



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca
in Lingue, Culture e Società
Moderne e Scienze del Linguaggio
ciclo 35

Tesi di Ricerca

**Atteggiamenti linguistici
degli studenti sardi nei
confronti della lingua sarda
e della lingua italiana**

SSD: L-LIN/01

Coordinatrice del Dottorato

Prof.ssa Francesca Santulli

Supervisore

Prof.ssa Francesca Santulli – Prof.ssa Giuliana Giusti

Dottorando

Piergiorgio Mura

Matricola 956492

Indice

1	Introduzione.....	6
Parte A – Quadro teorico e contesto sociolinguistico di riferimento		12
2	Atteggiamenti linguistici	12
2.1	La nozione di <i>attitude</i>	12
2.1.1	Le definizioni.....	12
2.1.2	La struttura e le caratteristiche degli atteggiamenti.....	13
2.2	Gli atteggiamenti e i fenomeni legati al linguaggio.....	17
2.2.1	L’oggetto di studio	17
2.2.2	La connessione con la sociolinguistica e la psicologia sociale del linguaggio.....	19
2.2.2.1	I fenomeni microscopici: la lezione laboviana	19
2.2.2.2	I fenomeni macroscopici: gli atteggiamenti verso una lingua	21
2.2.2.3	I fenomeni macroscopici: gli stereotipi sui parlanti di una lingua.....	23
2.2.2.4	I fenomeni macroscopici: le questioni extra-linguistiche	26
2.2.3	I fattori che determinano gli atteggiamenti linguistici.....	28
2.3	Le metodologie per studiare gli atteggiamenti linguistici	30
2.3.1	L’analisi del trattamento sociale delle lingue	31
2.3.2	I metodi diretti	33
2.3.2.1	I metodi diretti: l’intervista.....	34
2.3.2.2	I metodi diretti: il questionario	36
2.3.2.3	I metodi diretti: la <i>folklinguistics</i>	40
2.3.2.4	I metodi diretti: problemi e criticità.....	41
2.3.3	I metodi indiretti	43
2.3.3.1	La <i>Matched-Guise Technique</i> : versione originale, principi fondanti, tendenze ricorrenti	43
2.3.3.2	La <i>Matched-Guise Technique</i> : varianti e modifiche	48
2.3.3.3	La <i>Matched-Guise Technique</i> : applicazioni in ‘micro-sociolinguistica’	51
2.3.3.4	La <i>Matched-Guise Technique</i> : confronti tra lingue maggioritarie e lingue minoritarie.....	53
2.3.3.5	La <i>Matched-Guise Technique</i> : criticità e proposte di innovazione	64
2.3.3.6	Ancora sui metodi indiretti: l’Implicit Association Test	69
2.3.4	L’approccio integrato	71
3	Situazione linguistica e sociolinguistica della Sardegna	74
3.1	Le lingue presenti nell’isola	74
3.2	Caratteristiche linguistiche	76
3.2.1	Caratteristiche linguistiche del sardo.....	76
3.2.1.1	Logudorese vs. Campidanese	76
3.2.2	Ulteriori possibili suddivisioni dello spazio linguistico sardo.....	85

3.2.3 L'italiano regionale di Sardegna: cenni di fonetica.....	87
3.3 La situazione sociolinguistica in Sardegna.....	90
3.3.1 L'italianizzazione della Sardegna e il rapporto tra sardo ed italiano.....	90
3.3.2 Il sardo a rischio d'estinzione.....	95
3.3.3 Politiche linguistiche e nuovi usi del sardo.....	98
3.4 Indagini sugli atteggiamenti linguistici condotte in Sardegna.....	107
Parte B – Obiettivi, metodologie, campione di ricerca.....	116
4 Gli obiettivi della ricerca.....	116
5 I metodi della ricerca.....	121
5.1 La <i>Matched-Guise Technique</i> in Sardegna.....	121
5.1.1 La MGT in Sardegna: scelta delle varietà da rappresentare.....	121
5.1.2 La MGT in Sardegna: scelta e caratteristiche del testo.....	124
5.1.3 La MGT in Sardegna: scelta e suddivisione dei tratti.....	128
5.1.4 La MGT in Sardegna: il numero e la selezione dei parlanti.....	130
5.1.4.1 Il numero di parlanti.....	130
5.1.4.2 La selezione dei parlanti.....	133
5.1.4.2.1 I candidati.....	133
5.1.4.2.2 I giudici.....	136
5.1.4.2.3 Le domande per ottenere i giudizi su <i>nativeness</i> e <i>typicalness</i>	136
5.1.4.2.4 Il metodo di <i>scoring</i>	138
5.1.4.2.5 La procedura.....	139
5.2 Gli strumenti di raccolta dati con metodo diretto.....	140
5.2.1 L'attività con le scale Likert.....	140
5.2.2 L'attività con i differenziali semantici.....	144
5.3 Il questionario sociolinguistico per la raccolta di dati sociodemografici e sociolinguistici.....	146
5.3.1 Il modello.....	146
5.3.2 La sezione sui dati sociodemografici.....	147
5.3.3 Le sezioni sui dati sociolinguistici.....	147
5.3.3.1 Uso e competenza delle lingue.....	147
5.3.3.2 Attività scolastiche di/in lingua minoritaria.....	151
5.3.4 La misura 'oggettiva' di competenza linguistica: il <i>picture-naming task</i>	152
5.3.4.1 La raccolta di dati normativi sul sardo.....	153
5.3.4.1.1 L'importanza dei dati normativi nel <i>picture-naming</i>	153
5.3.4.1.3 I parametri considerati.....	154
5.3.4.1.3 Il set di immagini.....	155
5.3.4.1.3 I partecipanti e la procedura per la raccolta dei dati normativi.....	156

5.3.4.1.4 I risultati principali nella raccolta dei dati normativi.....	158
5.3.4.2 Dai dati normativi al <i>picture-naming task</i>	162
5.3.4.3 Lo scoring del <i>picture-naming task</i>	164
5.4 Le versioni originali degli strumenti metodologici e i test pilota.....	167
5.5 La composizione del campione e i partecipanti della ricerca.....	169
5.5.1 I metodi di reclutamento.....	169
5.5.2 Le scuole coinvolte.....	170
5.5.3 I partecipanti alla ricerca	175
5.6 Le procedure di somministrazione	181
Parte C – Analisi e Risultati	185
6 Analisi e risultati della <i>Matched-Guise Technique</i>	185
6.1 Il test di selezione dei parlanti	185
6.2 La <i>Principal Component Analysis</i> e la suddivisione dei tratti.....	191
6.3 Il confronto tra le <i>guise</i> dello stesso parlante	194
6.4 Il ruolo delle variabili relative ai partecipanti e alle voci	203
6.4.1 Analisi generale	203
6.4.2 Analisi della dimensione della <i>solidarity</i>	217
6.4.3 Analisi della dimensione dello <i>status</i>	220
7 Analisi e risultati dei metodi diretti	225
7.1 L’attività con le scale Likert.....	225
7.1.1 Statistiche descrittive e confronto tra lingue	225
7.1.2 La <i>Principal Component Analysis</i>	229
7.1.3 Il ruolo delle variabili relative ai partecipanti.....	231
7.1.3.1 Analisi generale	231
7.1.3.2 Analisi separate per componenti.....	236
7.2 L’attività con i differenziali semantici.....	240
7.2.1 La <i>Principal Component Analysis</i>	240
7.2.2 Statistiche descrittive e confronto tra lingue	242
7.2.3 Il ruolo delle variabili relative ai partecipanti.....	245
7.2.3.1 Analisi generale	245
7.2.3.2 Analisi separate per componenti.....	249
7.3 Le preferenze tra varietà di sardo	255
Parte D – Discussione e Conclusioni	262
8 Discussione.....	262
8.1 Sui risultati della <i>Matched-Guise Technique</i>	262
8.1.1 Sulle valutazioni ricevute dalle voci nelle due lingue	262

8.1.2 Sulle variabili relative ai partecipanti e alle voci.....	269
8.2 Sui risultati dei metodi diretti.....	279
8.2.2 Sui risultati relativi all'italiano e al sardo.....	279
8.2.3 Sulle variabili relative ai partecipanti.....	286
8.3 Discussione generale.....	292
8.3.1 Sul contesto della Sardegna.....	292
8.3.2 Riflessioni teoriche e metodologiche.....	299
9. Conclusioni.....	308
9.1 Sintesi dei principali risultati della ricerca.....	308
9.2 Limiti dello studio e linee future di ricerca.....	312
Bibliografia.....	319
Appendici.....	363
Appendice A – Testo utilizzato per la selezione dei parlanti e per la MGT.....	363
Appendice B – Lista dei tratti di valutazione usati nella MGT (presentati come differenziali semantici con scala a 6 punti).....	365
Appendice C – Set di affermazioni con cui esprimere il grado d'accordo su una scala Likert.....	366
Appendice D – Tratti usati nell'attività con i differenziali semantici riferiti alle lingue.....	370
Appendice E – Questionario per la raccolta di dati sociodemografici (Sezione A), sociolinguistici (Sezione B, D, E) e sulle esperienze di attività scolastiche di/in sardo (Sezione C).....	375
Appendice F – Dati normativi validi per il sardo relativi ad un set di 50 figure tratte da Snodgrass & Vanderwart (1980).....	391
Appendice G – Figure utilizzate per il <i>picture-naming task</i>	394
Ringraziamenti.....	397
Estratto per riassunto della tesi di dottorato.....	398

1 Introduzione

Il presente lavoro si concentrerà sugli atteggiamenti linguistici di alcune comunità di studenti sardi nei confronti delle lingue più diffuse nel territorio della Sardegna, ossia il sardo e l'italiano. Secondo la prospettiva mentalista, che verrà adottata in questa tesi, gli atteggiamenti o *attitude* sono delle disposizioni mentali, degli orientamenti valutativi nei confronti di un oggetto sociale (Allport, 1935; Sarnoff, 1970; Ajzen, 1989; Garrett, 2010); quando quest'ultimo è un fenomeno legato al linguaggio, si può parlare di *language attitude* (Cooper & Fishman, 1974). Gli studi sugli atteggiamenti linguistici sono articolati in diversi filoni di ricerca, spesso compresenti all'interno di una medesima indagine: in particolare, quello sui giudizi espliciti sulle lingue, quello sulle categorizzazioni sociali e gli stereotipi associati ai parlanti di lingue con condizioni sociolinguistiche differenti, e quello in cui l'attenzione è posta sui comportamenti che denotano prese di posizione nei confronti di determinati utilizzi delle lingue (Agheyisi & Fishman, 1970; Burns et al., 2001).

In questa tesi, il *focus* verrà posto sui primi due filoni, e si indagheranno, dunque, le opinioni dirette nei confronti dell'italiano e del sardo, così come le associazioni stereotipiche assegnate, anche inconsciamente, ai parlanti di queste due lingue. Si tratta dunque di uno studio di psicologia sociale del linguaggio e di macro-sociolinguistica (Cargile et al., 1994), giacché l'attenzione non sarà posta su singole strutture linguistiche, ma sugli atteggiamenti nei confronti di lingue prese nel loro insieme e su come questi possano riflettersi su alcuni processi di ampia portata, come il mantenimento e la rivitalizzazione linguistica, l'assimilazione delle lingue in contesto scolastico, le misure di politica linguistica.

Per uno studio di questo tipo, il contesto della Sardegna si rivela particolarmente adatto. Infatti, è presente nell'isola una situazione di convivenza tra lingue che si trovano in situazioni sociolinguistiche piuttosto diverse tra loro: l'italiano è la lingua ufficiale dello Stato, nonché quella più conosciuta e usata non solo nei domini pubblici, ma in maniera crescente anche in ambiti privati; il sardo è la lingua autoctona che è stata dapprima esclusa da contesti formali ed ufficiali e che sta da alcuni decenni perdendo terreno anche nella comunicazione privata e nella trasmissione intergenerazionale (Schjerve, 1993; 2017; Putzu, 2012; Marongiu, 2019), in un processo di *language shift* che ne sta compromettendo la vitalità e la pone in una condizione di lingua a rischio d'estinzione (Nelde et al., 1996; UNESCO, 2010). Il sardo, al contempo, è stato e continua ad essere oggetto di iniziative nazionali e regionali di politica linguistica; il Parlamento Italiano (1999) gli ha riconosciuto lo status di lingua minoritaria da tutelare nell'ambito della giurisdizione italiana, mentre la Regione Autonoma della Sardegna (1997; 2011; 2018; 2020) cerca di aumentare la sua presenza in contesti pubblici e formali – tra cui la scuola copre un posto di rilievo – e al contempo di accrescere il suo

prestigio presso le comunità dell'isola. Nell'ambito delle politiche linguistiche si collocano anche i diversi tentativi di *corpus planning* e di codificazione del sardo, portati avanti da attori diversi in seno alle istituzioni isolate (Regione Autonoma della Sardegna, 2001; 2006; Provincia di Cagliari, 2009), che non hanno però portato alla piena diffusione e accettazione di una varietà sovra-locale con funzione di standard. Sebbene le misure di politica linguistica siano riuscite a promuovere nuovi usi del sardo in diversi contesti pubblici (Mereu, 2019; Mura, 2019b; Linzmeier & Pisano, 2021; Masullo et al., 2021; Mura & Santulli, in stampa), questi faticano ad incidere sulle effettive pratiche linguistiche quotidiane dei parlanti, che rimangono improntate sull'italofonia, soprattutto tra le nuove generazioni (cfr. Dal Negro & Vietti, 2011; Berruto, 2018).

In questo contesto, è particolarmente interessante rispondere alla seguente domanda di ricerca: quali sono attualmente gli atteggiamenti linguistici degli studenti sardi nei confronti dell'italiano e del sardo? Ossia, quali sono le sfumature di prestigio, di stigma sociale, gli stereotipi e i valori attribuiti al giorno d'oggi a queste due lingue e ai loro parlanti? Nel contesto della Sardegna, è di forte interesse, inoltre, capire se vi è qualche forma di preferenza esplicita o associazione stereotipica collegata alle diverse varietà di sardo. Adottando una prospettiva più generale, è invece importante indagare se vi sono fattori sociodemografici e sociolinguistici che incidono e condizionano gli atteggiamenti linguistici delle comunità studiate (cfr. la nozione di *determinant*, Baker, 1992). Le risposte a tutte queste domande mirano a fornire delle informazioni sul grado di vitalità etnolinguistica del sardo e sulle reali possibilità di integrazione tra italiano e sardo in contesto scolastico, così come indicazioni sulle misure di *language policy* più adatte in Sardegna, anche nella gestione del processo di normazione linguistica. Da un punto di vista più teorico e metodologico, questa ricerca vuole contribuire alla conoscenza dei processi e dei fattori sociolinguistici maggiormente in grado di influenzare e modificare gli atteggiamenti linguistici, così come mettere in luce punti di forza e debolezza di alcuni metodi tradizionalmente usati in questo tipo di studi.

A questo proposito, le ricerche passate sugli atteggiamenti linguistici in Sardegna (Valdes, 2007; Brau, 2010; Gargiulo, 2014; Deiana, 2016; Lauchlan et al., 2017; Mura, 2019a) hanno posto l'attenzione esclusivamente sul sardo e hanno chiesto ai partecipanti esplicitamente le loro opinioni su questa lingua. È dunque possibile che i partecipanti abbiano risposto secondo ciò che ritenevano fosse socialmente adeguato dire piuttosto che in base a ciò che davvero pensavano (cfr. la nozione di *social desirability bias*, Garrett, 2010). Perciò, è necessario studiare gli atteggiamenti verso le principali lingue del repertorio isolano non solo con una metodologia diretta ma anche con una indiretta, in cui cioè non si rivela ai partecipanti lo scopo e il *focus* della ricerca (Garrett, 2010).

Per fare questo, in questo lavoro verrà adottato il paradigma sperimentale della *Matched-Guise Technique* (Lambert et al., 1960; Woolard, 1984; Loureiro-Rodriguez & Acar, 2022): i partecipanti

ascolteranno alcuni parlanti accuratamente selezionati che leggono in italiano (regionale) e in sardo uno stesso testo dal contenuto neutrale e dallo stile didattico e referenziale, e li giudicheranno su una serie di tratti precedentemente scelti inerenti la personalità e le caratteristiche socio-economiche e culturali. Questa tecnica ha lo scopo di far emergere le categorizzazioni sociali e gli stereotipi associati ai parlanti della lingua minoritaria, in particolare mettendoli a confronto con quelli assegnati ai parlanti della varietà regionale (dal punto di vista prosodico-fonetico) della lingua nazionale. Essendo inclusi, inoltre, parlanti delle due macro-aree linguistiche dell'isola, campidanese e logudorese (Blasco Ferrer, 1984; 1986), sarà possibile far emergere sfumature di prestigio e stigma legate a queste due varietà di sardo.

Per poter affrontare il problema degli atteggiamenti linguistici da più prospettive, adottando una metodologia mista e un approccio integrato (Kircher & Hawkey, 2022), che consente di dare ai dati forme di triangolazione e complementarità (Hammersley, 1996), verranno anche utilizzati dei metodi diretti. Sulla base di strumenti sviluppati in contesti di bilinguismo con lingua minoritaria (Sharp et al., 1973; SEDEC, 1983; Baker, 1992) e poi adattati per ricerche successive condotte in simili contesti (Lasagabaster & Huguet, 2007; Falomir, 2014; Ianos et al., 2017; González-Riaño et al., 2019), ai partecipanti verrà direttamente chiesto di fornire delle opinioni su italiano e sardo: prima di tutto, tramite l'espressione del proprio grado d'accordo, in una scala Likert, con una serie di affermazioni riferite alle due lingue; successivamente, tramite un'attività con i differenziali semantici, in cui cioè i partecipanti dovranno decidere dove collocare ciascuna lingua in un continuum che divide una serie di coppie di aggettivi dal significato contrapposto. Quest'approccio sperimentale consente di capire come l'italiano e il sardo, astrattamente intesi, vengono giudicati dagli studenti quando questi ultimi vengono esplicitamente chiamati a farlo.

Le attività della ricerca verranno somministrate ad un gruppo di oltre 300 studenti di scuole e università sarde. Verranno infatti coinvolti studenti frequentanti gradi scolastici diversi e dunque di diverse fasce d'età – intorno ai 10 anni, 14/15 anni, 18/19 anni, sopra i 20 anni – distribuiti nelle due macro-aree linguistiche della Sardegna, quella campidanese e quella logudorese (Blasco Ferrer, 1984; 1986). Inoltre, tramite autodichiarazioni fornite in un questionario sociolinguistico e tramite una prova di denominazioni di immagini – per cui verranno preliminarmente raccolti dati normativi specificamente validi per il sardo – sarà possibile ottenere dati sul livello di uso e competenza dei partecipanti nella lingua minoritaria e dunque sul loro grado di bilinguismo italiano/sardo; sempre tramite il questionario, si otterranno informazioni sulle esperienze che i partecipanti hanno avuto nel proprio percorso scolastico (e accademico) di attività in cui veniva utilizzata o studiata la lingua sarda.

Grazie a strumenti e test di statistica descrittiva e inferenziale, i dati sociodemografici e sociolinguistici verranno intrecciati a quelli sugli atteggiamenti linguistici, così da comprendere quali variabili si rivelano più incisive per gli atteggiamenti linguistici dei partecipanti. I risultati che emergeranno verranno discussi alla luce del contesto sociolinguistico della Sardegna e dell'impianto teorico e metodologico adottato.

La tesi, dopo questo primo capitolo di introduzione, è suddivisa in quattro grandi sezioni – Parte A, Parte B, Parte C, Parte D – articolate al loro interno in capitoli e paragrafi.

La Parte A serve da presentazione delle teorie e del contesto in cui si inserisce la ricerca. È perciò divisa in due capitoli: il Capitolo 2 descrive il quadro teorico sugli atteggiamenti linguistici, il Capitolo 3 la situazione sociolinguistica della Sardegna. Più specificamente, nel Capitolo 2, verrà prima introdotta la nozione generale di *attitude* (2.1), poi verranno presentati i diversi oggetti di studio degli atteggiamenti linguistici (2.2) e infine i diversi approcci metodologici in questo campo di ricerca (2.3). Nel Capitolo 3, si inizierà con una breve panoramica sulle lingue parlate in Sardegna (3.1), per poi illustrare le principali caratteristiche linguistiche delle macro-varietà di sardo e dell'italiano regionale di Sardegna (3.2); successivamente, ci si concentrerà sulla situazione sociolinguistica dell'isola (3.3), con particolare attenzione ai rapporti tra italiano e sardo, alla condizione di vitalità etnolinguistica del sardo e alle politiche linguistiche per la sua salvaguardia; infine, verranno presentate le ricerche che nel nuovo millennio si sono occupate in Sardegna della questione degli atteggiamenti linguistici (3.4).

La Parte B della tesi è incentrata sulle domande di ricerca e sulle metodologie adottate per rispondere a tali domande. Nel Capitolo 4 verranno esplicitati gli obiettivi della ricerca, le domande generali e specifiche cui si vuole rispondere e le possibili implicazioni dello studio. Il Capitolo 5 è interamente dedicato alla metodologia. Ampio spazio verrà dedicato alla descrizione della *Matched-Guise Technique* e delle varie fasi della sua costruzione ed adattamento al contesto sociolinguistico della Sardegna (5.1); in seguito, verranno presentati i metodi diretti (5.2), prima l'attività con le scale Likert poi l'attività con i differenziali semantici, con particolare attenzione in entrambi i casi agli adattamenti necessari dagli strumenti originali. In 5.3 verranno descritte le varie sezioni di cui si compone il questionario con cui sono stati raccolti dati sociodemografici e sociolinguistici dei partecipanti, con precisazioni circa la struttura delle domande e i metodi di *scoring*; va segnalato che in 5.3.4 si farà riferimento alla costruzione di un *picture-naming task* da somministrare in sardo, nel cui ambito è inclusa la raccolta di dati normativi specificamente validi per questa lingua. Successivamente, verranno descritte le versioni originali degli strumenti di raccolta dati e come questi sono stati modificati in seguito ad una breve fase di somministrazioni pilota (5.4). Verranno poi presentate le caratteristiche del campione di soggetti che hanno preso parte alla ricerca, soprattutto in termini di

distribuzione numerica tra le diverse variabili sociodemografiche e sociolinguistiche (5.5); infine, verrà descritta la procedura di somministrazione delle attività nelle scuole ed università (5.6).

La Parte C è interamente dedicata alla presentazione dei dati, delle analisi statistiche e dei risultati da queste emersi. Nel Capitolo 6 verranno illustrate le analisi dei dati della *Matched-Guise Technique*, a partire da quelle sulla selezione dei parlanti (6.1), per poi proseguire con i risultati della *Principal Component Analysis* per la suddivisione dei tratti di valutazione (6.2). In 6.3 saranno mostrate le statistiche descrittive e inferenziali relative al confronto tra *guise* dello stesso parlante, mentre in 6.4 saranno illustrati i risultati dei modelli misti con cui sono state incluse nelle analisi – prima generali (6.4.1) poi separate per dimensioni di valutazione (6.4.2 e 6.4.3) – anche le variabili riferite ai partecipanti e alle voci. Nel Capitolo 7 si potranno invece trovare le analisi e i risultati dei metodi diretti: 7.1 è dedicato ai dati relativi all’attività con le scale Likert, 7.2 ai dati relativi all’attività con i differenziali semantici. In ambedue i casi, verranno presentate le statistiche descrittive e i confronti tra le due lingue (7.1.1 e 7.2.2), i risultati della *Principal Component Analysis* (7.1.2 e 7.2.1), infine i risultati emersi dai modelli misti, grazie ai quali, nelle analisi generali e per dimensioni di valutazione, si è tenuto conto delle variabili legate ai partecipanti (7.1.3 e 7.2.3). Un ultimo paragrafo, 7.3, è dedicato alla presentazione delle statistiche descrittive inerenti le domande sulle preferenze dei partecipanti circa le diverse varietà di sardo.

La Parte D è quella in cui verranno discussi i risultati trovati e in cui si giungerà alle conclusioni. Il Capitolo 8 verte sulla discussione di quanto emerso dalle analisi dei dati, con richiami al quadro teorico presentato nel Capitolo 2 e alla situazione sociolinguistica della Sardegna illustrata nel Capitolo 3. L’attenzione sarà prima focalizzata sulla *Matched-Guise Technique* (8.1), poi sui due metodi diretti (8.2), i cui risultati verranno discussi assieme. In 8.3, verrà presentata una discussione generale in cui vengono delineate le principali tendenze emerse dai due approcci metodologici e si danno interpretazioni di più ampio respiro, In particolare, in 8.3.1 l’attenzione sarà rivolta all’inquadramento dei risultati nel contesto sociolinguistico della Sardegna; verranno dunque messe in evidenza convergenze e divergenze con studi passati e verrà esplicitato cosa i dati indicano rispetto alla vitalità etnolinguistica del sardo e alle politiche linguistiche a tutela di questa lingua, sia in merito agli effetti sinora raggiunti, sia in merito ai passi ancora da compiere, con un’attenzione speciale per l’ambito scolastico. In 8.3.2, invece, verranno avanzate riflessioni generali di carattere teorico e metodologico: prima il *focus* verrà posto sui punti di contatto che i risultati di questa ricerca presentano con alcuni approcci teorici tradizionali negli studi sulle *language attitude*, poi l’attenzione si soffermerà su una valutazione della metodologia mista e sull’illustrazione dei punti di forza e di criticità emersi dai due approcci metodologici adottati. Il Capitolo 9 è dedicato alle conclusioni: in 9.1 verrà presentata una breve sintesi della ricerca, che verte in particolare sulle indicazioni che si

possono trarre da questo lavoro circa la condizione degli atteggiamenti linguistici in Sardegna presso le nuove generazioni e cosa questi ci dicono sulla più generale situazione sociolinguistica nell'isola, e circa le teorie e le metodologie di cui è auspicabile tenere conto in uno studio di *language attitude*, specialmente in contesti di bilinguismo con lingua minoritaria. In 9.2, infine, verranno descritti i limiti della ricerca, i quali vengono utilizzati come spunti per proporre linee di ricerca future per approfondire la tematica degli atteggiamenti linguistici in Sardegna e progredire nelle conoscenze in questo campo di studi in generale.

Parte A – Quadro teorico e contesto sociolinguistico di riferimento

2 Atteggiamenti linguistici

2.1 La nozione di *attitude*

2.1.1 Le definizioni

Questa tesi verte sullo studio degli atteggiamenti linguistici di un gruppo di studenti sardi nei confronti della lingua sarda e della lingua italiana. Prioritariamente, dunque, è necessario comprendere cosa si intenda per ‘atteggiamenti linguistici’, espressione derivante dall’inglese *language attitudes*. Ancor prima, però, occorre chiarire la nozione di *attitude* e le sue caratteristiche più importanti. Partendo dall’odierno significato comune, il lemma inglese *attitude* si può definire nel linguaggio comune come “*a feeling or opinion about something or someone*” (Cambridge Dictionary, 2022). Si è scelto di partire dalla definizione del termine inglese per via di un aspetto terminologico che è bene sottolineare sin d’ora: mentre per l’espressione *language attitudes* – come detto – è invalsa nella letteratura specialistica in italiano la traduzione ‘atteggiamenti linguistici’, la semplice nozione di *attitude* è tradotta in italiano in modo oscillante, in particolare come ‘attitudine’ o ‘atteggiamento’ (De Angelis, 2009; Mariani, 2010). Come notato da Mariani (2010), se ci si basa ancora su definizioni non specialistiche, i due termini in italiano possiedono significati differenti, pur presentando alcune convergenze. Ad esempio, nel vocabolario italiano della Treccani (2022) il lemma ‘attitudine’ e quello ‘atteggiamento’ vengono associati da una parte alla postura del corpo, dall’altra al concetto di posizione verso un problema, valutazione critica, punto di vista. Questi però non figurano come significati primari dei due lemmi in questione, i quali dunque, quando privati di un’ulteriore specificazione, faticano a rendere a dovere il significato della parola inglese. Per ragioni di chiarezza espositiva e basandomi sull’espressione, invalsa in letteratura, di ‘atteggiamenti linguistici’, i quali costituiscono il punto centrale di questo lavoro di ricerca, in questa tesi si è deciso di preferire la denominazione ‘atteggiamento’ per riferirsi alla nozione di *attitude*; sarà però possibile trovare anche il lemma inglese sprovvisto di traduzione e riportato in corsivo.

Al di là dell’aspetto puramente traduttivo, è opportuno precisare che in ambito scientifico la nozione di *attitude* non è certo priva di definizioni articolate, spesso divergenti tra loro, le quali si riferiscono a sfaccettature diverse del concetto. Tali definizioni e sfaccettature sono strettamente legate alla storia degli studi su questo costrutto, nonché alle teorie che ad esse si accompagnano. Gli atteggiamenti hanno rivestito dapprima una grande rilevanza in psicologia sociale, tanto da essere identificati da Allport (1935, p.798) come “probably the most distinctive and indispensable concept” di questa disciplina. Lo stesso Allport (1935) sostiene che l’atteggiamento non sia altro che uno stato o una

disposizione mentale, che influenza la reazione di una persona nei confronti di un determinato oggetto o situazione. Viene dunque evidenziato come l'atteggiamento risieda nella mente e non sia un qualcosa di direttamente osservabile, sebbene sia possibile avere informazioni su di esso attraverso la reazione ad adeguati stimoli. A partire da questi concetti, numerose definizioni sono state proposte da studiosi di varie discipline. Ne propongo qui solo alcune, selezionate per la loro semplicità e chiarezza. Oltre mezzo secolo fa, Sarnoff (1970, p.279) ha definito l'*attitude* come "A disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects". Meno di vent'anni più tardi, Ajzen (1989, p.241) fornisce una descrizione più estesa ma estremamente simile nel contenuto: "An attitude is an individual's disposition to respond favorably or unfavorably to an object, person, institution, or event, or to any other discriminable aspect of the individual's world". A queste definizioni, che mettono l'accento sull'atteggiamento come disposizione mentale di un individuo che lo porta a reagire in un determinato modo ad uno stimolo esterno, Garrett (2010, p.20) aggiunge l'enfasi sulla natura valutativa del costrutto, che definisce come "An evaluative orientation to a social object of some sort". Malgrado alcune sottili differenze semantiche, queste definizioni mettono tutte in luce una concezione meramente 'mentalista' degli atteggiamenti. Tale concezione è quella dominante nello studio di questo fenomeno e verrà adottata anche in questa tesi. Occorre sottolineare però come a quest'approccio 'mentalista' si opponga la corrente 'comportamentista' (o *behaviorista*): secondo questa scuola di pensiero, l'*attitude* non andrebbe definita come un'astratta disposizione mentale di base che media tra l'oggetto e la reazione del soggetto, perché risiede esclusivamente nei comportamenti direttamente osservabili, dai quali non è scindibile (Agheyisi & Fishman, 1970). La si può dunque descrivere come la probabilità che un determinato tipo di comportamento verso un oggetto abbia luogo in una determinata situazione (DeFleur & Westie, 1963).

2.1.2 La struttura e le caratteristiche degli atteggiamenti

I due principali approcci teorici – mentalista e comportamentista – si contrappongono specialmente per la concezione della struttura interna del costrutto di *attitude*. Se i comportamentisti ritengono che sia un costrutto unidimensionale, i mentalisti lo considerano strutturato in più componenti (Agheyisi & Fishman, 1970, Obiols, 2002). Tipicamente, gli atteggiamenti sono concepiti come composti dalle seguenti tre dimensioni:

- la dimensione cognitiva
- la dimensione affettiva o emozionale
- la dimensione conativa o comportamentale

La dimensione cognitiva riguarda l'insieme di idee, convinzioni e opinioni che si hanno sull'oggetto o situazione di riferimento (Ajzen, 1988; Baker, 1992; Cargile et al., 1994). La componente affettiva

o emozionale è invece legata ai sentimenti che si nutrono nei confronti del fenomeno in questione (Ajzen, 1988; Baker, 1992; Cargile et al., 1994). La dimensione comportamentale, d'altro canto, concerne l'intenzione e la predisposizione ad agire in una determinata maniera riguardo al fenomeno in questione considerati il contesto e le circostanze (Ajzen, 1988; Baker, 1992; Cargile et al., 1994). Queste tre componenti non necessariamente sono allineate l'una all'altra, non solo all'interno di un gruppo o una comunità di persone, ma anche all'interno dello stesso individuo. Nell'ambito del linguaggio, Baker (1992) prende come esempio l'istruzione formale in una lingua minoritaria: un membro della comunità può essere portato ad avere delle convinzioni favorevoli nei confronti dell'educazione in tale lingua, la quale però può generare all'interno dello stesso individuo delle emozioni negative, magari dettate da paura, ansia o anche da pregiudizi irrazionali. Il comportamento di un individuo, inoltre, è legato a numerosi fattori contingenti e dunque può variare a seconda delle circostanze (Baker, 1992). I casi di non allineamento delle prime due componenti (cognitiva e affettiva) con la terza componente (comportamentale) sono quelli più problematici da un punto di vista teorico. Infatti, il fatto che la disposizione mentale dichiarata possa non coincidere con il comportamento ha dato adito a critiche e dubbi sull'opportunità di studiare in maniera approfondita gli atteggiamenti. Per questa ragione, nell'approccio mentalista, che non fa coincidere l'*attitude* con il comportamento, è cruciale cercare di comprendere e descrivere il rapporto tra questi due elementi. È bene sottolineare che, proprio in quanto il comportamento è condizionato fortemente da aspetti contingenti e dunque estremamente variabili, esso non è un indicatore sempre affidabile della disposizione mentale di un individuo verso un determinato oggetto o situazione (Baker, 1992). D'altro canto, *pattern* di risposte dello stesso segno a determinate domande o stimoli possono concorrere a fornire un'immagine della disposizione mentale dell'individuo, la quale è meno soggetta a variazioni continue dettate dalle circostanze. Perciò, è plausibile che gli atteggiamenti siano maggiormente capaci di predire comportamenti futuri rispetto alla pura osservazione dei comportamenti attuali (Baker, 1992). Tuttavia, vi sono alcuni importanti aspetti da tenere in considerazione, come la presenza di fattori intermedi tra la disposizione mentale e l'azione. Ajzen (1985) in questo senso sottolinea il ruolo dell'intenzione. L'intenzione, che appunto costituisce un punto intermedio tra atteggiamento e comportamento, è a sua volta composta da due dimensioni: l'atteggiamento nei confronti del comportamento stesso (che significa avere determinate idee e convinzioni riguardo al comportamento da assumere e alle sue conseguenze) e le norme soggettive, chiamate così perché riguardano le percezioni personali che ciascuno ha su come gli altri potrebbero reagire ad un determinato comportamento. In altri termini, "people intend to perform a behavior when they evaluate it positively and when they believe that important others think they should perform it" (Ajzen, 1985, p.12). Questa teoria, denominata *Theory of Reasoned Action*, si è poi sviluppata nella cosiddetta

Theory of Planned Action, la quale include e tiene in conto anche quegli elementi interni ed esterni all'individuo che interferiscono tra l'intenzione e il comportamento: ad esempio, effettive capacità, conoscenze, tempo disponibile, risorse. Lo studioso dunque sostiene che:

a person will attempt to perform a behavior if he believes that the advantages of success (weighted by the likelihood of success) outweigh the disadvantages of failure (weighted by the likelihood of failure), and if he believes that referents with whom he is motivated to comply think he should try to perform the behavior. He will be successful in his attempt if he has sufficient control over internal and external factors which, in addition to effort, also influence attainment of the behavioral goal (Ajzen, 1985, p.36).

Come afferma Garrett (2010), è diventato estremamente importante studiare proprio l'influenza di questi fattori esterni e interni che si frappongono tra intenzioni e azioni, e ciò è vero anche per quanto riguarda le ricerche sugli atteggiamenti linguistici.

Pur con questa serie di necessarie cautele – come si è già detto – è possibile, tramite risposte a domande o stimoli adeguatamente preparati, ottenere informazioni che rivelino la disposizione mentale delle persone verso cui la ricerca si sta rivolgendo e cercare di predire possibili comportamenti futuri. È importante però che le domande o gli stimoli siano ad un simile livello di specificità rispetto al comportamento che si vuole predire. Rimanendo in ambito linguistico, Baker (1992) esemplifica questo concetto affermando che gli atteggiamenti verso le lingue minoritarie, quelli verso l'irlandese e quelli verso l'attività di pregare in irlandese costituiscono tre livelli diversi di specificità. Dunque, per comprendere quanto sia probabile che dei parlanti preghino in irlandese, più che domandare il loro atteggiamento generale verso quella lingua, è opportuno rivolgere domande specifiche sulla loro disposizione mentale verso quella particolare attività. Per carpire informazioni sugli atteggiamenti generali verso una lingua bisogna verosimilmente affidarsi a tendenze che emergono aggregando risposte a domande e stimoli vari e differenti (Baker, 1992).

