuto nella comprensione. Difatti queste persone hanno successivamente provveduto a modificare la precedente frase scandendo maggiormente le parole, oppure rallentando la propria velocità di pronuncia per cercare di agevolare lo studente in difficoltà.

Queste modalità di correzione si trovano in linea con la teoria proposta da Brown (2000) nella quale vengono definite come generali forme di adattamento linguistico di un madrelingua verso un non madrelingua, degli aggiustamenti alle parole utilizzate in modo tale che queste siano adeguate al livello di competenza dell'altro.

Quando non era la mera comprensione della lingua a creare momenti di incomprensione ma erano delle differenze culturali, si andava invece a

ricadere in quelli che Ricca (2013) ha definito come errori negli schemi di valutazione del mondo della società ospitante.

In questi particolari casi, basandosi su ciò che è stato raccontato durante le interviste, gli effettivi livelli di conoscenza linguistica erano appropriati per conoscere il significato delle parole che erano state usate dagli interlocutori, ma erano le dinamiche delle azioni richieste dagli abitanti locali a creare delle situazioni di sconcerto durante le interazioni.

Queste circostanze portavano gli studenti a dover attivamente riflettere su quali fossero i comportamenti più adeguati da mettere in atto per fare in modo che la loro reazione fosse coerente con le aspettative degli altri. In molti casi, osservando gli altri presenti e cercando di imitare le loro azioni e le parole da loro usate era possibile capire quali fossero le modalità adeguate per portare a termine positivamente l'interazione.

“[...] ma loro hanno dato per scontato che io sapessi quanto avrei speso per un sidro e stavano aspettando i soldi e io ero tipo ‘io non lo so’”.

Alice, Erasmus a Limerick (Irlanda)

Erano quindi alcuni dettagli presenti all'interno delle dinamiche di relazione che mettevano in difficoltà gli studenti durante i primi giorni. In particolare modo si è fatto riferimento a chi dovesse dire cosa durante la comunicazione, quando fosse il momento giusto di parlare o di attendersi un gesto da parte dell'interlocutore e quando aspettarsi delle comunicazioni da parte degli altri attori sociali partecipanti alla dinamica comunicativa.

Questi contatti iniziali hanno quindi introdotto una serie di consuetudini locali all'interno di dinamiche che erano già conosciute dagli studenti. Al senso comune che era considerato valido nel Paese di origine dovevano quindi essere cambiati alcuni elementi per potersi adattare al nuovo contesto sociale.

3.1.3 LE PRIME INTERAZIONI CON GLI ALTRI STUDENTI INTERNAZIONALI

La conoscenza degli studenti internazionali è l'elemento che più intensamente e con maggiore dettaglio viene ricordato durante le interviste. Le prime interazioni che hanno caratterizzato le esperienze di dialogo con le altre persone che partecipavano all'esperienza sono avvenute partendo dai coinquilini e dagli altri studenti con cui si dividevano gli appartamenti o le residenze universitarie.

Queste sono valutate molto positivamente sia dal punto di vista relazionale sia dal punto di vista linguistico.

Ciò che differenziava maggiormente gli approcci con gli altri studenti rispetto a quelli con i nativi del posto era la consapevolezza dell'esperienza di vita condivisa, in un paese con una lingua madre diversa dalla propria di origine e della comunicazione attraverso una lingua veicolare di cui si dovevano ancora comprendere a pieno i meccanismi.

Alla pari di quanto era avvenuto nelle prime interazioni con i locali, anche durante gli approcci con gli studenti internazionali si dava avvio ad un processo di attiva percezione delle proprie abilità linguistiche.

Ciò che ha differenziato queste tipologie di relazioni rispetto a quelle precedentemente descritte era la percezione di essere di fronte ad altre

persone che si trovassero nella stessa situazione di doversi impegnare per poter fare in modo di comprendere ed essere compresi dagli altri. Questa consapevolezza ha reso di conseguenza più facili sul piano relazionale le interazioni e l'utilizzo stesso della lingua nonostante la presenza, come con i locali, di diversi accenti che potevano portare ad una più complicata comprensione del discorso.

“[...] magari trovavi quello che sapeva parlare benissimo l'inglese, te lo sapevi parlare quindi magari ti parlavi l'inglese, però potevi trovare anche quello che l'inglese non lo sapeva, sapeva lo spagnolo o magari te sapevi l'inglese e non lo spagnolo, mentre quello che invece parlava solo la sua lingua e te la sua lingua non la sapevi”.

Chiara, Erasmus a Bilbao (Spagna)

Un'esperienza che ha caratterizzato i primi momenti di conversazione tra gli studenti, e su cui si sono prolungate le descrizioni dei principali eventi di fraintendimenti ad inizio periodo, erano proprio i contesti in cui si dovevano condividere spazi e situazioni in cui si era in presenza di una mancanza di una lingua che potesse essere un vettore tra tutti i presenti all'interazione.

In questi contesti sono stati utilizzati diversi strumenti per poter fare in modo che la comunicazione potesse avere un esito positivo che spaziavano dal fare disegni, mostrare fisicamente gli oggetti di cui non si conosceva il nome, pronunciare la parola nella propria lingua madre nella speranza che essa potesse essere simile anche in quella dell'interlocutore, tradurre il vocabolo in altre lingue straniere conosciute oppure cercare la traduzione del concetto desiderato su internet.

La maggior parte degli episodi che sono stati condivisi a riguardo fanno riferimento a dei momenti di fraintendimento in cui, in seguito alla

comprensione del messaggio che voleva essere veicolato dall'altro, la comunicazione ha avuto un esito positivo andando anche ad arricchire di conoscenze i bagagli culturali di entrambi, portando anche a risate e scherzi relativi al malinteso.