Se sulla strutturazione interna degli atteggiamenti e sul nesso tra questi ultimi e i comportamenti le posizioni della prospettiva mentalista non coincidono con quelle della prospettiva comportamentista, vi sono alcune caratteristiche fondanti delle *attitude* sulle quali la maggioranza degli studiosi appartenenti ad ambedue le correnti concordano. Si è già accennato ad una di queste caratteristiche, ossia la loro natura valutativa (Eagly & Chaiken, 1998; Garrett et al., 2003; Gawronsky, 2007; Garrett, 2010; Satraki, 2019). È possibile affermare che la maggior parte delle definizioni, implicitamente o esplicitamente, includa una accezione valutativa nella definizione degli atteggiamenti: chi possiede un determinato atteggiamento verso un determinato fenomeno vede e reagisce favorevolmente o sfavorevolmente, positivamente o negativamente verso di esso (Eagly &

Chaiken, 1998). Conseguentemente, lo studioso degli atteggiamenti cerca dai partecipanti risposte valutative che esprimano un qualche grado di favore/sfavore o preferenza/avversione verso l'oggetto studiato: chi ha un atteggiamento negativo sarà pregiudizialmente propenso a fornire risposte sfavorevoli verso tale oggetto, così come chi ha un atteggiamento positivo sarà condizionato ad esprimere risposte valutative favorevoli (Eagly & Chaiken, 1998). Un altro punto su cui confluisce forte consenso è il legame tra atteggiamenti ed esperienze pregresse: gli atteggiamenti sono dettati dall'esperienza con l'oggetto verso cui si esercita l'orientamento valutativo (Agheysi & Fishman, 1970). Si può dunque affermare che la disposizione mentale verso un oggetto non esista in un individuo finché non si imbatte in tale oggetto. Le esperienze passate dirette o indirette con l'oggetto dell'atteggiamento, positive o negative che esse siano, fanno sì che si creino delle associazioni mentali tra tale oggetto e quelle esperienze: queste associazioni mentali condizionano, consciamente o inconsciamente, le proprie percezioni valutative (Eagly & Chaiken, 1998). Partendo dalle due caratteristiche fondanti appena menzionate, Fazio (2007) arriva a definire le *attitude* come delle associazioni tra oggetto e sua valutazione; inoltre afferma che, una volta che un individuo ha fatto esperienza di un oggetto, le *attitude* rimangono conservate latentemente nella memoria e vengono automaticamente attivate ogni volta che l'individuo si imbatte in tale oggetto. Connesso a quanto detto finora è il terzo punto su cui vi è forte consenso nella letteratura specialistica, quello che concerne il grado di stabilità degli atteggiamenti (Agheysi & Fishman, 1970). Il dare importanza alle esperienze passate (Agheysi & Fishman, 1970; Eagly & Chaiken, 1998; Fazio, 2007), infatti, implica un certo grado di stabilità delle disposizioni mentali, che non possono essere pensate come totalmente momentanee ed effimere. È proprio questa loro durevolezza che fa sì che sia possibile identificarle e misurarle (Garrett et al., 2003; Satraki, 2019). È certamente plausibile che gli atteggiamenti siano influenzati dal momento contingente e siano dunque dipendenti dal contesto (Schwarz, 2007). Cionondimeno, la dipendenza al contesto e i cambiamenti possibili a seconda della situazione sociale non sono totalmente in contrasto con il concepire gli atteggiamenti come una disposizione mentale dotata di stabilità, essendo peraltro le variazioni spesso comunque provviste di un certo grado di sistematicità (Garrett, 2010). La variabilità degli atteggiamenti non dovrebbe dunque impedire di pianificare e svolgere studi validi ed affidabili, che tentino generalizzazioni su fenomeni percettivi e valutativi che riguardino un gruppo sociale o una comunità in un determinato periodo storico. Questo sembrerebbe valere in particolar modo per certi atteggiamenti che parrebbero mostrare una tendenza a durare più a lungo nel tempo, tra cui vi sono anche gli atteggiamenti che concernono i fenomeni linguistici (Garrett, 2010). Peraltro, proprio la variabilità può venire a costituire un forte oggetto di interesse per esplorare in maggior dettaglio gli atteggiamenti di un individuo o di un gruppo sociale, e predirne e comprenderne le azioni (Potter, 1998).

Tra i punti di contatto tra le diverse prospettive, infine, vale la pena menzionare il fatto che sia stato talvolta messo in evidenza come i due approcci teorici per lo studio degli atteggiamenti non divergono in maniera sostanziale per quanto riguarda la conduzione di ricerche empiriche e sperimentali (Agheyisi & Fishman, 1970; Obiols, 2002). In considerazione dell'interesse precipuamente (socio)linguistico di questa tesi però, e in virtù della specificità degli oggetti d'indagine e di alcune delle metodologie tipiche degli studi sui fenomeni legati al linguaggio, tratterò delle questioni sperimentali e metodologiche nella prossima sezione dedicata specificamente agli atteggiamenti linguistici.

2.2 Gli atteggiamenti e i fenomeni legati al linguaggio

2.2.1 L'oggetto di studio

Se l'atteggiamento è da considerarsi – secondo la definizione di Sarnoff (1970) e Ajzen (1989) – una disposizione mentale verso un oggetto sociale, o – secondo la definizione di Garrett (2010) – un orientamento valutativo verso un oggetto sociale, ci si può chiedere quando sia legittimo parlare di atteggiamenti linguistici. La risposta, chiaramente, risiede nell'oggetto sociale in questione, nell'oggetto dell'atteggiamento. Le lingue e i fenomeni ad esse correlati possono rappresentare un oggetto sociale verso cui si esercita un orientamento valutativo ed è dunque in questi casi che si parla di atteggiamenti linguistici. Più nello specifico però, quali sono i fenomeni legati alle lingue e al linguaggio e alle situazioni comunicative che possono suscitare favore/sfavore, positività/negatività, preferenza/avversione da parte di un individuo, di un gruppo, di una comunità? Come illustrato da Cooper & Fishman (1974), si potrebbero prendere in considerazione solo elementi strettamente legati agli usi di una lingua; alternativamente, si potrebbero includere anche tutti i fattori che in qualche modo condizionano il comportamento linguistico. Se quest'ultima prospettiva sembra essere troppo vasta e generica, perché non distingue sufficientemente bene gli atteggiamenti linguistici dagli altri tipi di atteggiamenti, la prima prospettiva sembra invece troppo ristretta, perché esclude fenomeni legati al linguaggio tradizionalmente di interesse della sociolinguistica, come per esempio le iniziative di politica e pianificazione linguistica a vari livelli (Cooper & Fishman, 1994). Si può dunque adottare una via intermedia tra questi due approcci e definire gli atteggiamenti linguistici come disposizioni mentali verso particolari referenti, che comprendono “*language, language behavior, and referents of which language or language behavior is a marker or symbol*” (Cooper & Fishman, 1974, p.6). Vi è un insieme piuttosto ampio di fenomeni che rientrano in questo novero (Baker, 1992): gli atteggiamenti verso una specifica lingua o verso un gruppo di due o più lingue, gli atteggiamenti verso il cambiamento e la variazione linguistica e dunque verso specifiche strutture o suoni, gli atteggiamenti verso diversi stili di parlato, verso diversi ‘accenti’ e intonazioni prosodiche. Vi sono

poi, come detto, orientamenti valutativi che riguardano questioni fortemente legate al linguaggio, ma che non si possono considerare linguistiche in senso stretto: gli atteggiamenti verso gruppi, comunità, minoranze associate ad una certa lingua, gli atteggiamenti verso il processo di apprendimento di una lingua, gli atteggiamenti verso l'utilizzo di una o più lingue in determinati contesti e per svolgere determinate attività, gli atteggiamenti verso le politiche linguistiche. Riassumendo:

attitudes toward a language (e.g., Hebrew) or towards a feature of a language (e.g., a given phonological variant) or towards language use (e.g., the use of Hebrew for secular purposes) or towards language as a group marker (e.g., Hebrew as a language of Jews) are all examples of language attitudes. Conversely, attitudes towards Jews or attitudes towards secular domains are not language attitudes, although they might be reflected by language attitudes (Cooper & Fishman, 1974, p.6).

Nonostante l'ampio ventaglio di fenomeni che rientrano nel novero degli atteggiamenti linguistici, è possibile tentare qualche classificazione. Agheyisi & Fishman (1970), per esempio, hanno diviso gli studi sugli atteggiamenti linguistici in tre grandi filoni, in gran parte ripresi anche da Burns et al. (2001): gli studi maggiormente interessati a dei giudizi diretti sulle lingue o varietà di lingua; quelli più devoti ad analizzare il significato sociale delle lingue; quelli rivolti primariamente all'attuazione di comportamenti che scaturiscono da specifici atteggiamenti. Se il primo filone ha spesso come oggetto una sorta di confronto valutativo tra più varietà, ad esempio standard vs. non-standard, il secondo filone è più incentrato sull'analisi di stereotipi diffusi a livello di gruppo o comunità, che riguardano non solo le lingue ma anche i loro parlanti e il rapporto tra questi ultimi, la situazione contestuale e la varietà di lingua appropriata. Il terzo filone è invece maggiormente dedicato all'effetto di specifici atteggiamenti su usi e scelte linguistiche, così come su comportamenti mirati all'apprendimento o al mantenimento di una lingua (Agheyisi & Fishman, 1970). Come specificato già dagli stessi autori di questa classificazione, i tre filoni non sono da intendersi come compartimenti stagni: l'attenzione verso un filone di ricerca non esclude affatto la sua commistione con uno degli altri filoni. Per esempio, molto spesso studi che hanno come interesse primario gli atteggiamenti verso determinate varietà di lingua comportano un'analisi del significato sociale di quelle varietà e di quali giudizi stereotipati si estendano sui loro parlanti (Agheyisi & Fishman, 1970). Ad ogni modo, queste prime liste e classificazioni sui possibili oggetti di studio degli atteggiamenti linguistici rendono evidente il carattere potenzialmente interdisciplinare di questo campo di ricerca. Tra le discipline che hanno contribuito al definirsi e all'espandersi degli studi sulle *language attitude* figurano l'antropologia linguistica, l'analisi del discorso e gli studi sulla comunicazione (Cargile et al., 1994), ma in particolare sono la sociolinguistica e la psicologia sociale del linguaggio ad essere tradizionalmente maggiormente coinvolte in quest'area di ricerca.

2.2.2 La connessione con la sociolinguistica e la psicologia sociale del linguaggio

2.2.2.1 I fenomeni microscopici: la lezione laboviana

Il contributo della sociolinguistica e della psicologia sociale del linguaggio sulle ricerche inerenti gli atteggiamenti linguistici si è attuato in passato e continua al giorno d'oggi ad attuarsi attraverso lo studio della relazione tra gli stessi atteggiamenti linguistici e alcune tematiche tipicamente d'interesse di queste discipline, molte delle quali sono state già menzionate nel paragrafo precedente, ma che vale la pena esaminare qui più nel dettaglio.

Nel filone più strettamente sociolinguistico, gli atteggiamenti sono stati molto spesso studiati in relazione a fenomeni della variazione e del cambiamento linguistico. Questo tipo di studi sovente si focalizza su fenomeni di livello 'microscopico' (Cargile et al., 1994), per esempio su determinate scelte lessicali o specifiche strutture morfo-sintattiche (Kuno & Kaburaki, 1977; Wright, 1995; Puurtinen, 1998; Fernandez & Lirola, 2012; He & Zhou, 2015; Vigo, 2015). Nelle ricerche su fenomeni di livello 'microscopico', però, sono stati più tipicamente e frequentemente presi in esame tratti di carattere fonetico, come particolari realizzazioni di specifici suoni. Questo settore della sociofonetica risente fortemente dell'influenza della lezione laboviana. Difatti, ha fatto scuola in questo senso il famoso lavoro di William Labov sulla stratificazione sociale dell'inglese di New York (Labov, 1966a). In quella trattazione, sono state prese in esame alcune variabili fonetiche, tra cui la presenza o l'assenza della (r)¹ finale e preconsonantica (es. in parole come *car*, *card*), la pronuncia delle vocali (eh) (es. in parole come *bag*, *ask*) e (oh) (es. in parole come *caught*, *talk*), e la realizzazione dei fonemi (th) e (dh) (es. in inizio di parole come *thing*, *then*) (Labov, 1966a). Ad una disamina del tipo di varianti adottate a seconda della classe sociale dei parlanti, della loro età e del contesto situazionale, Labov ha aggiunto un'analisi di tipo percettivo, riguardante cioè la valutazione soggettiva che i vari membri della comunità assegnavano alle diverse varianti, ossia alle varie possibili realizzazioni di ciascuna variabile. Più nello specifico, i partecipanti hanno ascoltato diverse registrazioni contenenti diverse varianti delle variabili fonetiche studiate; per ogni registrazione, il partecipante, mettendosi nei panni di un datore di lavoro, doveva indicare per quali tipi di professioni avrebbe assunto il protagonista della registrazione a giudicare dal suo modo di parlare (Labov, 1966a). Se in questo studio è stata presa in considerazione la connessione tra varianti e percezione di adeguatezza rispetto a diversi tipi di lavoro, in una ricerca leggermente posteriore Labov et al. (1968) hanno notato come diverse varianti di fonemi facciano scaturire giudizi diversi verso chi le pronuncia a seconda della caratteristica su cui i parlanti devono essere giudicati: in quello studio infatti sono state chieste percezioni valutative non solo su una scala riguardante il lavoro, ma anche su una

¹ La notazione delle variabili fonetiche trattate in Labov (1966a) è quella usata dall'autore stesso in quel lavoro

riguardante la durezza e mascolinità (“If the speaker was in a street fight, what are the chances of his coming out on top?”, Labov et al., 1968, p.219) ed una riguardante l’amicizia (“If you got to know the speaker very well, what are the chances of his becoming a good friend of yours?”, Labov et al., 1968, p.220). Lo stesso Labov, in un suo scritto del 1973, ha riassunto i più salienti risultati ottenuti dai test di valutazione soggettiva nei suoi studi newyorchesi. Senza entrare eccessivamente nel dettaglio e a solo titolo esemplificativo, ci limitiamo ai risultati riferiti alla variabile della (r) finale o preconsonantica. Lo studioso ha osservato che la frequenza di realizzazione della (r) in contesti di parlato poco controllato subiva una chiara stratificazione sociale in particolare tra i parlanti sotto i 40 anni, all’interno dei quali era molto più frequente che essa fosse realizzata da coloro che appartenevano alle classi sociali più alte (Labov, 1973). Nonostante ciò, in quella stessa fascia d’età, i partecipanti di tutte le classi sociali, nella scala legata al lavoro, giudicavano meglio i parlanti che pronunciavano la consonante rispetto a coloro che non lo facevano, mentre questa sistematicità non veniva trovata tra i partecipanti ultraquarantenni (Labov, 1973). Questo risultato porterebbe a pensare che vi fosse un cambiamento di norme linguistiche, visibile in particolare in tempo apparente (ossia nella differenza sincronica tra comportamenti delle vecchie e delle nuove generazioni), e che la nuova norma rispecchiasse il comportamento linguistico delle classi sociali alte e dunque dotate di maggior prestigio. Labov (1973) ha specificato però che non tutti i cambiamenti ‘dall’alto’ e non tutte le forme di prestigio hanno necessariamente impatto su tutta la comunità di parlanti, anche perché sovente vi sono altri valori positivi, spesso non espressi esplicitamente dai parlanti e non immediatamente rilevati dagli studiosi, che vengono assegnati alle varianti non-standard o tipicamente intese come di minor prestigio. In altre parole, queste varianti possono anche resistere poiché dotate di prestigio implicito o coperto (Labov, 1966b). Infatti, la variante con la realizzazione consonantica produceva nella scala sull’amicizia valori in linea con la scala sul lavoro solo per i partecipanti della *middle class* e della *upper working class*; ancor più interessante è che per tutte le classi sociali era la variante senza l’articolazione consonantica a produrre valutazioni più alte nella scala riferita alla durezza e mascolinità (Labov, 1973). Già da questo esempio si intuisce come non è possibile operare una separazione netta tra le valutazioni date ad un fenomeno del linguaggio e quelle date ai parlanti o ai gruppi di parlanti che ne sono espressione tipica. Anche a questo proposito, Labov ha successivamente catalogato, come noto, le variabili linguistiche in tre grandi tipologie, capaci con minore o maggiore sistematicità di dare adito a fenomeni produttivi e percettivi di stratificazione e variazione linguistica. Gli indicatori (Labov, 1971; 1973) sono variabili linguistiche che mostrano, in produzione, una certa stratificazione sociale data dall’età, dal genere o dalla classe di appartenenza, ma, collocandosi al livello più basso di consapevolezza linguistica da parte dei parlanti, non mostrano variazione stilistica e hanno poca se non nessuna incidenza nel determinare le valutazioni di chi

ascolta nei confronti di chi parla. Le marche (Labov, 1971; 1973) sono variabili linguistiche che mostrano sia variazione sociale che stilistica, e, pur essendo probabilmente ancora al di sotto del livello di consapevolezza linguistica, comportano un forte grado di regolarità nel tipo di valutazioni verso chi usa una determinata variante piuttosto che un'altra. Infine, gli stereotipi (Labov, 1971; 1973) sono variabili linguistiche con forte stratificazione sociale e stilistica, della quale i membri della comunità sono assolutamente consapevoli tanto da poterne parlare apertamente. Sono cioè consapevoli che essi, nel modo di percepire un parlante, vengono condizionati dalla variante usata dal parlante stesso. Labov (1973) ha illustrato come gli stereotipi sociolinguistici conducano spesso a cambiamenti linguistici all'interno di una comunità di parlanti, portando l'esempio della vocale media preconsonantica pronunciata con un *upglide* palatale nell'inglese di New York: benché nei primi decenni del Novecento fosse una variante utilizzata regolarmente da tutte le classi sociali eccetto la *middle class*, il forte stigma sociale che consciamente i parlanti le attribuivano ha fatto sì che già tra coloro nati nel secondo dopoguerra tale variante fosse praticamente introvabile se non nella pronuncia di parlanti delle classe sociali più basse.

Ciò che si vuole mostrare con l'illustrazione di questi esempi è come lo studio dettagliato delle varie sfumature di percezione valutativa dei parlanti anche verso un piccolo fenomeno linguistico può fornire indicazioni importanti sui processi di stratificazione linguistica, variazione interna alla comunità, e cambiamenti linguistici in atto. Se la lezione laboviana ha avuto un'importante influenza nel connettere gli atteggiamenti linguistici a questo tipo di fenomeni di sociolinguistica microscopica, spesso – come già detto in precedenza – gli studi sulle *language attitude* si sono concentrati su fenomeni linguistici macroscopici, verso cui ora rivolgo la mia attenzione, unendo alla prospettiva più tradizionalmente sociolinguistica l'approccio della psicologia sociale del linguaggio.

2.2.2.2 I fenomeni macroscopici: gli atteggiamenti verso una lingua

È possibile studiare gli atteggiamenti di una persona o di un gruppo di persone verso fenomeni linguistici di livello 'macro'. Per esempio verso una specifica lingua presa nel suo insieme. Lo scopo di questa sezione non è dare conto di tutte le ricerche che si sono concentrate su questo tipo di oggetto di studio, e visto il contesto specifico di questa tesi, mi concentrerò sull'importanza delle ricerche sulle *language attitude* nei confronti di lingue minoritarie in contesti bilingui o multilingui, in particolare in situazioni di pericolo linguistico (*language endangerment*). Già il panel di esperti riunito dall'UNESCO nel 2003 ha inserito gli atteggiamenti della comunità verso la propria lingua tra i criteri per stabilire il grado di vitalità etnolinguistica e il livello di pericolo d'estinzione di tale lingua (Brenzinger et al., 2003). Ancor prima, Sasse (1992) e, più recentemente, Thomason (2015) hanno descritto la centralità del ruolo degli atteggiamenti nei processi che portano alla morte di lingua. L'atteggiamento negativo nei confronti di una lingua locale, specialmente se messa a

confronto con un'altra più diffusa e associata a maggiori opportunità economico-sociali per ragioni storico-politiche, è l'elemento più comune e diffuso nei casi di abbandono della stessa lingua locale nella trasmissione intergenerazionale. Ciò comporta il proliferarsi di parlanti con ristrette competenze che usano forme per lo più limitate e semplificate (*semi-speakers*, Dorian, 1981; o anche *heritage speakers* nell'accezione di Montrul, 2016), in un processo che conduce all'obsolescenza e, nei casi più estremi, proprio alla morte linguistica (Sasse, 1992; Thomason, 2015). Allo stesso tempo, Sasse (1992) e Thomason (2015) sostengono che sono proprio gli atteggiamenti a poter determinare una rivitalizzazione della lingua a rischio d'estinzione, se essi divengono diffusamente favorevoli all'interno della comunità per svariate possibili ragioni politiche, sociali e demografiche che portano ad un rinnovato prestigio della lingua locale e, in ultima analisi, ad un rinnovato interesse nel trasmetterla alle generazioni successive. Emblematico a questo proposito è il titolo del capitolo d'esordio del libro sul *language endangerment* curato da Bradley & Bradley (2002), il quale recita: "Language Attitudes: the key factor in language maintenance" (Bradley, 2002, p.1). In sintesi, gli atteggiamenti, sono un indicatore dello stato di salute di una lingua: "A positive attitude to healthy eating and exercise may increase life expectancy. In the life of a language, attitudes to that language appear to be important in language restoration, preservation, decay or death" (Baker, 1992, p.9).

Tuttavia, come già accennato nella sezione dedicata alle caratteristiche generali delle *attitude*, quanto queste ultime possano effettivamente incidere sui comportamenti linguistici e dunque sulla vitalità delle lingue dipende da una molteplicità di fattori. È bene analizzare gli atteggiamenti nelle loro varie sfaccettature e a diversi livelli di specificità (Baker, 1992). A titolo d'esempio, menziono alcuni *pattern*, multi-sfaccettati e talvolta persino apparentemente contraddittori, che è possibile trovare quando si analizzano nel dettaglio gli atteggiamenti di una comunità verso una lingua locale a rischio d'estinzione. In linea generale, negli "atteggiamenti del ventunesimo secolo" (Sallabank, 2013a, p.108) pare esserci spesso un forte legame tra la volontà di mantenere la lingua locale ed il senso d'identità che i membri della comunità provano nei confronti del proprio luogo d'origine: spesso la lingua è concepita come depositaria del patrimonio culturale tradizionale del territorio (Bell, 2013; Sallabank, 2013a; Rentz, 2018; Mura, 2019a). Tuttavia, questa visione non è unanime: alcuni membri delle minoranze non ritengono che sia la lingua ad essere l'elemento fondamentale dell'identità, ma il loro essere poco interessati all'elemento identitario della lingua non li rende necessariamente mal disposti verso di essa (Rentz, 2018) né fa sì che percepiscano sé stessi come meno orgogliosi della loro origine e della loro alterità culturale (Sallabank, 2013a). È dunque possibile trovare atteggiamenti generalmente positivi verso le lingue locali, pur non mancando visioni più negative o problematiche. Spesso la lingua locale non viene percepita come una risorsa utile nel moderno mondo del lavoro (Rentz, 2018). Inoltre, l'aumento della diversità linguistica tramite la rivitalizzazione della lingua

locale può venire percepito come un elemento di divisione culturale all'interno della comunità (O'Rourke, 2011a; Sallabank, 2013a), specialmente se sono particolarmente numerosi i gruppi storicamente slegati a tale lingua o i gruppi di recente immigrazione. Ancora, sono abbastanza diffusi atteggiamenti di supporto passivo nei confronti delle lingue locali, che non portano ad azioni e iniziative condotte in prima persona per la loro rivitalizzazione o il loro mantenimento (Bell, 2013; Wright, 2016). Talvolta si registrano persino atteggiamenti poco favorevoli nei confronti delle lingue locali basati su visioni pessimistiche a cui si è portati da un'analisi realistica della situazione in cui esse versano (Bell, 2013). Infine, è bene mettere in evidenza il fatto che spesso si venga a creare una fetta di popolazione che possiede degli atteggiamenti puristici nei confronti della lingua locale: essa deve essere parlata come fanno le vecchie generazioni o comunque come coloro i quali la possiedono come L1, che vengono considerati i depositari della lingua autentica e quindi talvolta visti come gli unici legittimati a parlarla (O'Rourke; 2011a; 2011b; O'Rourke & Ramallo; 2011; 2013; Bell, 2013; Sallabank, 2013a). La mancata consapevolezza del carattere fisiologico del mutamento linguistico porta spesso a un orientamento e ad un giudizio negativo nei confronti della parlata delle generazioni meno anziane (Sallabank, 2013a). Come gran parte di questi esempi dimostrano e come intuitivamente si può comprendere, quando si tratta di lingue minoritarie in pericolo è largamente condivisa la prassi di analizzare i sentimenti e le percezioni valutative della comunità minoritaria nei confronti della propria lingua. Tuttavia, Sallabank (2013b) afferma l'importanza di studiare gli atteggiamenti anche di chi non fa parte della comunità minoritaria che immediatamente viene collegata alla lingua. L'analisi degli atteggiamenti del gruppo che l'autrice definisce maggioritario, e che comprende cioè coloro che non hanno alcuna competenza della lingua locale e coloro che hanno origini esterne all'area in cui è tipicamente diffusa la lingua, diventa fondamentale per comprendere le possibilità di rivitalizzazione linguistica e quali misure sia lecito provare a mettere in campo a questo scopo (Sallabank, 2013b).

2.2.2.3 I fenomeni macroscopici: gli stereotipi sui parlanti di una lingua

Un altro filone di studi comune nelle ricerche sugli atteggiamenti linguistici riguarda il significato sociale delle lingue. L'analisi è dunque rivolta agli orientamenti non solo nei confronti di determinate lingue ma anche nei confronti di gruppi di parlanti ad esse tipicamente associati (Agheyisi & Fishman, 1970; Burns et al., 2001). Come già detto con esempi riguardanti micro-tratti linguistici, d'altronde, non è possibile separare nettamente le valutazioni date ad un fenomeno del linguaggio da quelle date ai parlanti o ai gruppi di parlanti che ne fanno uso. È stato anche riportato che, a seconda del grado di consapevolezza linguistica dei parlanti, alcuni micro-fenomeni possono essere considerati indicatori, marche o stereotipi sociolinguistici (Labov, 1973). Nel riferirci a percezioni verso lingue o varietà di lingua prese nel loro insieme, però, è possibile usare il termine stereotipo non solo e non

tanto nel senso laboviano, quanto piuttosto nel significato più generale attribuito a questo termine dalla psicologia sociale. Attenendomi alla definizione adottata da Hilton & Von Hippel (1996, p.240), “stereotypes are beliefs about the characteristics, attributes, and behaviors of members of certain groups. More than just beliefs about groups, they are also theories about how and why certain attributes go together”. Tali differenze percepite tra gruppi possono essere basate su differenze effettivamente esistenti nel mondo reale o indipendentemente da esse (Hilton & Von Hippel, 1996; Ladegaard, 1998). Gli stereotipi dunque operano per lo più attraverso l’esercizio della categorizzazione sociale, ossia la divisione del mondo in gruppi i cui membri si crede possiedano caratteristiche comuni (Garrett, 2010). Su questa base si crea e si mantiene un gruppo sociale a cui un individuo sente di appartenere (*ingroup*), il quale viene percepito come chiaramente distinto e differente dagli altri gruppi sociali in cui non ci si riconosce (*outgroup*). Si genera dunque il fenomeno per cui “social categorisation tends to exaggerate similarities among members within a social group and differences between groups, and thus providing a basis for stereotyping” (Garrett, 2010, p.32). Si pensa che il processo di categorizzazione sociale e di generazione dello stereotipo sia sostanzialmente cognitivo e dunque sia parte della componente cognitiva degli atteggiamenti (Cargile et al., 1994). Tuttavia, Garrett (2010) sottolinea come lo stereotipo conduca spesso ad una reazione di favore/sfavore, ammirazione/sdegno, e più in generale ad una valutazione positiva o negativa verso un oggetto sociale, e dunque, pur essendo in gran parte un processo cognitivo, non possa essere pensato come completamente privo di una componente affettiva.

Dunque, lo stereotipo non necessariamente possiede un contenuto di segno negativo, bensì anche positivo, o persino un mix di negativo e positivo. Ciò è stato formalizzato nel cosiddetto Modello del Contenuto degli Stereotipi (*Stereotype Content Model*, Fiske et al., 2002). Secondo questa teoria, gli stereotipi verso i gruppi sociali spesso contengono due dimensioni: l’affettività/calore umano (*warmth*) e la competenza (*competence*). L’elemento forse più interessante del modello è che si reputa che il contenuto degli stereotipi sia spesso misto, ossia il gruppo sociale verso cui si esercita lo stereotipo è ritenuto possedere allo stesso tempo tratti sociali più o meno desiderabili: un gruppo sociale può essere percepito molto positivamente nella dimensione dell’affettività ma negativamente in quello della competenza, o viceversa (Fiske et al., 2002). Le due dimensioni identificate dallo *Stereotype Content Model* richiamano molto da vicino la bipartizione tra *status* e *solidarity* tipica dei giudizi sui parlanti di determinate lingue o varietà di lingua dati negli studi di sociolinguistica e psicologia sociale del linguaggio (Giles & Marlow, 2011; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022). Così come formulato da Fiske et al. (2002), anche negli stereotipi verso la stessa comunità di parlanti le due dimensioni possono essere compresenti ma andare in direzioni opposte: valutazioni positive nella componente dello *status* spesso sono accompagnate da valutazioni negative nella componente

della *solidarity*, o viceversa (Giles & Marlow, 2011; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022), come sarà possibile vedere approfonditamente nelle sezioni successive.

Non deve sorprendere che tendenze riscontrabili in generale nei fenomeni riguardanti gli stereotipi si riscontrino anche quando si tratta di fatti linguistici. Infatti, tra i fattori che potenzialmente innescano uno stereotipo rientra certamente la voce (Kramer, 1963; Cook, 1971) e, tra le caratteristiche legate alla voce, la lingua ed i fenomeni linguistici. Come già spiegato da Cargile et al. (1994), la lingua può attivare associazioni stereotipiche attraverso due strade. Una lingua o una varietà di lingua può essere direttamente associata a caratteristiche della personalità del parlante. Tuttavia, nella seconda e più comune strada vi è un passaggio intermedio: una lingua o una varietà di lingua viene automaticamente associata all'appartenenza del parlante ad un gruppo sociale, il quale a sua volta è associato a caratteristiche della personalità del parlante stesso. Cargile et al. (1994) portano l'esempio dell'inglese britannico standard, il quale è automaticamente associato a membri delle classi sociali alte, i quali vengono a loro volta percepiti come laboriosi, competenti e soddisfatti di sé stessi.

Gli stereotipi linguistici di questo tipo possono chiaramente interagire con le scelte linguistiche dei parlanti, possono cioè influenzare la scelta di quale lingua adottare in un determinato contesto o trasmettere alle generazioni successive. Oltre alle oggettive condizioni esterne in cui una lingua può trovarsi (es. mancanza di opportunità di lavoro per i suoi parlanti) e alle conseguenti pressioni socio-economiche ad abbandonarla, Sasse (1992) parla anche di pressioni socio-psicologiche. È intuibile che una lingua che viene associata a classi sociali non alte e dunque a tratti negativi dei suoi parlanti, in particolare in riferimento a determinate caratteristiche quali la competenza e il benessere economico, più difficilmente vorrà essere riprodotta da un parlante o trasmessa da un genitore al proprio figlio. Questo è a maggior ragione vero quando i giudizi su una persona basati sulla lingua comportano vere e proprie forme di discriminazione sociale. Dixon et al. (2002) per esempio, hanno notato come persone chiamate a giudicare sulla colpevolezza o innocenza di un individuo fossero molto più inclini a propendere verso la colpevolezza se l'individuo veniva sentito parlare con un accento regionale rispetto a quando l'imputato possedeva un accento standard. Wang et al. (2013) hanno osservato come il giudizio dei clienti sugli impiegati dei *customer service* sia fortemente influenzato dall'accento e dunque dalla varietà di lingua di questi ultimi. Ancora, ma stavolta in ambito scolastico ed in un contesto italiano, Calamai & Ardolino (2020) così come Calamai et al. (2020) hanno fatto emergere stereotipi negativi dei docenti sulla base dell'accento degli studenti.

Numerosi lavori sugli atteggiamenti linguistici sono dedicati allo studio dei fenomeni e delle varietà che comportano l'assegnazione di un parlante ad un gruppo sociale e dunque valutazioni stereotipiche nei suoi confronti (Preston, 2002a), e talvolta si descrive il filone degli atteggiamenti linguistici limitandolo alle categorizzazioni sociali e agli stereotipi linguistici (Dragojevic, 2017). Il grande

successo di questo filone di studi è strettamente legato alla creazione già negli anni '60 di una metodologia adatta alla conduzione di questo tipo di ricerche, ossia l'esperimento sulla valutazione dei parlanti (*speaker evaluation experiment*) e più precisamente la *Matched-Guise Technique*. Questo tipo di studi sarà esaminato nella sezione specificamente dedicata alle metodologie di ricerca sugli atteggiamenti linguistici (vd. §2.3.3), in cui la *Matched-Guise* ricoprirà un ruolo predominante, anche in virtù dell'importanza di questa tecnica nell'ambito di questo lavoro di tesi.

2.2.2.4 I fenomeni macroscopici: le questioni extra-linguistiche

Come già accennato nelle sezioni precedenti, gli oggetti degli atteggiamenti linguistici possono essere fenomeni non linguistici in senso stretto, ma questioni extra-linguistiche che sono però intimamente legate al linguaggio.

Rientrano in questo ambito le politiche linguistiche. Adottando la definizione di Karam (1974), sono considerate politiche linguistiche solo le attività riguardanti le lingue di una comunità programmate a livello istituzionale. Altri autori (Spolsky & Shohamy, 2000; Spolsky, 2004; Shohamy, 2006; Spolsky, 2009; Bonacina-Pugh, 2010; 2012) più recentemente ne hanno dato una definizione più ampia, che rende esplicito lo stretto rapporto esistente tra tentativi di incidere sul trattamento delle lingue in una comunità, le idee e convinzioni che quella comunità ha sulle lingue e su quei tentativi, e le effettive pratiche linguistiche dei membri della comunità.

a useful first step is to distinguish between the three components of the language policy of a speech community: its language practices -- the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology -- the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management (Spolsky, 2004, p.5).

Secondo una tale definizione, le convinzioni e le ideologie circa le lingue e i loro usi sono parte integrante della nozione di politica linguistica. Analogamente a Spolsky (2004, p.5) e Shohamy (2006, pp.54-55) che hanno parlato di politiche linguistiche anche in termini di "language beliefs", "ideology", "perceptions", Bonacina-Pugh (2012, p.215) ha coniato l'espressione "perceived language policy". Questa espressione è affiancata dalla simile "practiced language policy" (Bonacina-Pugh, 2012, p.214), che si riferisce appunto alle effettive pratiche linguistiche in una comunità. Questi due livelli possono influenzare o essere influenzati dalla "declared language policy" (Shohamy, 2006, p.54), ossia le dichiarazioni esplicite sulle lingue, le quali, quando provengono da un'autorità, possono rappresentare le regole ufficiali che riguardano le lingue e il loro uso in una comunità. La distinzione in queste tre componenti è utile poiché esse non sempre sono allineate, ma si condizionano reciprocamente (Spolsky, 2004). Già Baker (1992; 2006) aveva

segnalato l'importanza degli atteggiamenti linguistici per il successo o il fallimento delle politiche linguistiche ufficiali. Ancor più chiaramente, Spolsky (2009) ha affermato che gli interventi istituzionali sulla gestione delle lingue devono tener conto delle ideologie e delle convinzioni presenti alla base della comunità. Tuttavia, se è vero che le politiche linguistiche hanno bisogno del supporto della comunità, è altrettanto vero che spesso esse vengono varate proprio con l'obiettivo di modificare le convinzioni e le ideologie diffuse tra i parlanti (Spolsky, 2004). Lo studio degli atteggiamenti linguistici può indirizzare la tipologia di politiche linguistiche da condurre da parte delle autorità (Baker, 2006; Ricento, 2013); inoltre, le ricerche sugli atteggiamenti nei confronti di politiche linguistiche istituzionali recenti possono avere lo scopo di capire quali sono le potenzialità di successo di tali politiche nel lungo termine e quali fattori possono determinarne il fallimento (es. Marley, 2004; Errihani, 2008). Infine, studi simili fatti a distanza di anni consentono di verificare quale sia stato l'effetto delle politiche sulle convinzioni e le ideologie linguistiche di partenza della comunità (es. Robinson et al. 2006).

Un altro fenomeno verso cui è possibile approfondire gli atteggiamenti della comunità è quello legato ai processi di acquisizione o apprendimento di una seconda lingua (L2). L'oggetto dell'atteggiamento non è cioè un tratto meramente linguistico, ma la predisposizione mentale dei parlanti nei confronti dell'apprendimento di una lingua. Va specificato che, ad ulteriore riprova del fatto che questi oggetti dell'atteggiamento non devono essere concepiti come compartimenti stagni, gli atteggiamenti verso l'apprendimento di una lingua spesso non si possono considerare completamente distinti da quelli sulle politiche linguistiche. È frequente che l'oggetto di tali politiche sia l'inclusione di una determinata lingua nella scuola (Kaplan & Baldauf, 2003; Shohamy, 2006; Spolsky, 2009), rendendo gli atteggiamenti verso l'apprendimento della lingua e gli atteggiamenti verso le politiche linguistiche se non coincidenti comunque fortemente legati tra loro.

La correlazione tra atteggiamenti e processo di apprendimento linguistico deve molto agli studi di Gardner e dei suoi collaboratori dagli anni '50 in avanti. Essi hanno innanzitutto dato rilievo a due categorie di ragioni per cui si vuole generalmente imparare una lingua: l'orientamento integrativo e l'orientamento strumentale (Gardner & Lambert, 1972). L'orientamento integrativo è legato all'interesse personale nei confronti di un gruppo e della sua cultura e dunque anche nei confronti della lingua da esso parlata (Lambert, 1973); ha dunque a che vedere con questioni di identità, identificazione sociale e volontà di appartenenza a determinati gruppi sociali (Gardner & Lambert, 1972). L'orientamento strumentale è invece legato ad una visione più utilitaristica, giacché si tratta dei vantaggi pratici nell'imparare una lingua (Gardner & Lambert, 1972; Lambert, 1973). Se l'orientamento integrativo è stato spesso considerato come più incisivo (Lambert, 1973), anche l'orientamento strumentale ha dimostrato di giocare un ruolo importante (Gardner & MacIntyre,

1991). In generale, gli atteggiamenti condizionano il successo del processo di apprendimento linguistico tramite l'influenza che essi esercitano sulla componente della motivazione (Gardner et al., 1983; Gardner, 1985). Secondo il Modello Socio-Educazionale (*Socio-Educational Model*) di Gardner (1985), gli atteggiamenti e le motivazioni incidono sull'apprendimento linguistico, sia in situazioni di apprendimento informale sia in situazioni di apprendimento formale. I risultati nel processo di apprendimento hanno effetti extra-linguistici, tra cui influenzare a loro volta gli atteggiamenti degli apprendenti (Gardner, 1985). Le *attitude* sono perciò da considerarsi sia un *input* sia un *output* del processo di apprendimento linguistico (Garrett, 2010). Gli studi sugli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento di una seconda lingua o di una lingua straniera si sono sviluppati a partire da questi concetti fondanti. Wesely (2012) ha fatto notare come quest'area di studi ha concentrato i suoi interessi verso tre categorie di ricerche: quelle dirette agli atteggiamenti, alle percezioni e le convinzioni dell'apprendente indipendentemente dal contesto di apprendimento e di altri fattori ambientali; quelle volte ad investigare come i contesti di apprendimento incidano sugli atteggiamenti, le percezioni e le convinzioni dell'apprendente; infine, quelle che hanno provato a integrare i precedenti approcci e a studiare la complessa interazione tra caratteristiche del discente e fattori ambientali. A detta dell'autrice, è probabile ed auspicabile che quest'ultima direzione sia quella verso la quale gli studi sugli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento linguistico si rivolgeranno più frequentemente in futuro (Wesely, 2012).