Solamente in rari casi, quando l'impegno per arrivare alla comprensione del messaggio aveva portato ad un cambiamento delle emozioni che stavano alla base della precedente interazione, le comunicazioni hanno avuto un esito negativo; in genere portando ad un cambio di argomento che potesse essere più facilmente affrontato.

Queste modalità di incomprendimento e di ritorno all'ordine possono rientrare, per la maggior parte dei casi, nei punti 1 e 2 proposti da Hinnenkamp (1999) e presentati nel primo capitolo; rispettivamente l'immediato riconoscimento del fraintendimento e una rapida risoluzione con o senza un ritorno allo *status quo ante*.

“[*in cucina con i coinquilini*] Io volevo solo dirgli che dovevamo usare la farina (*flour*). E la cosa è che al tempo non sapevo pronunciare bene la parola. Io stavo dicendo floor (pavimento) invece di flour. Sì, stavo proprio dicendo pavimento (*floor*). Ed è stato divertente perché le mie coinquiline non capivano cosa stessi dicendo in quel momento. Quindi io continuavo a ripetere floor, floor, ma come fate a non capire cosa significhi floor? Quindi ho dovuto mostrargli il pacco di farina. E nel farlo gli ripetevo floor! Quindi loro si sono guardate, poi hanno guardato me e hanno urlato tutte assieme flour!”.

Gus, Erasmus a Limerick (Irlanda)

Traduzione dall'intervista originale in inglese

“[*in una conversazione con la coinquilina*] Non c'eravamo viste per le diverse settimane e allora le faccio “dobbiamo raccontarci le nuove cose “*let's catch up*” solo che l'ho detto velocemente ed è uscito come *ketchup* ed è diventato poi un gioco tra noi due che va ancora

avanti adesso. Quindi ecco, va bene, io ho detto una cavolata, lei ha detto una cavolata ma ci abbiamo riso sopra e ne siamo uscite entrambe migliori”.

Patty, Erasmus a Limerick (Irlanda)

Il modello presentato nel primo capitolo circa le strategie comunicative messe in atto durante le interazioni in lingua franca (Björkman, 2014) può trovare degli importanti punti di riscontro anche nelle relazioni tra gli studenti Erasmus. In particolar modo durante i momenti di conoscenza con i coinquilini o con gli altri studenti internazionali dell’università era comune chiedere dei feedback rispetto al proprio modo di parlare; se fosse troppo veloce, se l’accento fosse troppo marcato, se la scelta delle parole fosse adeguata, se il tono di voce fosse abbastanza alto.

Queste strategie erano usate in quanto, in seguito ad alcune semplici frasi di conoscenza, non era ancora ben chiaro il livello di competenza nella lingua veicolare degli altri e per trattare degli argomenti più complessi dal punto di vista linguistico quindi, ciascuno cercava di non risultare difficile da comprendere per gli altri.

In questi contesti, infatti, chi era consapevole di avere un livello più avanzato rispetto al suo interlocutore cercava di usare del lessico che potesse risultare di semplice comprensione e delle costruzioni delle frasi quando più essenziali possibili (soggetto, verbo, complemento). Chi invece sapeva di star interloquendo con studenti più esperti tendeva a cedere più spesso i turni di parola agli altri in modo tale da poter apprendere da loro del nuovo vocabolario e delle nuove forme verbali da poter aggiungere al proprio bagaglio di conoscenze.

In queste tipologie di comunicazioni era ritenuto da tutti gli studenti essenziale il buttarsi nella comunicazione sia per esprimere le proprie opinioni che per chiedere aiuto nei momenti di incomprensione.

Il concetto del buttarsi consisteva nel non pensare alla correttezza grammaticale o all'eventuale mancanza di uno specifico termine lessicale prima di parlare, e di provare semplicemente a formulare delle frasi in ogni contesto che ne desse l'occasione. Queste modalità di comunicazione "non troppo ragionate" avevano l'obiettivo di portare ciascuno studente a sentirsi a suo agio nel parlare una lingua straniera pur con la consapevolezza che sarebbero stati fatti degli errori di pronuncia, di lessico o di grammatica. Il buttarsi creava quindi uno spazio condiviso in cui fare pratica assieme ad altri studenti nella comunicazione in lingua straniera; uno spazio in cui gli errori erano al centro dell'esperienza comunicativa e di apprendimento e che fungevano anche da punto di contatto tra le persone.

Il parlare nonostante le possibilità di pronunciare male una parola, di sbagliare una forma verbale o una struttura grammaticale all'interno dei gruppi degli studenti internazionali voleva dire essere una parte attiva dell'interazione in quanto dimostrava la volontà di mettersi in gioco nelle relazioni anche con la consapevolezza che prima o poi gli errori sarebbero arrivati.

Come viene mostrato nelle precedenti citazioni però, i momenti in cui vengono chiaramente alla luce degli errori questi vengono affrontati sia da colui che l'ha commesso sia da coloro che ascoltano, con delle modalità che non vengono riscontrate nei racconti delle dinamiche di interazione con i nativi del luogo di accoglienza.

Se da un lato l'errore è una forma di apprendimento collettivo e risulta anche in un momento per ridere e condividere delle esperienze, dall'altro è valutato

principalmente come un'interruzione del normale andamento delle interazioni sociali.

La condivisione dei momenti di apprendimento e di scambio, caratterizzati da tutte le forme presentate di strategie di comunicazione, rappresenta il punto che ha connesso i primi giorni di mobilità con i mesi centrali. L'aver un gruppo unito dalle esperienze di vita in una lingua straniera con il quale sentirsi liberi dal giudizio sulle proprie competenze linguistiche, ha permesso di avere più sicurezza nelle proprie capacità anche nei momenti di contatto con i locali e con il nuovo mondo universitario.

3.2 I MESI CENTRALI DELL'ESPERIENZA

Il periodo centrale della mobilità fa riferimento alle esperienze avvenute in concomitanza con il semestre di lezioni universitarie. Durante questo periodo gli studenti Erasmus prendevano parte alle lezioni in aula e, a parte alcuni corsi di lingua che erano pensati solamente per gli studenti internazionali, durante le altre lezioni erano trattati alla pari di tutti gli altri partecipanti al corso.

Durante questi mesi si sono verificati anche i primi contatti con le modalità di insegnamento dei nuovi professori e con gli studenti dell'università ospitante.

Assieme all'esperienza scolastica, i mesi centrali della mobilità hanno rafforzato i legami che erano stati creati durante le prime settimane e hanno inoltre determinato la formazione di una nuova forma linguistica e sociale,

derivata dalla fusione delle forme culturali messe in condivisione con gli altri da ciascuno studente Erasmus.

Questi elementi verranno analizzati più nel dettaglio nel corso del capitolo, ciascuno in uno specifico paragrafo.

3.2.1 IL SISTEMA UNIVERSITARIO

Pur facendo riferimento ad esperienze di mobilità in diversi Paesi dell'Unione Europea, ci sono degli elementi che uniscono i differenti racconti degli studenti circa le modalità di insegnamento, le difficoltà incontrate e le modalità di adattamento ad al nuovo sistema.

L'inizio del periodo delle lezioni ha determinato l'avvio di relazioni ed interazioni che non erano ancora state sperimentate durante i primi giorni dall'arrivo. Il primo impatto sulle lezioni all'estero era focalizzato sulle differenze tra ciò che ciascuno era abituato a vivere nella propria università e ciò che si trovava di fronte in quel momento.

Dai racconti emerge in particolar modo il numero degli studenti presenti in aula, circa una trentina di media, molto inferiore a quello a cui erano abituati precedentemente e i rapporti che venivano instaurati tra gli alunni e il professore. Viene sottolineato nella maggior parte delle interviste come, essendo in presenza di un numero ridotto di studenti, i professori andavano a creare con essi dei rapporti personali e diretti.

In molti casi anche le forme di cortesia venivano sostituite dalle forme più colloquiali. Molte classi inoltre prevedevano anche laboratori in cui mettere in pratica ciò che era stato spiegato durante la lezione oppure in cui

apprendere attraverso metodi diversi delle tematiche relative al corso di studio.

Se le modalità di partecipazione alla lezione e i rapporti con i docenti erano percepiti come elementi di curiosità, nei contesti scolastici più che in altri momenti della vita quotidiana all'estero il fattore linguistico veniva percepito come un ostacolo da parte degli studenti Erasmus.

Seguendo le lezioni ordinarie della facoltà, poteva capitare che qualche professore avesse un accento molto marcato e, trovandosi di fronte ad un'aula con una percentuale di studenti internazionali molto ridotta (a volte solamente un paio di studenti stranieri su una trentina di persone) non veniva messa in atto nessuna strategia per poter permettere la comprensione dei temi trattati a tutta la platea.

Di conseguenza quindi diverse tecniche venivano impiegate in base alla situazione per poter fare in modo di comprendere ciò che veniva spiegato e allo stesso tempo migliorare le proprie competenze per poter avere, alla lezione successiva, meno difficoltà.

“[...] e siccome nemmeno i francesi riuscivano a spiegarmi cosa stesse dicendo il prof a fine lezione l'ho fermato per fargli delle domande e gli ho spiegato che siccome sono Erasmus non riesco a stare bene al passo come gli altri. E questo mi ha guardata e mi fa che non sapeva nemmeno di avere degli Erasmus in aula ma che avrebbe fatto il possibile perché potessi stare al passo anche io”

Milena, Erasmus a Rennes (Francia)

Questi sistemi prevedevano in primo luogo il sedersi nelle prime file dell'aula per avere meno interferenze possibili con la voce del professore. In alcuni casi il registrare ciò che veniva detto a lezione in modo tale da poterlo

riprendere successivamente, riproducendo l'audio ad una velocità inferiore, è stato considerato molto efficace soprattutto per i corsi di cui non si avevano già conoscenze pregresse. In altri contesti il fare riferimento alle slide proposte durante la lezione per poter cercare di riconoscere le parole lette nelle diapositive in ciò che veniva spiegato dal professore ha aiutato gli studenti ad abituarsi all'accento di ciascun insegnante.

Infine, quando nessuna delle tecniche precedentemente descritte sembrava funzionare per la comprensione degli argomenti del corso, qualche studente si rivolgeva direttamente al professore per poter avere dei chiarimenti sui contenuti trattati oppure per chiedere al docente, se possibile, di apporre delle modifiche allo stile di insegnamento in modo tale da essere più accessibile nei primi giorni anche agli studenti internazionali.

Il trovarsi in un contesto scolastico ufficiale, in cui a fine periodo era richiesto un uso adeguato della lingua per poter superare l'esame, è stato uno degli elementi che più ha aiutato coloro che erano in difficoltà a migliorare e quelli che invece avevano un livello più avanzato, a perfezionare le proprie abilità linguistiche.