2.2.3 I fattori che determinano gli atteggiamenti linguistici

Gli atteggiamenti linguistici di un individuo possono essere influenzati da una serie di fattori demografici e sociolinguistici, i cosiddetti *determinant*. Per approfondire quest'aspetto, è opportuno rifarsi a quanto riportato nella monografia di Baker (1992). Nell'ambito della sua ricerca sugli atteggiamenti degli studenti gallesi nei confronti della lingua minoritaria locale, lo studioso innanzitutto elenca alcuni fattori potenzialmente influenti e già studiati in precedenti ricerche sociolinguistiche, quali l'età, il genere, il tipo di scuola frequentata, l'abilità nel parlare la lingua, il *background* linguistico (Baker, 1992). Con l'aggiunta di una nuova variabile che lui definisce "*youth culture*" (Baker, 1992, p.69) crea un modello da testare che cerca di spiegare quali fattori sono effettivamente maggiormente influenti nel determinare gli atteggiamenti linguistici di un individuo. Tali fattori di fatto divengono quindi le variabili indipendenti del suo studio. Nota inizialmente che l'abilità nel parlare in gallese e il genere non influiscono sulle valutazioni date nelle scale di misurazione degli atteggiamenti; la disposizione favorevole verso il gallese tende a decrescere con l'avanzare dell'età; un *background* linguistico in cui il gallese è stato fortemente presente correla positivamente con atteggiamenti favorevoli nei confronti di quella lingua; gli studenti delle scuole in cui il gallese è usato come lingua veicolare dell'insegnamento percepiscono il gallese più

positivamente degli studenti di scuole in cui l'unica lingua veicolare è l'inglese; coloro che frequentano attività giovanili che comprendono la cultura tradizionale gallese sono più favorevolmente disposti verso la lingua minoritaria rispetto a coloro che frequentano attività più popolari o *mainstream* (Baker, 1992). Indipendentemente da tali risultati, lo studio di Baker (1992) è interessante perché l'autore sostiene che esaminare la relazione binaria tra singola variabile e atteggiamenti verso una lingua non sia sufficiente. L'interesse principale del suo lavoro consiste nel fatto che egli ha costruito un modello di partenza da testare, in cui le diverse variabili interagiscono tra di loro e possono avere un impatto diretto o indiretto sugli atteggiamenti linguistici (Baker, 1992). Da questo tipo di analisi, condotta con specifiche tecniche statistiche, è emerso che l'impatto più forte sugli atteggiamenti verso il gallese sia esercitato dall'immersione in attività culturali e ricreative che abbiano a che fare col patrimonio culturale gallese. L'età e il genere hanno un impatto solo indiretto, giacché le donne e gli studenti più giovani hanno una percezione valutativa più positiva verso il gallese conseguentemente alle attività culturali che frequentano, tendenzialmente più orientate all'inclusione della cultura gallese rispetto a quanto non accada agli uomini e agli studenti più grandi. Infine, l'abilità nel parlare gallese si conferma avere un impatto trascurabile, e stavolta anche il tipo di scuola frequentato (Baker, 1992). Simili risultati non devono essere visti come tendenze sempre valide indipendentemente dal contesto e dal periodo storico. Limitandomi a qualche esempio sempre preso da contesti di bilinguismo sbilanciato con lingue minoritarie, il declino nella positività con cui si guarda la lingua locale al crescere dell'età è confermato sia in studi precedenti fatti in scuole del Galles (es. Sharp et al., 1973), sia in studi più recenti fatti con studenti adolescenti in Catalogna (es. Ubalde et al, 2017). Tuttavia, cambiando più radicalmente contesto, si è visto come i parlanti di seconda generazione di una lingua ereditaria abbiano spesso atteggiamenti meno favorevoli verso la *heritage language* rispetto ai parlanti più anziani (es. Altinkamis & Agirdag, 2014). Anche in Sardegna l'atteggiamento positivo verso la lingua minoritaria locale pare crescere con l'avanzare dell'età dei parlanti (Valdes, 2007). Se nello studio di Baker (1992) il genere non sembra avere avuto un importante impatto diretto sugli atteggiamenti dei partecipanti, nella già menzionata ricerca precedente effettuata tra gli scolari gallesi da Sharp et al. (1973), le donne hanno espresso valutazioni più positive rispetto ai pari età uomini, ma solo verso il gallese e non verso l'inglese. Rimanendo nell'alveo degli studi poc'anzi menzionati, anche Altinkamis & Agirdag (2014) nella loro ricerca sui parlanti turchi nelle Fiandre non hanno individuato il genere come variabile determinante degli atteggiamenti linguistici dei partecipanti; Ubalde et al. (2017) invece, nel loro studio in Catalogna hanno riportato una maggiore tendenza da parte delle donne a valutare più positivamente rispetto agli uomini sia la lingua catalana che quella spagnola. Al contrario, in Sardegna sono stati gli uomini ad aver espresso un più alto tasso di affettività nei confronti della lingua locale rispetto alle donne, in

particolar modo tra i giovani (Valdes, 2007). Se l'abilità linguistica non ha avuto un effetto diretto nello studio di Baker (1992), Priestly et al. (2009), in una ricerca effettuata sul mantenimento della lingua minoritaria slovena in Austria, hanno mostrato come sia l'uso che la competenza linguistica siano positivamente correlati con convinzioni e percezioni di segno più favorevole nei confronti della lingua minoritaria. Per ciò che concerne il tipo di scuola frequentato, il modello di Baker (1992) non ha restituito una correlazione importante tra lingua minoritaria usata come veicolo nell'insegnamento e atteggiamenti più positivi verso tale lingua. Al contrario, Huguet & Lasagabster (2007) nello spiegare la crescita di positività con cui vengono percepite le lingue locali in diverse aree d'Europa attribuiscono una funzione primaria alla crescente presenza di tali lingue come *medium of instruction*. La menzione di questi risultati contrastanti non vuole certo dimostrare che sia impossibile tracciare linee comuni e sviluppare teorie per ciò che concerne i fattori determinanti gli atteggiamenti linguistici. Lo scopo è solamente quello di far riflettere su come la relazione tra fattori sociolinguistici e atteggiamenti linguistici sia fortemente dipendente dal tipo di partecipanti coinvolti, dalle condizioni sociolinguistiche delle lingue verso cui si studiano gli atteggiamenti, dal momento storico, insomma dal contesto in cui la ricerca viene effettuata. Inoltre, è opportuno a questo punto evidenziare un'altra questione. Gli studi che impiegano simili fattori sociolinguistici come variabili indipendenti si vedono spesso costretti ad operare delle scelte: cercando di cogliere i fattori più salienti in un determinato contesto si scelgono alcune variabili da testare, non essendo possibile includere tutte quelle potenzialmente impattanti. Solamente limitandomi ancora agli studi menzionati in questo paragrafo, si può notare chiaramente questo fenomeno: se – per esempio – Baker (1992) ha incluso nel suo studio il fattore della *youth culture*, questa variabile manca nello studio di Valdes (2007) e in quello di Ubalde et al. (2017), i quali però hanno incluso lo status socio-economico e la provenienza rurale o urbana dei partecipanti, fattori assenti in Baker (1992). Infatti, più variabili vengono incluse più un modello che sia capace di cogliere tutte le interazioni tra di esse diventa complesso da costruire e testare statisticamente. Peraltro, l'interazione fra variabili richiede una partecipazione molto elevata alla ricerca, così da poter procedere ad inferenze affidabili che non si basino su un campione troppo limitato in termini numerici. Per simili ragioni, pur essendo un modello complesso come quello di Baker (1992) sicuramente auspicabile, non di rado si incontra la necessità di limitarsi ad osservare e studiare le relazioni dirette che ciascun fattore (*determinant*) ha con gli atteggiamenti linguistici verso la lingua o le lingue oggetto di interesse.

2.3 Le metodologie per studiare gli atteggiamenti linguistici

Adottando la prospettiva mentalista, gli atteggiamenti sono da considerare degli stati mentali, delle disposizioni presenti nella mente degli individui (es. Allport, 1935). Non è dunque possibile osservarli direttamente ed empiricamente. Nonostante questa difficoltà, in particolare in sociolinguistica e in

psicologia sociale del linguaggio, si sono sviluppati diversi metodi per identificare e misurare gli atteggiamenti linguistici dei membri di una comunità di parlanti. Una prima classificazione di tali metodi risale a Cooks & Selltiz (1964), che hanno identificato cinque filoni metodologici: autodichiarazioni di opinioni, sentimenti e comportamenti concernenti l'oggetto linguistico studiato; osservazioni dirette di determinati comportamenti e pratiche linguistiche; reazioni a stimoli strutturati o semi-strutturati; misurazioni oggettive in seguito a compiti il cui esito può essere determinato dalla disposizione mentale nei confronti dell'oggetto di studio; reazioni fisiologiche nei confronti dell'oggetto di studio, le quali sfuggono completamente dal controllo del partecipante (Cook & Selltiz, 1964). Successivamente tuttavia è invalsa la tendenza a raggruppare le metodologie di studio sugli atteggiamenti linguistici in tre grandi filoni. Ryan et al. (1982) sono stati i primi ad operare questo tipo di classificazione, ripreso poi da Giles et al. (1983) e successivamente da Garrett et al. (2003) e da Garrett (2010). I tre filoni metodologici sono i seguenti: l'analisi del trattamento sociale delle lingue, che nella denominazione originale inglese viene definita *analysis of the societal treatment of languages*, i metodi diretti, e i metodi indiretti. Cercherò ora di presentare questi tre approcci metodologici mettendone in luce i punti di forza e di debolezza. È però opportuno precisare che verrà dato minor spazio all'analisi del trattamento sociale delle lingue (Garrett, 2010), che è il meno diffuso tra i tre approcci, ed è l'unico a non essere stato utilizzato in questo lavoro. Ampio spazio sarà invece dato all'illustrazione dell'approccio indiretto, in virtù dell'importante ruolo che ha ricoperto in questa ricerca.

2.3.1 L'analisi del trattamento sociale delle lingue

Con l'espressione analisi del trattamento sociale delle lingue si intende la disamina del ruolo concesso ad una o più lingue, o ad una o più varietà di lingua, all'interno di una società (Garrett, 2010). È possibile portare avanti tale disamina attraverso diversi metodi, tra i quali spiccano l'osservazione diretta dei partecipanti e le ricerche di tipo etnografico, così come lo studio dei riferimenti alle lingue o dell'uso delle lingue in determinati contesti pubblici (Garrett, 2010). Già Giles et al. (1983) a questo proposito avevano identificato i documenti ufficiali di politica linguistica, così come le pratiche linguistiche in contesti formali ed istituzionali, come una fonte primaria per carpire le idee e le convinzioni di una società circa le lingue del repertorio. Garrett (2010) però ha appropriatamente incluso in questo filone di ricerca anche gli studi concernenti contesti meno istituzionali, come lettere informali, libri e manuali, cartoni animati e contenuti televisivi, pubblicità. Proprio la pubblicità si presta ad essere esplorata in questo senso, poiché l'utilizzo delle lingue è spesso pensato per conferire ai prodotti pubblicizzati determinate caratteristiche con le quali le lingue stesse vengono stereotipicamente associate. Sempre mantenendo come punti di riferimento studi focalizzati su contesti di bilinguismo con lingue minoritarie o varietà non-standard protagoniste, pare opportuno

menzionare il lavoro portato avanti da Bishop et al. (2005), che hanno analizzato il trattamento della lingua gallese ed inglese nelle pubblicità presenti in un giornale di una comunità gallese in Nord America, prendendo in considerazione un arco di tempo di 150 anni (Bishop et al., 2005). Se inizialmente il gallese veniva utilizzato come lingua non marcata e nettamente dominante, nel tempo l'inglese assunse gradualmente questo ruolo, rispecchiando il cambiamento di competenze e atteggiamenti avvenuto nella prima parte del Novecento presso la comunità gallese nordamericana. La lingua minoritaria cominciò ad essere sempre più usata come risorsa di marketing, con riferimenti al patrimonio culturale celtico e come richiamo ad una autentica e tradizionale cultura gallese (Bishop et al., 2005). Inoltre, spesso nelle pubblicità del giornale il modo in cui veniva usato l'inglese faceva risaltare il suo carattere di lingua capace di andare oltre l'*in-group* rappresentato dalla comunità gallese, mentre il modo di utilizzo del gallese trasmetteva maggiore fiducia ed intimità (Bishop et al., 2005), qualità che erano associate a quella lingua presso la comunità. Un esempio più recente di studio sugli atteggiamenti linguistici condotto tramite l'analisi del trattamento sociale delle lingue è quello di Eken (2017). In questo lavoro sono stati analizzati 74 personaggi della serie televisiva *Game of Thrones* per capire a quali tipologie vengono associati i diversi 'accenti' di inglese (prevalentemente britannici), con particolare riferimento alla contrapposizione tra accento standard (*RP*) e accenti non-standard. Si è potuto notare che ai personaggi che erano stati pensati per trasmettere maggiore empatia con il pubblico veniva assegnato un accento non-standard, mentre a quelli più sofisticati era associato un accento più vicino allo standard; inoltre, si è visto come i personaggi femminili parlino una varietà di inglese più standard rispetto ai personaggi maschili (Eken, 2017). Tali associazioni tra accenti inglesi e tipologie di personaggi sembrano in larga parte rispecchiare gli stereotipi linguistici già presenti nelle società anglofone: la disamina di questo tipo di contenuti televisivi, dunque, spesso fornisce informazioni interessanti sugli atteggiamenti linguistici della società (Eken, 2017). Un altro contesto pubblico che Garrett (2010) identifica come fertile per lo studio delle *language attitude* di una comunità è il paesaggio linguistico (Laundry & Bourhis, 1997). Secondo l'originale definizione di Laundry & Bourhis (1997, p.25), con la nozione di paesaggio linguistico ci si deve riferire a "the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings". Bagna & Bellinzona (2021) hanno analizzato cartelli ed insegne contenenti il dialetto in quattro diverse città italiane (Milano, Firenze, Napoli e Palermo), prendendo come riferimento quartieri del centro e allargando l'indagine anche al contesto scolastico. È emerso che il dialetto è generalmente poco frequente in termini quantitativi, ma quando esso è presente svolge un ruolo di richiamo dell'identità locale: ciò è dovuto, secondo gli autori, ad un cambio degli atteggiamenti nei confronti dei dialetti italo-romanzi, ormai visti positivamente come marchi di identità ed unicità da contrapporre al mondo

globalizzato (Bagna & Bellinzona, 2021). Adottando una nozione più aggiornata di paesaggio linguistico, capace di includere anche il cyber-spazio, Masullo et al. (2021) hanno osservato l'uso di alcune lingue minoritarie e dialetti, nonché dell'inglese, in alcune pagine di Instagram esplicitamente votate alla diffusione ed insegnamento delle lingue locali e dei dialetti d'Italia (*sardiniansays*, *siciliansays*, *romeismore*): se il valore di richiamo all'identità locale dei dialetti è stato rimarcato anche in questo studio, è stato ulteriormente enfatizzato il fatto che essi fungano da *we-code* per gli utenti a cui sono indirizzati i post. L'uso dell'inglese invece – venendo esso percepito come un *they-code* – quando affiancato al dialetto ha una funzione spesso più che altro ludica ed ironica (Masullo et al., 2021). La vivacità della sezione commenti delle pagine mostra chiaramente il ritrovato interesse verso le lingue locali ed i dialetti, nonché una predisposizione generalmente favorevole nei loro confronti da parte delle giovani generazioni, le quali presumibilmente compongono la fetta più grande degli utenti delle pagine *social* analizzate (Masullo et al., 2021).

Se gli studi menzionati avevano tra gli scopi dichiarati un'analisi degli atteggiamenti linguistici delle comunità di parlanti, non sempre i lavori che guardano gli usi pubblici delle lingue possiedono un simile scopo. Questo è uno dei motivi per cui il filone del *societal treatment of languages* negli studi sugli atteggiamenti linguistici è il meno diffuso: in altre parole, negli studi di analisi del discorso o di disamina dell'utilizzo delle lingue negli spazi pubblici, pur essendoci spesso molti dati utili a tracciare un profilo relativo agli atteggiamenti della comunità, questi vengono ignorati o non vengono interpretati in tal senso. Eppure, come suggerito da Garrett (2010), non è corretto ritenere questa tipologia di ricerca come meno rigorosa rispetto agli altri approcci di studio degli atteggiamenti linguistici, né tantomeno i lavori che osservano il trattamento sociale delle lingue vanno considerati solo come studi preliminari a ricerche che faranno poi uso di altre metodologie. La mole di dati ricavabili da questo approccio è tale per cui è doveroso concedere ad esso uno spazio autonomo all'interno degli studi sugli atteggiamenti linguistici (Garrett, 2010).

2.3.2 I metodi diretti

I metodi diretti vengono denominati in questo modo perché viene chiesto in maniera diretta ai partecipanti la loro opinione circa il fatto linguistico su cui si vogliono ottenere i loro atteggiamenti (Garrett et al., 2003). Si chiede dunque esplicitamente ai partecipanti di fornire idee, pensieri, convinzioni intorno ad un determinato fenomeno linguistico. L'approccio diretto è il più prolifico nella storia degli studi sugli atteggiamenti linguistici (Garrett et al., 2003; Garrett, 2010). Non sorprende dunque che tale approccio sia stato adottato per indagare fenomeni linguistici di diverso tipo, anche in ricerche divenute classiche in questo campo di studi, i cui strumenti sono stati spesso replicati e ripresi in lavori successivi. Labov (1966) ha dedicato una parte del suo celebre e

amplissimo studio sull'americano di New York a raccogliere giudizi espliciti da parte degli informanti su vari tratti linguistici tipici di strati differenti di parlanti della città, tramite un questionario che veniva accompagnato da registrazioni su cassetta – nello specifico nelle sezioni chiamate *Linguistic Attitudes, Variant Pronunciations, Form for self-evaluation test and index of linguistic insecurity* (Labov, 1966, pp.567-569). Tra le altre cose, ha chiesto ai suoi partecipanti di giudicare la correttezza di diverse varianti fonetiche di alcune parole, poi ha voluto ottenere le loro opinioni più generali circa la parlata newyorchese (Labov, 1966). Gardner et al. nel 1979 hanno presentato il loro *Attitude/Motivation Test Battery*, un questionario volto a far luce sul ruolo degli atteggiamenti e della componente della motivazione nei processi di apprendimento di una seconda lingua. Mosley (1969) ha sviluppato invece lo *Spanish-English Bilingualism Attitude Scale*, grazie al quale, insieme a dati raccolti tramite interviste dirette, ha potuto indagare gli atteggiamenti di genitori Messico-Americani nei confronti delle sempre più numerose politiche linguistiche di inclusione del bilinguismo nelle scuole, in particolare per studenti cresciuti in ambiente familiare con una lingua diversa dall'inglese. Attenendomi al tipo di dati che sono stati ricercati per questa tesi, in ciò che segue tratterò di metodi diretti utilizzati per investigare più generalmente atteggiamenti nei confronti di una lingua minoritaria o nei confronti di più lingue protagoniste di situazioni di bilinguismo comunitario sbilanciato. La presentazione di questi tipi di studi verrà divisa in due parti, corrispondenti ai più importanti strumenti di indagine diretta degli atteggiamenti: l'intervista ed il questionario.

2.3.2.1 I metodi diretti: l'intervista

L'intervista è uno dei metodi più diffusi nelle ricerche sugli atteggiamenti, essendo un prezioso strumento per ricavare l'opinione, le idee e le convinzioni dei partecipanti sull'oggetto di studio (Nunkoosing, 2005; Lambert & Loiselle, 2008). In particolare, l'intervista viene preferita quando il ricercatore intende dare un approccio qualitativo al suo studio; essa infatti è stata definita la più comune ed utilizzata metodologia di ricerca negli studi di natura qualitativa (Sandelowsky, 2002; Nunkoosing, 2005; Lambert & Loiselle, 2008). Le interviste possono essere di gruppo o individuali, condotte di persona, o via telefono, o più recentemente tramite l'utilizzo di piattaforme informatiche online (Bernard, 2006). Inoltre, possono variare nel grado di formalità e rigidità, spaziando dalle interviste non strutturate a quelle più minuziosamente strutturate, passando per le interviste semi-strutturate in cui l'andamento a ruota libera è presente ma viene parzialmente mitigato dal fatto che l'intervistatore segue una lista di argomenti da coprire in un determinato ordine (Bernard, 2006). Anche nello specifico settore degli atteggiamenti linguistici, l'intervista ha una lunga e prolifica tradizione (Garrett et al., 2003; Garrett, 2010; Palvainen & Huhta, 2015), spesso finalizzata ad indagare la disposizione di comunità di parlanti verso le lingue del territorio in contesti di bilinguismo.

Un esempio di quanto appena detto si può trovare nel lavoro di May (2000): partendo dalle politiche linguistiche governative, lo studioso ha indagato, tramite questionari scritti e interviste individuali, le opinioni di un gruppo di studenti universitari che frequentavano corsi di formazione per diventare insegnanti su possibili utilizzi della lingua gallese in Galles e del suo rapporto con l'inglese. È emerso che la lingua minoritaria gode di un buon grado di favore presso la comunità intervistata a livello generale; le interviste hanno fatto chiaramente emergere però che l'applicazione di quella lingua in determinati contesti pubblici, specialmente come requisito per l'assunzione a lavoro, rimane un tema piuttosto controverso che si scontra con la necessità – a detta degli intervistati – di garantire a tutti i cittadini, anche quelli esclusivamente anglofoni, gli stessi diritti e opportunità di partenza (May, 2000). Lo status di lingua minoritaria ostacola l'accettazione di una completa istituzionalizzazione del gallese, specialmente dal momento in cui convive con l'inglese, largamente percepito come lingua della modernità, della comunicazione ad ampio spettro e dunque naturalmente impiegata in funzioni pubbliche per cui può acriticamente rappresentare un requisito (May, 2000). Restando in contesto britannico, si può menzionare lo studio di O'Hanlon (2015), nel quale gruppi di studenti e genitori sono stati intervistati sui loro atteggiamenti nei confronti della presenza nel sistema scolastico gallese e scozzese delle rispettive lingue minoritarie celtiche (lingua gallese e lingua gaelica). Gli studenti sono stati intervistati individualmente di persona, mentre i genitori sono stati intervistati sempre individualmente, ma per via telefonica. Dalle interviste si è potuto riscontrare un alto grado di favore nei confronti di scuole che utilizzano la lingua minoritaria locale come lingua veicolare dell'istruzione; tuttavia, in Scozia i genitori hanno menzionato motivazioni quasi del tutto simboliche o integrative (Gardner & Lambert, 1972), ossia legate alle possibilità che imparare una lingua concede in termini di inserimento ed identificazione in determinati gruppi sociali; in Galles, invece, a simili motivazioni si sono aggiunte quelle di carattere strumentale (Gardner & Lambert, 1972), legate cioè alle maggiori possibilità di lavoro e successo socio-economico per chi padroneggia una lingua. Anche i già citati lavori di Sallabank (2013a; 2013b) hanno fatto uso di interviste per raccogliere gli atteggiamenti linguistici di diverse componenti della comunità nei confronti delle lingue minoritarie del Guernsey, del Jersey e dell'Isola di Man. Come già visto in May (2000), le interviste avevano la funzione di arricchimento qualitativo dei dati, in quanto questi si aggiungevano a quelli raccolti tramite questionario scritto. È facilmente comprensibile che, rispetto ad un questionario scritto, soprattutto se a risposta chiusa, l'intervista garantisce una più profonda disamina delle ragioni che spingono una persona ad agire o pensare in una determinata maniera. La ricerca di tipo qualitativo sembra dunque più adatta per affrontare la complessità e talvolta persino caoticità e parziale contraddittorietà delle idee e delle opinioni su tematiche e situazioni che toccano dinamiche sociali (Morse, 1999), come per esempio quelle linguistiche e sociolinguistiche in particolare. Al contempo,

però, la registrazione e la trascrizione di interviste, oltre a presentare complicazioni dal punto di vista dell'etica della ricerca, comportano un enorme costo in termini di tempo. Legato a ciò è il fatto che sia difficile poter raccogliere dati da un numero elevato di partecipanti, e si corre perciò il rischio di incorrere in generalizzazioni eccessive basate su una mole di dati proveniente da un gruppo molto limitato di informatori (Garrett, 2007). Infine, nell'analisi e talvolta anche nella trascrizione dei dati, è complesso evitare interpretazioni dettate da convinzioni e preconcetti da parte del ricercatore (Ten Have, 1990; Lau & Lin, 2017).

2.3.2.2 I metodi diretti: il questionario

La metodologia probabilmente più prolifica negli studi sugli atteggiamenti linguistici è rappresentata dal questionario scritto. Come l'intervista, anche il questionario può assumere forme differenti. Innanzitutto può essere compilato con il ricercatore in presenza, o in sua assenza (Bernard, 2006), specialmente nei moderni questionari online. Se la presenza del ricercatore può creare un *bias* nei confronti di chi risponde, l'assenza dello studioso al momento della compilazione porta con sé altri aspetti problematici: innanzitutto, non c'è la possibilità di chiarire ulteriormente le domande, le quali dunque possono essere interpretate diversamente da diversi partecipanti; inoltre, è difficile ricevere un alto tasso di risposte complete quando il ricercatore non è presente a supervisionare l'attività (Bernard, 2006). Se il questionario viene utilizzato anche per raccogliere dati qualitativi, è opportuno inserire domande aperte, mentre per raccolte di dati quantitativi è bene includere solamente domande chiuse, più facili e adatte per una successiva analisi statistica (Palvainen & Huhta, 2015). Va evidenziato che con le risposte chiuse è difficile carpire le ragioni profonde di una determinata posizione da parte del partecipante, così come è molto difficile scorgere le varie sfaccettature di cui tale posizione può essere composta (Bloomer, 2010; Palvainen & Huhta, 2015). Tuttavia, l'analisi delle risposte aperte richiede molto tempo e specifica preparazione (Boynton & Greenhalgh, 2004). Il questionario con risposte chiuse continua invece a riscuotere molto successo proprio perché si presta ad essere poi analizzato piuttosto agevolmente in chiave quantitativa (Bloomer, 2010; Palvainen & Huhta, 2015), considerato anche l'alto numero di partecipanti che è possibile coinvolgere in un lasso di tempo relativamente breve.

Questi aspetti sono comuni a tutti i questionari, indipendentemente dalla specifica area di ricerca. Per quanto riguarda gli studi sugli atteggiamenti, vi sono alcune caratteristiche specifiche che è opportuno mettere qui in evidenza. Innanzitutto il tipo di scale proposte ai partecipanti per rispondere alle domande. Se la scala Thurstone (Thurstone, 1929) è da tempo poco utilizzata (Garrett et al., 2003), gli studi si sono maggiormente affidati ai differenziali semantici (Osgood, 1952; Osgood et al., 1957) e soprattutto alle scale Likert (Likert, 1932). Per ciò che concerne la tecnica del differenziale

semantico, il ricercatore prepara una serie di coppie di aggettivi dal significato contrapposto (es. brutta-bella), ponendo in mezzo ad essi una scala a più punti (Osgood, 1952). Ai partecipanti viene chiesto di barrare uno dei punti della scala a seconda di come considera l'oggetto verso cui si stanno studiando gli atteggiamenti: più sfavorevole sarà l'atteggiamento del partecipante, più la sua scelta sarà vicino all'aggettivo dal significato negativo; più favorevole è l'atteggiamento del partecipante, più la sua scelta sarà vicina all'aggettivo positivo della coppia (Osgood, 1952). Per quanto riguarda le scale Likert, invece, il ricercatore prepara una serie di affermazioni volte a misurare l'atteggiamento dei partecipanti verso un particolare oggetto di studio; i partecipanti sono chiamati ad esprimere il proprio grado d'accordo con ciascuna affermazione (Likert, 1932). Diversi ricercatori hanno usato un numero variabile di punti di cui si compone la scala (sia nelle Likert sia nei differenziali semantici): in particolare, sono state scelte scale con un numero dispari di punti – prevalentemente 5 o 7 – o con un numero pari – prevalentemente 4 o 6. Se nel primo caso, grazie al punto mediano, viene data ai partecipanti la possibilità di esprimere la propria neutralità verso l'oggetto della ricerca, la scala a punti pari fa sì che non vi sia un punto di mezzo neutrale su cui i rispondenti non particolarmente interessati all'oggetto di studio possano costantemente appoggiarsi (Garrett et al., 2003).

Tra la grande mole di studi sugli atteggiamenti linguistici che hanno fatto uso di un questionario, per quanto riguarda quelli specificamente dedicati alle *attitude* verso una lingua minoritaria locale ed una maggioritaria statale in contesti di bilinguismo, è bene approfondire due lavori già più volte citati nel corso di questo capitolo, importanti per la loro accuratezza ed influenza su studi successivi simili in diversi contesti geografici: Sharp et al. (1973) e Baker (1992). Entrambi questi questionari sono stati somministrati in Galles a gruppi di studenti di diverse fasce d'età, ed anche per questo hanno contribuito ad essere punti di riferimento fondamentali per questa tesi. Nell'originale versione del questionario di Sharp et al. (1973) si possono identificare due sezioni: nella prima agli studenti venivano presentate una serie di dodici affermazioni circa la lingua gallese e poi circa la lingua inglese, ed essi erano tenuti a barrare quelle con cui si trovavano d'accordo (Sharp et al., 1973). Non era dunque stata adottata una scala Likert, bensì un sistema di risposta dicotomico. L'aspetto maggiormente interessante però consiste nel fatto che le affermazioni riferite alle due lingue non erano esattamente le stesse; è stato deciso di presentare affermazioni differenti in considerazione della differente vitalità etnolinguistica e più in generale delle differenti condizioni sociolinguistiche di gallese ed inglese. Ad esempio, risulta pertinente in una società prevalentemente anglofona in cui è possibile fare a meno di ulteriori lingue – in particolare per quanto riguarda le funzioni pubbliche e formali – chiedere se sia utile sapere parlare una lingua come il gallese, mentre risulterebbe strano proporre la stessa domanda riferita all'utilità di conoscere l'inglese.

Un'ulteriore sezione del questionario di Sharp et al. (1973) è centrata sui differenziali semantici. Ai partecipanti veniva presentata una serie di 20 coppie di aggettivi divisi da una scala a 7 punti; per ciascuna coppia i partecipanti dovevano barrare un punto della scala più o meno vicino rispetto ai poli estremi (Sharp et al., 1973). L'attività veniva ripetuta due volte, una volta per il galles e una volta per l'inglese, stavolta presentando le stesse coppie di aggettivi per entrambe le lingue (Sharp et al., 1973).

Questo questionario, in particolare la sua parte relativa alle affermazioni su cui esprimere accordo, è stato negli anni ripreso e adattato da diversi studiosi. In particolare, è bene mettere in evidenza il riadattamento ad opera del *Catalan Education Service* o SEDEC (1983), il quale è poi servito da strumento di riferimento per una serie di studi anche recenti nell'area geografica iberica. Tra questi studi si possono citare Ianos et al. (2017), Ubalde et al. (2017), Lapresta et al. (2018) e González-Riaño et al. (2019) per una comparazione degli atteggiamenti verso catalano e spagnolo in Catalogna, o anche Bandrés (2013) per un confronto tra gli atteggiamenti verso l'aragonese, quelli verso lo spagnolo, e quelli nei confronti di ulteriori lingue nella regione dell'Aragona. In particolare in quest'ultimo studio è stata apportata una importante modifica rispetto allo strumento originale: la scala a disposizione dei partecipanti per esprimere l'accordo nei confronti delle frasi proposte non era più di tipo dicotomico (sì/no, accordo/disaccordo) ma si è passati ad una scala a cinque punti (Bandrés, 2013). In tutti gli studi menzionati è presente la peculiarità di proporre frasi leggermente diverse per le due lingue oggetto di indagine. La serie di affermazioni proposte dapprima nel questionario di Sharp et al. (1973) e poi modificate dal SEDEC (1983) copre aspetti diversi legati agli atteggiamenti linguistici degli individui e della comunità. Ianos et al. (2017) hanno esplicitamente identificato tali aspetti e proposto una categorizzazione delle domande sulla base di essi: alcune riguardano le qualità estetiche percepite della lingua (es. "La lingua x è una bella lingua"²); altre riguardano l'importanza percepita della lingua (es. "La lingua x è inutile perché potrei anche non usarla mai"); altre ancora riguardano l'apprendimento formale della lingua (es. "Approvo che nell'area x si insegni a scuola la lingua x"); infine alcune affermazioni riguardano la volontà e il piacere nell'uso della lingua (es. "Dovremmo provare ad usare la lingua x più spesso"). In sintesi, è possibile affermare che una tale serie di affermazioni mira ad ottenere una visione d'insieme sul favore o l'avversione avvertito dai rispondenti nei confronti delle lingue oggetto d'indagine, raccogliendo informazioni su aspetti giudicati particolarmente importanti in particolare in situazioni di contatto tra lingua maggioritaria e lingua minoritaria.

² La formulazione originale delle affermazioni è in inglese; negli studi citati è stata proposta la formulazione in spagnolo e catalano. Negli esempi che propongo in questa sezione (relativi in seguito anche al questionario di Baker, 1992) presento una mia libera formulazione in italiano, in cui si fa riferimento ad una generica 'lingua x'.

Per ciò che concerne il questionario di Baker (1992), anche in esso si possono identificare due parti fondamentali: una di queste consiste in una serie di affermazioni sulla lingua gallese verso cui i partecipanti erano tenuti ad esprimere il proprio grado d'accordo usando una scala da 1 (*strongly agree*) a 5 (*strongly disagree*). La serie di affermazioni non veniva ripetuta per la lingua inglese, ma ve ne era un'altra differente riferita alla convivenza tra gallese ed inglese in Galles, secondo l'impostazione teorica di Baker per cui gli atteggiamenti verso lingue singole devono essere tenuti distinti dagli atteggiamenti verso il bilinguismo. Nell'altra sezione del questionario, ai partecipanti veniva domandato quanto il gallese fosse importante per una serie di attività, ancora una volta servendosi di una scala a 5 punti (Baker, 1992). Grazie a domande appositamente costruite, era possibile sia comprendere l'importanza strumentale percepita del gallese, sia la percezione della sua importanza integrativa, secondo la già menzionata distinzione di Gardner & Lambert (1972). Come nel caso di Sharp et al. (1973), anche il questionario di Baker (1992) è stato ripreso da numerosi studiosi in anni successivi. Ad esempio, è stato utilizzato da Maietta (1996) per un'indagine sugli atteggiamenti linguistici verso spagnolo ed inglese di un gruppo di bilingui ispanici nel New Mexico. Successivamente, Ting (2003) ha adattato il questionario di Baker per uno studio condotto in Malesia circa gli atteggiamenti linguistici nei confronti dell'inglese e della lingua malese (Bahasa Melayu). È importante menzionare il grande studio transnazionale coordinato da Lasagabaster & Huguet (2007), per cui il questionario è stato tradotto in dieci lingue differenti ed utilizzato in contesti geografici vari; tra questi, si possono menzionare, a titolo esemplificativo, lo studio di Ytsma (2007) in Frisia, quello di O' Laoire (2007) in Irlanda, e quello di Caruana (2007) a Malta. In ogni studio di questa raccolta era proposto lo stesso questionario – tratto da Baker (1992) – per indagare gli atteggiamenti verso la lingua minoritaria locale, verso la lingua maggioritaria nazionale, e verso una lingua straniera (Lasagabaster & Huguet, 2007). Rispetto allo strumento originale dunque, è importante menzionare che in questo caso era assente il questionario sul bilinguismo, ma una identica serie di domande era proposta tre volte per poter misurare il grado di favore nei confronti delle singole lingue oggetto di studio. Più recentemente, Falomir (2014) ha ripreso l'adattamento fatto da Lasagabaster & Huguet (2007) del questionario di Baker (1992) per studiare gli atteggiamenti linguistici di un gruppo di studenti e futuri insegnanti nella comunità valenciana: ancora una volta, sono state indagate le *attitude* generali dei partecipanti verso lingue prese singolarmente, le quali nel caso specifico erano il catalano, lo spagnolo e l'inglese. Come già osservato precedentemente, anche in questo lavoro i dati sugli atteggiamenti linguistici sono stati raccolti tramite una batteria di domande che si ripeteva uguale per tutte e tre le lingue (Falomir, 2014). La serie di affermazioni riferite alle lingue ideata da Baker (1992), e ripresa, tra gli altri, dagli studi appena menzionati, contiene in parte aspetti presenti anche nella serie di affermazioni di Sharp et al. (1973) e successivi adattamenti. Vi è il richiamo alla

percezione di piacevolezza estetica della lingua (es. “Mi piace sentire la lingua x”), all’utilità di imparare la lingua (es. “Non ci sono lingue più utili da imparare rispetto alla lingua x”), all’opportunità di insegnare la lingua a scuola (es. “La lingua x dovrebbe essere insegnata a tutti gli studenti nell’area x”). A questi aspetti, spesso investigati con più di una domanda, seppur con angolazioni leggermente diverse, si aggiunge il delicato tema legato alla volontà di trasmettere la lingua alle generazioni successive (es. “Se avessi dei figli, mi piacerebbe che fossero parlanti della lingua x al di là di altre lingue che possano conoscere”). Rifacendosi a quanto suggerito da Baker (1992) stesso, domande riguardanti attività differenti e livelli di specificità differenti non sono necessariamente ottimi predittori di futuri comportamenti linguistici. Ciononostante, tramite l’aggregazione delle risposte date è possibile scorgere delle tendenze che forniscono indicazioni importanti sulla disposizione mentale e sull’orientamento valutativo dei rispondenti nei confronti della lingua o delle lingue oggetto d’indagine (Baker, 1992).

In virtù di questo, nonché della loro grande tradizione nel filone delle ricerche sugli atteggiamenti linguistici con metodo diretto, i questionari di Sharp et al. (1973) e Baker (1992) e i loro adattamenti successivi sono stati fondamentali punti di riferimento per la costruzione del questionario anche in questo lavoro.