L'aula universitaria, infatti, prevedeva che il linguaggio utilizzato e la scelta dei termini fosse adeguato ad un contesto scolastico di istruzione terziaria. La pressione sociale, dunque, del dover mantenere una buona facciata nei confronti degli altri attori e del dimostrare di essere un membro competente del gruppo sociale in cui si era inseriti, è stato momento di importante sviluppo linguistico; favorito inoltre dai diversi strumenti adottati da caso a caso per poter comprendere al meglio nonostante le difficoltà incontrate.

3.2.2 GLI STUDENTI DELL'UNIVERSITÀ OSPITANTE

Assieme alle dinamiche scolastiche relative alle relazioni con i professori, anche i rapporti con gli studenti dell'università ospitante sono stati indagati durante le interviste. Pur essendo inseriti in sistemi universitari caratterizzati da classi mediamente piccole, in cui l'interazione tra professore e studenti era molto valorizzata, nel corso dei racconti solo raramente veniva fatto riferimento ad una relazione con gli altri allievi che si sviluppasse anche al di fuori dei contesti scolastici.

In questi casi venivano ricordate le interazioni avvenute con i ragazzi del posto durante i momenti di festa che non hanno però portato ad una vera e propria apertura personale nei loro confronti. Solo raramente si arrivava a condividere con loro altre situazioni della vita quotidiana come poteva invece accadere con gli altri internazionali.

Veniva infatti sottolineato come, nelle residenze universitarie durante il fine settimana, quando era tempo di dedicarsi agli amici e alle relazioni sociali dopo molti giorni di studio, la maggior parte degli studenti ordinari tendeva a tornare a casa per rientrare all'appartamento solamente il lunedì.

In questo frangente di tempo quindi le relazioni andavano a rafforzarsi tra coloro che erano rimasti; quindi, gli studenti internazionali e solo in qualche caso degli studenti locali che condividevano momenti di festa e scoperta culturale con gli altri.

Di conseguenza, a parte qualche caso isolato, le interazioni con gli studenti locali avvenivano principalmente in contesti universitari.

Durante il racconto di questi momenti di condivisione di esperienze scolastiche, le descrizioni vedevano i locali come allievi concentrati

solamente nel completare il lavoro assegnato dall'insegnante per poter tornare alla vita esterna all'università più rapidamente possibile. Non veniva quindi percepita in loro la volontà di formare anche delle relazioni amicali con le persone che avevano di fronte.

A causa dei rapporti limitati a questi contesti, gli studenti ordinari delle facoltà venivano inoltre considerati come chiusi nei confronti di quelli internazionali, e questa chiusura veniva giudicata come una mancanza di volontà nel formare delle relazioni con persone che sarebbero rimaste solamente per qualche mese per poi rientrare nei rispettivi Paesi.

Le interazioni relative a momenti esterni alle lezioni risultavano molto più cariche di emozioni e di episodi di condivisione. Questi però tendevano a non portare alla formazione di legami che potessero andare oltre la partecipazione condivisa ad eventi ludici e festivi.

I racconti invece degli studenti Erasmus che hanno formato dei legami più profondi e personali con gli studenti locali condividono l'opinione che nei contesti prettamente scolastici sia difficile interagire con gli altri in quanto i sistemi universitari prevedono il cambio dei compagni di corso da una lezione all'altra. Inoltre, siccome il programma Erasmus+ dà accesso a corsi di tutti gli anni della facoltà in cui si è inseriti, il cambio delle persone presenti a lezione è quasi totale quando si frequentano corsi di anni diversi.

Il contatto con i ragazzi del luogo, quindi, avveniva generalmente in contesti di attività sportive o di attività proposte dall'università al di fuori delle lezioni ufficiali. In questi casi i legami che sono andati oltre la semplice frequentazione per approfondire aspetti più personali e privati sono nati da

momenti in cui veniva condivisa un'esperienza tra un numero ristretto di persone, sia locali che internazionali.

Il trovarsi in piccoli gruppi in cui poter condividere più del divertimento occasionale ha permesso quindi il passaggio ad una forma di legami più profonda. Questo contatto, diventando quotidiano e non più sporadico ha favorito la formazione di forti legami nonostante la consapevolezza della permanenza degli studenti internazionali per un limitato periodo di tempo.

La partecipazione a gruppi formati dai nativi del luogo ha determinato anche un diverso processo di sviluppo delle competenze linguistiche. Sono state approfondite delle forme dialettali e di slang, e allo stesso tempo sono state messe a punto delle tecniche, differenti da quelle precedentemente usate nelle altre tipologie di interazione, per far fronte alle difficoltà comunicative.

Utilizzando per la comunicazione con gli studenti nativi la loro lingua madre, i ragazzi Erasmus percepivano durante l'interazione una maggiore pressione relativa all'uso della lingua. Era percepita una forma di pressione sociale che li spingeva ad utilizzare al meglio le proprie conoscenze per dimostrare di avere un livello quanto più simile possibile a quello dei madrelingua.

“La maggior parte delle volte finiva in risata [...] forse una volta però, mi sono, sono andata sulla difensiva perché qualcuno mi ha fatto un commento del tipo: 'Ah, ma dici di sapere l'inglese?' E allora là mi sono girata e ho detto: 'Scusa, ma tu quante lingue parli?' Cioè, proprio, mi sono, mi sono presa male”.

Sofia, Erasmus a Limerick (Irlanda)

Questa appena presentata è stata infatti descritta come una situazione in cui, nonostante la consapevolezza di essere in un contesto di interazione tra pari, veniva percepita una maggiore necessità di utilizzare correttamente i termini

e le strutture grammaticali. Allo stesso modo gli errori erano percepiti non più come momenti di condivisione delle difficoltà dell'apprendere una nuova lingua ma come degli elementi che potessero far "sfigurare" di fronte agli altri.

Di conseguenza, in caso di fraintendimenti, incomprensioni o mancanza di lessico per esprimere dei concetti non solo si faceva riferimento agli strumenti messi a disposizione da una lingua soltanto (oppure due considerando l'inglese come lingua franca nei casi delle mobilità in Paesi con lingua madre differente dall'inglese) ma venivano allo stesso tempo messi in atto dei comportamenti che potessero "salvare la faccia" dello studente Erasmus.

Ciò che infatti voleva essere evitato durante le interazioni attraverso l'utilizzo di forme grammaticali più complesse o di un lessico più ricercato rispetto a quello utilizzato nelle comunicazioni con gli altri Erasmus, era l'essere considerato non sufficientemente competente agli occhi dei nativi nell'utilizzo della lingua veicolare del posto che li stava ospitando.

Le forme linguistiche, i fraintendimenti e le modalità di risoluzione dei momenti di incomprensione in questi particolari contesti sono quindi da considerarsi parte di una categoria a sé in quanto i luoghi comuni e le esperienze condivise rendono le relazioni tra studenti più familiari rispetto a quelle con gli altri nativi. Allo stesso tempo esse risultano però diverse da quelle con gli altri studenti internazionali in quanto mancanti dell'esperienza accomunante della vita vissuta utilizzando una lingua straniera.

3.2.3 LE CULTURE MISTE

Come descritto nei precedenti paragrafi, i gruppi formati integralmente da studenti Erasmus erano caratterizzati dal comune approccio alla comunicazione definito da essi stessi come “buttarsi”.

Questa tecnica comunicativa, che è stata descritta dagli studenti partecipanti alla mobilità in Paesi differenti, prevede infatti il parlare liberamente con la consapevolezza che la conoscenza di una lingua quando è presente deve essere perfezionata al meglio; mentre quando è scarsa o assente deve essere sviluppata in contesti quanto più naturali possibili.

“Proprio il tempo di elaborazione di una frase, era davvero lungo e poi magari ti veniva il dubbio e non eri sicuro [...] e l’abbiamo parlata poco [*a scuola*], anche sbagliando poco, capito? E forse è un po' questo, è la cosa di dover dire magari la frase giusta al momento giusto e tutto in realtà ti blocca un po' perché ti butti meno e alla fine non parli e la lingua la impari parlando. Quindi secondo me è questo più che altro [*che ti frena*], cioè sapere di non dire la cosa giusta, e quindi piuttosto di dirla sbagliata non dirla”

Giorgia, Erasmus a Bamberg (Germania)

Il miglioramento e lo sviluppo vengono quindi considerati come elementi che avvengono in seguito alla partecipazione attiva nelle discussioni e nei momenti di condivisione. Trovare delle situazioni in cui sentirsi a proprio agio e parlare senza sentirsi giudicati aveva quindi la funzione di prendere più fiducia in sé stessi con la consapevolezza che gli errori possono accadere ma che è grazie ad essi che avviene il miglioramento.

Essere di fronte ad altre persone fidate che condividono l’esperienza di interagire costantemente in una lingua straniera, permette quindi

l'abbassamento delle tecniche di difesa della faccia che sono messe in atto durante la relazione con gli abitanti locali.

Parlare della vita quotidiana, dei compiti di gestione dell'appartamento, delle relazioni con le altre persone, condividere le impressioni circa la vita in un altro Paese; tutte queste possibilità di comunicazione aiutano a migliorare, giorno dopo giorno, le proprie abilità linguistiche.

Le numerose interazioni con amici e coinquilini provenienti da diverse parti del mondo hanno favorito non solo i processi di miglioramento linguistico ma anche la creazione, in seguito ai fraintendimenti e ai tentativi di comunicazione con l'ausilio di più lingue e più strumenti, di una cultura condivisa.

Le culture che venivano a formarsi all'interno dei gruppi degli studenti Erasmus prevedevano dei luoghi comuni condivisi e una lingua che potesse unire tutti i suoi membri. Il linguaggio che veniva a formarsi era, in generale, una forma di inglese arricchita di caso in caso da forme uniche nate da giochi di parole e fraintendimenti tra gli studenti. Questi, infatti, come analizzato in precedenza, nascevano da momenti di difficoltà di espressione e da errori di pronuncia. In certi casi veniva inoltre fatto riferimento alle rispettive lingue madri, o ad altre lingue conosciute dagli studenti, per cercare di fare chiarezza nelle situazioni. Di conseguenza, in seguito al chiarimento del concetto che voleva essere veicolato, avveniva un momento di scambio e apprendimento reciproco di nuove forme verbali e lessicali provenienti da culture prima di allora sconosciute.

La condivisione degli spazi comuni portava infatti alla scoperta delle varie culture che vi risiedevano. La messa in comune prevedeva anche la condivisione delle rispettive lingue madri e di qualche forma lessicale che potesse esprimere in modo migliore rispetto all'inglese alcuni concetti di vita quotidiana.

Certe costruzioni linguistiche venivano a volte adottate da tutti i membri del gruppo, andando quindi ad inserire degli specifici vocaboli in un'altra lingua, comprensibili in seguito allo scambio linguistico, all'interno della conversazione in inglese. Lo stesso processo avveniva per delle forme di slang della cultura ospitante.

Questo ha portato dunque alla formazione di una lingua nuova che poteva essere compresa solamente attraverso la conoscenza dei luoghi comuni che determinavano di caso in caso le forme sociali all'interno dei gruppi degli studenti.

Questi aspetti culturali e linguistici che univano persone provenienti da punti diversi del mondo hanno determinato inoltre una visione del mondo sociale unica. La condivisione di modi di pensare e di valutare differenti ha permesso a ciascuno di modificare i propri metri di giudizio, andando a prendere spunto da elementi provenienti dalle culture con cui si trovava a vivere quotidianamente.