2.3.2.3 I metodi diretti: la *folklinguistics*

Sebbene interviste e questionari siano i più diffusi metodi diretti negli studi sugli atteggiamenti linguistici, può essere identificato un terzo filone che va sotto il nome di *folklinguistics*. Secondo il più autorevole sostenitore di questo filone metodologico, Denis Preston, le ricerche sugli atteggiamenti linguistici devono essere basate in prima istanza sul cercare di capire come i parlanti comuni, senza nessuna specifica preparazione in linguistica, vedano e giudichino lo spazio linguistico che li circonda e i fenomeni linguistici che ivi accadono (Preston, 2002b; Preston, 2019). Per capire, innanzitutto, quanto i parlanti comuni siano consapevoli delle similitudini e differenze esistenti nel panorama linguistico circostante, possono essere proposte prove di percezione e riconoscimento di diversi frammenti di parlato (Preston, 2019). Ad esempio ai partecipanti può essere chiesto di identificare, etichettare e collocare geograficamente frammenti di parlato contenenti lingue diverse o diverse varietà di una stessa lingua, le quali magari differiscono per pochi dettagli fonetici di cui i parlanti possono o meno essere pienamente consapevoli (Preston, 2019). La tecnica però probabilmente più diffusa negli studi di *folklinguistics* è quella legata al filone della dialettologia percettiva (*perceptual dialectology*), che fa largo uso delle mappe linguistiche. Generalmente, in una prima fase volta a capire come i parlanti vedano lo spazio linguistico che li circonda, ai partecipanti viene data una mappa di uno Stato o di una regione o di un’area più o meno limitata e viene chiesto loro di tracciare delle linee laddove pensano che esistano dei confini linguistici che separano una

lingua da un'altra, un dialetto da un altro, una varietà locale da un'altra (Preston, 2002b; 2019). Le mappe disegnate vengono usate come punto di partenza per poi comprendere cosa pensano i parlanti di quelle distinte varietà di lingua che sono state tracciate. È possibile fare ciò chiedendo direttamente ai partecipanti di porre delle etichette descrittive per ciascuna varietà, oppure viene fornita una serie di aggettivi preimpostati (spesso utilizzando la tecnica del differenziale semantico) e i partecipanti sono chiamati ad esprimere quali aggettivi si confanno di più a ciascuna varietà (Preston, 2002b; 2019). Da queste valutazioni il ricercatore può carpire gli atteggiamenti linguistici delle comunità indagate, potendo anche fare distinzioni di tipo sociolinguistico, per esempio su eventuali *pattern* diversi di valutazione a seconda dell'età, del genere, della provenienza dei giudicanti, o di altre variabili (Preston, 2019). Queste tipologie di tecniche si basano sulla presa di coscienza del fatto che altri metodi di ricerca sugli atteggiamenti linguistici danno spesso per scontato che i partecipanti condividono con il linguista l'idea astratta del panorama linguistico circostante o sono in grado di riconoscere senza criticità le varietà linguistiche oggetto di indagine (Preston, 2002b; Garrett, 2010). Talvolta, insomma, si chiede ai partecipanti di giudicare dei fatti e delle distinzioni di tipo linguistico (siano essi relativi a lingue, a varietà di lingua o a fenomeni più piccoli) senza assicurarsi che per essi quei fatti e quelle distinzioni siano salienti – consapevolmente o meno – e che dunque stiano effettivamente giudicando ciò che vuole il ricercatore (Preston, 2002b; Garrett, 2010). Un esempio di studio sugli atteggiamenti linguistici effettuato tramite tecniche di *folklinguistics* e *perceptual dialectology* viene da Milobóg & Garrett (2011). Essi hanno coinvolto partecipanti da due province polacche e hanno chiesto loro di disegnare su una mappa le maggiori divisioni dialettali presenti in Polonia, per poi fornire una breve descrizione di ciascun dialetto da essi stessi identificato. Infine è stata data loro una mappa contenente le sedici province polacche e hanno dovuto valutare ciascun dialetto provinciale su una scala riguardante la piacevolezza e su una riguardante la correttezza. Milobóg & Garrett (2011) hanno potuto osservare innanzitutto come le divisioni dialettali tracciate dai partecipanti generalmente non corrispondessero con quelle identificate dai linguisti. Inoltre, è emerso che le province percepite come aventi forti connotazioni straniere sono state giudicate in maniera più negativa rispetto a quelle percepite come più autenticamente polacche, la cui lingua non ha dunque subito contaminazioni provenienti dall'esterno. Insomma, le metodologie della *folklinguistics* e della *perceptual dialectology* hanno fatto emergere questioni linguistiche, politiche e storiche che si intrecciano nel generare gli atteggiamenti degli abitanti polacchi verso i vari dialetti che compongono il loro panorama linguistico.

2.3.2.4 I metodi diretti: problemi e criticità

I metodi diretti – in particolare quelli più tradizionali, ossia il questionario e l'intervista – condividono alcune criticità che, per loro stessa natura, non possono essere facilmente superate. Va innanzitutto

ribadito che i metodi diretti si chiamano in questo modo poiché puntano a chiedere in maniera diretta ed esplicita ai partecipanti le loro idee, pensieri, opinioni su una lingua o su un fenomeno linguistico specifico (Garrett et al., 2003). Il problema più inevitabile e probabilmente più pesante è dunque che chi è chiamato a rispondere spesso tenda a farlo non in base a ciò che davvero pensa, ma in base a quale ritiene essere la risposta maggiormente accettata socialmente, si potrebbe dire anche in base alla risposta giudicata più politicamente corretta (Garrett, 2010). Questo problema è riassumibile nella formula *social desirability bias* (Garrett, 2010, p.44) ed è tanto più probabile quanto più l'argomento trattato riguarda gruppi linguistici e sociali in condizione di subalternità o minoranza (Garrett, 2010). Il questionario scritto, grazie alla maggiore facilità che si ha nel renderlo completamente anonimo rispetto ad un'intervista faccia a faccia, è meno pronò a questo problema, pur non essendone certo esente (Garrett et al., 2003). Un'altra simile criticità dei metodi diretti risiede nel fatto che i partecipanti tendono a concordare con le affermazioni proposte indipendentemente dal loro specifico contenuto (Garrett, 2010). Questo fenomeno può essere causato dal desiderio dei rispondenti di dare la risposta che pensano sia quella ricercata o preferita dallo studioso per non sfigurare e guadagnare la sua approvazione, ma può anche essere dettato dal poco interesse o dal poco coinvolgimento che i rispondenti avvertono nei confronti dell'argomento trattato (Garrett, 2010). Per questo, è spesso consigliabile avere *item* che pongano una stessa questione da punti di partenza differenti ed opposti, per esempio due affermazioni su uno stesso specifico tema in un questionario, di cui una ha polarità positiva, l'altra polarità negativa (Boynton & Greenhalgh, 2004). Ulteriori problemi di natura 'tecnica' possono condizionare la validità degli strumenti tipici delle metodologie dirette, per esempio porre domande che influenzano la risposta già per via della loro stessa formulazione, oppure includere in una singola domanda più questioni verso cui il partecipante è possibile che abbia atteggiamenti diversi e magari contrastanti (Garrett, 2010). Infine, non si può escludere che le caratteristiche sociodemografiche e linguistiche del ricercatore non possano condizionare le risposte che i partecipanti tendono a fornire, così come la lingua in cui viene presentata l'attività (sia a voce di persona, sia nelle istruzioni scritte quando il ricercatore non è fisicamente presente) può influire sul grado di collaborazione dei partecipanti e sulle loro risposte, specialmente se la scelta della lingua è particolarmente marcata sociolinguisticamente (Garrett, 2010).

Per questa serie di ragioni, i metodi diretti di indagine sugli atteggiamenti linguistici sono stati spesso criticati e sovente si è fatto ricorso a metodologie meno esplicite, che si ritenesse maggiormente capaci di rivelare le intime convinzioni e la vera disposizione mentale dei partecipanti nei confronti del fenomeno linguistico in questione. È da questa necessità che nascono i metodi indiretti ed in particolare la *Matched-Guise Technique*, che saranno di seguito approfonditi.

2.3.3 I metodi indiretti

I metodi indiretti sono così chiamati poiché cercano di ottenere dati sugli atteggiamenti linguistici dei partecipanti senza rivelare loro lo scopo della ricerca: si cerca cioè in fase di presentazione delle attività di non fare espliciti riferimenti né agli atteggiamenti linguistici né a fenomeni legati al linguaggio in generale (Garrett et al., 2003). In realtà, nella tradizione degli studi sulle *attitude*, i metodi indiretti sono associati all'osservazione 'furtiva' dei comportamenti degli individui, o comunque all'osservazione di aspetti del comportamento che l'individuo difficilmente può controllare consciamente (Garrett et al., 2003). Queste metodologie, oltre ad avere forti problemi legati all'etica della ricerca, non si sono affermate nella tradizione degli studi sulle *language attitude*. Come già accennato ad inizio capitolo, le ricerche sugli atteggiamenti linguistici hanno sviluppato proprie metodologie specifiche, soprattutto per quanto riguarda l'approccio indiretto di raccolta dati (Garrett et al., 2003). Generalmente, infatti, si propongono attività sperimentali in cui i partecipanti devono rispondere a delle domande; nel fare ciò essi sono consapevoli che le loro idee e convinzioni sono sotto indagine da parte dello studioso, ma vengono 'ingannati' nel credere che l'oggetto delle idee e convinzioni verso cui verte l'interesse del ricercatore sia altro rispetto a quello che è in realtà, ossia la loro disposizione verso una lingua o specifici fenomeni linguistici (Garrett et al., 2003). Il problema etico legato all' 'inganno' viene risolto con la procedura della *disclosure*, per cui alla fine dell'attività il ricercatore svela la vera struttura dell'esperimento e i suoi scopi (Garrett et al., 2003). Nella tradizione degli studi sugli atteggiamenti linguistici i metodi indiretti sono stati per lungo tempo sostanzialmente sinonimi dell'esperimento noto come *Matched-Guise Technique* (da qui in avanti verrà indicata anche con la sigla abbreviativa MGT³) e delle sue varianti (Garrett et al., 2003; Garrett, 2010): non a caso Labov (2001) ha definito la MGT come il paradigma sperimentale dominante negli studi sugli atteggiamenti linguistici.

2.3.3.1 La *Matched-Guise Technique*: versione originale, principi fondanti, tendenze ricorrenti

La *Matched-Guise Technique* è stata presentata per la prima volta in un articolo pubblicato nel 1960 da Lambert e collaboratori, scettici sulla affidabilità dei metodi diretti di investigazione degli atteggiamenti e degli stereotipi linguistici. In particolare, il loro obiettivo era quello di studiare tali aspetti nella comunità di Montreal, con specifico riferimento alla lingua inglese e a quella francese. Hanno così chiesto a cinque parlanti bilingui di leggere da un testo di prosa filosofica uno stesso estratto in inglese e in francese; inoltre hanno chiesto ad altri due parlanti di leggere quello stesso brano ma solo in inglese o solo in francese (Lambert et al., 1960). Sono così riusciti ad ottenere dieci

³ È bene sottolineare che ci si riferirà a questa tecnica con la sua originale denominazione in inglese (o con la sigla da essa derivante), poiché una fedele traduzione in italiano appare molto ardua, sebbene sia stato fatto qualche tentativo, come – per l'esempio – l'espressione "travestimenti (di voci) a confronto" proposta da Berruto (2003, p.95).

voci registrate, di cui otto erano 'abbinare' o *matched*, nel senso che vi erano quattro coppie di registrazioni inglese/francese che erano state prodotte dalla stessa batteria di quattro lettori (le *matched guise*). Hanno poi chiesto a degli studenti universitari nella comunità di Montreal di ascoltare le voci registrate e, tramite risposte ad un questionario preimpostato, di esprimere le loro percezioni sul parlante di ciascuna registrazione (Lambert et al., 1960). Più precisamente, veniva loro richiesto di esprimere le loro percezioni in merito a 14 tratti relativi principalmente alla personalità e alla condizione socio-economica dei parlanti: per fare qualche esempio, tra i tratti proposti vi era quello riferito all'intelligenza (*intelligence*), alle capacità da leader (*leadership*), alla gentilezza (*kindness*) e al senso dell'umorismo (*sense of humour*) (Lambert et al., 1960, p.44). Cruciale sottolineare che i ricercatori non hanno rivelato ai partecipanti quale fosse il vero oggetto della ricerca, né hanno svelato loro che avrebbero sentito alcuni parlanti per più di una volta. Anzi, è stato detto agli studenti che essi avrebbero sentito persone diverse in ogni singola registrazione, e che lo studio mirava a mettere in luce l'importanza della voce nei giudizi che le persone si costruiscono nei confronti di altre persone che non conoscono (Lambert et al., 1960). Pertanto, senza porre l'accento sull'aspetto linguistico e dunque verosimilmente senza condizionare preventivamente i rispondenti da questo punto di vista, si è così riusciti ad osservare e comparare gli stereotipi associati ai parlanti di inglese e francese e di riflesso alle lingue stesse. I risultati mostrano che i primi non solo sono stati giudicati più intelligenti, più ambiziosi e più carismatici, ma i giudizi più favorevoli nei loro confronti riguardavano anche tratti fisici, giacché le voci inglesi erano percepite come appartenenti a persone più belle d'aspetto e più alte (Lambert et al., 1960). Un ulteriore fattore estremamente interessante riguarda la lingua dominante dei giudici, ossia degli studenti partecipanti alla ricerca: erano divisi pressappoco equamente tra coloro che avevano l'inglese come lingua dominante e coloro la cui L1 era il francese. È emerso però che sia il gruppo anglofono sia il gruppo francofono ha giudicato più favorevolmente le voci inglesi, con valutazioni più severe nei confronti delle voci francesi da parte del gruppo francofono (Lambert et al., 1960). Gli autori hanno spiegato che nella società canadese del tempo era molto più probabile trovare individui anglofoni nei posti di prestigio e comando della società: questo fattore socio-economico ha inciso nella creazione di stereotipi anche di tipo linguistico, per cui la comunità francofona pativa di una sorta di complesso di inferiorità, riversato anche sulla lingua usata da tale comunità, ossia il francese (Lambert et al., 1960). Le conclusioni a cui si era potuti arrivare e gli stereotipi sociolinguistici emersi grazie a questa nuova tecnica sperimentale ha fatto sì che la MGT divenisse ben presto uno strumento di successo nell'ambito di ricerca sugli atteggiamenti linguistici. Alcuni studiosi hanno così provato a tracciare i principi fondanti di questo tipo di esperimento e illustrare i suoi meriti e le ragioni del suo successo. Come emerso dalla descrizione dello studio di Lambert et al. (1960), la MGT si basa sul principio secondo cui uno stesso parlante viene registrato

mentre legge uno stesso testo per più di una volta, cambiando da una lettura all'altra solamente una variabile linguistica (Gaies & Beebe, 1991; Cargile & Bradac, 2001; Obiols, 2002; Garrett et al., 2003; Melander, 2003), che nella versione 'canonica' dell'esperimento è proprio la lingua usata per effettuare la lettura (Lambert et al., 1960). Senza rivelare ai partecipanti gli scopi dello studio e inducendoli a credere di stare ascoltando persone sempre diverse, viene chiesto loro di valutare i parlanti di ciascuna registrazione su una serie di tratti socio-economici e della loro personalità (Gaies & Beebe, 1991; Cargile & Bradac, 2001; Obiols, 2002; Garrett et al., 2003; Melander, 2003; Giles & Billings, 2004; Van Herk, 2012). Come è evidente, dunque, la MGT rientra di fatto nella tradizione degli esperimenti il cui punto focale è la valutazione di parlanti, tanto da essere anche stata denominata *speaker evaluation experiment* (es. Cargile & Bradac, 2001; Kristiansen, 2009; Soukup, 2013a, si riferiscono spesso alla MGT con quest'espressione). Oltre al non chiedere esplicitamente ai rispondenti giudizi diretti sulle lingue, il fattore determinante dell'esperimento risiede nel fatto che si controllano e mantengono inalterate tutte le variabili, eccetto la variabile linguistica verso cui si vogliono studiare gli atteggiamenti dei partecipanti (Gaies & Beebe, 1991; Obiols, 2002; Garrett et al., 2003; Melander, 2003; Giles & Billings, 2004; Van Herk, 2012). Il testo letto nelle due registrazioni dello stesso parlante – ossia nelle *matched guise* – è identico, e dunque fattori linguistici di tipo lessicale o morfosintattico non possono influire su eventuali differenze di giudizio tra una e l'altra registrazione. A questo proposito è importante sottolineare come il testo debba essere neutro dal punto di vista del contenuto, cioè non deve essere più facilmente associabile ad una o all'altra lingua o alle culture da esse rispettivamente rappresentate (Garrett et al., 2003; Giles & Billings, 2004). Inoltre, sempre facendo riferimento alle *matched guise*, le caratteristiche della voce, come per esempio il timbro o il tono, non variano nelle due registrazioni, in quanto la voce in realtà appartiene alla stessa persona. Di conseguenza, eventuali differenze di giudizio nei confronti delle due *matched guise* devono ragionevolmente essere ascritte a reazioni valutative nei confronti della lingua o del fenomeno linguistico oggetto d'indagine e a stereotipi linguistici attribuiti ai suoi parlanti (Gaies & Beebe, 1991; Cargile & Bradac, 2001; Obiols, 2002; Melander, 2003; Giles & Billings, 2004; Van Herk, 2012); si devono insomma ascrivere a quelli che, rispettando le definizioni date in avvio di questo capitolo, è appropriato considerare veri e propri atteggiamenti linguistici. Alla luce di tutto ciò, si ritiene che l'introduzione della MGT abbia apportato importanti vantaggi allo studio degli atteggiamenti linguistici: innanzitutto, come già detto, è stata adottata una pratica sperimentale "rigorosa ed elegante" (Garrett et al., 2003, p.57; Giles & Billings, 2004, p.190) per indagare atteggiamenti più privati e più nascosti di quelli intercettati dai metodi diretti (Garrett et al., 2003; Giles & Billings, 2004). Inoltre, si è potuto osservare già dalle primissime applicazioni di questa tecnica come una comunità di parlanti possa possedere forti stereotipi e pregiudizi negativi nei

confronti della sua stessa lingua e dei suoi stessi membri (Giles & Billings, 2004), con sentimenti diffusi di inferiorità ed inadeguatezza (si veda, per esempio, Lambert et al., 1960). Ancora, la MGT ha permesso di dimostrare come la lingua e le varietà linguistiche giochino un ruolo fondamentale nella formazione di impressioni e rappresentazioni mentali (Garrett et al., 2003; Giles & Billings, 2004). Vi è inoltre da sottolineare che grazie alle possibilità offerte da questo esperimento, lo studio degli atteggiamenti linguistici è diventato senz'altro interdisciplinare (Garrett et al., 2003; Giles & Billings, 2004), muovendosi a cavallo soprattutto tra la sociolinguistica – con la sua attenzione per le variabili sociodemografiche e linguistiche e per il loro ruolo nel determinare comportamenti e cambiamenti linguistici – e la psicologia sociale del linguaggio – con la sua attenzione specifica per la formazione di categorizzazioni sociali e stereotipi (vd. §2.2.2). Infine, il grande successo e la grande diffusione della MGT hanno fatto sì che si siano potuti osservare e comparare studi condotti in aree geografiche diverse e lontane, permettendo lo sviluppo di ipotesi e teorie basate sulle tendenze riscontrate più frequentemente e dunque sull'accumulo di dati empirici (Garrett et al., 2003; Giles & Billings, 2004). Tra queste ipotesi e teorie una delle più importanti è certamente quella che riguarda le dimensioni di valutazione delle lingue e dei suoi parlanti. Diversi studiosi hanno constatato che i partecipanti agli esperimenti di MGT tendono a dare giudizi sulle lingue e sui loro parlanti secondo due dimensioni o componenti principali, per le quali in letteratura sono invalse le etichette denominative di *status* e *solidarity* (Ryan et al., 1984; Edwards, 1999; Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Giles & Marlow, 2011; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022). La dimensione valutativa dello *status* ha a che fare con la percezione della condizione socio-economica e culturale del parlante di una data lingua (Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Kircher & Zipp, 2022), e dunque di qualità che elevano e potenzialmente distanziano tale parlante da chi lo ascolta (Van Herk, 2012). La dimensione o componente della *solidarity* invece è legata alla percezione di affettività e piacevolezza sociale del parlante di una data lingua (Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Kircher & Zipp, 2022), e dunque all'empatia e intimità percepita tra chi parla e chi ascolta, caratteristiche della personalità che, insomma, avvicinano il parlante all'ascoltatore (Van Herk, 2012). Pertanto, è possibile indicare tratti come l'intelligenza, il livello culturale, il tipo di lavoro, il benessere economico come tipicamente afferenti alla dimensione dello *status*; mentre tratti come la simpatia, il senso dell'umorismo, la generosità, l'affettuosità come tipicamente afferenti alla dimensione della *solidarity*. Va precisato che vi sono alcuni tratti la cui collocazione è meno chiara e più ondivaga: per esempio, il tratto riferito all'affidabilità del parlante si può trovare sia nella componente dello *status* che in quella della *solidarity*, probabilmente perché è una qualità richiesta sia in ambito professionale sia nei rapporti affettivi e d'amicizia (si veda il diverso collocamento del tratto *trustworthiness* nello studio condotto in Catalogna da Woolard, 1984 e in quello condotto nello

stesso contesto geografico da Newman et al., 2008). Anche i tratti riferiti all'aspetto fisico sono meno indiscutibilmente attribuibili ad una delle due componenti e si possono trovare talvolta da una parte talvolta dall'altra (si veda il diverso collocamento del tratto riferito all'aspetto fisico per esempio nel già citato studio di Newman et al., 2008 e in quello condotto in contesto italiano da De Pascale et al., 2017). Alcuni studiosi reputano più opportuna un'altra classificazione delle principali dimensioni di valutazione negli studi di MGT. In particolare, Zahn & Hopper (1985) hanno fatto ascoltare a studenti di due diverse università del sud degli Stati Uniti parlanti di diverse varietà di lingua inglese in diverse situazioni comunicative, chiedendo loro di giudicare ciascun parlante su ben 56 tratti presentati sotto forma di differenziali semantici. Dalla loro analisi statistica dei risultati è emerso che i parlanti tendono ad essere valutati su tre principali dimensioni, chiamate *superiority*, *attractiveness* e *dynamism*. In realtà le prime due ricordano piuttosto da vicino le componenti dello *status* e della *solidarity*, giacché la *superiority* è legata alle qualità intellettive, così come alla condizione culturale ed economica, mentre l'*attractiveness* alla piacevolezza sociale, alla generosità, alla bontà e affabilità (Zahn & Hopper, 1985). La componente più sorprendente è quella del *dynamism* che si basa su qualità relative alla brillantezza, vivacità, all'essere estroverso, attivo, energico, dinamico appunto (Zahn & Hopper, 1985). Nonostante l'importanza di questo studio e della sua divisione tripartita, ripresa poi da studiosi successivi (es. Garrett et al., 2003), mi attengo in questa tesi alla teoria più diffusa, che – come detto – prevede solo la bipartizione delle dimensioni di valutazione in *status* e *solidarity*. Oltre alla sua maggiore diffusione, tale bipartizione ha anche il vantaggio di essere maggiormente compatibile con una teoria di psicologia sociale di più ampio respiro, che va oltre gli studi con la MGT o sugli atteggiamenti linguistici in generale, ossia il già menzionato Modello del Contenuto degli Stereotipi di Fiske et al. (2002). Come detto in §2.2.2.3, secondo questo modello gli stereotipi nei confronti degli individui che valutiamo si basano sulla dimensione della competenza e del calore umano. Inoltre, il contenuto degli stereotipi è spesso misto, poiché uno stesso individuo può essere percepito come competente ma carente dal punto di vista del calore umano, o viceversa (Fiske et al., 2002). In aggiunta all'evidente somiglianza delle due categorie proposte dal modello con quelle dello *status* e della *solidarity*, è proprio l'aspetto del contenuto misto degli stereotipi ad avvicinare ancor più marcatamente questa teoria ai risultati spesso emersi dalla MGT, e dunque a rendere ancor più forte e affidabile la proposta della bipartizione delle dimensioni di valutazione nei confronti dei parlanti di una data lingua. Specialmente quando la MGT mette a confronto due lingue parlate in una stessa comunità, le quali hanno però ruoli, funzioni e gradi di vitalità molto diversi tra loro (es. lingua dello Stato contrapposta a lingua regionale o locale), si è spesso potuto notare come vi sia una netta distinzione nei giudizi dati alle due lingue, che segue le due dimensioni di valutazione poc'anzi descritte e la teoria dei contenuti misti degli stereotipi. Le lingue standard tendono ad essere giudicate

positivamente nella dimensione dello *status* ma piuttosto negativamente in quella della *solidarity*; mentre l'esatto opposto accade per le lingue non-standard, valutate spesso con grande favore nella dimensione della *solidarity*, ma con giudizi fortemente negativi nella dimensione dello *status* (Trudgill, 2000; Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Giles & Marlow, 2011; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022). È importante precisare che nel contesto del confronto tra lingue della MGT, i termini standard e non-standard non sono da intendersi in chiave puramente linguistica, non si tratta cioè necessariamente della semplice contrapposizione tra varietà sovra-locale e varietà locale di una lingua, o tra 'accento' non marcato e 'accento' regionale; le stesse dinamiche infatti si ritrovano anche in contesti di bilinguismo con una lingua maggioritaria nazionale e una lingua minoritaria locale (Kircher & Zipp, 2022). Pertanto, per lingua standard si deve intendere la lingua che, all'interno della coppia, è maggiormente associata presso la comunità al potere e al controllo istituzionale, ai media, a gran parte delle attività economiche e pubbliche (Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004). Conseguentemente, per lingua non-standard si intende quella della coppia che in seno alla comunità viene meno associata a tali caratteristiche e che è invece più associata a contesti informali e privati, dunque non necessariamente legati al potere o al successo e prestigio socio-economico (Cargile & Bradac, 2001). Sulla lingua non-standard, per questioni identitarie e legate alla solidarietà *in-group*, si riversa un prestigio più latente da parte dei membri della sua comunità di parlanti, legato in particolar modo appunto agli aspetti del calore umano e della piacevolezza sociale (Hogg et al., 1984; Woolard, 1984; Šimičić & Sujoldžić, 2004; Kristiansen, 2009; Newman, 2011). La lingua standard, talvolta vissuta come lingua dell'*out-group*, è invece generalmente percepita come più distante e meno capace di creare empatia con i membri della comunità di parlanti, i quali però percepiscono che possiede una posizione elevata da un punto di vista socio-economico e di utilità strumentale (Hogg et al., 1984; Pieras-Guasp, 2002; Šimičić & Sujoldžić, 2004; Newman, 2011).

2.3.3.2 La *Matched-Guise Technique*: varianti e modifiche

Nella storia degli studi condotti in seno allo *speaker evaluation paradigm*, la MGT si distingue per numero di applicazioni, ampiezza dei contesti geografici in cui è stata applicata, longevità. Tuttavia, come è facile immaginare, non tutti gli studiosi si sono rifatti in maniera pedissequa alla versione 'canonica' presentata da Lambert et al. (1960). Variazioni più o meno significative sono state apportate nei vari studi, alcune delle quali hanno prodotto delle vere e proprie varianti della MGT, tanto che talvolta esse hanno assunto denominazioni autonome. La più importante di queste è la cosiddetta *verbal-guise technique* (Garrett et al., 2003; Garrett, 2010; Nejjari et al., 2019). Questa tipologia di esperimento presenta una sola, ma fondamentale, differenza con la MGT: le voci delle varie registrazioni sono tutte appartenenti a parlanti effettivamente diversi; in altre parole, ciascuna lingua o varietà di lingua è rappresentata solo ed esclusivamente da un suo parlante madrelingua

(Garrett et al., 2003; Garrett, 2010; Nejjari et al., 2019). Viene così a cadere il principio delle *matched guise* e dunque dello stesso parlante giudicato in due condizioni linguistiche differenti, principio che – come già detto in precedenza – permetteva un forte controllo su tutte le variabili che non fossero quella linguistica su cui verte l’interesse dello studio. Tuttavia, la *verbal-guise* viene preferita quando è molto difficile trovare parlanti capaci di leggere o parlare senza difficoltà le due lingue a confronto, oppure quando le lingue o varietà di lingua che si vogliono mettere a confronto sono più di due (Garrett et al., 2003). Il richiedere ad uno stesso parlante di interpretare lingue, varietà o accenti diversi può causare una sensibile perdita di credibilità dell’esperimento, anche perché l’autenticità degli estratti di parlato rischia fortemente di essere limitata o svanire (Garrett et al., 2003). Come si vedrà più avanti, non sono poche le ricerche in cui di fatto è stata adottata una tecnica mista tra *matched-* e *verbal-guise*, ossia lingue diverse rappresentate da parlanti diversi, ma varietà diverse di una stessa lingua rappresentate dallo stesso parlante che ha ripetuto la lettura per più di una volta, o viceversa.

Un’altra possibile variazione rispetto alla versione originale della MGT riguarda l’estratto che viene fatto ascoltare ai partecipanti. Se la lettura di un solo testo assicura che il contenuto e soprattutto gli aspetti linguistici del messaggio rimangano inalterati tra le varie registrazioni, essa toglie tuttavia autenticità alla situazione comunicativa presentata ai partecipanti, perciò il parlato spontaneo le può essere preferito (Garrett et al., 2003). La lettura inoltre è da considerarsi un vero e proprio stile comunicativo dotato di sue peculiarità, in particolare dal punto di vista prosodico e di accentuazione delle parole: tali peculiarità possono condizionare i giudizi dati ai parlanti ascoltati (Garrett et al., 2003). Perciò talvolta si è preferito affidarsi a passaggi di parlato spontaneo, magari cercando di controllare il più possibile l’argomento e dunque il contenuto, sacrificando però la perfetta corrispondenza di tratti linguistici presenti nelle varie registrazioni. Talvolta invece sono stati scelti pezzi diversi tratti da uno stesso testo da leggere, in particolare quando le registrazioni da fare ascoltare ai partecipanti erano particolarmente numerose: per evitare cali di concentrazione che inficiano l’affidabilità dei risultati, si è preferito variare leggermente il messaggio cui i giudici erano chiamati a prestare attenzione (Nejjari et al., 2019).

Inoltre, vi è la questione legata al numero e soprattutto al tipo di parlanti per formare l’esperimento. Non sorprendentemente, una grande variazione ha contraddistinto gli studi di MGT sotto questo profilo. Benché il giudizio dato a parlanti numerosi accrescerebbe la validità dell’esperimento e dunque la solidità dei risultati, ciò si scontra con la necessità, menzionata poc’anzi, di non far perdere attenzione e concentrazione ai rispondenti (Nejjari et al., 2019). A questo proposito, si possono trovare studi che hanno adoperato – per esempio – dieci parlanti diversi, ciascuno dei quali protagonista di due *guise* (Newman et al., 2008) e studi che si sono concentrati su un solo un parlante,

rendendo solo lui protagonista di una doppia registrazione (Schüppert et al., 2015). Probabilmente, però, è più importante considerare la tipologia di parlanti scelti: la versione classica dell'esperimento prevede la presenza, tra le voci che vengono giudicate, di soli parlanti bilingui bilanciati o che siano perlomeno percepiti come tali (Lambert et al., 1960). A seconda però dello scopo dello studio o di alcune specifiche domande di ricerca, talvolta si è deciso di includere volutamente parlanti che si sapeva non essere e non essere percepiti come parlanti nativi di una data lingua. Come si vedrà anche più avanti, Woolard (1984) e Newman et al. (2008) hanno voluto includere parlanti non nativi di catalano per verificare come le comunità catalane reagissero nei confronti di persone che usano tale lingua pur non essendo originarie di un'area catalofona o comunque non essendo cresciute usando il catalano come L1. Ancora, studi che mirano a valutare l'effetto di un accento straniero sui giudizi dati ad un individuo necessariamente includono nella MGT parlanti non madrelingua (es. Dragojevic et al., 2017). Strettamente legata a questi aspetti, sorge la questione della selezione dei parlanti protagonisti della MGT. Spesso i ricercatori si sono basati sui propri giudizi, altre volte però una apposita procedura preliminare di scelta è stata affidata a giudici indipendenti, non necessariamente esperti di lingue o studi del linguaggio (Nejjari, 2019). Poiché anche per questa ricerca una procedura preliminare è stata adottata per la selezione dei parlanti, quest'aspetto non verrà qui ulteriormente approfondito, ma gli verrà dedicato ampio spazio nella sezione contenente la descrizione della metodologia e la costruzione dell'esperimento (vd. §5.1.4).

Tra i punti che hanno prodotto maggiore variazione nelle applicazioni della MGT vi è senz'altro quello relativo ai tratti e alla scala su cui avviene la valutazione. Sebbene ricadano in due o tre dimensioni principali di valutazione, i tratti esatti scelti dagli studiosi variano da ricerca a ricerca, nonostante ve ne siano alcuni quasi sempre presenti. Chiaramente, queste variazioni dipendono spesso da quanto il ricercatore ritiene un tratto saliente o meno nel dato contesto geografico e sociolinguistico in cui viene condotta la ricerca (Al-Hindawe, 1996). Molti studi inoltre si sono serviti di test pilota per la scelta definitiva dei tratti. Si può far giudicare ai partecipanti di tale test pilota l'adeguatezza dei tratti prescelti e chiedere loro di individuarne eventuali altri che ritengono particolarmente salienti. Oppure si può chiedere ai partecipanti di descrivere le voci ascoltate con gli aggettivi che loro ritengono più opportuni senza fornire alcuna indicazione ulteriore, così da ricavare i tratti per l'esperimento principale dai *pattern* di risposte emersi da questo test preliminare (Al-Hindawe, 1996). Ad ogni modo, i tratti nella MGT vera e propria possono essere presentati sotto due forme diverse, proprio come accade per i questionari nei metodi diretti (cfr. §2.3.2.2): o sotto forma di scale Likert (es. Lambert et al., 1960; Woolard, 1984; Deutschmann & Steinvall, 2020) o sotto forma di differenziali semantici (es. Lovell, 1965; Garrett et al., 1995; Schüppert et al., 2015). Nel primo caso, si presenta ai rispondenti un aggettivo singolo e si chiede loro di indicare – per l'appunto

su una scala Likert – quanto il parlante che stanno ascoltando possenga la caratteristica descritta dall’aggettivo. Nel caso dei differenziali semantici invece i tratti vengono presentati come coppie di aggettivi contrapposti e i rispondenti devono barrare uno degli spazi che divide il polo negativo dal polo positivo di ciascuna coppia. Gaies & Beebe (1991) hanno fatto notare che non in tutte le culture è facile interpretare univocamente cosa si intenda per aggettivo dal significato negativo o positivo, una caratteristica che è vista di buon occhio in un contesto, non è scontato che lo sia altrettanto in un contesto geografico-culturale differente. Inoltre, il fatto che un membro della coppia debba avere un significato esattamente opposto rispetto all’altro può causare problemi nella ricerca del giusto termine, ancor più se si cerca di comparare studi fatti in lingue diverse (Gaies & Beebe, 1991). D’altro canto, però, il differenziale semantico permette al ricercatore di assumere una posizione di partenza più neutra, evitando possibili condizionamenti nei confronti di chi deve rispondere, in quanto non viene presentata un’affermazione esplicita da parte dello studioso su cui il rispondente può tendere a concordare (Schüppert et al., 2015). Ad ogni modo, i differenziali semantici, così come le scale Likert, possono essere considerati strumenti affidabili, soprattutto considerato che – come già visto nella sezione dedicata ai metodi diretti – entrambe queste tipologie di scale vantano una lunga e consolidata tradizione nell’ambito degli studi sulle *attitude* in generale e sulle *language attitude* in particolare. Conseguentemente all’utilizzo delle scale Likert o dei differenziali semantici, un altro punto di variazione all’interno degli studi di MGT è quello legato al numero di punti della scala di valutazione. I principi basilari per cui preferire una scala con numero pari o dispari di punti sono stati illustrati nella sezione dedicata al metodo diretto del questionario e perciò non verranno qui ripetuti (cfr. §2.3.2.2).

2.3.3.3 La *Matched-Guise Technique*: applicazioni in ‘micro-sociolinguistica’

La MGT è nata per mettere a confronto le reazioni valutative nei confronti di parlanti che impiegavano due lingue diverse (Lambert et al., 1960). Fin da subito però si è notato che questa tecnica sperimentale ben si confaceva ai bisogni della sociolinguistica focalizzata su fenomeni linguistici circoscritti, in particolare fonetici (Cargile & Bradac, 2001). La MGT è diventata dunque uno strumento privilegiato per studi che si potrebbero definire di sociofonetica percettiva e di sociolinguistica variazionista, comunque attenti a capire – sulla scia dei lavori di Labov a partire dagli anni sessanta – come le valutazioni dei parlanti da parte della comunità cambiassero a seconda di talune varianti da essi usate e come tali valutazioni possano aiutare nel predire fenomeni di cambiamento linguistico all’interno della comunità (Kammacher et al., 2011; Phrao & Kristiansen, 2019). Il vantaggio di usare la MGT per studiare fenomeni ‘microscopici’ piuttosto che ‘macroscopici’, come la lingua utilizzata per leggere un testo, è che i partecipanti più difficilmente comprendono e sono consapevoli di quale sia il focus della ricerca, su che cosa il ricercatore stia

davvero indagando, o quale sia la manipolazione linguistica operata dallo studioso (Pharao & Kristiansen, 2019). È per questa ragione che gli atteggiamenti ricavati sono profondamente intimi, impliciti, spesso al di sotto del livello di consapevolezza, e dunque possono incidere fortemente su processi quali la variazione linguistica in seno ad una comunità o il cambiamento linguistico in chiave diacronica (Kammacher et al., 2011; Pharao & Kristiansen, 2019). In questa sezione verrà fornito qualche esempio di simili applicazioni di *matched-* o *verbal-guise technique*.