Di conseguenza, i mesi centrali dell'esperienza Erasmus+ sono stati essenziali sia per la formazione di culture condivise e proprie dell'identità dello studente internazionale, sia per il perfezionamento delle forme linguistiche necessarie per poter essere percepito dai residenti del Paese

ospitante come membri quanto più competenti possibili di quello specifico scenario sociale.

3.3 IL RIENTRO

Durante le ultime settimane di mobilità, in particolare negli ultimi giorni prima del rientro a casa, gli studenti Erasmus hanno dovuto affrontare dei momenti di passaggio dalla vita all'estero a quella che avevano lasciato prima della partenza. Questi comprendevano la conclusione degli esami, la preparazione delle valigie, l'uscita dalle residenze e il saluto agli amici e ai compagni con cui erano stati trascorsi i mesi della mobilità.

Le maggiori difficoltà sono sorte a livello emotivo nei momenti di distacco dagli altri studenti e dalla vita che era stata condotta fino a quel punto e nei primi giorni dopo il rientro a casa.

3.3.1 IL CAMBIAMENTO PERSONALE

Tutte le sfere che sono state analizzate nei precedenti paragrafi hanno contribuito a plasmare, per ciascuno studente, delle esperienze di vita che hanno influenzato i mesi a venire dopo la mobilità.

L'apprendimento della lingua del Paese ospitante, ma anche di forme lessicali proprie di culture che sono state scoperte attraverso il contatto con gli altri studenti internazionali, ha portato ad un ampliamento dei propri orizzonti e alla scoperta di mondi di cui si ignorava l'esistenza.

La consapevolezza di sé e delle proprie capacità a fine periodo era molto più articolata rispetto a quanto si credeva solo qualche mese prima. A determinare questa conoscenza delle proprie abilità sono stati i risultati positivi ottenuti in seguito a momenti in cui è stato necessario reinventarsi, uscire dalle modalità

di giudizio e di valutazione degli eventi che si avevano alla partenza per potersi muovere abilmente all'interno di nuovi intorni sociali. Diventare testimoni di modi di vivere diversi ha dato avvio a processi di apertura verso nuove possibilità di vivere gli eventi che erano sconosciuti prima della partenza.

Grazie alla condivisione dei processi di adattamento e di scoperta, i legami che si sono formati sono stati messi alla prova dalla distanza fisica, ma sono rimasti forti nella maggior parte dei racconti anche dopo la separazione al termine della mobilità. Queste connessioni hanno inoltre determinato molte scelte sul futuro sia personale che accademico degli studenti.

Molti racconti si sono conclusi con la valutazione degli ultimi giorni di mobilità Erasmus+ come un punto di passaggio necessario per intraprendere altri percorsi all'estero, magari in compagnia degli stessi studenti che sono stati conosciuti durante i mesi di mobilità.

“Io sono veramente molto affezionata al campus Limerick [...] in più ho trovato il master che mi interessa; quindi, c'è comunque l'offerta di quel che voglio fare. E un altro incentivo è che la mia amica spagnola con la quale sono ritornata lì varie volte, vuole anche lei ritornare lì, vuole anche lei fare un master a Limerick e quindi probabilmente prenderemo una casa insieme. Partiremo insieme”

Sofia, Erasmus a Limerick (Irlanda)

L'impatto descritto da Durán Martínez e colleghi (2016) sull'esperienza Erasmus+ degli studenti universitari trova un riscontro, dunque, anche nei racconti emersi durante le interviste. L'influenza internazionale che può avere il programma Erasmus+ in questi casi analizzati prevede la scelta di

proseguire all'estero gli studi magistrali, a volte nella stessa università in cui era stato svolto il periodo Erasmus+, altre volte in Paesi nuovi.

Altre esperienze invece raccontano di scelte di vita che si sono spostate verso altri luoghi grazie a profondi legami nati durante il soggiorno. La scoperta quindi di nuove culture attraverso la mobilità uscente ha determinato anche flussi di mobilità extra universitaria in entrata verso i Paesi di provenienza degli studenti Erasmus+ da parte degli amici incontrati all'estero.

“Fai conto che da me c'era questo ragazzo svedese che ha conosciuto lì la sua morosa che è turca. Questo alla fine siccome aveva praticamente finito l'uni ha deciso che sarebbe andato a trovarla in Turchia d'estate e avrebbe iniziato a cercare un modo per trasferirsi giù dalla Svezia fino a quando lei avrebbe finito di studiare”

Andrea, Erasmus a Parigi (Francia)

La condivisione di momenti di vita con persone con le quali non si aveva in comune la lingua madre, l'aver affrontato dei momenti di difficoltà assieme ad esse, l'essere riusciti a completare un percorso di studio all'estero e l'aver risolto con successo i momenti di incomprensioni e quelli di difficoltà di espressione, ha favorito una maggiore fiducia in sé, un aumento di consapevolezza di quali sono le proprie capacità di adattamento, di apprendimento e di apertura verso l'ignoto.

Grazie a ciò gli orizzonti degli studenti Erasmus+ si sono notevolmente ampliati, e molte esperienze hanno determinato la deviazione da precedenti progetti di vita per allargarli a prospettive internazionali anche grazie ai contatti formati durante il soggiorno presso le università estere.

3.3.2 IL RIENTRO A CASA

L'esperienza del rientro a casa, alla pari degli altri periodi del percorso di mobilità, è stata percepita come particolarmente rilevante nei racconti condivisi durante le interviste. Le emozioni collegate al percorso di rientro fanno riferimento ai momenti in cui è stato necessario salutare i propri amici e a quelli che hanno caratterizzato il rientro a casa e le interazioni avvenute nei giorni successivi.