Uno dei più noti studi di questo genere è quello condotto da Campbell-Kipler (2006) sulla pronuncia della desinenza -ING. La studiosa ha intervistato alcuni parlanti in North Carolina e California su argomenti formali e li ha registrati mentre parlavano. Ha poi identificato ogni parola contenente la variabile (ING) e, in un secondo incontro, ha chiesto ai parlanti di pronunciare ciascuna di quelle parole una volta usando la variante con la nasale velare [iŋ] e una seconda volta usando la variante con la nasale alveolare [in]. In seguito a manipolazioni strumentali, ha dunque creato due versioni dell'intervista (o meglio di parti di essa) per ogni parlante, le quali differivano solo per la variante di (ING) presente, in un caso sempre [iŋ], nell'altro sempre [in] (Campbell-Kipler, 2006). Come tipicamente succede nella MGT, ai partecipanti alla ricerca, studenti universitari, è stato chiesto di ascoltare ciascuna registrazione e giudicare il parlante che sentivano per una serie di caratteristiche sociali e della sua personalità, ma in questo caso anche per il modo di parlare che possedeva. Tra i vari risultati, è emerso che le voci in cui era presente la variante [in] sono state giudicate come appartenenti a parlanti meno colti e meno sofisticati; inoltre, quando le voci contenenti quella variante venivano percepite come appartenenti a classi sociali basse, il modo di parlare di quelle persone veniva ritenuto poco formale (Campbell-Kipler, 2006). Ciò che si evince da questo studio, indipendentemente dai risultati specifici, è che gli studi di MGT focalizzati su micro-fenomeni linguistici mostrano come tali fenomeni possiedono significato sociale, influenzano il tipo di valutazione che un parlante riceve, e sono dunque possibili fattori di cambiamento linguistico (si veda anche §2.2.2.1). Per fornire un più recente esempio, Lee (2021), in un'analisi su due serie fonologiche nella lingua creola a rischio d'estinzione parlata dai Peranakan, ha notato – tramite una MGT – che la variante tradizionalmente associata al parlante raffinato e sofisticato, ma fino a questo momento meno prodotta dai giovani della comunità, sta perdendo il significato sociale legato alla raffinatezza per assumere un significato legato all'identità e alla cultura Peranakan. L'altra serie fonemica, relativa alla variante tradizionalmente associata con un'idea di ruvidezza, non viene invece associata ai parlanti della lingua creola né tantomeno a parlanti interessati a tutelare tale lingua (Lee, 2021). Insomma, visti i nuovi significati che sembrano essere associati alle due varianti, si può parlare di un cambiamento sociolinguistico in atto (Lee, 2021). Va specificato, tuttavia, che un singolo fenomeno non possiede significato sociale di per sé indipendentemente da fattori contestuali e dall'insieme di

tratti linguistici al quale si accompagna. Pharao et al. (2014), tramite una MGT effettuata a Copenaghen, hanno dimostrato che una pronuncia più avanzata della consonante sibilante (s) viene associata ad un'idea di omosessualità e femminilità solo quando essa ricorre con un particolare stile prosodico. Quando questa variante della sibilante viene inserita all'interno di uno stile prosodico differente, generalmente associato a gangster, immigrati o persone particolarmente dure, sembra perdere il suo potere evocativo legato ai tratti della omosessualità e femminilità (Pharao et al., 2014).

Questi esempi dimostrano come la MGT sia stata e possa essere utilizzata per studiare l'importanza, dal punto di vista percettivo e valutativo (e dunque dal punto di vista degli atteggiamenti) di singoli tratti linguistici. Questo filone di studi non verrà però approfondito oltre, giacché il focus della mia ricerca verte su come i parlanti di lingue o varietà di lingue vengono percepiti e valutati e dunque quali caratteristiche sociali vengono attribuite alle stesse lingue o varietà di lingua. In particolare, l'attenzione è rivolta su un contesto di convivenza tra due lingue con poteri socio-economici e gradi di vitalità molto differenti. Pertanto mi soffermerò ora sulla letteratura che riguarda applicazioni della MGT con obiettivi simili e in simili contesti.

2.3.3.4 La *Matched-Guise Technique*: confronti tra lingue maggioritarie e lingue minoritarie

Vista la natura comparativa della MGT, questa tecnica sperimentale è stata spesso utilizzata in studi condotti in comunità in cui una lingua maggioritaria si trova in contatto con una lingua minoritaria locale. Proprio per la grandissima mole di ricerche accumulate negli anni in differenti contesti geografici, la revisione della letteratura che qua segue non potrà essere esaustiva. Oltre a menzionare alcuni tra i più celebri lavori di questo filone di ricerca, verranno presi in esame, dividendoli per contesti linguistici e geografici, quegli studi che – per tipologia di varietà linguistiche, di testo, di tratti, di partecipanti – hanno contribuito in maniera significativa alla costruzione dell'esperimento principale di questa tesi, o quelli i cui risultati si sono rivelati particolarmente interessanti e degni di nota.

Un contesto che è stato già più volte citato in questa tesi, e che si è rivelato particolarmente adatto anche all'applicazione della MGT, è il Galles, in virtù della compresenza dell'attuale lingua franca del mondo, l'inglese, con una lingua celtica autoctona che sta attraversando un processo di rivitalizzazione dopo decenni di declino nell'uso e nella considerazione sociale, il gallese (May, 2000; Williams, 2014). Bourhis et al. (1973) hanno somministrato una MGT a gruppi di adulti gallesi divisi per competenza della lingua gallese: coloro che possedevano il gallese come L1, coloro che avevano l'inglese come L1 ma stavano apprendendo il gallese e coloro che avevano l'inglese come L1 e non stavano imparando la lingua locale. I partecipanti hanno ascoltato due parlanti bilingui leggere uno stesso testo in inglese standard (RP), inglese con accento gallese e in lingua gallese. Nonostante le

differenze sociolinguistiche tra i partecipanti, in generale essi hanno valutato molto positivamente le *guise* in gallese e, seppur in misura leggermente minore, quelle in inglese con accento gallese, mentre le voci in inglese RP hanno ricevuto le valutazioni più basse (Bourhis et al., 1973). Ciò ha portato a pensare che nelle comunità gallesi la lingua o l'accento locale siano visti come forti simboli identitari, mentre l'inglese standard non pare rappresentare un modello cui mirare ad aderire. Tuttavia, un decennio più tardi, Price et al. (1983), lavorando con soggetti molto più giovani, hanno trovato risultati da una parte convergenti e dall'altra divergenti. Essi hanno progettato un esperimento in cui venivano messi a confronto gli atteggiamenti di studenti di scuole primarie e secondarie – di età compresa tra i 10 e i 12 anni – nei confronti delle tre varietà linguistiche già menzionate precedentemente: inglese RP, inglese con accento gallese e gallese. Gli autori hanno individuato un parlante bilingue in grado di leggere uno stesso testo in tutte e tre le varietà in modo naturale e autentico. Il testo letto dal parlante bilingue riguardava la Palestina ed è stato scelto per il suo contenuto neutro e poiché è stato ritenuto adatto ad essere somministrato a bambini intorno ai 10 anni (Price et al., 1983). L'esperimento e il questionario nelle varie classi sono stati presentati o in inglese o in gallese. Oltre ad alcune differenze relative alla lingua con la quale è stata condotta la procedura, in generale i risultati della ricerca hanno mostrato che la *guise* in inglese RP e quella in gallese sono state valutate in modo egualmente positivo, mentre quella in inglese con accento gallese è stata giudicata in maniera significativamente peggiore, essendo stata percepita, tra l'altro, come appartenente ad un parlante notevolmente snob e talvolta più egoista e meno intelligente (Price et al., 1983). Più recentemente, è stato condotto un altro studio di MGT in Galles, ad opera di Price & Tamburelli (2020). Questa volta è stata esclusa dal design la voce in inglese con accento gallese ed è stato dunque proposto un confronto a due tra gallese ed inglese; la novità però è rappresentata dal fatto che per ciascuna lingua sono state proposte due registrazioni, una con registro formale, l'altra con registro informale (Price & Tamburelli, 2020). I risultati mostrano una tendenza diversa rispetto agli studi precedentemente menzionati: sebbene le registrazioni con registro informale siano state meglio valutate, è interessante notare come le *guise* inglesi siano costantemente giudicate più favorevolmente di quelle gallesi. Gli autori hanno sostenuto che il gallese – parlato dalle nuove generazioni quasi esclusivamente a scuola – viene sempre più avvertito come la lingua del contesto scolastico e dell'ufficialità, mentre l'inglese è più associato al tempo libero e ad attività ricreative. Questa spiegazione viene rafforzata dal fatto che il gallese è stato valutato in modo significativamente più positivo dalle partecipanti di genere femminile, tendenzialmente più inclini ad essere favorevolmente disposte nei confronti della lingua dell'educazione e dell'ufficialità (Price & Tamburelli, 2020). Uscendo dal Galles ma trattando ancora di lingue celtiche, è opportuno menzionare il lavoro condotto da Hoare (2001) sugli atteggiamenti linguistici verso un'altra

importante lingua internazionale, il francese, e un'altra lingua celtica, il bretone. La ricerca è stata condotta in Bretagna, una regione della Francia dove il francese è la lingua maggioritaria ed ufficiale, mentre il bretone è la lingua minoritaria locale, ormai poco utilizzata anche nel contesto familiare (Hoare, 2001). Analogamente a quanto fatto da Bourhis et al. (1973) e Price et al. (1983), la MGT utilizzata in questo studio è stata costruita per analizzare le reazioni valutative degli studenti nei confronti di estratti di parlato registrati nella varietà standard di francese, nella varietà di francese con accento bretone e in bretone (Hoare, 2001). Contrariamente a quanto riscontrato da Price et al. (1983) però, l'accento regionale è stato valutato più favorevolmente della lingua minoritaria; in particolare, i partecipanti hanno mostrato che il francese con accento bretone viene avvertito maggiormente come un simbolo di identità bretone rispetto alla lingua locale (Hoare, 2001).

Una delle aree in Europa in cui sono proliferati maggiormente gli studi di MGT con lingue minoritarie è la Spagna. Echano Basaldua (1989), ad esempio, ha condotto uno *speaker evaluation experiment* nei Paesi Baschi per la sua tesi di dottorato. L'indagine riguardava gli studenti delle scuole primarie e secondarie e i loro atteggiamenti nei confronti dello spagnolo e dell'euskera (ossia la lingua basca). A sei parlanti, tre maschi e tre femmine, è stato chiesto di leggere uno stesso testo – più precisamente i primi cinque articoli della Dichiarazione universale dei diritti umani – in queste due lingue (Echano Basaldua, 1989). Discostandosi dalla versione canonica della MGT, il ricercatore ha fatto leggere ad una coppia di parlanti il testo in spagnolo standard e in una varietà sovrlocale della lingua basca, ad una seconda coppia di parlanti ha chiesto di eseguire la lettura solo in spagnolo con accento basco, e ad una terza coppia di parlanti è stato chiesto di leggere il testo per ben tre volte, una volta in castigliano standard, una volta in batua - che è la varietà standard dell'euskera - e una volta in un dialetto non standard della lingua basca chiamato biscayan (Echano Basaldua, 1989). È importante aggiungere che due voci registrate – fatte ascoltare ad inizio esperimento – leggevano il testo rispettivamente in giapponese e in tamil: sono state inserite come distrattori e per consentire ai partecipanti di familiarizzare con la procedura dell'esperimento (Echano Basaldua, 1989). Una regione della penisola iberica che negli ultimi decenni ha rivestito un ruolo importante nella ricerca sugli atteggiamenti linguistici è la Catalogna. In seguito ad efficaci politiche linguistiche attuate negli anni '80, il cui obiettivo era quello di avviare un processo di normalizzazione linguistica, il catalano è diventato lingua co-ufficiale della regione e ha assunto un ruolo di primo piano nel sistema scolastico (Rees, 1996). Anche per verificare l'impatto di tali politiche linguistiche sulle traiettorie degli atteggiamenti linguistici, negli ultimi quarant'anni gli studi di MGT in Catalogna si sono moltiplicati. Il primo è stato condotto da Woolard e pubblicato nel 1984, cioè durante la fase iniziale del processo di normalizzazione linguistica. In questa ricerca è stato chiesto a cinque donne di leggere uno stesso testo in spagnolo e in catalano. Alcuni dettagli meritano però particolare attenzione. In

primo luogo, il testo era un brano di geometria euclidea, scelto per due motivi principali: per la sua neutralità culturale e – dato che l'esperimento doveva essere condotto nelle scuole secondarie – in virtù del suo contenuto formale che ben si adattava ad un contesto scolastico (Woolard, 1984). In secondo luogo, la gamma di parlanti che hanno generato gli stimoli è stata selezionata per rappresentare un ampio e realistico spettro di competenze linguistiche nella società catalana: due parlanti erano bilingui equilibrate e parlavano sia lo spagnolo sia il catalano con un accento standard; un'altra donna parlava spagnolo con accento andaluso e chiaramente non era una parlante madrelingua catalana; lo spagnolo usato dalla quarta parlante era caratterizzato da evidenti interferenze catalane, mentre il suo catalano era identificabile come la varietà urbana parlata a Barcellona; l'ultima donna parlava uno spagnolo con un forte accento catalano e parlava un catalano con un accento rurale e non barcellonese (Woolard, 1984). A differenza di quanto accade di solito tra lingue maggioritarie e minoritarie nella MGT, il catalano è stato valutato in modo significativamente positivo nei tratti legati allo *status*, mentre le due lingue hanno ricevuto valutazioni simili nella dimensione della *solidarity* (Woolard, 1984). Questo tipo di ricerca, con gli stessi stimoli, è stato ripetuto 7 anni dopo e Woolard & Gahng (1990) hanno riassunto le principali differenze tra i risultati ottenuti nei due studi. L'aspetto più rilevante è che, in pochi anni di attuazione delle politiche linguistiche a favore del catalano, questa lingua aveva notevolmente aumentato il suo prestigio: infatti, le *guise* catalane sono state valutate molto più positivamente rispetto alla ricerca precedente nella dimensione della *solidarity*. Inoltre, i partecipanti aventi il catalano come lingua dominante non hanno penalizzato nei giudizi le *guise* catalane neanche quando esse erano facilmente percepibili come appartenenti a parlanti non madrelingua o che comunque non padroneggiavano perfettamente quella lingua (Woolard & Gahng, 1990). Con l'obiettivo di misurare i potenziali cambiamenti negli atteggiamenti linguistici degli studenti dell'area di Barcellona, Newman et al. (2008) hanno organizzato un esperimento simile a quelli condotti da Woolard negli anni '80. In questo studio, però, i parlanti selezionati erano 5 donne e 5 uomini, per evitare che i risultati fossero fortemente condizionati dalla presenza di sole *guise* femminili. Inoltre, il testo letto dai parlanti era un articolo di giornale sugli incidenti automobilistici e i partecipanti sono stati depistati presentando l'attività come parte di una ricerca sulle impressioni che gli ascoltatori radiofonici si formano dei parlanti che ascoltano nelle trasmissioni (Newman et al., 2008). I risultati hanno mostrato che al catalano non veniva più riconosciuto uno status superiore rispetto a quello dello spagnolo, anche se le valutazioni nei confronti di entrambe le lingue sono state abbastanza positive; per quanto riguarda i tratti legati alla *solidarity*, né i partecipanti con lo spagnolo né quelli con in catalano come L1 hanno giudicato in modo più favorevole rispettivamente le voci spagnole e catalane; infine, in entrambe le dimensioni di valutazione e per quanto riguarda entrambe le lingue, le voci con accento meno marcato sono state

generalmente valutate più favorevolmente delle voci possedenti forti accenti regionali o locali (Newman et al., 2008). Al di fuori dell'area di Barcellona sono stati condotti altri studi con l'intento di confrontare gli atteggiamenti verso lo spagnolo e il catalano. Per il particolare design dell'esperimento ritengo opportuno segnalare la ricerca condotta da Ferrer & Sankoff (2003) in alcune scuole della comunità valenciana. Poiché l'obiettivo dei ricercatori era quello di registrare la voce di parlanti nativi di otto diverse varietà linguistiche, la versione classica della MGT è stata ritenuta impraticabile. Si è quindi optato per una sorta di procedura mista tra *matched-* e *verbal-guise technique*. Le otto voci sono infatti state scelte esplicitamente per creare un'opposizione interlinguistica tra lo spagnolo e il catalano e un'opposizione intra-linguistica, all'interno sia dello spagnolo sia del catalano, tra varietà rappresentate da parlanti standard, non-standard e L2 (Ferrer & Sankoff, 2003). Uscendo dal contesto catalano ma rimanendo in ambito iberico, un altro studio che ha adottato una sorta di tecnica mista tra *matched-* e *verbal-guise* è quello di Loureiro-Rodriguez et al. (2013), i quali hanno indagato gli atteggiamenti di studenti di scuole superiori in Galizia nei confronti dello spagnolo e del galiziano. Un uomo e una donna hanno letto la stessa descrizione di un programma televisivo in spagnolo standard e in galiziano standard; un'altra coppia di parlanti (sempre un uomo e una donna) hanno invece eseguito la lettura in spagnolo e in una varietà di galiziano definita vernacolare (Loureiro-Rodriguez et al., 2013). Così facendo, i ricercatori hanno potuto confrontare non solo l'orientamento valutativo dei partecipanti verso la lingua maggioritaria e la lingua minoritaria locale, ma anche verso due varietà diverse di lingua minoritaria, con due gradi diversi di standardizzazione. Ancora nel contesto iberico si colloca una recente ricerca di MGT ad opera di Bandrés (2021) in tre scuole rurali della regione dell'Aragona, dove si insegna l'aragonese come materia opzionale pur essendo lo spagnolo ormai la lingua nettamente dominante nell'uso. La studiosa ha voluto mettere a confronto non l'aragonese con lo spagnolo, bensì l'aragonese con due lingue internazionali insegnate a scuola, il francese e l'inglese (Bandrés, 2021). La MGT è stata realizzata grazie ad un parlante con una padronanza particolarmente elevata in queste tre lingue ed è stata somministrata a due gruppi di studenti di scuole primarie aventi circa 10-12 anni d'età: un gruppo aveva frequentato il corso opzionale di aragonese a scuola, l'altro gruppo invece no. La particolarità ulteriore consiste nel fatto che l'esperimento è stato somministrato due volte, la prima volta prima dell'inizio del corso di aragonese, la seconda volta a corso completato (Bandrés, 2021). Benché sia doveroso puntualizzare che il testo letto non possa essere considerato completamente neutrale, giacché si trattava di alcune informazioni sulla provincia aragonese di Huesca, i risultati della ricerca sono particolarmente interessanti. Per quanto riguarda gli atteggiamenti verso l'aragonese, mentre non è stata registrata una differenza significativa tra i due gruppi nell'esperimento somministrato prima del corso, la differenza è divenuta significativa nel test somministrato dopo il

corso, con gli alunni che avevano frequentato il corso che hanno fornito valutazioni più positive nei confronti della voce aragonese rispetto agli alunni che non avevano frequentato il corso (Bandrés, 2021). Altrettanto interessante è che anche per quanto riguarda le valutazioni nei confronti della voce inglese il risultato è stato molto simile, con una differenza tra i due gruppi assente prima del corso di aragonese e manifestatasi invece dopo il corso (Bandrés, 2021). Gli atteggiamenti nei confronti della lingua locale e anche della principale lingua straniera insegnata a scuola sembrano aver beneficiato dall'inclusione della stessa lingua locale nelle attività scolastiche (Bandrés, 2021).

Visto il contesto della mia ricerca, mi concentrerò ora sugli studi di MGT, o più in generale di *speaker evaluation*, condotti in Italia, sebbene questa sia stata un'area tutto sommato poco esplorata da questo paradigma metodologico. Probabilmente il primo studio di questo tipo in Italia è stato quello condotto da Baroni (1983), nel quale sono stati indagati gli atteggiamenti linguistici verso italiano standard, varietà di italiano regionale e varietà dialettali, specificamente milanese, veneta, bolognese e siciliana. I 'travestimenti' linguistici sono stati affidati a degli attori specializzati. Similmente a quanto trovato in Galles in quegli stessi anni (Price et al., 1983), i risultati hanno mostrato un grande prestigio socio-economico riservato alla varietà standard, mentre le varietà di italiano marcato regionalmente sono state quelle valutate più negativamente (Baroni, 1983). I dialetti non hanno ricevuto giudizi particolarmente negativi, sebbene le *guise* siciliane siano state giudicate meno favorevolmente di quelle settentrionali, in particolare da partecipanti meridionali. Interessante anche notare come la sanzione più forte nei confronti del dialetto è stata osservata nei confronti delle parlanti di sesso femminile (Baroni, 1983). Per quanto riguarda ricerche successive, benché Galli de' Paratesi prima (1984) e Tessarolo poi (1990) si siano interessati al prestigio dell'italiano standard, degli italiani regionali e dei dialetti e perciò vengano spesso inclusi in simili revisioni della letteratura, è bene specificare che essi non si sono serviti della MGT o di alcun tipo di *speaker evaluation experiment* e perciò non verranno approfonditi in questa sede: basti qui ricordare che l'italiano standard ha dimostrato di godere di forte prestigio, superiore a quello degli accenti regionali, in particolare meridionali (Galli de' Paratesi, 1984), mentre per quanto riguarda i dialetti, essi venivano percepiti come varietà familiari con forte valore affettivo (Tessarolo, 1990). Per un esperimento di valutazione dei parlanti in Italia bisogna attendere Volkart-Rey (1990) e il suo studio di *verbal-guise* su italiano standard e regionale a Roma e a Catania. Anche in questo caso, l'italiano standard è risultato essere associato ad un alto profilo socio-economico e culturale, mentre agli italiani regionali venivano assegnati stereotipi piuttosto negativi al riguardo (Volkart-Rey, 1990). Va però precisato che i parlanti italiano regionale sono stati talvolta giudicati come più piacevoli e calorosi dei parlanti standard, fatto che l'autore si spiega con la maggiore naturalezza delle parlate regionali rispetto alla varietà standard, che può essere avvertita come più artificiosa (Volkart-Rey, 1990). Ricerche di questo tipo sono state

poi sostanzialmente trascurate in Italia per svariati anni, fino alla metà degli anni 2000. Cronologicamente prima di questi studi, però, si colloca la ricerca di Bettoni & Gibbons (1988), che pur essendo stata condotta in Australia, riguarda la lingua italiana e i dialetti italo-romanzi. Lo studio infatti verte sugli atteggiamenti linguistici della comunità italiana a Sidney. Bettoni & Gibbons (1988) hanno chiesto a due attori professionisti di eseguire cinque letture ciascuno nelle varietà linguistiche che più facilmente si potevano trovare in tale comunità. Una *guise* inglese, una di italiano regionale (con accento veneto per un attore, con accento siciliano per l'altro attore), e una *guise* dialettale (in veneziano per un attore, in siciliano per l'altro attore) sono state accompagnate da due ulteriori *guise* in cui vi erano fenomeni di code-mixing tra inglese e italiano o tra inglese e dialetto. Oltre che per l'idea originale di inserire quest'ultimo tipo di voci, questo studio va segnalato per un'altra particolarità: gli attori hanno letto testi diversi, tutti tratti da trascrizioni di interviste realmente avvenute; questo significa che il contenuto della lettura non era esattamente lo stesso in tutte le registrazioni, ma gli studiosi si sono assicurati circa la comparabilità dei vari estratti, avendo scelto passaggi informali che parlavano della famiglia o del tempo meteorologico (Bettoni & Gibbons, 1988). In fase di analisi, le due *guise* di italiano regionale – quella con accento veneto e quella con accento siciliano – sono state inizialmente considerate congiuntamente, così da mettere a confronto gli atteggiamenti verso l'italiano con quelli verso il dialetto italo-romanzo, le cui *guise* veneta e siciliana sono state anch'esse considerate congiuntamente. I risultati hanno mostrato che nel complesso l'italiano suscitava atteggiamenti più favorevoli rispetto al dialetto, soprattutto in tratti relativi alla competenza, al benessere economico e alla sofisticatezza. Tuttavia il dialetto veniva giudicato come un più forte simbolo di identità (Bettoni & Gibbons, 1988). In seguito, sono state comparate le valutazioni ricevute dall'italiano con accento veneziano e quelle ricevute dall'italiano con accento siciliano, e lo stesso è stato fatto tra dialetto veneziano e dialetto siciliano. È importante sottolineare che, in questi confronti, non si stavano comparando delle *matched guise*, poiché le voci veneziane e quelle siciliane (sia quelle di italiano regionale sia quelle dialettali) appartenevano a parlanti diversi. Le due varietà di italiano regionale hanno ricevuto valutazioni molto simili, mentre il dialetto siciliano ha generato risposte più positive rispetto al veneziano, probabilmente perché i partecipanti erano per lo più originari dell'Italia meridionale (Bettoni & Gibbons, 1988).

Per un altro importante lavoro di MGT che confrontasse l'orientamento valutativo generale di una comunità verso più varietà di italiano è stato necessario aspettare il 2007 e la tesi di dottorato di Di Ferrante. In questo ampio studio sono stati indagati tramite una *verbal-guise technique*, parzialmente mescolata con una *matched-guise*, gli atteggiamenti nei confronti dell'italiano standard, dell'italiano con accento milanese, dell'italiano con accento romano, dell'italiano con accento napoletano. Tutte queste varietà sono state rappresentate da registrazioni prodotte da parlanti diversi, eccezion fatta per

la registrazioni di italiano standard e italiano con accento napoletano, prodotte in realtà dallo stesso parlante (Di Ferrante, 2007). Ciò che è più caratteristico però è che sono state anche aggiunte registrazioni contenenti la lettura del testo in italiano da parte di tre parlanti immigrati che stavano apprendendo l'italiano come lingua straniera, uno proveniente dalla Cina, uno dagli Stati Uniti, un altro dal Senegal (Di Ferrante, 2007). Un'ulteriore particolarità di questo studio risiede nel fatto che i partecipanti/giudici erano studenti e professori, provenienti da Milano, Roma e Napoli (Di Ferrante, 2007). Sorprendentemente ma non troppo – considerato il potere e l'influenza dell'America nel mondo – le valutazioni più positive sono state fornite nei confronti dell'italiano con accento americano (Di Ferrante, 2007). La *guise* in italiano standard ha ricevuto giudizi moderatamente positivi, soprattutto nei tratti socioculturali e socioeconomici. La voce in italiano standard è comunque quella che tra gli italiani 'indigeni' ha raccolto le valutazioni più favorevoli, segnando un distacco soprattutto rispetto alla voce di italiano con accento napoletano, appartenente peraltro alla stessa persona. Sorprendente il fatto che nei tratti indicanti lo status socioculturale il parlante napoletano abbia ricevuto giudizi addirittura più bassi del parlante africano (Di Ferrante, 2007). La parlata milanese e romana si collocano in posizione intermedia, benché il milanese venga percepito più favorevolmente dal punto di vista socioeconomico, mentre il romano dal punto di vista socioculturale e della simpatia. Tra gli accenti stranieri è quello cinese ad aver ricevuto di gran lunga le valutazioni più negative (Di Ferrante, 2007). Sempre coinvolgendo italiani d'Italia e italiani provenienti da un contesto migratorio, qualche anno più tardi Calamai (2015) ha messo a confronto, tramite una *verbal-guise technique*, un rappresentante di italiano standard, un rappresentante di italiano regionale (fiorentino) e rappresentanti di italiano pronunciato da stranieri, specificamente dagli Stati Uniti, dall'Albania e dalla Romania. Se nei tratti riferiti all'autorevolezza e al prestigio professionale/culturale l'italiano standard è stata la varietà più gradita e quella rumena si è collocata all'estremo opposto, nei tratti riferiti alla simpatia e al calore umano la *guise* del parlante albanese ha ricevuto i giudizi più favorevoli, seguita da vicino da quella fiorentina, mentre è importante sottolineare come la voce di italiano standard abbia ottenuto sotto questo profilo le valutazioni più negative (Calamai, 2015). Ancora con la *verbal-guise technique* e ancora coinvolgendo parlanti di italiano L2, è stato condotto un altro studio, pubblicato nel 2020 da Masullo & Meluzzi. In questa ricerca, 4 parlanti – uno proveniente dal nord Italia, uno dal sud Italia, un britannico e un senegalese – hanno letto uno stesso testo contenente delle previsioni del meteo. È emerso che il parlante britannico che ha letto in italiano ha ricevuto le valutazioni migliori nelle caratteristiche relative allo status socio-economico; l'ultimo posto da questo punto di vista è stato occupato dal parlante senegalese, il quale però, per quanto riguarda l'empatia e la simpatia, è stato giudicato in modo particolarmente positivo. Le due voci di italiano regionale sono state valutate con moderato favore

nei tratti socioeconomici; a differenza di diverse ricerche del passato, anche qui menzionate, il parlante proveniente dall'Italia settentrionale non è stato percepito dai giudici più giovani in modo più sfavorevole sotto quest'aspetto, fatto che può suggerire un cambiamento negli stereotipi associati ai parlanti meridionali. È pur vero che i partecipanti di questa ricerca erano quasi interamente provenienti dal nord Italia e si è potuto riscontrare in ricerche passate (si veda Baroni, 1983) come talvolta siano proprio le comunità meridionali a svalutare maggiormente le proprie varietà locali. Concentrandomi proprio su studi che – tralasciando la questione degli stranieri – hanno messo a paragone più varietà di italiano parlate da madrelingua, vale la pena menzionare anche il lavoro di *verbal-guise* condotto da Biliotti & Calamai (2012). I ricercatori hanno esplorato gli atteggiamenti della comunità di Arezzo verso due diversi dialetti toscani, quello fiorentino e quello aretino. Il parlante fiorentino è stato valutato meglio in tratti come intelligenza e fiducia in se stessi, mentre il parlante aretino è stato valutato più positivamente in tratti come gentilezza, socievolezza e umiltà (Biliotti & Calamai, 2012). Questi risultati confermano ancora una volta che la varietà di *out-group*, che gode di un prestigio esplicito nella società (nel caso del fiorentino per motivi letterari e legati alla storia della lingua italiana), tende a ricevere valutazioni positive nella dimensione dello *status*, mentre la varietà di *in-group* non viene valutata positivamente nella dimensione dello *status*, ma gode nondimeno di prestigio nascosto, dimostrato dai giudizi piuttosto favorevoli che tende a ricevere nella dimensione della *solidarity* (Biliotti & Calamai, 2012). Un altro studio di *verbal-guise* particolarmente importante nella definizione degli stereotipi attribuiti a varie tipologie di parlante italiano è quello ad opera di De Pascale et al. (2017). I ricercatori hanno indagato le percezioni valutative di persone provenienti per lo più dalla Campania e divise per fasce d'età nei confronti dell'italiano standard e di quattro diversi italiani regionali (milanese, fiorentino, romano, napoletano). Va evidenziato che oltre alle usuali domande sulla personalità e la condizione socioeconomica dei parlanti, in questo studio venivano anche chieste esplicitamente valutazioni circa le parlate delle varie persone che venivano ascoltate. Anche in comparazione con i risultati emersi da Masullo & Meluzzi (2020) con il campione settentrionale, vale la pena sottolineare che solo i partecipanti più anziani hanno espresso particolare apprezzamento nei confronti della varietà napoletana in termini di status dei parlanti e percepita correttezza e prestigio della parlata, seconda solo all'italiano standard (De Pascale et al., 2017). Dai partecipanti più giovani, invece, l'italiano di Napoli è sanzionato in maniera particolarmente negativa, essendo visto come il meno prestigioso tra quelli oggetto d'indagine. È invece la parlata milanese quella a cui viene associato un maggior prestigio socio-economico dai parlanti più giovani (già in parte visibile nella fascia d'età media), persino alle spese dell'italiano standard (De Pascale et al., 2017), tanto da far domandare agli autori se sia in atto un processo di ri-

standardizzazione dell'italiano o meglio di cambiamento nella "standard language ideology" (De Pascale et al., 2017, p.137).

Come si può notare da questa rassegna di ricerche, la quasi totalità degli studi sugli atteggiamenti linguistici svolti con metodo indiretto in Italia hanno utilizzato la *verbal-guise technique* e soprattutto hanno proposto un confronto tra diverse varietà e accenti di italiano, non un confronto tra la lingua italiana e le lingue minoritarie o i dialetti parlati nella penisola. Per ritrovare quest'aspetto, bisogna porre l'attenzione su alcuni sporadici studi recenti, concernenti per lo più contesti dell'Italia settentrionale, a partire dalla ricerca di Licata (2019). La studiosa ha indagato gli atteggiamenti linguistici verso italiano e dialetto genovese in Liguria, con particolare interesse per l'eventuale presenza di stereotipi di genere. Le *guise* erano composte da due parlanti bilingui, un uomo ed una donna, i quali hanno letto lo stesso testo in italiano e in genovese; ai partecipanti sono state fatte sentire anche delle voci *unmatched* di italiano e genovese, in modo tale da distanziare le voci *matched* e non permettere ai partecipanti di capire che si trattava delle stesse persone (Licata, 2019). I partecipanti hanno svolto l'attività sulla piattaforma informatica *Qualtrics*. In termini di qualità della parlata, le valutazioni più alte sono state date alla voce femminile di italiano, mentre le più basse alla voce femminile di dialetto (Licata, 2019). Pare dunque esserci una disposizione mentale favorevole verso le parlanti donne solo quando esse sono conformi alla norma linguistica, mentre esse vengono sanzionate pesantemente quando non si conformano ed usano una lingua non provvista di prestigio aperto (Licata, 2019). È interessante inoltre notare come l'italiano abbia ricevuto giudizi significativamente più favorevoli del genovese anche nei tratti della *solidarity*; è però vero che, tra le voci maschili, la voce italiana è stata giudicata peggio di quella in dialetto, benché la differenza non abbia raggiunto la soglia della significatività statistica. Infine, va evidenziato che i partecipanti uomini hanno dato valutazioni più generose delle donne nei tratti appartenenti alla dimensione della *solidarity* (Licata, 2019). In generale, comunque, la studiosa ha evidenziato come i risultati emersi dalla sua ricerca pongano dei seri dubbi sulle possibilità di sopravvivenza del dialetto genovese nel lungo periodo, anche perché gli atteggiamenti mostrati dai partecipanti pare possano costituire un notevole ostacolo per il successo di tentativi di rivitalizzazione del dialetto (Licata, 2019). Un altro studio di MGT classica è quello condotto da Marsano (2021) con focus sull'italiano e il dialetto trentino, in cui sono stati coinvolti sia partecipanti provenienti dalla regione del Trentino, sia partecipanti provenienti da altre parti d'Italia; tutti hanno svolto l'esperimento su *Qualtrics* senza che la ricercatrice fosse fisicamente o virtualmente a contatto con loro nel momento dello svolgimento. La ricerca ha rivelato che, per ciò che concerne la dimensione della *solidarity*, le *guise* trentine sono state valutate significativamente meglio dai partecipanti trentini e significativamente peggio dai partecipanti provenienti da altre parti d'Italia rispetto alle *guise* italiane (Marsano, 2021). D'altra parte però,

entrambi i gruppi di partecipanti hanno fornito valutazioni notevolmente più favorevoli alle *guise* italiane nei tratti relativi allo status e alla competenza. È importante segnalare che le voci italiane erano state precedentemente scelte per rappresentare il più fedelmente possibile la varietà standard della lingua nazionale, non una sua varietà regionale (Marsano, 2021). Infine, pare opportuno segnalare il recente lavoro di MGT portato avanti da Crosara (2022): in questo caso l'attenzione è rivolta verso una specifica varietà di dialetto veneto e l'italiano regionale tipico del Veneto. Lo studioso ha deciso di coinvolgere adulti sopra i 50 anni come voci dell'esperimento, mentre i partecipanti avevano un'età compresa tra i 18 e i 30 anni. In linea con risultati spesso emersi negli studi di MGT in Italia e in altri contesti, l'italiano – pur rappresentato in questo caso solo dalla varietà regionale – ha conseguito valutazioni più positive del dialetto nei tratti relativi alle condizioni socioeconomiche e culturali, mentre il risultato opposto si è verificato nella dimensione della *solidarity* (Crosara, 2022). Si è anche osservato che i partecipanti attivamente dialettofoni hanno fornito giudizi decisamente più favorevoli verso il dialetto rispetto a quanto non abbia fatto il gruppo di parlanti italo-foni (Crosara, 2022). Un ulteriore aspetto particolarmente interessante consiste nel fatto che le valutazioni più alte sia per le voci italiane sia per le voci dialettali sono state ricevute nella dimensione dello *status*: l'autore ipotizza che i giudizi notevolmente bassi nella componente della *solidarity* – e dunque nella percezione di empatia e vicinanza tra parlanti e ascoltatori – possano essere stati condizionati dal grande gap d'età presente tra giudicati e giudicanti (Crosara, 2022).

In particolare queste ultime ricerche che hanno usato la MGT per confrontare italiano e dialetti mostrano come alcuni stereotipi negativi siano ancora associati ai parlanti di dialetto nella società italiana, specialmente per quello che concerne la dimensione culturale e il benessere economico. Tuttavia, sembra che il dialetto posseda una decisa componente emotiva e affettiva, e che il suo parlante goda di un certo prestigio nascosto, riscontrabile in forti associazioni con tratti che hanno a che vedere con la piacevolezza sociale ed il calore umano. Allargando il campo alle altre ricerche italiane menzionate, pare che la varietà standard sia ancora reputata notevolmente prestigiosa; la valutazione e gli stereotipi sulle varietà di italiano regionale paiono invece fortemente condizionate dal contesto geografico dei parlanti, sebbene sembri esserci una tendenza a favorire – almeno dal punto di vista del prestigio aperto e degli elementi socioculturali ed economici – le parlate settentrionali rispetto a quelle meridionali. Queste sono solamente tendenze, non sempre confermate da tutte le ricerche prese in esame. Anche il legame tra varietà standard e *status* e tra varietà non standard e *solidarity* (nell'accezione di standard e non standard di Cargile & Bradac, 2001 e Giles & Billings, 2004 riportata in §2.3.3.1), sebbene sia spesso emerso nelle ricerche in Italia e all'estero, è lungi dall'essere sempre riscontrabile tutti gli studi. Inoltre, si è visto come nei risultati di esperimenti di *speaker evaluation* non si possa non tener conto delle caratteristiche sociodemografiche e

linguistiche – per esempio età, genere, grado di competenza bilingue – dei partecipanti che ascoltano e giudicano, così come di quelle dei parlanti che prestano la loro voce.

2.3.3.5 La *Matched-Guise Technique*: criticità e proposte di innovazione

Nonostante il suo grande successo in seno agli studi sugli atteggiamenti linguistici, la MGT è stata ampiamente messa in discussione dagli studiosi nel corso dei decenni e ne sono state evidenziate criticità e problemi. Nella revisione della letteratura presentata poc'anzi sono già emersi molti dei nodi problematici, che verranno però qui ripresi e affrontati più specificamente.

Una delle maggiori criticità di questo paradigma sperimentale, soprattutto nella sua versione originale, è la mancanza di contesto rispetto all'evento comunicativo su cui i partecipanti devono esprimere il proprio giudizio (Cargile & Bradac, 2001). I partecipanti infatti non sanno nulla della situazione in cui il messaggio è stato prodotto, anche perché il più delle volte esso è stato creato in laboratorio appositamente per l'esperimento, dunque non è inseribile in una reale situazione comunicativa, come quelle che invece si vivono nella quotidianità (Cargile & Bradac, 2001). La competenza comunicativa dei parlanti include certamente la capacità di valutare l'adeguatezza di diversi tipi di registro e stile a diversi tipi di contesto, conseguentemente anche la percezione e la disposizione di un ascoltatore nei confronti di chi parla varia in maniera importante a seconda del contesto in cui un messaggio viene prodotto (Cargile & Bradac, 2001). Per ovviare parzialmente a questo problema, Gaies & Beebe (1991) riferiscono di uno studio condotto in Giappone da Beebe et al. (1990), in cui agli studenti partecipanti alla ricerca è stato fornito un contesto fittizio in cui il messaggio sarebbe stato prodotto. I ricercatori hanno infatti spiegato ai partecipanti che le registrazioni che stavano per sentire e giudicare sarebbero servite per la creazione di materiali audio didattici con cui supportare i classici libri di testo (Beebe et al., 1990 in Gaies & Beebe, 1991). Oltre a fornire un contesto in cui inquadrare l'evento comunicativo, gli studiosi hanno anche usato un pretesto credibile e particolarmente adatto per il tipo di partecipanti, ossia studenti, e per l'ambientazione della ricerca, ossia la scuola (Gaies & Beebe, 1991). Un altro esempio di come si possa inserire lo studio degli atteggiamenti linguistici in un contesto più 'naturalistico' proviene da Bourhis & Giles (1976): in un teatro gallese, durante la pausa dello spettacolo, è stato fatto ascoltare al pubblico tramite gli altoparlanti uno stesso messaggio registrato in diversi accenti inglesi e in gallese; ciascuna versione era stata prodotta dalla stessa persona e ne veniva fatta ascoltare solo una ogni sera. Nel messaggio si chiedeva al pubblico di compilare un questionario; la predisposizione nei confronti delle diverse varietà linguistiche veniva dedotta dal cambiare della percentuale di persone che si dimostrava collaborativa (compilando effettivamente il questionario) a seconda della lingua in cui era formulata la richiesta (Bourhis & Giles, 1976). Nelle versioni più tradizionali della MGT, il testo scritto che viene letto può risultare poco naturale o comunque rappresenta uno stile linguistico

specifico e lontano dalle interazioni linguistiche quotidiane cui il sociolinguista è normalmente interessato, anche dal punto di vista percettivo (Garrett, 2010; Phrao & Kristiansen, 2019). Per questo, come visto per esempio in Bettoni & Gibbons (1988) e in Campbell-Kipler (2006), si preferisce talvolta ricavare il messaggio da interviste realmente occorse. Va però segnalato a questo proposito il lavoro di Tamminga (2017): sono state paragonate le reazioni nei confronti di varianti diverse del suffisso (ING), in un caso quando il messaggio ascoltato proveniva dal parlato spontaneo, in un altro quando questo proveniva da una lettura di un testo. È emerso che i *pattern* di valutazione sono rimasti sostanzialmente identici nelle due condizioni: tale risultato suggerisce che la scelta di presentare agli ascoltatori la lettura di un testo non inficia in realtà i risultati che si otterrebbero dall'ascolto di parlato spontaneo (Tamminga, 2017).

In generale però, la ripetizione continua di uno stesso brano può indurre gli ascoltatori a focalizzarsi eccessivamente su alcune variazioni linguistiche presenti tra le registrazioni, che non sarebbero in realtà salienti in una normale interazione linguistica (Garrett, 2010). A questo proposito occorre aggiungere che, benché si cerchi generalmente di scegliere un testo dal contenuto neutro, si può sostenere che nessun testo sia davvero neutro, poiché ciascun elemento sintattico, morfologico o lessicale può potenzialmente scatenare reazioni valutative di un certo tipo in chi ascolta (Cargile & Bradac, 2001; Garrett, 2010). Ciò è stato anche mostrato proprio dall'applicazione della MGT alla 'micro-sociolinguistica', in cui si vede che anche piccoli fenomeni fonetici sono in grado di modificare la percezione che una comunità ha di un parlante.

Vi sono poi altri problemi tipici della MGT utilizzata per carpire differenze di atteggiamento nei confronti di accenti o varietà linguistiche diverse. Talvolta si tende a generalizzare i risultati trovati su una specifica varietà diatopica ad una comunità o ad un'area troppo vasta: Garrett (2010) per esempio riferisce di alcune ricerche che hanno deciso di etichettare la varietà rappresentata da uno dei parlanti del loro esperimento come *Welsh English*, sebbene la varietà in questione sia spesso solo una delle tante differenti varietà di inglese con accento gallese riscontrabile in Galles. D'altra parte, però, cercare di far produrre ad uno stesso parlante l'accento di località differenti pone il problema della naturalezza e dell'autenticità delle registrazioni (Garrett, 2010). Come si è potuto vedere in numerosi casi citati nella revisione della letteratura, questo problema può essere ovviato con l'utilizzo della *verbal-guise technique*, che però fa subentrare altre variabili potenzialmente influenti sui risultati, come la differenza di timbro o di tono tra persone diverse, le quali dunque 'sporcano' la pulizia del design sperimentale della *matched-guise* classica. Inoltre, quando ci sono diverse varietà coinvolte nell'esperimento, sorgono due ulteriori problemi. Sia che si tratti di *matched-* che di *verbal-guise*, è possibile che i partecipanti non riconoscano tutte le varietà presenti né la loro collocazione geografica, e dunque i giudizi non vengono dettati da stereotipi e categorizzazioni sociali del tipo che

gli studiosi ricercano (Garrett, 2010). Inoltre, per evitare di allungare oltre modo l'esperimento, ciascuna varietà deve essere necessariamente rappresentata da uno o comunque da pochi rappresentanti; gli atteggiamenti linguistici su una determinata lingua o varietà di lingua dunque si basano sulle reazioni valutative nei confronti di pochi specifici parlanti (Gaies & Beebe, 1991). È chiaro che il rischio di arrivare a generalizzazioni poco giustificate è in questi casi presente, ma d'altra parte – come già detto – la necessità di avere più rappresentanti per ogni varietà si scontra irrimediabilmente con l'allungarsi dell'esperimento, che può causare perdite di concentrazione e interesse per l'attività da parte dei partecipanti (Nejjari et al., 2019).

Vi è poi da segnalare che, specificamente per quanto riguarda la MGT, non è sempre facile riuscire nel tentativo di depistare i partecipanti sia per quanto riguarda l'obiettivo della ricerca, sia in merito al fatto che le registrazioni che essi ascoltano non sono davvero tutte appartenenti a persone differenti (Gaies & Beebe, 1991). Porre dei *filler* che non siano *matched* e che effettuano la lettura in altre lingue – dunque dei distrattori – è una pratica piuttosto comune per risolvere queste criticità, ma non garantisce comunque successo nell'intento. Bisogna infatti tenere ancora a mente che anche i *filler* non possono essere troppo numerosi, pena l'allungamento eccessivo dell'esperimento. Con specifico riferimento al tema del depistaggio o 'inganno' circa la natura delle voci, è stata proposta una innovazione piuttosto significativa alla classica MGT. Soukup (2013b) ha somministrato un esperimento di MGT, ma senza tenere nascosto ai partecipanti che le stesse persone sarebbero state ascoltate più volte in più varietà linguistiche, utilizzando dunque quello che lei ha definito un "open-guise method" (Soukup, 2013b, p.272). I risultati hanno dimostrato che comunque i partecipanti giudicano in maniera significativamente diversa le due registrazioni, per altro riproducendo la tendenza ricorrente che vede la registrazione con la varietà standard essere giudicata meglio nei tratti socio-economici e la varietà dialettale meglio nei tratti di affettività e piacevolezza sociale (Soukup, 2013b). Tuttavia, è bene segnalare che la stessa studiosa ha anche presentato un esperimento in cui ha somministrato ad un gruppo di partecipanti la classica *matched-guise technique* e ad un altro gruppo *l'open-guise technique* (Soukup, 2013a). Se è vero che le tendenze generali sono state condivise dai due gruppi nelle due condizioni sperimentali, la preferenza per il dialetto nei tratti della piacevolezza sociale è stata significativamente più evidente nella *matched-guise*, mentre la preferenza per lo standard nei tratti socioeconomici è risultata più evidente nella *open-guise* (Soukup, 2013a). Le due tecniche dunque presentano risultati solo in parte convergenti. Ad ogni modo, è stata messa in discussione non solo l'utilità di sforzarsi per depistare i partecipanti, ma anche la natura degli atteggiamenti provocati dalla MGT. Se questo metodo indiretto è stato spesso indicato come capace di carpire atteggiamenti più privati, coperti, impliciti (Lambert, 1967; Obiols, 2002; Laur, 2014; Abbas et al., 2020), alcuni studiosi hanno voluto fare chiarezza su questo punto e sul giusto utilizzo

di questi termini. Phrao & Kristiansen (2019) si sono chiesti quando un atteggiamento può essere ritenuto implicito o sotto il livello di consapevolezza; essi ritengono che anche quando i partecipanti sono consapevoli che lo studio ha a che fare con la valutazione delle lingue, se non comprendono l'esatta variabile su cui è posta l'attenzione, si può ragionevolmente parlare di "subconsciously offered attitudes" (Phrao & Kristiansen, 2019, p.5). Questo certamente avviene nelle applicazioni della MGT alla micro-sociolinguistica, in cui cioè i partecipanti non si rendono conto di stare valutando i parlanti sulla base di piccoli tratti linguistici che li differenziano, ed infatti gli atteggiamenti carpiati spesso corrispondono a tendenze di cambiamento linguistico in atto nella società (Phrao & Kristiansen, 2019). Gli autori ritengono però che è necessario distinguere quest'uso della MGT da quello tipico della psicologia sociale del linguaggio, ossia quando la MGT viene applicata per confrontare due lingue differenti, alla ricerca di stereotipi e categorizzazioni sociali dei loro parlanti (Phrao & Kristiansen, 2019). Non si può ritenere che i partecipanti non siano consci del fatto che essi stiano ascoltando lingue o varietà di lingua diverse e dunque il loro giudizio possa essere condizionato anche da questo, dunque la definizione di atteggiamenti inconsapevoli o subconsci non sembra potersi validamente applicare (per esempio si veda Calamai, 2015, p.293, in cui gli atteggiamenti ottenuti dalla *verbal-guise* sono chiaramente definiti "explicit attitudes"). A mio avviso, però, è utile continuare a perseguire l'obiettivo di non svelare ai partecipanti che il focus principale della ricerca è su fenomeni legati alle lingue e al linguaggio – e il tenere nascosto il fatto che uno stesso parlante venga ascoltato per due volte in due condizioni linguistiche differenti può aiutare a perseguire questo obiettivo. Infatti, se è vero che i rispondenti sono consapevoli di stare valutando persone che parlano lingue o varietà di lingue diverse, spostare l'attenzione su altri fattori può realisticamente limitare i filtri che si porrebbero nel caso in cui essi fossero consci che il ricercatore è precipuamente interessato ai loro giudizi sulle lingue. In altre parole, si torna al punto iniziale per cui questo metodo indiretto è stato concepito: esso è comunque utile per eliminare o quanto meno ridurre il *social desirability bias* presente quando si chiedono direttamente opinioni sulle lingue (Garrett, 2010). I giudizi sulle lingue espressi tramite una MGT difficilmente possono essere considerati inconsci o subconsci, eppure si può ritenere che questa tecnica sia in grado di ricavare atteggiamenti e percezioni valutative più private (Lambert, 1967; Obiols, 2002; Garrett, 2010), e dunque difficilmente ricavabili con altri metodi d'indagine. Riassumendo la questione, come Vari (2021) ha opportunamente spiegato, gli atteggiamenti ottenuti tramite MGT possono essere considerati impliciti se si pone l'accento sul fatto che i partecipanti non sanno e non si rendono conto di quale sia il vero scopo della ricerca. Se si adotta un punto di vista più incentrato sulla cosiddetta *automaticity*, cioè basata su quanto le risposte siano immediate, non intenzionali e non controllabili, ossia inconse (si veda ad esempio, Bargh, 1994 o Adams, 2019), allora si deve ritenere che la MGT

fa scaturire atteggiamenti non impliciti ma espliciti, poiché il partecipante può ragionare ed elaborare cognitivamente in maniera intenzionale le proprie risposte (Vari, 2021).

Venendo ad alcune applicazioni particolarmente recenti della MGT, è bene menzionare un paio di studi che hanno presentato alcuni aspetti d'innovazione dell'esperimento sia riguardo le tecniche utilizzate per costruirlo, sia soprattutto per quanto riguarda gli scopi e le domande di ricerca. Infatti, se la classica versione della MGT può essere utilizzata per ottenere informazioni sugli atteggiamenti linguistici generali di una comunità verso lingue o varietà di lingue, essa è stata recentemente utilizzata – in conformità per esempio con quanto suggerito da Baker (1992) – anche per indagare reazioni valutative ad un più alto livello di specificità, ossia atteggiamenti verso specifiche attività. Per esempio, la ricerca di Deutschmann & Steinvall (2020) ha voluto concentrarsi su come parlanti di genere diverso nelle Seychelles vengono percepiti quando si scusano. Per fare ciò hanno inserito un elemento di novità nella costruzione dell'esperimento: hanno manipolato digitalmente la qualità della voce che ha prodotto un monologo, in modo da crearne due versioni, una maschile e una femminile. Il monologo consisteva appunto in una offerta di scuse e i partecipanti dovevano giudicare come di volta in volta veniva percepita la persona che si scusava. I risultati hanno mostrato che gli uomini che si scusano in creolo tendono ad essere giudicati significativamente più disonesti, inaffidabili e meno sinceri delle loro controparti femminili (Deutschmann & Steinvall, 2020).

Un altro elemento di innovazione, stavolta specificamente riguardante lo scopo di utilizzo della MGT, può essere rintracciato nel lavoro di Hilton et al. (2021): essi si sono voluti concentrare su una presunta idea condivisa di bellezza linguistica slegata dagli stereotipi e dalle categorizzazioni sociali sui parlanti. Per indagare una simile questione, gli studiosi hanno fatto ascoltare uno stesso parlante prima in danese e poi in svedese (o viceversa) ad un gruppo di studenti cinesi che mai avevano avuto contatto con queste due lingue. È emerso che gli studenti cinesi hanno valutato lo svedese significativamente più piacevole da sentire rispetto al danese, suggerendo che forse – togliendo il filtro degli stereotipi applicati a culture che ben si conoscono – esistono dei tratti puramente linguistici percepiti come “estetivamente” migliori transculturalmente (Hilton et al., 2021).

Nonostante le problematicità e le proposte di innovazione (nei metodi e negli scopi) presentate in questa sezione, va sottolineato che nel contesto della Sardegna – ossia quello di precipuo interesse in questa tesi – non è mai stato adottato, almeno da quanto io abbia potuto osservare, un metodo indiretto per indagare gli atteggiamenti linguistici delle comunità. Sulla scia di quanto fatto in altri simili contesti presentati in questa revisione della letteratura, l'utilizzo di una MGT sembra dunque un logico passaggio per studiare le percezioni e le reazioni valutative verso le varietà linguistiche presenti nell'isola.

2.3.3.6 Ancora sui metodi indiretti: l'Implicit Association Test

Nonostante i metodi indiretti siano a lungo stati sinonimi della MGT e delle sue varianti, negli ultimi anni sta crescendo la popolarità di un nuovo strumento sperimentale atto a studiare gli atteggiamenti linguistici con approccio indiretto: l'*Implicit Association Test* (da qui in avanti anche IAT). Lo IAT è stato ideato da Greenwald et al. (1998) come metodo di studio degli atteggiamenti, dei pregiudizi e degli stereotipi, originariamente non legati alle lingue o al linguaggio. Il test si divide in più fasi. Innanzitutto deve essere somministrato individualmente con il partecipante davanti ad un computer. Nei due lati opposti dello schermo vengono, come prima cosa, presentate due categorie, per esempio 'uomo' e 'donna': seguono una serie di parole che compaiono al centro dello schermo che il partecipante – tramite gli appositi pulsanti della tastiera – deve inserire in una delle due categorie il più velocemente possibile (Greenwald et al., 1998); per esempio, la parola 'marito' dovrà essere inserita nella categoria 'uomo', la parola 'moglie' nella categoria 'donna'. Dopodiché viene presentata un'altra coppia di categorie – ad esempio 'scienza' e 'arte' – e ancora una volta il partecipante dovrà inserire le parole che appaiono al centro nella giusta categoria (Greenwald et al., 1998), quindi la parola 'fisica' sarà inserita nella categoria 'scienza', la parola 'poesia' nella categoria 'arte'. A questo punto cominciano le fasi in cui le quattro categorie vengono presentate contemporaneamente, due sulla sinistra dello schermo e due sulla destra, e il partecipante dovrà sempre includere in una delle categorie sulla sinistra o in una della categorie sulla destra ciascuna parola che compare al centro dello schermo (Greenwald et al., 1998). Il fatto interessante è che le combinazioni con cui le coppie si abbinano vengono modificate in diverse fasi del test (Greenwald et al., 1998), per cui, per esempio, inizialmente sulla sinistra vi possono essere 'uomo' e 'scienza' e sulla destra 'donna' e 'arte', ma successivamente sulla sinistra possono comparire 'uomo' e 'arte' e sulla destra 'donna' e 'scienza'. Questa struttura fa sì che, grazie alla percentuale di risposte corrette, e soprattutto grazie ai tempi di risposta nelle diverse combinazioni, è possibile comprendere se il partecipante nutre dei pregiudizi o degli stereotipi nei confronti delle categorie oggetto di interesse (Greenwald et al., 1998). Per esempio, se, all'apparire della parola 'fisica', il partecipante impiega molto più tempo a includerla nella categoria 'scienza' quando questa compare nello stesso lato della categoria 'donna' rispetto a quando compare nello stesso lato della categoria 'uomo', questo sarebbe indice di uno stereotipo per cui le donne vengono associate alla scienza di meno rispetto a quanto non si faccia per gli uomini⁴

Lo IAT è stato modificato ed ampliato nel corso degli anni per poter comprendere studi in diversi campi disciplinari, e con la possibilità di includere anche stimoli audio (Vande Kamp, 2002) è stato

⁴ Per una migliore comprensione del funzionamento dello IAT, si consiglia un'auto-somministrazione tramite il sito di "Project Implicit", fondato da Greenwald, Banaji & Nosek: <https://implicit.harvard.edu/implicit/takeatest.html>

recentemente adattato per gli studi di sociolinguistica (es. Roessel et al., 2018). Per ciò che concerne in maniera specifica le ricerche sugli atteggiamenti linguistici verso lingue minoritarie, il metodo dello IAT è stato adottato recentemente da Vari & Tamburelli (2020). Gli studiosi hanno cercato di capire come veniva percepito il dialetto francone mosellano in due comunità in cui esso viene parlato come lingua minoritaria, una in Lussemburgo e l'altra in Belgio. Ciò che Vari & Tamburelli (2020) si sono chiesti è se gli atteggiamenti verso questa varietà vernacolare cambiano a seconda della lingua standard utilizzata nelle due comunità: nella comunità in Lussemburgo utilizzano una varietà standard molto vicina linguisticamente al mosellano e chiamata ora lussemburghese, mentre nella comunità in Belgio la lingua standard utilizzata è il tedesco. Lo IAT conteneva stimoli uditivi e visivi, una delle coppie di categorie era 'standard' e 'vernacolo', l'altra coppia era semplicemente 'positivo' e 'negativo'; chiaramente le categorie si mescolavano durante l'esperimento per poi calcolare accuratezza e tempi di risposta nelle diverse combinazioni. Come ipotizzato dagli stessi Vari & Tamburelli (2020), la comunità in cui il vernacolo è più vicino linguisticamente allo standard (ossia quella in Lussemburgo) ha mostrato di avere atteggiamenti più favorevoli verso il vernacolo rispetto a quanto non accada nella comunità in cui vernacolo e standard sono più distanti linguisticamente: in altre parole, il prestigio dello standard riesce ad essere maggiormente condiviso con il vernacolo quando le due varietà sono molto simili da un punto di vista puramente linguistico.

In Italia, uno delle rare applicazioni dello IAT a studi sugli atteggiamenti linguistici si deve a Calamai & Ardolino (2020). In quel caso, l'obiettivo dello studio era indagare gli stereotipi nei confronti dell'italiano pronunciato da studenti cinesi: mentre lo IAT ha rivelato la presenza di pregiudizi negativi verso gli studenti cinesi che parlano italiano, ciò non è emerso dal questionario che è stato successivamente somministrato, in cui le domande erano dunque posta in maniera diretta ed esplicita. A proposito della distinzione tra *attitude* implicite ed esplicite, in §2.3.3.5 è stato illustrato come l'appartenenza degli atteggiamenti scaturiti dagli *speaker evaluation experiment* ad una o all'altra categoria dipenda dall'approccio teorico scelto. Riprendendo la questione ma spostando l'attenzione sullo IAT, è importante chiarire che, benché l'oggetto verso cui si stanno studiando gli atteggiamenti è noto al partecipante, questo strumento metodologico è capace di provocare atteggiamenti che si devono definire impliciti se si adotta il principio della *automaticity* (Vari, 2021). Per via soprattutto della misurazione dei tempi di risposta, il partecipante non ha tempo di elaborare cognitivamente la risposta stessa, che risulta dunque frutto di una sua predisposizione latente, che non è in grado di controllare consapevolmente. Tuttavia, come tutti gli strumenti di ricerca, anche lo IAT non è privo di criticità e problemi, come illustrato da Vari (2021). Vi possono anzitutto essere numerose variabili che condizionano i risultati che non hanno a che vedere con gli atteggiamenti, come per esempio le abilità cognitive dei partecipanti oppure gli stimoli presenti nell'esperimento. A questo riguardo, è

stato evidenziato che il contesto che emerge dagli stimoli – in particolare quelli visivi o uditivi – è stato spesso trascurato dai ricercatori benché possa influenzare fortemente i tipi di risposta dati (Vari, 2021). Inoltre, Meissner et al. (2019) hanno sottolineato che lo IAT misura la forza delle associazioni tra concetti, che non può essere reputata come una vera e propria misura delle convinzioni e degli atteggiamenti degli individui verso un determinato oggetto o questione. Nell’opinione degli autori, questa è una delle ragioni per cui nel corso degli anni lo IAT ha dimostrato di non aumentare, rispetto ad altri metodi, la validità degli studi sugli atteggiamenti, con particolare riferimento alla loro capacità di predire il comportamento (Meissner et al., 2019). Infine, va aggiunto che – come già sottolineato da Pharoa & Kristiansen (2019) – lo IAT richiede al ricercatore particolare abilità nella costruzione digitale dell’esperimento e nell’analisi dei tempi di reazione. A questo si somma il fatto che deve essere somministrato individualmente, rendendo più difficile coinvolgere grandi gruppi di partecipanti, come invece è più facile fare con i questionari o gli *speaker evaluation experiment*, i quali possono essere svolti contemporaneamente da gruppi anche numerosi di persone.

2.3.4 L’approccio integrato

Fin qui gli approcci e i metodi per studiare gli atteggiamenti linguistici sono stati presentati individualmente e in modo separato. È bene però sottolineare che all’interno di uno stesso studio è possibile e probabilmente auspicabile includere ed integrare più metodologie di ricerca e condurre l’analisi e l’interpretazione dei dati tenendo conto dei risultati emersi dai vari approcci adottati (Kircher & Hawkey, 2022). Già nel presentare i metodi diretti, si è fatto cenno a studi che hanno utilizzato sia il questionario sia l’intervista (es. May, 2000; Sallabank, 2013a; 2013b). L’integrazione dei due metodi diretti permette non solo di raccogliere dati di natura quantitativa e qualitativa, ma anche di tenere in considerazione la possibile complessità e persino contraddittorietà delle molteplici sfaccettature che gli atteggiamenti di una persona possono assumere nei confronti di un determinato oggetto o situazione (Palvainen & Huhta, 2015). L’integrazione di più metodi è certamente possibile anche tra approccio diretto e indiretto. A titolo esemplificativo e pescando da ricerche già citate, si possono menzionare il lavoro di Campbell-Kipler (2006), quello di Hoare (2001) e quello di Biliotti & Calamai (2012). Nel primo caso, la MGT per studiare le reazioni valutative nei confronti di due varianti di (ING) è stata accompagnata da interviste condotte con alcuni dei partecipanti, in modo da capire il grado di salienza che quella variabile linguistica aveva presso la comunità investigata e quanto i parlanti fossero consapevoli delle sue varianti e della loro stratificazione sociale e stilistica (Campbell-Kipler, 2006). Hoare (2001) nel suo studio su francese e bretone in Bretagna ha persino utilizzato tre metodi diversi: in una prima fase una MGT più un questionario scritto in cui erano presenti affermazioni sul bretone e sul legame tra lingua ed identità verso cui i rispondenti dovevano esprimere il proprio grado d’accordo su una scala Likert; nella seconda fase, sono state invece

condotte delle interviste semi-strutturate, cosicché “the discursive data would illuminate the results from the original written questionnaire and MGT” (Hoare, 2001, p.75). Nel caso di Biliotti & Calamai (2012) invece, alla *verbal-guise*, utilizzata per carpire differenze negli atteggiamenti della comunità di Arezzo verso la varietà fiorentina e aretina di italiano, è stato aggiunto un questionario scritto con alcune domande sul dialetto di Arezzo, il suo futuro e l'importanza di conoscerlo per alcune figure professionali. Inoltre, viene riferito nell'articolo che è stato anche chiesto ai partecipanti di tracciare in una mappa della Toscana le aree in cui le persone hanno un modo simile di parlare (Biliotti & Calamai, 2012), adottando dunque una metodologia appartenente al filone della *folklinguistics* e della *perceptual dialectology*. Tra le ricerche che hanno fatto uso dell'approccio integrato e che non sono ancora state citate, ne menziono ora due per la loro somiglianza metodologica con quanto fatto in questo lavoro di ricerca, ossia una combinazione di *Matched-Guise Technique* e questionario: lo studio di Ihemere (2006) in Nigeria sugli atteggiamenti linguistici verso la lingua Ikwerre e il pidgin inglese nigeriano e lo studio di Kircher (2016) in Québec su francese e inglese.

Con questi esempi, si è voluto dare conto del fatto che in diverse ricerche l'integrazione di più metodi d'indagine è già stata portata avanti. Questo tipo di approccio integrato possiede alcuni importanti vantaggi. Hammersley (1996, pp.167-168), con riferimento alle ricerche sociali in generale, ne individua in particolare tre: “triangulation”, “facilitation”, “complementarity”. Per triangolazione si intende la possibilità che i dati ricavati con un metodo vengano corroborati dai dati ricavati da un metodo diverso. Brannen (2005) chiarisce che il risultato di una triangolazione può essere anche quello di ricavare dati contraddittori dalle due fonti, ma – come specificato da Young (2015) – anche i risultati divergenti sono utili perché aiutano a problematizzare il fenomeno che si sta indagando. Il termine facilitazione invece fa riferimento all'utilizzo di un metodo di ricerca per ricavare dati che saranno utili alla costruzione di un secondo strumento di ricerca: per esempio, le informazioni raccolte in un'intervista possono chiarire gli aspetti che sono davvero salienti in una comunità ed aiutano il ricercatore a formulare in modo più preciso le domande per un questionario (Hammersley, 1996; Young, 2015). Infine, per complementarietà si intende la scelta di utilizzare appositamente due metodi di ricerca perché si ritiene che il fenomeno indagato sia composto da più aspetti, complementari tra loro e meglio investigabili con metodologie diverse (Hammersley, 1996; Young, 2015). Nel caso degli atteggiamenti linguistici, è possibile ritenere che quelli impliciti e quelli espliciti (o, a seconda delle definizioni, aperti e privati, consci e inconsci) rappresentino due set di *attitude* distinte, o comunque da indagare in modo complementare. Come si è cercato di far comprendere in questa sezione metodologica, metodi diversi paiono più adatti per investigare tipi diversi di atteggiamenti (es. i metodi diretti per gli atteggiamenti espliciti, i metodi indiretti per gli atteggiamenti impliciti o privati). Da un punto di vista teorico, è certamente motivo d'interesse capire se questi

diversi approcci metodologici legati ai diversi tipi di atteggiamento producano risultati convergenti o divergenti tra loro, e anche quale metodologia e quale tipologia di atteggiamento si rivela essere un predittore più affidabile degli effettivi comportamenti linguistici della comunità studiata.

3 Situazione linguistica e sociolinguistica della Sardegna

3.1 Le lingue presenti nell'isola

La Sardegna è, come noto, un'isola nel mar Tirreno, politicamente appartenente alla Repubblica italiana di cui costituisce una delle cinque regioni a statuto speciale. Dal punto di vista linguistico, la Sardegna presenta un panorama piuttosto variegato, che vede da secoli la compresenza di diverse lingue. Gli studiosi hanno identificato sei lingue tradizionalmente parlate in aree più o meno vaste della Sardegna (Spiga, 2007; Putzu, 2012; Marongiu, 2019), non prendendo dunque in considerazione le lingue parlate da singoli nuclei familiari o da ristrette comunità per motivi legati a fenomeni di recente immigrazione. Le sei lingue da secoli instauratesi nell'isola sono: l'italiano, il sardo, il sassarese, il gallurese, il tabarchino e il catalano. Le ultime quattro sono da considerarsi delle varietà linguistiche alloglotte parlate nell'isola per ragioni storico-politiche, e la loro rispettiva area di riferimento è visibile in Figura 1. Partendo da nord, si trova innanzitutto l'area gallurese e sassarese, varietà appartenenti al gruppo corso-toscano (Maxia, 2018). Queste varietà linguistiche, che conoscono ramificazioni interne su cui non è opportuno soffermarsi in questa sede, risentono dunque del forte peso delle relazioni con l'Italia già in epoca medievale, e con la Corsica in secoli più recenti (Maxia, 2017a). Accanto agli importanti elementi corsi ed italiani – toscani in primo luogo ma anche liguri, soprattutto per il sassarese – vi sono poi influssi derivanti dal catalano e dallo spagnolo, e soprattutto elementi di sostrato provenienti dal sardo parlato nella metà settentrionale dell'isola, ossia il sardo logudorese (Maxia, 2017a; 2018). Sebbene, anche per ragioni politiche ed ideologiche, il dibattito sull'appartenenza linguistica di queste due varietà non si sia mai completamente risolto, gli specialisti ormai concordano nel non far rientrare il gallurese e il sassarese nell'alveo dei dialetti sardi (Spiga, 2007). Soprattutto per questa ragione, queste due varietà parlate nel nord della Sardegna non costituiranno oggetto d'interesse specifico di questa tesi. Vi è poi, sulla costa nord-occidentale dell'isola, la città di Alghero, dove si parla una varietà di catalano. Questo fatto è da attribuirsi ovviamente alla conquista aragonese e catalana della Sardegna, che nella città di Alghero – fin lì sostanzialmente controllata dai genovesi – si completò nel 1354 (Dessi Schmid, 2017). L'arrivo di una forte quota di popolazione da Barcellona, sia tra il ceto nobiliare che in quello amministrativo e mercantile, comportò anche un influsso linguistico molto significativo in città, con l'affermarsi del catalano come lingua di prestigio ed utilizzata sin da subito in diversi contesti comunicativi (Dessi Schmid, 2017). Così come accade anche per alcune aree del Sassarese (Maxia, 2017a), il catalano rimane parte del repertorio linguistico della comunità alloglotta insieme al sardo e, chiaramente, all'italiano (Dessi Schmid, 2017).

Figura 1

Mappa delle minoranze linguistiche in Sardegna



Nota. Cartina linguistica ad opera della Regione Autonoma della Sardegna, 2011

Infine, sempre nella costa occidentale ma nella parte meridionale dell'isola, è parlato il tabarchino, varietà di dialetto ligure che dal 1600 è stato stabilmente utilizzato in Tunisia, in particolare nell'isola di Tabarca (Toso, 2017). Fu nel secolo successivo che, per una serie di fatti economico-politici occorsi a Tabarca e la volontà di popolare le isolette della Sardegna da parte dei Savoia, nelle cui mani la Sardegna stessa era recentemente passata, vi fu un massiccio trasferimento di famiglie tabarchine nell'isola sarda di San Pietro, e la conseguente fondazione della città di Carloforte (Toso, 2017). L'aspetto peculiare della presenza del tabarchino in Sardegna rispetto alle altre lingue locali dell'isola è la sua forte vitalità, dovuta alla percentuale piuttosto alta di parlanti e dell'uso effettivo ancora molto frequente (Toso, 2017; Maxia, 2018). Alla vitalità del tabarchino contribuisce anche la sostanziale assenza di concorrenza da parte del sardo, fondamentalmente assente dal repertorio

linguistico delle comunità tabarchine residenti nelle isole del Sulcis (Toso, 2017). A detta di Toso (2017), la vitalità del tabarchino andrebbe anche ricercata nella considerazione sociale fortemente positiva che tali comunità hanno della loro lingua locale, dovuta in parte all'associazione tra la lingua e le attività economiche tipiche delle isolette, tra cui la pesca dei tonni. Inoltre, anche una sorta di reazione nei confronti delle tutele ricevute dal sardo, cui non si accompagnano misure istituzionali in favore del tabarchino, potrebbe avere contribuito al rafforzamento di un senso di alterità linguistico-culturale e di identità positiva (Toso, 2017). Come il sassarese e il gallurese, ma a differenza dell'algherese e del sardo (come verrà più avanti approfondito), il tabarchino non è stato oggetto di leggi nazionali volte a promuoverlo e valorizzarlo. Nonostante ciò, numerose iniziative partite dal 'basso', e dunque non provenienti dalle classi dirigenti della società, hanno dato una forte vitalità al tabarchino anche in contesti pubblici – informali e formali – persino tramite l'uso dello scritto, fatto che rende questa lingua particolarmente presente ed attiva anche in ambito scolastico (Toso, 2017; Maxia, 2018).

Se prendiamo in considerazione l'intera Sardegna, le due lingue nettamente più diffuse, conosciute e parlate sono senz'altro l'italiano ed il sardo. L'italiano, nella sua variante regionale, è la lingua maggioritaria dell'isola come numero di parlanti e frequenza d'uso, presente nel repertorio linguistico degli abitanti di ogni zona della Sardegna (Calaresu & Pisano, 2017). Essa è inoltre lingua ufficiale di tutte le regioni della Repubblica Italiana (Parlamento Italiano, 1999). Per quanto riguarda il sardo, va anzitutto precisato che si tratta di una lingua romanza, derivante cioè dall'evoluzione naturale della lingua latina. Pur in condizione di minoranza rispetto all'italiano (Calaresu & Pisano, 2017; Schjerve, 2017), il sardo rimane vastamente diffuso nell'isola, sia in termini assoluti – circa un milione di parlanti, ma il numero varia in base alle fonti (cfr. Endangered Language Project, n.d.), peraltro non sempre considerabili attendibili (Putzu, 2012; Pinto, 2013) – sia in comparazione con le altre minoranze linguistiche della Sardegna, come è chiaramente visibile dalla Figura 1 (anche in questo caso cfr. Endangered Language Project, n.d. per i dati numerici secondo varie fonti). In virtù della loro ampia diffusione nel contesto della Sardegna, questo lavoro di tesi si concentrerà proprio sul sardo, considerato anche come sistema linguistico dotato di variazione diatopica, e sull'italiano, con particolare attenzione per la varietà regionale parlata nell'isola.

3.2 Caratteristiche linguistiche

3.2.1 Caratteristiche linguistiche del sardo

3.2.1.1 Logudorese vs. Campidanese

Descrivere le caratteristiche linguistiche del sardo è un compito arduo ed estremamente vasto, che va certamente oltre gli scopi e le possibilità di questa trattazione. D'altra parte, una sintesi rischierebbe

di risultare superficiale, per la limitatezza dei fenomeni che verrebbero descritti e l'arbitrarietà nella scelta di descriverne alcuni piuttosto che altri. Per queste ragioni, ho deciso di presentare una descrizione linguistica che sia propedeutica alla comprensione del lavoro di ricerca svolto. Come sarà evidente dall'illustrazione della metodologia, l'aspetto puramente linguistico diventa saliente soprattutto nel design sperimentale della *Matched-Guise Technique*, dove sono messe in rilievo alcune differenze tra varietà diverse di sardo. Pertanto, in questa sezione, illustrerò alcuni tratti fonetici, fonosintattici, morfologici e morfosintattici delle principali varietà di sardo, strumentali ad una migliore comprensione degli stimoli utilizzati nella ricerca; per questo, gli esempi che verranno utilizzati sono spesso tratti direttamente dal testo protagonista della MGT, la cui origine e le cui caratteristiche verranno descritte dettagliatamente in §5.1.2 e che è visibile in Appendice A.