Il rientro è stato caratterizzato in generale da momenti di tristezza, definiti in alcuni casi come una vera e propria “depressione post Erasmus”, e di iniziale spaesamento sia culturale che linguistico.

Durante le descrizioni dei primi contatti al rientro veniva in particolar modo fatto riferimento alla necessità di dover nuovamente utilizzare quei metri di giudizio e di analisi che erano stati con fatica lasciati da parte durante la mobilità per potersi adattare a quelli del Paese ospitante.

Queste situazioni venivano percepite come inusuali in quanto era ben chiaro il “come si dovesse fare” ma il ricordo di questo era considerato come risalente a momenti molto distanti nel tempo. Era quindi necessario, nei primi giorni, riflettere per un secondo sui comportamenti da adottare per diverse situazioni della vita quotidiana.

Il ritorno, in molti casi alla casa dei genitori, ha determinato anche un cambiamento negli stili relazionali con coloro con cui si condivideva la quotidianità. Il passaggio dal vivere con dei coinquilini al vivere con i propri genitori ha richiesto un ritorno alle vecchie abitudini da parte però di persone

che non si consideravano più come quelle che avevano lasciato quel posto diversi mesi prima.

“Il mio primo pensiero quando qualcuno mi parlava era di rispondere in inglese e di base avevo già programmato una frase in testa in inglese. Poi realizzavo che era mia mamma e dovevo parlare in italiano perché l’inglese non lo comprende. Poi spesso pensavo che non ero più in Irlanda, non ero più in Erasmus, ero tornata a casa. [...] non mi ritroverò più nella stessa situazione, non sono più con le stesse persone, era più quella mancanza di quello che c’era prima e quel passaggio mentale in più del dover pensare a quello che rispondo, a come rispondo perché ero di nuovo in Italia”

Patty, Erasmus a Limerick (Irlanda)

Anche l’uso della lingua, insieme all’adattamento culturale, è stato un elemento caratterizzante i primi giorni dopo il rientro. Pur tornando a far parte di un ambiente nel quale lo studente condivide la stessa lingua madre degli altri attori sociali, il primo periodo è segnato da momenti di confusione linguistica, determinata dai precedenti mesi trascorsi a cercare di interagire utilizzando qualsiasi mezzo necessario per arrivare alla comprensione reciproca. Il ritorno ad un contesto in cui queste difficoltà non si presentano più risulta quindi inizialmente destabilizzante.

Pur in presenza di miglioramenti linguistici importanti, talmente incisivi da portare in certi casi fino al cambiamento della prima lingua usata per pensare, in molti casi il periodo di permanenza all’estero viene giudicato come non sufficientemente lungo per portare ad un aumento decisivo nelle competenze nell’uso della lingua di riferimento.

Questa valutazione è determinata dalla percezione che, nell'arco di un semestre, si possano ottenere dei risultati evidenti nello sblocco della fluidità e nel perfezionamento delle forme grammaticali ma non altrettanto evidenti nella competenza comunicativa come è stata teorizzata da Hyme (1967).

Viene infatti spiegato dagli studenti Erasmus durante le interviste che, dopo i mesi di mobilità, essi si sentivano abbastanza competenti a livello di grammatica e di lessico per poter iniziare ad apprendere tutti i significati sociali nascosti nella scelta di certe parole o dietro ad alcuni dettagli dei comportamenti che venivano adottati dai nativi.

Il periodo di mobilità ha quindi dato la possibilità agli studenti di compiere un enorme passo verso l'apertura e la comprensione delle identità sociali di tutti coloro che li circondavano, ma essendo stato concluso dopo un solo semestre ha interrotto il processo di conoscenza dell'altro nel momento in cui essa si sarebbe potuta focalizzare di più sui significati sociali che non su quelli prettamente letterali delle forme linguistiche utilizzate.

4. CONCLUSIONE

Attraverso l'approfondimento di precedenti studi condotti negli ambiti di studio dei fraintendimenti linguistici (Thomas, 1983; Hinnenkamp, 1999; Ricca, 2013), delle modalità di apprendimento di una seconda lingua (Vygotsky, 1978; Brown, 2000), e delle dinamiche linguistiche all'interno dell'esperienza degli studenti Erasmus+ (Durán Martínez et al., 2016; Korkut et al., 2018), sono quindi state delineate delle domande guida per delle interviste discorsive svolte grazie alla partecipazione di 12 studenti partecipanti al programma Erasmus+ negli anni scolastici dal 2022 al 2024.

Da quest'analisi sono stati evidenziati i concetti di competenza comunicativa e di strategia comunicativa; concetti che fanno riferimento rispettivamente alle conoscenze sociali necessarie a comprendere l'uso situato della lingua e alle modalità utilizzate, in base alla relazione tra interlocutori, per fare in modo che le comunicazioni si concludano con esito positivo, quindi senza la formazione involontaria di fraintendimenti.

Questi due elementi sono alla base dello studio svolto sulle interviste discorsive che sono state realizzate con l'aiuto di studenti universitari che hanno recentemente partecipato al programma di mobilità.

Grazie ai racconti condivisi sono state definite tre aree temporali (inizio, mesi centrali e rientro) in cui far ricadere i diversi processi di adattamento alla cultura, alla lingua e all'evoluzione delle modalità per far fronte ai momenti di incomprensione e fraintendimento derivanti dall'esperienza di vita e di studio in lingua straniera.