Innanzitutto, è opportuno chiarire che la suddivisione del sardo in aree linguistiche non è affatto priva di problematicità e di visioni contrastanti tra gli studiosi. Nella storia degli studi sulla lingua sarda, infatti, a seconda dei criteri utilizzati – fonetici, morfosintattici, lessicali, un insieme di essi – il sardo è stato diviso in due o più varietà, o è stato scelto di considerare la lingua sarda come un'unica entità linguistica dotata di differenze interne disposte lungo un continuum. Per una panoramica su questo dibattito e sui diversi parametri utilizzati per operare delle divisioni si rimanda alla lettura di Molinu & Floricic (2017). In questa sede, è sufficiente illustrare che esiste una divisione tradizionale del sardo, che in letteratura, anche oltre i confini della Sardegna, ha avuto maggiore successo: si tratta della bipartizione dello spazio linguistico sardo in due macro-varietà, logudorese al centro-nord dell'isola e campidanese nella sua metà meridionale (Blasco Ferrer, 1984; 1986; 2002). Sebbene importanti studiosi come Wagner (1941) o Viridis (1988) proponessero suddivisioni in più aree linguistiche, anch'essi riconoscono che vi è una frattura o partizione fondamentale tra lo spazio linguistico centro-settentrionale e quello meridionale, ipotizzando una originaria unità linguistica in Sardegna, poi dissipatasi per evoluzioni interne e influssi di superstrato. Anche un classico lavoro di filologia romanza come quello di Tagliavini (1972) presenta lo spazio linguistico che nella Figura 1 è inteso come sardo (escludendo cioè sassarese e gallurese) come fondamentalmente bipartito in area logudorese (considerata più conservatrice) e area campidanese (considerata più innovatrice). Infine, in lessicografia e in opere di descrizione grammaticale, fin dall'Ottocento tale bipartizione è stata viva nell'isola, con lavori dedicati esplicitamente ad una sola delle macro-varietà – es. Porru (1811; 1832) e Lepori (1988) per il campidanese, Spano (1840) e Casu (1934-47/2002) per il logudorese – o che fanno esplicito riferimento a due grandi realtà linguistiche isolate. Ad esempio, il canonico Giovanni Spano nel suo celebre dizionario sardo-italiano (1851/2004) denota le voci che inserisce o come “logudoresi” o come “meridionali” (in realtà inserisce anche voci definite “settentrionali” riferendosi alle parlate galluresi e sassaresi, che però, come detto, oggi più difficilmente si possono

considerare propriamente sarde linguisticamente). In sintesi, come recentemente affermato anche da Lai (2018), la divisione del sardo in due macro-aree linguistiche che prendono il nome di logudorese e campidanese è ancora oggi la più largamente accettata in termini di tassonomia interna della lingua. Tale divisione è stata accolta e presa come base di riferimento in questa tesi: pertanto, anche la descrizione linguistica che segue è per lo più basata sulle differenze tra logudorese e campidanese; tuttavia, verranno brevemente presentati anche altri fenomeni e isoglosse capaci di mostrare che la divisione bipartita del sardo non è l'unica possibile.

Presento ora le caratteristiche linguistiche che marcano la distinzione tra le due macro-varietà di sardo in maniera più significativa, soprattutto in riferimento ai fenomeni presenti nell'esperimento principale di questa ricerca. È doveroso reiterare, dunque, che l'analisi dei fenomeni citati è frutto di una semplificazione dello spazio linguistico di queste due aree, che anche al loro interno presentano varie differenze e sfumature (cfr. Viridis, 1988 per l'illustrazione delle sub-aree interne al logudorese e al campidanese).

In linea generale, vi è un'importante distinzione nel vocalismo atono di fine parola derivante dall'innalzamento – avvenuto solo in campidanese – delle medie latine: mentre il logudorese presenta un sistema pentavocalico con una vocale bassa, due vocali medie e due vocali alte, il campidanese possiede un sistema a tre sole vocali, la bassa, [ɑ], e le due alte, [i] e [u] (Blasco Ferrer, 1986; Putzu, 2017). Gli esempi presenti in 1) sono tratti dalla parte A del testo protagonista dell'esperimento della *Matched-Guise Technique*, quelli presenti in 2) dalla parte B di quello stesso testo:

1) camp. 'centrali' e 'metrus' vs. log. 'tzentrale' e 'metros'

2) camp. 'birdi' and 'sèculus' vs. log. 'birde' and 'sèculos'

Come illustrato da Loporcaro (2011), nella zona di transizione tra le macro-aree, tanto a est quanto a ovest, vi sono comunità in cui l'innalzamento è subito solo da una delle due medie, o dipende da particolari contesti fonologici e talvolta anche morfologici. Ad ogni modo questo rimane uno dei fenomeni principali nella distinzione del sardo in due grandi dialetti, anche perché ha forti riflessi sul piano morfologico: la desinenza di prima persona nella coniugazione verbale del presente indicativo è -o per il logudorese, -u per il campidanese; ancor più importante il fatto che in campidanese non esiste la classe di sostantivi e aggettivi in -e, presente invece in logudorese. Inoltre, questo fenomeno fonetico ha effetti sul processo della metaforesi e conseguenti riflessi di tipo fonologico (anche se cfr. Viridis, 1978; 1988; Putzu, 2017 con Bolognesi, 1998; Frigeni et al., 2003; Torres-Tamarit et al., 2017 per diverse teorie sulla composizione fonologica del vocalismo campidanese).

Restando nell'ambito del vocalismo, si deve sottolineare un'altra differenza particolarmente visibile tra le due varietà principali, quella riguardante la vocale prostetica. La prostesi consiste nell'aggiunta, ad inizio parola, di materiale fonetico – nello specifico vocalico – non giustificato etimologicamente (Campbell, 2013). La particolarità consiste nel fatto che questo fenomeno è proprio di tutto il sardo, ma mentre nell'area campidanese si tende ad aggiungere una vocale bassa di fronte a parole che nell'etimo latino iniziavano per R-, nel logudorese si tende ad aggiungere una vocale alta di fronte a parole che nell'etimo iniziavano per S + consonante (Viridis, 1978). Gli esempi in 3) e 4) sono ancora presi dal testo della MGT:

3) log. **istada** vs. camp. **stètia** = “stata” (part. pass. femm. sing. verbo “stare”)

4) log. **ruju** vs. camp. **arrùbiu** = “rosso”

Passando al consonantismo, il fenomeno senz'altro più noto ed importante nella distinzione tra logudorese e campidanese è quello che riguarda il trattamento delle occlusive velari di fronte a vocali palatali. Il sardo logudorese è sostanzialmente l'unica varietà romanza ad aver mantenuto intatte tali velari, mentre il campidanese le ha palatalizzate, come avvenuto praticamente in tutta la Romània (Blasco Ferrer, 1984; Viridis, 2003c).

5) CENTU(M) > log. “**chentu**” [ˈkentu] vs. camp. “**centu**” [ˈtʃentu] = “cento”

L'ipotesi tradizionale per cui il logudorese ha mantenute intatte le velari direttamente dal latino, mentre il campidanese ha subito l'influsso toscano già dall'epoca medievale (Blasco Ferrer, 1984) è stata di recente messa in dubbio da teorie più complesse dal punto di vista dell'evoluzione diacronica (Viridis, 2003c). Più in generale, se, guardando agli esiti dal latino, l'impressione è quella di un logudorese più conservatore ed un campidanese più innovatore, Viridis (1978; 2003c) contesta questa visione così lineare e ne propone una più complessa e problematizzata, che esula però dagli scopi di questa trattazione. A proposito del trattamento sincronico delle velari, invece, è opportuno specificare che in fonetica sintattica o in posizione intervocalica ad interno di parola, l'occlusiva velare logudorese diventa una fricativa velare, mentre l'affricata alveo-palatale campidanese passa a fricativa postalveolare sonora. L'esempio è tratto dal testo della MGT.

6) log. **tregghentos** [ˈtrɛˈɣɛntɔs] vs. camp. **trexentus** [ˈtrɛˈʒɛntus] = “trecento”

Altro fenomeno consonantico che distingue il campidanese dal logudorese riguarda la -N- intervocalica: mentre in logudorese vi è sempre il mantenimento della consonante nasale, in gran

parte dell'area campidanese si ha la caduta con nasalizzazione della vocale precedente (esempio adattato da Viridis, 1978, p.37⁵).

7) CANE(M) > log. ['kanɛ] vs. camp. [kãi] = “cane”

Le vocali nasali sono particolarmente importanti, oltre che per la loro alta frequenza, anche perché costituiscono dei veri e propri fonemi. Esse infatti possiedono valore distintivo, dando luogo ad alcune coppie minime, che si distinguono per l'appunto solo per la presenza in un caso della vocale orale, nell'altro caso della vocale nasale: ['mau] (= “brutto”) vs. [mãu] (= “mano”) (esempio adattato da Viridis, 1978, p.29). Va però specificato che questo fenomeno non è presente nella parlata del capoluogo, ossia Cagliari, nella quale la nasale si mantiene intatta proprio come avviene nel logudorese (Viridis, 1978).

Anche la -L- intervocalica presenta esiti differenti tra logudorese e campidanese. Ancora una volta, nelle parlate centrali e settentrionali la consonante si mantiene intatta, mentre presenta diverse trasformazioni nelle varie parlate campidanesi (Viridis, 1978; 1988). Se, come visto per la nasale, nella parlata del capoluogo vi è il mantenimento etimologico della consonante, in gran parte del campidano essa cade o si trasforma in fricativa bilabiale o in approssimante palatale o in vibrante uvulare (sono possibili anche altri esiti in aree più ristrette) (Viridis, 1978, p.39).

8) SOLE(M) > log. ['sɔle] vs. camp. ['sɔi] o ['sɔβi] o ['sɔwi] o ['sɔɰi] (a Cagliari ['sɔli]) = “sole”

In campidanese si trova spesso – soprattutto nei prestiti di più recente introduzione – anche la trasformazione di -l- in laterale geminata (Viridis, 1988), generalmente assente comunque nella parlata di Cagliari. L'esempio 9) è tratto dal testo della MGT e mostra contemporaneamente il fenomeno relativo alla nasale e quello relativo alla laterale nelle parole recentemente sardizzate.

9) log. [pɔpulatsi'ɔnɛ] vs. camp. [pɔpul:atsi'ɔ̃i]) (a Cagliari [pɔpulatsi'ɔni]) = “popolazione”

Rimanendo nell'ambito dei prestiti, un altro tratto fonetico che presenta una differenza facilmente notevole tra le due principali varietà è quello che riguarda le affricate palatali. Il logudorese predilige il passaggio ad affricate alveolari, mentre il campidanese predilige il mantenimento delle palatali (Viridis, 1978; Blasco Ferrer, 1986) (esempi tratti dai due estratti del testo della MGT):

10) it. città > log. tzitade [tsi't:adɛ] vs. camp. citadi [tʃi't:adi]

11) it. principale > log. printzipale [printsip:ale] vs. camp. principali ['printʃi'p:al:i]

⁵ In questa tesi, si fa riferimento – anche per il numero di pagine che viene indicato – alla versione del libro che si trova online al sito 'Academia.Edu': https://www.academia.edu/2094989/Fonetica_del_dialetto_sardo_campidanese

Anche alcuni nessi consonantici presentano importanti differenze tra le due macro-varietà. Si può partire dal trattamento delle consonanti occlusive labiovelari. In logudorese sono realizzate come labiali, in campidanese sono invece realizzate proprio come labiovelari (Lupinu, 2020), sebbene questa pronuncia probabilmente non derivi da un mantenimento diretto dal latino, ma da un influsso dell'italiano (Wagner, 1941; Viridis, 1978; 1988; Putzu, 2012). Qui di seguito due esempi dei diversi esiti, il primo tratto dalla Parte A del testo della MGT e il secondo tratto dalla Parte B:

12) QUINQUAGINTA > log. [‘kim'banta] vs. camp. [ʃiŋ'kʷanta] = “cinquanta”

13) LINGUA(M) > log. [‘limba] vs. camp. [liŋgwa] = “lingua”

Altro nesso consonantico che distingue campidanese e logudorese è quello costituito dalla laterale latina seguita da approssimante palatale, LJ. Nelle parlate centrali e settentrionali, vi è il passaggio ad affricata alveolare sonora, mentre nelle parlate meridionali la tendenza è di pronunciare solo una laterale geminata, nonostante altri esiti intermedi si trovino in alcune parti dell'isola, specialmente nelle zone di transizione (Viridis, 1988). Il seguente esempio è presente in entrambe le sezioni del testo della MGT:

14) MILIA [‘milja] > camp. ‘milla’ [‘mil:a] vs. log. ‘miza’ [‘midza] = ‘mille’

Illustro ora brevemente le fondamentali differenze di carattere morfologico tra le due principali varietà. In primo luogo, si possono menzionare le diverse forme di articolo determinativo plurale. In logudorese vi sono le forme “sos / sas” rispettivamente maschile e femminile, mentre in campidanese si ha l'unica forma “is”, dunque con la distinzione di genere grammaticale neutralizzata (Blasco Ferrer, 1986; Viridis, 1988; Putzu, 2017). Le forme di entrambe le varietà derivano dal latino IPSOS / IPSAS, ma mentre nel logudorese si è affermata la forma con l'aferesi, in campidanese si è affermata la forma opposta, ossia quella in cui ha avuto luogo l'apocope (Viridis, 1978; Mensching & Remberger, 2017). È possibile approfittare della menzione degli articoli determinativi plurali per mostrare qualche fenomeno di fonosintassi piuttosto frequente nell'esecuzione delle due varietà principali della lingua sarda e che hanno caratterizzato anche la lettura dei testi della MGT. In campidanese, di fronte a parole che iniziano per liquida, nasale, sibilante, o anche per occlusiva sonora, vi è la tendenza al dileguo della -s finale dell'articolo con raddoppiamento della consonante iniziale della parola successiva (Viridis, 1978). Per esempio (tratto dal testo della MGT), “is làcanas” (= “i confini”) viene pronunciato come [iˈl:ak:anza⁶]. Questo fenomeno è stato ora menzionato per

⁶ Il suono vocalico finale è una vocale paragogica, fenomeno tipico del vocalismo atono di tutto il sardo. Si aggiunge, per esempio, ai sostantivi plurali – che in sardo terminano in -s – quando la parola è pronunciata in isolamento o prima di

la frequenza con cui occorre in sintagmi nominali che prevedono la presenza dell'articolo determinativo plurale. Tuttavia, si tenga a mente che riguarda tutte le coppie di parole in cui la prima finisce per -s e la seconda inizia con una delle consonanti sopracitate. Per esempio, è molto frequente in sintagmi composti da nome + aggettivo plurali, come “manus longas” (= “mani lunghe”) pronunciato come [‘manu ‘l:ɔŋgaza] (esempio tratto da Virdis, 1978, p.28).

In logudorese invece, se l'articolo determinativo plurale è seguito da una parola la cui consonante iniziale costituisce un aumento di sonorità, si può avere la trasformazione della sibilante o in laterale o in vibrante (Molinu, 2017). Ad esempio (tratto dal testo della MGT), “metros de” può essere pronunciato o come [‘metrɔl dɛ] o come [‘metrɔr dɛ] a seconda delle aree geografiche. Anche in questo caso, il fenomeno non riguarda solo il sintagma composto da articolo + sostantivo, ma può occorrere ogniqualvolta si presentino le condizioni fonotattiche adatte.

Ritornando a questioni più prettamente morfologiche, una distinzione molto importante tra logudorese e campidanese riguarda la morfologia verbale e in particolare gli infiniti (e dunque le classi o coniugazioni dei verbi). Questa differenza viene riassunta nella Tabella 1, adattata da Mensching (2017, p.380).

Tabella 1

Classi di coniugazione verbale in logudorese e in campidanese

Classe	Logudorese		Campidanese	
	Struttura	Esempio	Struttura	Esempio
I	radice + à + re	istimare (= “amare”)	radice + à + i	stimai (= “amare”)
II	radice + e + re	pònnere (= “mettere”)	radice + (i+r) i	ponni(ri) (= “mettere”)
III	radice + ì + re	partire (= “partire”)	radice + ì (+ ri)	parti(ri) (= “partire”)

Nota. Tabella adattata da quella presente in Mensching (2017, p.380)

Come si vede, in logudorese le tre classi escono in -are, -ere, -ire con maggiore vicinanza a quanto avveniva in latino, mentre in campidanese sono avvenuti dei mutamenti fonetici che hanno causato classi di coniugazione verbale differenti. Si può notare che le uscite in -iri e -iri (es. pònniri e partiri) e quelle in -i (ponni) e -ì (parti) sono compresenti in campidanese, più precisamente si alternano a

pausa, causando la lenizione della consonante che si viene a trovare in posizione intervocalica (Virdis, 1978; Blasco Ferrer, 1986; Krefeld, 2017)

seconda della sub-area geografica. La desinenza di prima coniugazione è invece uguale in tutto il dominio del campidanese. Va comunque precisato che esistono anche coniugazioni verbali con desinenze di infinito che potremmo definire intermedie tra quelle qui presentate, proprie infatti delle zone di transizione linguistica.

Vi sono poi diversi processi fonetici che hanno causato ulteriori differenze nella flessione verbale. Per la loro frequenza di ricorrenza menziono, tra altri esempi possibili, le desinenze di participio passato, precisamente nel genere maschile: in logudorese si mantiene la dentale intervocalica, mentre in campidanese tende a cadere (Blasco Ferrer, 1986; Mensching, 2017) (esempio tratto dal testo della MGT):

15) log. pèr**id**u vs. camp. per**iu** = “perso”

Anche nella morfologia nominale le differenze più importanti sono dovute dalle diverse evoluzioni fonetiche delle parole nelle due marco-aree. Prima di tutto, nei sostantivi della II classe, in particolare nei plurali, in logudorese si ha la desinenza in -os, mentre in campidanese, in conseguenza dell’innalzamento delle medie latine atone di fine parola, si ha la desinenza in -us (Viridis, 1978; 1988; Blasco Ferrer, 1986; Mensching, 2017) (esempio tratto dal testo della MGT).

16) log. met**ros** [‘metrɔzo] vs. camp. metr**us** [‘metruzu] = “metri”

Sempre in conseguenza del medesimo processo fonetico del campidanese, in questa varietà non esistono sostantivi, pronomi, aggettivi che escono in -o e in -e, presenti invece in logudorese (Blasco Ferrer, 1986; Mensching, 2017) (esempi tratti dal testo della MGT).

17) log. cando vs. camp. candu = “quando”

18) log. cumandante vs. camp. cumandanti = “comandante”

Per quanto riguarda i pronomi, oltre ad alcune piccole differenze che qui non verranno menzionate, vi è una forte distinzione inerente i clitici accusativi e dativi. In entrambe le varietà essi derivano dal latino ILLUM/-AM/-I/-OS/-AS/-IS, tuttavia in logudorese si è affermata una forma con aferesi e mantenimento della laterale – lu/-a/-i/-os/-as/-is – mentre in campidanese si è affermata un’altra forma aferetica, con il passaggio della geminata laterale in dentale retroflessa, per cui si hanno gli esiti ddu [du]/-a/-i/-os/-as/-is (Viridis, 2013, p.165). Ancora sui clitici, un’altra differenza riguarda la cosiddetta costruzione esistenziale, che in logudorese si esprime con “b’at” (= “c’è”), ossia col clitico “bi” più la terza persona del verbo avere, mentre in campidanese si trovano due clitici differenti, per cui l’espressione diventa o “nci at” o ddoi/ddui at” (Mensching, 2017, pp.387-388).

Infine, una particolare differenza morfosintattica tra le due principali varietà di sardo riguarda l'espressione del possessivo. In logudorese si ha semplicemente l'aggettivo possessivo posposto al sostantivo cui si riferisce, in campidanese invece si può frequentemente trovare la forma marcata composta da "cosa + aggettivo possessivo" (Mensching, 2017). L'esempio 19) è tratto dalla Parte A del testo della MGT, l'esempio 20) dalla Parte B:

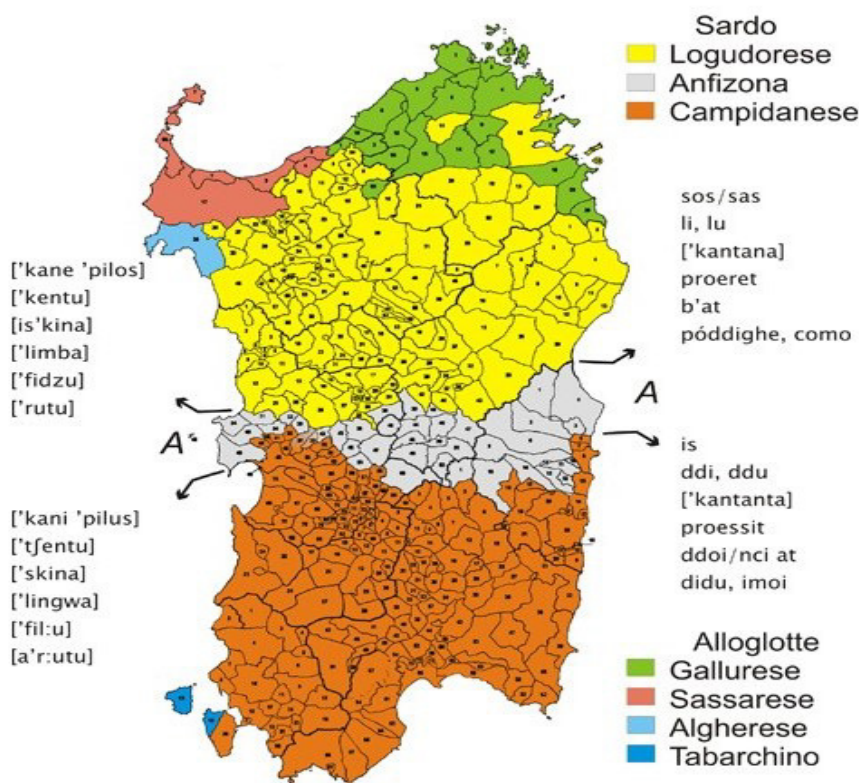
19) log. "sa tzitade sua" vs. camp. "sa citadi cosa sua" = "la sua città"

20) log. "sa bandera sua" vs. "sa bandera cosa sua" = "la sua bandiera"

Chiaramente, le due macro-varietà della lingua sarda si distinguono piuttosto fortemente anche per numerosi elementi del lessico. Non sarebbe possibile rendere conto qui di tali differenze – in parte riconducibili anche alla storia dell'isola e delle sue diverse zone geografiche – che perciò non verranno in alcun modo approfondite in questa sede. In conclusione invece, presento l'immagine in Figura 2, dove vengono riassunte alcune tra le principali differenze tra campidanese e logudorese. Si tratta di una mappa (tratta dal blog dell'ex ordinario di linguistica sarda Maurizio Viridis) che divide lo spazio linguistico della Sardegna in due macro-aree, pur presentando una zona grigia, chiamata "anfizona", che rappresenta la zona di transizione linguistica e di co-presenza di fenomeni tipicamente appartenenti a ciascuna delle due macro-aree. Sulla sinistra dell'isola, sono indicati alcuni fenomeni di carattere fonetico che distinguono in maniera evidente il campidanese dal logudorese, mentre sulla destra dell'isola sono indicati alcuni fenomeni di carattere morfologico (e anche due esempi di differenze lessicali).

Figura 2

Mappa linguistica della Sardegna con le principali differenze tra logudorese e campidanese



Nota. Mappa reperibile su “Presnaghe’s: Blog di Maurizio Virdis” al link <https://presnaghe.wordpress.com/linguistica/cartina-isoglosse-principali/>

3.2.2.2 Ulteriori possibili suddivisioni dello spazio linguistico sardo

Descriverò ora brevemente qualche fenomeno che consente di dividere l’area linguistica del sardo in più di due varietà. Prendendo come riferimento Virdis (1988), non tratterò di quelle che lui definisce sub-varietà interne al logudorese o al campidanese, ma di alcuni tratti linguistici tipici di due zone che, a suo avviso, possono costituire delle vere e proprie aree linguistiche del sardo a sé stanti, ossia il nuorese e l’arborense.

Il nuorese è spesso considerato la terza grande varietà della lingua sarda (Wagner, 1941; Virdis, 1978; 1988). Essa è parlata in quasi tutta la Barbagia (dove si trova la città e gran parte della provincia di Nuoro) e in Baronia, sostanzialmente nella zona centro-settentrionale della Sardegna, sul versante orientale dell’isola. La caratteristica principale di tale varietà è il suo forte grado di conservazione e dunque di vicinanza al latino (Virdis, 1988). Virdis (1988) ha individuato tre fenomeni fonetici peculiari di quest’area: il mantenimento delle occlusive sorde, la caduta di F- ad inizio parola, il passaggio dei nessi TJ e CJ a θ. Il primo di questi tre fatti fonetici, forse il più peculiare del nuorese, rende evidente la forte tendenza a conservare i suoni originali del latino. Se nel resto del sardo P, T,

C, quando scempie ed in posizione intervocalica nell'etimo latino, evolvono nelle corrispondenti fricative sonore, in nuorese esse rimangono inalterate. Ad esempio, da una parola come LOCUM, che nel resto del sardo diventa [ˈloɣu], in nuorese si ha l'esito [ˈloku] (= "luogo"). Il mancato passaggio a fricativa sonora è mantenuto in fonetica sintattica, quando l'occlusiva si trova in posizione intervocalica a cavallo tra due parole. Per esempio, un sintagma come "il formaggio" verrà reso come [su ˈkazu] e non [su ˈɣazu] (esempio tratto da Putzu, 2017, p.305). È bene comunque ribadire che, benché alcuni tratti fonetici caratterizzino il nuorese e lo distinguano dal logudorese, Virdis (1988, p.901) stesso ammette che "la divisione fondamentale sia quella bipartita"; aggiunge poi che "i dati che distinguono il Logudorese dal Campidanese, distinguono anche quest'ultimo dal Nuorese, il quale ultimo presenta, rispetto al Logudorese, una serie di tratti (di conservazione) in aggiunta" (Virdis, 1988, p.901).

La quarta area che può essere considerata come varietà di sardo a sé stante è stata definita arborense e si parla nella zona centrale dell'isola, verso il suo versante occidentale, dunque nella parte alta della pianura del Campidano e nelle regioni del Montiferru e del Barigadu. Secondo Virdis (1988) quest'area si definisce tramite la presenza di contrasti strutturali, ossia co-presenza di fenomeni che in tutte le altre parlate della Sardegna non vanno mai assieme. Il primo importante contrasto strutturale è quello che riguarda gli esiti di TJ/CJ e gli esiti delle velari latine di fronte a vocali palatali. Solitamente, laddove TJ/CJ evolvono in [t] (o [θ]), le velari latine vengono mantenute, mentre laddove TJ/CJ evolvono in affricata alveolare sorda, [ts], le velari latine si palatalizzano. Tuttavia, l'isoglossa di TJ/CJ passa decisamente più a nord, in particolare nel versante occidentale dell'isola, di altre che dividono il logudorese dal campidanese. Perciò, nell'area arborense, si trova TJ/CJ > ts (es. PLATEAM > [ˈpratsa]) ma allo stesso tempo si trova anche K, G > k, g (es. CENTUM > [ˈkentu]) (Virdis, 1988). Altro contrasto strutturale riguarda l'esito di -L- e quello del nesso LJ. Generalmente, laddove la laterale intervocalica viene mantenuta, il nesso LJ passa ad affricata alveolare sonora, [dz], mentre laddove la laterale evolve in [β], [w], [ɸ], Ø (e altri possibili esiti tipici delle zone meridionali dell'isola), si ha il passaggio da LJ a laterale geminata. Nella zona dell'arborense però, in particolare nella sua area meridionale, si trova sia -L- > β, w, ɸ, Ø (es. SOLEM > [ˈsɔβi] o [ˈsɔwi] o [ˈsɔɸi] o [ˈsoi]), sia LJ > dz (es. FILIUM > [ˈfidzu]) (esempi adattati da Virdis, 1988, p.904).

Va precisato che, per via delle differenze nelle varie isoglosse, tutta la fascia centrale dell'isola – come visibile in Figura 2 – rappresenta una zona di transizione linguistica la cui attribuzione ad una delle due grandi macro-varietà può risultare complessa. Per esempio, le parlate della Barbagia meridionale, dunque al centro longitudinale e latitudinale dell'isola, così come le parlate dell'Ogliastra, dunque nella zona centro-sud della costa orientale, presentano caratteristiche proprie

che le distinguono dalle varietà finora presentate (Viridis, 1988). Tuttavia, la mancanza di un folto fascio di isoglosse a delimitare tali aree fa sì che esse possano essere considerate parte di una delle due macro-varietà, senza che costituiscano varietà a sé stanti (Viridis, 1988). Inoltre, come già detto, numerose isoglosse fondamentali per la struttura sia fonetica che morfologica (e, in parte, anche lessicale) della lingua tagliano lo spazio linguistico del sardo in due metà. Sebbene sia vero che una tale divisione rappresenti una semplificazione, è altrettanto vero che qualsiasi altra divisione – in tre o quattro – è parimenti frutto di una semplificazione, giacché, come sostenuto da Bolognesi & Heeringa (2005), le varie parlate sarde sono poste in un continuum linguistico in cui il tracciamento di confini costituisce un'operazione artificiosa. Tuttavia, le categorizzazioni e l'individuazione di confini sono spesso utili e vantaggiose, ed in questa tesi mi atterro dunque alla lunga e consolidata tradizione di considerare il sardo fondamentalmente diviso in due grandi macro-varietà, il logudorese ed il campidanese.

3.2.3 L'italiano regionale di Sardegna: cenni di fonetica

L'italiano inteso nella sua varietà standard è una realtà ben poco presente nelle produzioni linguistiche riscontrabili nelle singole regioni d'Italia, in particolare per ciò che riguarda gli aspetti intonazionali e di pronuncia dei singoli suoni (Masini, 2010). Ciò che invece si incontra sono le diverse varietà d'italiano marcate diatopicamente, chiamate italiani regionali, i quali rappresentano in buona sostanza la vera lingua usata dai parlanti nelle diverse zone d'Italia (Marcato, 2002; Antonelli, 2011; Berruto & Cerruti, 2015). La situazione è la medesima anche nel caso della Sardegna (Piredda, 2017). Pertanto, visto l'interesse specifico di questa ricerca per il repertorio linguistico della Sardegna, si è deciso di porre il focus sulla varietà d'italiano parlata nell'isola, l'italiano regionale di Sardegna (da ora in avanti anche IRS). In questa breve descrizione dell'IRS mi concentrerò solamente sui tratti legati alla fonetica. Infatti, nel tentativo di comprendere quali siano gli atteggiamenti dei parlanti verso questa varietà d'italiano – come già detto e come si vedrà successivamente – ho fatto principalmente uso dell'esperimento della *Matched-Guise Technique*, il quale evidenzia gli aspetti prosodici e fonetici delle varietà di lingua oggetto d'interesse. Inoltre, gli aspetti legati ad altri livelli d'analisi della lingua – in particolare a quello morfosintattico – tendono ad essere meno distintivi di una singola varietà d'italiano regionale e sono più facilmente avvertiti dai parlanti come 'scorretti' o comunque poco adatti alle situazioni formali, essendo infatti diffusi nell'italiano "dell'uso medio" (Sabatini, 1985, p.154), parlato in situazioni di poca formalità in diverse zone del Paese (De Mauro, 2011; Sabatini, 1985; Loi Corvetto, 2015; Piredda, 2017).

L'IRS – come tutte le altre varietà regionali d'italiano (Berruto & Cerruti, 2015) – è contraddistinguibile per via del suo carattere locale, derivante principalmente da fenomeni di sostrato,

ossia legati alla lingua romanza locale parlata nella regione (Loi Corvetto, 2015; Piredda, 2017). L'aspetto più facilmente percepibile dell'IRS, nonché quello più pervasivo nelle produzioni linguistiche, è quello intonazionale, legato cioè alla tipica prosodia dei parlanti italiano dell'isola (Loi Corvetto, 2015; Piredda, 2017). Come riferisce Piredda (2017), però, lo studio e la descrizione di questa varietà puramente in termini prosodici è piuttosto ardua, e dunque si deve far ricorso all'illustrazione di singole peculiarità fonetiche. Prima di passare ad esse, è bene specificare che, pur essendoci un carattere prosodico e fonetico che i non-sardi percepiscono come tipicamente sardo, i parlanti di diverse aree all'interno dell'isola presentano aspetti intonazionali e di pronuncia differenti, percepiti dai locali come tali (Piredda, 2013). Nell'illustrazione però dei singoli tratti fonetici, farò qui riferimento a fenomeni che sono diffusi in tutta l'isola o in gran parte di essa.

Innanzitutto, nell'IRS, la presenza della vocale tonica medio-bassa o della vocale tonica medio-alta è condizionata dal fenomeno della metafonesi (Loi Corvetto, 2015; Piredda, 2017). Proprio come avviene in sardo, il grado di apertura della vocale tonica media dipende dalla vocale atona della sillaba successiva: la tonica sarà semi-aperta se nella sillaba successiva vi è una vocale aperta o media, ma sarà semi-chiusa se nella sillaba successiva vi è una vocale chiusa (Loi Corvetto, 2015; Piredda, 2017). Ecco alcuni esempi riportati da Piredda (2017, p.497): in luogo di [ˈdʒɛtʃ:i] dell'italiano standard in Sardegna si ha [ˈdʒɛtʃ:i] (“dieci”), e in luogo di [proˈdʒɛt:i] si ha [proˈdʒɛt:i] (“progetti”). Questo fatto fa sì che l'apertura della vocale tonica media assuma anche la funzione di anticipazione della marca di numero di alcuni sostantivi, giacché il singolare maschile si distingue dal plurale ancor prima che per la desinenza proprio per il grado di apertura della tonica, come mostrato da quest'esempio tratto da Loi Corvetto (2015, p.44):

21) signore [siˈn:ɔre] vs. signori [siˈn:ɔri]

In virtù di quanto appena illustrato, /ɛ/ ed /e/ così come /ɔ/ ed /o/ non sono fonemi distinti, ma sono varianti allofoniche di uno stesso fonema. L'IRS, dunque, possiede un sistema fonologico a cinque elementi per ciò che riguarda il vocalismo tonico. Vi è infatti la neutralizzazione di quelle che in italiano standard sono delle vere e proprie coppie minime (esempio adattato da Piredda, 2017, p.497):

22) italiano standard [ˈbɔt:e] (= percosse) e [ˈbɔt:e] (= recipiente) vs. IRS [ˈbɔt:e]

Altro fenomeno fonetico tipico del vocalismo dell'IRS è quello della iatizzazione, ossia il passaggio di sequenze che in italiano standard sono monosillabiche a bisillabiche (Loi Corvetto, 2015; Piredda, 2017). Questo fatto, probabilmente ancor più evidente in alcune regioni del mezzogiorno d'Italia, in Sardegna deriva anch'esso dall'influsso della lingua locale (Loi Corvetto, 2015). Se dunque nell'italiano standard si ha la pronuncia [ˈbjankɔ] per “bianco”, in Sardegna si rileva spesso la

pronuncia [bi'ɑŋko], così come se nell'italiano standard si ha la pronuncia ['kwando], in Sardegna si rileva la pronuncia [ku'ando] (esempi adattati da Loi Corvetto, 2015, p.79), con la trasformazione dell'approssimante in vocale piena.

Un ultimo fenomeno tipico del vocalismo dell'italiano parlato in Sardegna è quello della nasalizzazione. In italiano standard si ha la parziale nasalizzazione di vocali che precedono una consonante nasale che si trova in confine di sillaba (Loi Corvetto, 2015). Nell'IRS invece, la nasalizzazione delle vocali è più diffusa, poiché la si ha sempre quando una vocale è preceduta e/o seguita da una consonante nasale (esempi tratti da Loi Corvetto, p.116):

23) [nãzo]; [pãnẽ]; [ãmbo]

In particolare dal secondo esempio si nota come a subire il fenomeno della nasalizzazione sia tanto la vocale precedente alla nasale quanto quella successiva. Tuttavia, Loi Corvetto (2015) precisa che la vocale successiva alla consonante nasale risulta meno nasalizzata rispetto a quella che viene prima.

Passando al consonantismo, il più tipico e noto fenomeno della varietà di italiano parlata in Sardegna è probabilmente il rafforzamento consonantico (Loi Corvetto, 2015; Piredda, 2017). Le consonanti vengono pronunciate in maniera energica, rafforzata, con un consolidamento articolatorio (si veda Loi Corvetto, 2015, p.98 per una distinzione tra consonanti rafforzate e geminate in IRS) anche quando in italiano standard si ha una consonante rilassata o scempia (Loi Corvetto, 2015; Piredda, 2017). Le seguenti parole – tratte da Loi Corvetto (2015, p.100) – esemplificano questo fenomeno:

24) [l:e'v:at:o] (= “levato”), [d:ik:o] (“dico”), [k:ɔs:t:o] (“costo”)

In IRS, pertanto, le consonanti sono pronunciate energiche sia quando si trovano ad inizio di parola, sia in posizione intervocalica, sia in nessi consonantici (Loi Corvetto, 2015). Nel primo e nel terzo di questi contesti fonetici, questa regola è sempre valida. Quando si tratta di contesti intervocalici invece, vi è qualche caso in cui è prevista la pronuncia scempia, ossia quando si tratta di consonanti liquide, [r] e [l]. Si dice infatti [b:a'rare] e [al'at:o], parole nelle quali è evidente che le due liquide in posizione intervocalica costituiscano un'eccezione rispetto alla generale regola del consolidamento articolatorio o rafforzamento consonantico (esempi tratti da Loi Corvetto, 2015, p.100). Al di là di queste eccezioni, è possibile affermare che l'opposizione, tipica dell'italiano standard, tra scempia e geminata, scompare in IRS, poiché le consonanti non vengono pronunciate scempie ma rafforzate (Loi Corvetto, 2015). Tuttavia, se si sostiene con Loi Corvetto (2015) che vi è una differenza tra la pronuncia rafforzata e quella geminata, nell'IRS l'opposizione fonemica è proprio tra consonanti rafforzate e consonanti geminate, come mostrato dal seguente esempio (adattato da Loi Corvetto, 2015, pp.101-102):

25) [b:r:ut:o] (= chi non è governato dalla ragione) vs. [b:r:utto] (= chi non è bello d'aspetto)

I fenomeni presentati, come detto, riguardano il modo di parlare in italiano della gran parte dell'isola. In particolare, ho illustrato fenomeni condivisi sia dall'italiano dell'area campidanese, sia dell'italiano dell'area logudorese, sia dell'italiano dell'area sassarese (spesso l'area gallurese presenta delle differenze). Nessun fenomeno tra quelli brevemente descritti presenta una differenziazione sostanziale tra area campidanese ed area logudorese. Infatti, non essendo funzionali alla comprensione del lavoro di ricerca, come si vedrà in §5.1.1, non sono stati inclusi fenomeni fonetici che non sono comuni a tutte o gran parte delle zone dell'isola. Per la descrizione di altri fatti fonetici, così come per più approfondite analisi anche di tipo fonologico sui tratti qui menzionati, oltre che per fenomeni di carattere morfologico, sintattico e lessicale, si rimanda al già più volte menzionato volume di Loi Corvetto (2015). Per una più dettagliata disamina, oltre che nel campo della produzione anche in quello della percezione, delle differenze tra i vari italiani locali parlati all'interno dell'isola, si raccomanda la lettura del lavoro di Piredda (2013).