Sono state descritte, inoltre, le culture miste, il concetto del buttarsi e le forme linguistiche che sono state create dall'interazione quotidiana tra i ragazzi

internazionali che hanno di conseguenza determinato le lenti attraverso le quali percepire l'identità di studente Erasmus+.

Ciò che è emerso attraverso queste 12 interviste potrebbe essere ulteriormente sviluppato sia in ambiti di costruzione identitaria degli studenti all'estero che in aree di ricerca relative alle forme linguistiche nate dalle interazioni tra differenti culture che utilizzano l'inglese come lingua franca.

BIBLIOGRAFIA

Akmajian, A, Demers, RA, Farmer, AK & Harnish, RM. (1995). *Linguistics. An introduction to language and communication*. 4th edition. Cambridge, MA: MIT Press.

Austin, JL. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Björkman, B. (2014). “An analysis of Polyadic English as a Lingua franca (eLf) Speech: Communicative Strategies framework.” *Journal of Pragmatics*, 66: 122–38

Bourdieu, P. (1980 [2021]). *Il senso pratico*. Armando Editore

Brown, HD. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: White Plains.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chick, K. (1989). Intercultural miscommunication as a source of friction in the workplace and in educational settings in South Africa. In O. Garcia & R. Otheguy (Eds.), *English Across Cultures, Cultures Across English* (pp.139-160). Berlin-NY: Mouton de Gruyter.

De Jager, L. J. (2012). Misunderstanding in second language instructional communication.

Deterding, D. (2013). *Misunderstandings in English as a Lingua Franca: An Analysis of ELF Interactions in SouthEast Asia*, vol. 1. Berlin: Walter de Gruyter.

Durán Martínez, R., Gutiérrez, G., Beltrán Llavador, F., & Martínez Abad, F. (2016). The impact of an Erasmus placement in students' perception of their intercultural communicative competence. *Journal of intercultural communication research*, 45(4), 338-354.

El Samaty, M. (2005). Helping foreign language learners become pragmatically competent. *Proceedings of the 10th TESOL Arabia Conference* 9:341–351.

Elias N. (1939). *Il Processo di Civilizzazione*. Bologna, Il Mulino

Elias N. (1987). *La Società di Corte*. Bologna, Il Mulino

Gadamer G. (1960). *Verità e Metodo*. Milano, Bompiani.

Garcia, EE. (1993). Language, culture, and education. *Review of Research in Education* 19:51–98.

- Greimas, A., Fontanille, J. (1991). *Sémiotique des Passions*, Paris, Seuil
- Hao, Q. H., & Zhang, Y. (2009). A survey on Chinese college students' intercultural literacy. *US-China Foreign Language*, 7(7), 1-5.
- Hinnenkamp, V. (1999). The notion of misunderstanding in intercultural communication, in Proceedings of the 5th Nordic Symposium on Intercultural Communication, edited by J Allwood. Gothenburg.
- Hyde, M. (1998). Intercultural competence in English language education. *Modern English Teacher* 7(2):7–11.
- Hymes, D. (1967). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jankélévitch, V. (1957 [1980]). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*, Paris, Seuil
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes. A resource book for students*. New York: Routledge.
- Jokić, N. (2023). Is It All Greek to You? An Analysis of Communication Strategies among Erasmus Students. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 20(1), 41-66.

Kasper, G. (1989). Variation in interlanguage speech act realisation, in *Variation in second language acquisition Volume 1: Discourse and pragmatics*, edited by S Gass, C Madden, D Preston & L Selinker. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.

Kaur, J. (2011). Intercultural communication in English as a lingua franca: Some sources of misunderstanding. *Intercultural Pragmatics*, 8(1), 93-116.
DOI: 10.1515/IPRG.2011.004

Kaur, J. (2009). “Pre-empting Problems of Understanding in English as a Lingua franca.” In *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, edited by Anna Mauranen, and Elina Ranta, 107–23. Newcastle upon tyne: Cambridge Scholars.

Korkut, P., Dolmacı, M., & Karaca, B. (2018). A study on communication breakdowns: Sources of misunderstanding in a cross-cultural setting. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(78), 139-158.

Kramsch, C.J. (1995). The cultural component of language teaching. *Language Culture and Curriculum*, 8, 83-92.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implication*. London & New York: Longman.

Long, M & Porter, P. (1985). Group work, interactive language talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19(2):207–228.

Mauss M. (1950). *Les techniques du corps*, in M. Mauss, *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF

Norrick, N. (1987). "Functions of repetition in Conversation." *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 7 (3): 245–64.

Olsina, E.C. (2002). Managing understanding in intercultural talk: An empirical approach to miscommunication. *Atlantis*, 24(2), 37-57.

Paikeday, TM. (1985). *The native speaker is dead!* Toronto & New York: PPI.

Profita, G. (2013). Malentendu, différence et sens commun. In: *Revue des sciences sociales*, N°50, 2013. Malentendus. pp. 122-133.

Reynolds, ED. (2009). The need for a comprehensive SLA theory: what place does that theory have in TEFL? *Interfaces* 3(1):1–27.

Ricca, M. (2013). La fabrique coupable des malentendus innocents. Étrangers, diffractions culturelles et stratégies politiques du non savoir. In: *Revue des sciences sociales*, N°50, 2013. Malentendus. pp. 60-69

Schütz A. (2013). *Lo Straniero. Un Saggio di Psicologia Sociale*. Asterios.

Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori

Searle, JR (1969). *Speech acts*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Skinner, B (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Thomas, J (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4(2):91–112.

Vygotsky, LS. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: MIT Press

Weigand, E. (1999). Misunderstanding: the standard case. *Journal of Pragmatics* 31 :763– 785