In questa tesi, più che sulla descrizione prettamente linguistica del sardo e dell'italiano e delle loro varietà, ci si concentrerà sui rapporti sociolinguistici tra queste lingue.

3.3 La situazione sociolinguistica in Sardegna

3.3.1 L'italianizzazione della Sardegna e il rapporto tra sardo ed italiano

Per comprendere l'attuale situazione sociolinguistica della Sardegna, è bene osservare i rapporti sviluppatisi nel corso dei secoli tra sardo ed italiano. Si possono identificare due fasi principali di italianizzazione della Sardegna: la prima è legata all'influsso pisano e genovese in epoca medievale, la seconda – e più decisiva per l'assetto linguistico odierno dell'isola – comincia invece nel 1720, con la cessione della Sardegna al regno sabauda (Calaresu & Pisano, 2017). In realtà, però, l'influenza dell'italiano nei primi decenni di dominio sabauda fu molto limitata. Infatti, il ceto nobiliare dei Savoia era prevalentemente di lingua francese, e le masse che popolavano il regno parlavano per lo più piemontese, dialetto che in effetti ha 'prestato' varie voci lessicali al sardo in diversi ambiti semantici (Dettori, 2017). Inoltre, per via della precedente dominazione catalana/aragonese e poi spagnola, durata all'incirca quattro secoli, la Sardegna restò per tutto il Settecento profondamente condizionata dalla cultura e dalla lingua iberica, che non fu da subito osteggiata dal governo sabauda (Ingrassia & Blasco Ferrer, 2009; Viridis, 2017). Il sardo, dal canto suo, pur trovandosi in una condizione di plurisecolare diglossia, "manteneva lo status e la dignità di lingua" (Viridis, 2017, p.169), capito e parlato dai membri di tutte le classi sociali nell'isola (Sanna, 1957; Viridis, 2017). L'influenza dell'italiano sulle pratiche linguistiche presenti in Sardegna cominciò a farsi più forte dalla seconda metà del Settecento, quando proprio l'italiano fu resa lingua ufficiale dei tribunali e

dell'insegnamento nelle università e scuole sarde (Putzu, 2012; Viridis, 2017; Calaresu & Pisano, 2017). Inoltre, il grande afflusso nell'isola di funzionari e lavoratori dalla terraferma contribuì a infittire il contatto tra italiano, dialetti italo-romanzi parlati nella penisola e sardo, il quale comunque rimaneva stabilmente la lingua parlata dalle masse (Calaresu & Pisano, 2017). Se è vero che si cominciò a diffondere un certo grado di competenza passiva dell'italiano, è altrettanto vero che i parlanti di italiano nell'isola si trovavano spesso costretti o a cercare di comunicare in sardo con i locali, o ad utilizzare un italiano intriso di elementi tipici del sardo (Calaresu & Pisano, 2017).

Verso la fine del XVIII secolo, tra gli strati intellettuali della società isolana cominciò a rafforzarsi la coscienza di forte alterità linguistica del sardo – peraltro mai venuta meno neanche nel periodo spagnolo – che portò alla messa per iscritto di riflessioni sull'importanza di valorizzare e nobilitare tale lingua (Calaresu & Pisano, 2017). A dimostrazione del fatto, però, che l'italiano cominciava ad essere la lingua di prestigio e riferimento culturale, va precisato che spesso questo tipo di riflessioni venivano scritte in italiano, come nel caso dell'opera di Matteo Madao (1782). Egli sostenne con fermezza che il sardo meritasse di essere valorizzato in base alla sua vicinanza con il greco e con il latino. Da queste lingue doveva partire la ripulitura della lingua sarda, che era alla base dell'opera di valorizzazione della stessa da lui immaginata (Viridis, 2003a; 2003b; 2014). Il sardo doveva poter essere funzionale per poter trattare gli argomenti più alti, e i cultismi derivanti dal greco e dal latino servivano proprio a questo scopo (Viridis, 2003a; 2003b; 2014). Ma è l'aspetto identitario della lingua ad emergere in maniera importante nello scritto di Madao, tanto che egli definì il sardo lingua nazionale del popolo sardo. All'inizio della sua opera, nell'allocuzione al lettore, si trovano alcuni tra i più importanti elementi della sua riflessione, ossia il legame lingua-identità-nazione, il potenziale del sardo ad elevarsi a lingua di cultura derivato dalla sua vicinanza con il greco e con il latino, la ferma volontà di invertire gli atteggiamenti storicamente negativi o passivi di locali e stranieri nei confronti del sardo stesso:

La lingua della Sarda nostra nazione, comechè venerabile per la sua antichità, pregevole per l'ottimo fondo de' suoi dialetti, elegante, per le bellezze che aduna delle altre più nobili, eccellente per la sua analogia colla Greca, e colla Latina, e nono giovevole, ma eziandio necessaria alla privata, e pubblica società de' nostri compatrioti, e concittadini, giacque in somma dimenticanza in fino al dì d'oggi, dagli stessi abbandonata come incolta, e dagli stranieri negletta come inutile (Madao, 1782, p.1).

Come detto, si trova in questo passaggio non solo una volontà di valorizzazione del sardo in senso identitario e nazionalistico (seppur non nel senso Ottocentesco del termine, Viridis, 2014), ma anche una traccia degli atteggiamenti linguistici dell'epoca: a detta dell'autore il sardo era percepito come inutile o come lingua incolta. Madao invece mirava a promuovere il sardo, soprattutto nella sua varietà più conservatrice e vicina al latino, ossia il logudorese, cui egli voleva far coprire la funzione

di volgare illustre (Sanna, 1957). È uno dei primi tentativi di promuovere il logudorese a varietà di prestigio all'interno del sardo, fatto che ha avuto anche in età contemporanea importanti effetti sulle percezioni e gli stereotipi linguistici della società sarda (cfr. Virdis, 2003a). Madao comunque sosteneva anche che il sardo non dovesse chiudersi in sé stesso, ma aprirsi al contatto di altre grandi lingue, in particolare l'italiano, e che i sardi stessi dovessero conoscere ed utilizzarle (Virdis, 2003a; 2003b; 2014).

L'opera di Madao, per quanto importante nell'ambito delle riflessioni e della coscienza linguistica dei sardi, era chiaramente limitata dal punto di vista scientifico, intrisa di ideologia, e fortemente dipendente dal clima culturale del tempo (Virdis, 2003a; 2003b; 2014). Inoltre, non poté certo incidere sulle pratiche linguistiche della società. L'italiano nell'Ottocento si affermò sempre più, ancora grazie alle scuole e ai contatti con la terraferma, oltretutto per l'arruolamento di soldati sardi nell'esercito sabauda prima e dell'Italia unita poi (Calaresu & Pisano, 2017). Il sardo invece non conobbe quell'elevazione tanto sperata da Madao. Peraltro, se a livello di riflessioni metalinguistiche da parte degli intellettuali non mancano esempi illustri nel corso del XIX secolo, questi persero parte della spinta identitaria impressa da Madao. Il sardo venne spesso ridotto a depositario della cultura popolare (Virdis, 2012), altro tratto che accompagnerà le percezioni sul sardo fino ai giorni nostri. Oppure, l'apprendimento del sardo veniva visto come propedeutico all'apprendimento dell'italiano, nuova lingua dello Stato (Virdis, 2012). Per esempio, nella grammatica meridionale di Vincenzo Porru (1811), molte delle questioni esposte da Madao ritornarono, quali la nobiltà della lingua sarda in virtù della sua vicinanza al latino e la necessità di 'ripulirla' per nobilitarla ulteriormente; eppure, l'afflato nazionalistico sembrava molto smorzato, probabilmente anche in virtù del mutato scenario politico-culturale di inizio Ottocento, che prendeva le distanze dall'illuminismo e dai sentimenti rivoluzionari che caratterizzarono anche la Sardegna sul finire del Settecento (Virdis, 2012). Discorso simile può essere fatto per il canonico Giovanni Spano: pur intitolando la sua opera "Ortografia Sarda Nazionale" (Spano, 1840), non sembrava davvero avvertire la lingua sarda come elemento fondante di una nazione sarda (Virdis, 2012). Accanto all'identità culturale e linguistica sarda, quella italiana andava affermandosi sempre più, anche in corrispondenza dei moti risorgimentali per l'unità. A questo proposito, vale la pena ricordare quanto scritto da Accardo (1996), a proposito del mito della nazione sarda nel primo Ottocento, allorché la Sardegna si trovava in una condizione di "tensione drammatica tra una ostentata e marcata enfasi regionalista fondata sull'affermazione del 'valore' e della 'virtù' dei sardi, e una convinta adesione al progetto dell'unità nazionale italiana" (Accardo, 1996, p.16). In termini più prettamente sociolinguistici e per ciò che concerne più specificamente il sardo, vale la pena menzionare una differenza – già notata da Sanna (1957) – tra l'opera linguistica di Porru e quella di Spano (e di Madao): mentre il primo riporta in maniera abbastanza fedele il parlato

del popolo, poiché non vi è per il campidanese il tentativo di elevare questa varietà a volgare illustre, in Spano (così com'era per Madao) è esplicita la volontà di elevare a tale rango la varietà parlata in Logudoro, che egli definisce infatti la "Sarda Toscana" (Spano, 1840, p.198).

Indipendentemente dalle opere degli intellettuali, comunque, la realtà linguistica dell'isola per tutto l'Ottocento vedeva ancora il sardo come lingua delle masse, utilizzata quotidianamente e appresa come L1, mentre l'italiano rimaneva la lingua dell'ufficialità e della scrittura (Calaresu & Pisano, 2017). Se non vi era la capacità diffusa di parlare l'italiano, a partire dalla seconda metà del secolo diventò abbastanza comune avere un buon grado di competenza almeno passiva dell'italiano, utile per far fronte alle esigenze amministrativo-burocratiche che il nuovo Stato imponeva (Calaresu & Pisano, 2017). Come già si era notato per il periodo catalano/spagnolo (Barbato, 2017), in Sardegna si ebbe per tutto l'Ottocento una condizione di diglossia, cui si accompagna un'assenza di bilinguismo o un tipo di bilinguismo passivo.

È solo nel Novecento – soprattutto dopo le guerre mondiali – che l'italianizzazione dell'isola cominciò davvero a prendere piede, giacché l'italiano iniziò a diventare lingua conosciuta e parlata dalle masse, fin poi a diventare, in tempi relativamente recenti, lingua madre della maggioranza della popolazione sarda (Calaresu & Pisano, 2017). Le cause dell'italianizzazione della Sardegna sono piuttosto note, essendo le medesime che hanno causato l'italianizzazione di massa in questo periodo storico sostanzialmente in tutte le regioni d'Italia. È già stato citato l'esercito come propulsore dell'italianizzazione, ed in effetti l'incontro nell'esercito di persone da diverse parti dell'Italia, in particolare in occasione delle due guerre mondiali e per la leva militare obbligatoria, spinse numerose persone ad un uso attivo di un codice condiviso, che era appunto l'italiano (Calaresu & Pisano, 2017). Le condizioni economiche di povertà della Sardegna portarono all'emigrazione dei membri di diverse famiglie sarde nelle regioni del Settentrione italiano, favorendo anche la crescita di matrimoni misti (Calaresu & Pisano, 2017). Connesso a questo fattore è l'elemento dell'industrializzazione e dunque del parziale allontanamento dalle attività economiche e dagli assetti sociali tradizionali della Sardegna (Schjerve, 2017). Va poi chiaramente menzionata la crescita della scolarizzazione, così come il noto effetto italianizzante della diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, dapprima la radio ed il cinema e più recentemente la televisione (De Mauro, 2011; Putzu, 2012; Calaresu & Pisano, 2017; Schjerve, 2017). Calaresu & Pisano (2017) riflettono in particolare sul ruolo della scolarizzazione nel processo di italianizzazione dell'isola: innanzitutto il bisogno di scolarizzazione crebbe in parte proprio perché nelle attività pubbliche e lavorative del Paese vi era una necessità crescente di competenze passive e attive di italiano. Questo fatto ha comportato anche la convinzione tra le generazioni adulte che l'italiano fosse la lingua adatta alla società moderna, quella grazie alla quale le generazioni più giovani avrebbero migliorato la loro condizione sociale (Calaresu & Pisano, 2017).

È in prima battuta con questa convinzione che le famiglie hanno cominciato ad aderire in massa al progetto di scolarizzazione in italiano. Ma è importante sottolineare che questo tipo di convinzioni sono alla base anche dell'atteggiamento adottato nei confronti del sardo nelle scuole: un atteggiamento di aperta stigmatizzazione e proibizione dell'uso, portato avanti spesso anche con pratiche violente (Calaresu & Pisano, 2017). Come si può capire da questo resoconto, gli atteggiamenti linguistici sono un elemento fondamentale nell'italianizzazione della Sardegna, durante la quale non è stata attuata una promozione simultanea della lingua dello Stato e di quella locale, poiché quest'ultima è stata fortemente stigmatizzata dapprima dalle generazioni più adulte, e poi, per il tramite della scuola, dalle nuove generazioni (Calaresu & Pisano, 2017). Lo scarso prestigio sociale della lingua sarda può essere stato in parte mitigato dalla produzione letteraria scritta che dal Settecento è divenuta più abbondante (Pittalis, 2017), e ancor più dalla diffusione delle gare di palco di poesia estemporanea nel corso del Novecento, che ancora oggi avvengono in occasione delle feste paesane e dunque finanziate dai membri delle comunità (Lutzu, 2011; Pilosu, 2011; Pittalis, 2017; Zedda, 2011). Ma anche il successo popolare di questo tipo di utilizzo alto della lingua non ha potuto contrastare la pressione sociale che, per i cambiamenti sociali summenzionati, l'italiano esercitava sul sardo. Dagli anni '70 del XX secolo infatti, l'italianizzazione ha avuto un'accelerazione ancor più decisa, con la crescita di generazioni che venivano abituate ad usare l'italiano anche in contesti privati e in famiglia, con scarse competenze attive nella lingua locale (cfr. il concetto di *semi-speaker* proposto da Dorian, 1981, e quello di *heritage speaker* nella connotazione di Montrul, 2016), la quale veniva però ancora diffusamente capita (Calaresu & Pisano, 2017). Già da alcuni decenni insomma è avvenuta in Sardegna l'interruzione della trasmissione intergenerazionale e l'abbandono progressivo del sardo come lingua della socializzazione primaria, fattori che hanno dato vita ad un processo ancora in corso di *language shift* (Schjerve, 1993).

Certamente, gran parte dei processi appena descritti sono occorsi in maniera molto simile in tante parti d'Italia, per cui ciò che è accaduto in Sardegna è da inquadrare in fenomeni sociolinguistici di più larga portata. Allo stesso tempo, però, vi sono alcuni aspetti piuttosto peculiari della situazione isolana. Uno di questi è la percezione di alterità linguistica del sardo rispetto allo spagnolo prima e rispetto all'italiano poi. Come affermato da Calaresu & Pisano (2017),

né prima né dopo il passaggio del Regno di Sardegna dalla Spagna ai Savoia, infatti, nessun sardo, per quanto incolto, avrebbe potuto condividere o prendere per buono il noto cliché, piuttosto diffuso in altre regioni, del proprio dialetto quale forma «corrotta» e degradata dell'italiano stesso (p.209).

La percezione che il sardo e l'italiano siano due codici linguistici a sé stanti ha anche importanti riflessi nelle pratiche linguistiche e in alcuni atteggiamenti linguistici delle comunità sarde.

Innanzitutto, si può rilevare come sono piuttosto diffusi atteggiamenti di purismo nei confronti delle due lingue: da una parte il sardo con forti interferenze dall'italiano nella parlata spontanea (dunque non nelle scelte consapevoli della poesia, per esempio) viene fortemente stigmatizzato (Calaresu & Pisano, 2017). Uno stigma ancor più forte è rivolto verso l'italiano con forti interferenze dal sardo in aspetti che vanno al di là della prosodia, ossia quella varietà che in Sardegna è conosciuta come 'italiano porcheddino' (Calaresu & Pisano, 2017). A questa forte stigmatizzazione fa da contraltare la diffusa convinzione dei sardi di parlare un italiano più corretto di quello parlato in tante altre regioni d'Italia (Calaresu & Pisano, 2017). Questo tipo di convinzioni metalinguistiche, verosimilmente insieme all'importante distanza strutturale tra le due lingue, ha contribuito alla bassa frequenza e la poca facilità con cui si verificavano – almeno fino a pochi decenni orsono – fenomeni di *code-mixing* o di alternanza e slittamento di codice, molto più diffusi invece in altri contesti italiani (Viridis, 2003b; Calaresu & Pisano, 2017). È piuttosto importante mettere in luce queste considerazioni in questa tesi, giacché sono alla base di alcune scelte nella costruzione dell'esperimento della *Matched-Guise Technique*, come si vedrà nel capitolo sulla metodologia (§5.1.1). Va comunque precisato che si tratta di processi in continua evoluzione e i fenomeni di interferenza linguistica e di commutazione di codice stanno diventando piuttosto comuni, specialmente tra i giovani parlanti con un'incompleta competenza nella lingua locale (Schjerve, 2017; Marongiu, 2019).

3.3.2 Il sardo a rischio d'estinzione

Dal secondo dopoguerra, il sardo ha attraversato una fase di forte recessione, che ha portato alla progressiva riduzione di domini d'uso e numero di parlanti e ad una massiccia interruzione della trasmissione intergenerazionale (Schjerve, 1993). Come visto nella sezione precedente, la scarsa considerazione sociale che questa lingua ha ricevuto nel corso dei secoli e, in maniera più incisiva, i cambiamenti sociali del Novecento, ne hanno compromesso la vitalità. Se già Madao nel 1782 denunciava la poca cultura associata ai parlanti di sardo e la percezione di poca utilità di questa lingua, le associazioni stereotipiche che collegano il sardo ad un tempo passato, oltretutto a parlanti incolti e poveri (Viridis, 2003a; 2003b), si sono radicate ancor più nel corso del Novecento per via delle summenzionate trasformazioni che hanno inciso sul tessuto sociale dell'isola, fino a condizionare profondamente le pratiche linguistiche della sua popolazione (Schjerve, 2017). Come già accennato, infatti, l'italiano è stato sempre più avvertito come la lingua che avrebbe agevolato il futuro delle nuove generazioni e facilitato la loro mobilità sociale, per cui il sardo costituiva invece un ostacolo (Tufi, 2013); tali convinzioni nel giro di poche generazioni hanno portato all'abbandono della lingua sarda anche in famiglia e dunque all'interruzione della sua trasmissione intergenerazionale (Schjerve, 2017). Se fino agli anni '60 del XX secolo l'abbandono della lingua

sarda ha toccato per lo più le città e le famiglie di ceti sociali medio-alti – andando peraltro ad aggravare le associazioni negative tra parlanti di sardo, basso livello culturale e scarso benessere economico – nei decenni successivi si è cominciato a registrare il rifiuto della lingua locale anche nei centri rurali e, come detto, persino in contesti privati o di scarsa formalità (Schjerve, 2017). Inquadrando le vicende sarde nel più ampio panorama dell'Italia, si può affermare che il rapporto tra lingua locale e lingua dello Stato – come per la maggior parte dei dialetti italo-romanzi – negli ultimi decenni è passato dalla condizione di diglossia a quella di dilalia (Berruto, 1987; 2003), in particolare per la compresenza di entrambi i codici anche nella conversazione ordinaria. Anche in questo tipo di situazioni informali, però, la lingua nazionale diventa sempre più pervasiva, ragion per cui si può parlare di sostituzione di lingua o *language shift* in atto (Schjerve, 1993; Putzu, 2012; Marongiu, 2019). Non è un caso infatti che il rapporto sulle lingue minoritarie dell'Unione Europea curato da Nelde et al. ed intitolato *Euromosaico* (1996) mostrava forti preoccupazioni per la vitalità etnolinguistica del sardo. Tra i gruppi linguistici costituiti da un numero cospicuo di parlanti (il sardo circa un milione, il numero esatto varia in base alle fonti: vd. Endangered Language Project, n.d.), il sardo era quello che versava nelle condizioni più problematiche. Questo passaggio esemplifica quanto detto: “Il rapido declino nell'uso del sardo e la mancanza di un contesto istituzionale ufficiale per la sua produzione e riproduzione indicano che tale gruppo linguistico versa in una situazione di crisi” (Nelde et al., 1996, p.28). Inoltre, associando la situazione sarda con quella bretone, i compilatori del report scrivono:

Sia il bretone che il sardo sono gruppi linguistici che presentano un notevole arretramento dell'uso linguistico nell'arco di due generazioni. Le generazioni più anziane fanno ampio uso di tali lingue, mentre tale capacità appare estremamente limitata tra i giovani. Ciò è tipico di lingue dallo status sociale basso e con un uso istituzionalizzato alquanto ristretto, cui fa da contraltare un processo di cambiamento rapido (...) La limitata penetrazione delle lingue nelle nuove attività economiche limita il loro prestigio e provoca il formarsi di un'identità negativa tra i parlanti il bretone e il sardo (...) Tale regresso è piuttosto riconducibile a un rifiuto della lingua, dovuto alla connotazione negativa che tali lingue minoritarie hanno in quanto si vedono relegate, assieme ai loro parlanti, in un mondo considerato “tradizionale” (Nelde et al., 1996, pp.23-24).

A proposito di alcuni gruppi linguistici presi in esame, tra cui rientra anche quello sardo, gli autori affermano che “nessuno di essi presenta una vitalità tale da dare molta speranza per il futuro” (Nelde et al., 1996, p.28). La lingua sarda, dunque, nonostante la consistenza nel numero di parlanti, si qualifica come una lingua a rischio d'estinzione, in particolare per la sua sostanziale assenza nei domini pubblici, per il suo scarso uso più in generale presso le nuove generazioni, per la bassa considerazione sociale nei suoi confronti e la scarsa attinenza percepita con le attività

economiche moderne. Nel nuovo millennio, la salute precaria del sardo è stata confermata dall'atlante delle lingue in pericolo dell'Unesco, nel quale il sardo viene definito “definitely endangered” (UNESCO, 2010).

Soffermandomi ancora sugli anni 2000, la più importante ricerca sociolinguistica in Sardegna, seppur ormai non recentissima, è l'indagine commissionata dalla Regione Sardegna e il cui rapporto finale è stato curato da Anna Oppo (2007a). I risultati di questa indagine sono in parte sorprendenti. Il 68,4% degli intervistati ha dichiarato di possedere una competenza attiva nella lingua locale, mentre se si includono coloro che hanno dichiarato di avere una competenza passiva, tale percentuale supera il 95% (Oppo, 2007b). Tuttavia, vi sono alcune differenze nella competenza attiva dichiarata da categorie diverse di parlanti: come già evidenziato da *Euromosaic*, i giovani conoscono il sardo meno di coloro che sono in una fascia d'età media o avanzata; inoltre, le donne tendono a conoscere il sardo meno degli uomini (Oppo, 2007b). Questo fatto era già stato notato in ricerche condotte in decenni passati, come quella di Dettori (1979) e Sole (1988), ed è stato sostanzialmente confermato anche dalla più recente indagine di Deiana (2019). Oppo (2007b) riferisce poi che la competenza attiva del sardo tende ad essere inversamente proporzionale al livello di istruzione e alla grandezza del comune di residenza. Le caratteristiche sociolinguistiche di coloro che mostrano una più alta competenza nella lingua locale non sono certo inaspettate: negli studi classici di dialettologia, i cosiddetti NORMs – *nonmobile, old, rural males* – sono considerati i parlanti più conservativi (Chambers, 2015). Ciò che invece sorprende nell'indagine di Oppo (2007b) è l'alta percentuale, menzionata poc'anzi, di persone che hanno dichiarato una competenza attiva in lingua locale. Va però precisato che in un altro capitolo di quello stesso report, Lupinu (2007) precisa che i dati sulla competenza attiva non corrispondono agli effettivi usi linguistici nella società, decisamente meno rassicuranti per il futuro della lingua. Pinto (2013), invece, chiarisce che le autodichiarazioni sulla competenza attiva di sardo possono essere più una spia degli atteggiamenti positivi dei sardi rispetto alla lingua locale, che non un dato fedele alle effettive competenze nella società. A questo proposito, Marongiu (2019) specifica che in alcune zone dell'isola, specialmente quelle rurali nel centro Sardegna, si può ancora parlare di diglossia e bilinguismo, seppur con una forte tendenza verso la dilalia; invece, nelle altre aree, con maggiore evidenza in quelle più urbane e specialmente per i parlanti di strati sociali medi ed elevati, si può parlare di *language shift* e di una tendenza verso il monolinguisma italiano. Questo stato di cose è ulteriormente rafforzato dal fatto che l'abbandono progressivo del sardo non ha permesso a questa lingua di svilupparsi in campi semantici legati alla tecnologia e alle attività lavorative non tradizionali, più diffuse appunto presso le aree urbane e presso parlanti colti (Marongiu, 2019). Anche per questo motivo, il processo di rilessicalizzazione italianizzante è divenuto ormai

pervasivo nel sardo parlato attualmente (Viridis, 2013; Marongiu, 2019), in cui sono diventati frequenti anche i fenomeni di commutazione di codice e di convergenza sintattica verso l'italiano (Schjerve, 2017; Marongiu, 2019). D'altra parte, l'italiano regionale oltre ad essere ben conosciuto sostanzialmente da tutte le comunità sarde, si è ormai consolidato come lingua dominante per gran parte dei parlanti dell'isola, e come L1 dei parlanti più giovani (Marongiu, 2019).

È in questo contesto di forte pericolo di estinzione linguistica per il sardo che si devono inquadrare i recenti tentativi istituzionali di salvaguardare la lingua, valorizzarla e promuovere il suo uso in ambiti tradizionali e nuovi, tanto in contesti privati quanto pubblici.

3.3.3 Politiche linguistiche e nuovi usi del sardo

Nel tardo Ottocento e nella prima metà del Novecento la questione della difesa della lingua sarda non ha costituito una priorità dell'agenda politica regionale, neanche dopo la fondazione dopo la prima guerra mondiale del movimento autonomista chiamato *Partito Sardo d'Azione* (Psd'Az) (Viridis, 2003b; Pili, 2017). Dagli anni '60 e '70 del Novecento però, il sardo tornò ad attrarre l'attenzione di intellettuali e politici in maniera più significativa. Vale la pena menzionare il pensiero dell'antropologo Michelangelo Pira (1978), che ripropose con forza il legame tra lingua sarda ed identità sarda, sostenendo che la salvaguardia del sardo equivaleva alla salvaguardia dell'identità individuale dei sardi e dell'identità collettiva della Sardegna (Olesen, 2006). In ambito più prettamente politico, il Psd'Az accolse le istanze del movimento culturale nazionalista noto come neo-sardismo, tra le cui priorità vi era anche la difesa della lingua sarda, anche tramite il suo insegnamento nella scuola (Hepburn, 2009). A metà degli anni '70 furono predisposte alcune proposte di legge che miravano a valorizzare il sardo, a dichiararlo lingua nazionale dei sardi e a inserirlo in ambito scolastico (Lai, 2018). Intanto, negli anni '70, '80 e '90, in particolare tra esperti e accademici, si alimentava il dibattito circa la normazione e standardizzazione del sardo. Nessuna delle proposte dei primi anni indicava come base della codificazione la varietà campidanese, che fu poi inclusa nelle successive proposte pluricentriche degli anni '80 e '90 (Marzo, 2017). Le proposte di codificazione, dunque, si alternavano tra quelle pluricentriche che prospettavano la necessità di adottare uno standard per il logudorese ed uno per il campidanese, quelle basate su una sola varietà di sardo, e quelle che invece non tentavano di normare la grammatica e gli aspetti morfologici della lingua, ma solo la sua grafia (Marzo, 2017). Le proposte di quegli anni non sono poi andate in porto e perciò non mi soffermerò su nessuna di esse in particolare (si veda la bibliografia presente in Marzo, 2017 per un approfondimento su quest'aspetto); ritengo più opportuno concentrare l'attenzione sulle politiche linguistiche – di *status* e *corpus planning* (Kloss, 1969) – messe effettivamente in atto dalle istituzioni a livello regionale e nazionale dai tardi anni '90 fino ai giorni nostri.

In ordine cronologico, la prima legge varata dalla Regione Autonoma della Sardegna a difesa della lingua sarda è la n°26 del 1997, *Promozione e valorizzazione della cultura e della lingua della Sardegna* (Regione Autonoma della Sardegna, L.R. 26/1997). Il tentativo di elevare il prestigio della lingua minoritaria è subito evidente all'articolo 2, dove è esplicita la volontà di “valorizzare la lingua sarda - riconoscendole pari dignità rispetto alla lingua italiana” (Regione Autonoma della Sardegna, L.R. 26/1997, art.2). La legge promuove poi misure di *status planning* (Kloss, 1969), vale a dire quegli interventi mirati ad un più ampio uso della lingua in diversi ambiti e contesti sociali, in particolare pubblici e dotati di elevata formalità e prestigio. Ad esempio, all'articolo 17 viene menzionata la possibilità di ricevere finanziamenti regionali per le scuole che promuovono la conoscenza delle lingue e della cultura della Sardegna (Regione Autonoma della Sardegna, L.R. 26/1997). All'articolo 23 invece, viene esplicitamente data ad amministrazioni pubbliche, quali i collegi deliberativi regionali e locali, la possibilità di predisporre i propri documenti ufficiali in sardo, purché vengano accompagnati dalla versione in italiano (Regione Autonoma della Sardegna, L.R. 26/1997). Sono chiaramente misure in cui la volontà di ampliare i domini d'uso del sardo si concilia con quella di rafforzare la considerazione sociale di tale lingua, e perciò possono anche essere considerate misure di *prestige planning* (Haarmann, 1990). L'aspetto forse più evidente di questa legge è lo stretto collegamento più volte ribadito tra difesa della lingua e difesa della cultura sarda. Angioni (2000) – oltre ad affermare che la legge non sembra prendere atto della condizione di diglossia (sarebbe forse meglio dire, con Berruto, 1987, *dilalia*) presente in Sardegna – ha sostenuto che essa avrebbe avuto poche possibilità di essere efficace proprio per il fatto di non concentrarsi esclusivamente sulla lingua, ma di collegare le misure di ambito linguistico con quelle di ambito più generalmente culturale.

Nel 1999, vi è stato un intervento legislativo a livello nazionale che ancora oggi pone il sardo – a livello di riconoscimento ufficiale, e per tutto ciò che ne consegue – in una posizione diversa da quella dei dialetti italo-romanzi parlati nella penisola italiana, nonché delle varietà alloglotte galluresi, sassaresi e tabarchine parlate nell'isola. Si tratta della Legge n°482/1999 approvata dal Parlamento Italiano. Nonostante la legge abbia come titolo *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, nell'articolo 1 si stabilisce che “La lingua ufficiale della Repubblica è l'italiano” (Parlamento Italiano, Legge 482/1999, art.1). Ad ogni modo, questa è la prima legge a livello nazionale che di fatto concede un riconoscimento ed una tutela ufficiale ad alcune minoranze linguistiche in seno alla giurisdizione italiana, tra cui appunto quella sarda, che è peraltro la più numerosa tra quelle comprese. La possibilità di impiego delle lingue minoritarie in vari ambiti pubblici costituisce il fulcro anche di questa legge (Lai, 2018; Mura, 2019a). Tra questi ambiti spiccano l'editoria e le emittenti radiotelevisive (art.12 e 14), la toponomastica (art.10), la

documentazione ufficiale di atti statali, regionali o comunali, sebbene venga ribadito che solo la versione in italiano possiede valore legale (art.7 e 8). Inoltre, dall'articolo 9 si evince che viene concessa la possibilità di utilizzare le lingue minoritarie – sia in maniera orale che scritta – negli uffici delle pubbliche amministrazioni, e per tale scopo è possibile comprendere, all'interno del personale delle amministrazioni, persone con competenze attive nelle lingue oggetto di tutela. Infine, l'articolo 4 è interamente dedicato alla possibilità di inserire le lingue minoritarie in contesto scolastico, in particolare per le scuole elementari e medie: più precisamente “nelle scuole elementari e nelle scuole secondarie di primo grado è previsto l'uso anche della lingua della minoranza come strumento di insegnamento” (Parlamento Italiano, Legge 482/1999, art.4, comma 1). È necessario specificare che, in virtù del comma 2 di quello stesso articolo, la decisione sul beneficiare o meno di questa possibilità offerta dalla legge, così come i modi e i tempi dell'eventuale insegnamento della lingua minoritaria, vengono stabiliti dalle singole autonomie scolastiche, anche in base alle richieste pervenute dai genitori degli studenti. È però importante rimarcare, come già fatto da Lai (2018) e Mura (2019a), che il sardo – insieme alle altre lingue menzionate nella legge – vedeva per la prima volta riconosciuta la possibilità di diventare oggetto di insegnamento nelle scuole, se non addirittura *medium of instruction*.

Proprio a proposito dell'inserimento del sardo nella scuola, nella legge regionale n°3 del 2009, non specificamente dedicata alla valorizzazione delle lingue locali, è stato incluso il provvedimento per cui venivano finanziati progetti scolastici in cui si facesse uso del sardo in orario curricolare come materia d'insegnamento o come lingua veicolare, dunque anche per la sperimentazione del metodo CLIL (Regione Autonoma della Sardegna, L.R. 3/2009, art.9). Da questa legge regionale del 2009, progetti di questo tipo sono stati finanziati nelle scuole sarde fino al 2018, anno in cui si è verificata un'interruzione dovuta ad una riorganizzazione legislativa.

Nell'estate del 2018 infatti, è entrata in vigore la legge regionale n°22, intitolata *Disciplina della politica linguistica regionale* (BURAS, L.R. 22/2018), che sostituisce la legge regionale 26/1997. La legge approvata nel 2018 è il più recente intervento legislativo dedicato interamente alla tutela delle lingue minoritarie di Sardegna, ed è quella attualmente in vigore. Rispetto alla precedente, questa legge è più specificamente dedicata ai problemi inerenti la lingua, e meno a quelli riguardanti la cultura più in generale. Un altro aspetto innovativo è costituito da una maggiore attenzione nei confronti delle varie minoranze linguistiche presenti in Sardegna, anche quelle non riconosciute come tali dalla legge nazionale 482, quali il tabarchino, il sassarese ed il gallurese. In linea generale, è ancora una volta incoraggiato, spesso tramite supporto finanziario, l'utilizzo del sardo in diversi contesti pubblici, in particolare negli uffici pubblici regionali (articolo 12), nella toponomastica e nella cartellonistica (articolo 13), nell'editoria, nei mass media e nel web (articolo 22). Viene inoltre

riorganizzato il sistema, già attivo dai primi anni Duemila, degli sportelli linguistici (*Ofizios de su sardu*, articolo 11), vale a dire quella rete di uffici – coordinati dallo sportello linguistico regionale – volti a realizzare attività di promozione del sardo, tradurre documenti amministrativi in sardo, offrire assistenza linguistica ad enti e cittadini che lo richiedono. Un ulteriore elemento di innovazione è rappresentato dalla possibilità di conseguire certificazioni linguistiche di sardo sulla base del quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) (articolo 9). A questo proposito, Lai (2022) ha fatto notare come la certificazione linguistica senza un processo compiuto di standardizzazione della lingua (cfr. prossimo paragrafo) possa risultare problematica; inoltre, le certificazioni basate sul quadro comune europeo sono state concepite per parlanti L2, tipologia di parlanti diversa da quella che si trova in Sardegna con riferimento al sardo, per cui si può forse più appropriatamente parlare di *heritage speakers* o comunque parlanti con incompleta acquisizione ma con intuizioni da parlanti nativi (Lai, 2022). Ad ogni modo, come già evidenziato da Mura (2019a), anche questo tipo di misure, come quelle della precedente legge, rientrano nel novero degli interventi di *status e prestige planning* (Kloss, 1969; Haarmann, 1990), per cui si mira ad aumentare la presenza pubblica del sardo e contemporaneamente ad accrescerne il prestigio. Va messa in particolare evidenza l'attenzione che la legge regionale 22/2018 dedica alla presenza del sardo nella scuola. Ancora una volta, è data la possibilità di usare la lingua minoritaria come materia d'insegnamento o lingua veicolare. Più precisamente, si legge quanto segue:

La Regione sostiene finanziariamente le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado che inseriscono nella programmazione, per l'intero anno scolastico, l'uso, l'insegnamento e l'utilizzo veicolare delle lingue delle minoranze storiche con un'estensione di almeno tre ore settimanali nella scuola dell'infanzia e di almeno due ore settimanali nella scuola primaria e secondaria (BURAS, L.R. 22/2018, art.17 comma 6).

Pur nel rispetto delle autonomie scolastiche, la legge inoltre incarica un nuovo ente (*Obberia pro s'imparu de su sardu*) di coordinare e sorvegliare le attività di inserimento del sardo nell'ambiente scolastico (articolo 16). Tuttavia, come si diceva, questo cambio legislativo ha causato l'interruzione dei contributi con cui venivano finanziati i progetti scolastici fino al 2018, provocando una fase di stallo in questo senso. Ad ogni modo, il sistema è stato riavviato, e nell'anno scolastico 2020-2021 sono stati presentati 68 progetti per l'insegnamento del sardo curriculare, la netta maggioranza dei quali riguardava le scuole primarie (Piana, 2021).

In questa sintesi ho fin qui tralasciato gli aspetti relativi al *corpus planning*, che hanno occupato una parte importante della discussione intorno alla lingua sarda soprattutto negli ultimi vent'anni. Per questo motivo e per l'importanza di questi aspetti per la condizione sociolinguistica attuale del sardo,

le vicende maggiormente importanti verranno ora riassunte. La legge regionale del '97 non si sofferma su proposte specifiche di codificazione linguistica ed ortografica del sardo, nonostante – come si è già detto – vi fosse già un vivace dibattito su tale questione negli ambienti accademici e politici (Marzo, 2017). I tentativi di standardizzazione del sardo negli anni immediatamente successivi all'approvazione della legge, infatti, non sono certo mancati e la Regione Autonoma della Sardegna ha in più occasioni presentato la sua proposta di varietà comune di sardo, ufficialmente valida per gli usi pubblici e scritti della lingua.

La prima proposta ufficiale da parte della Regione è stata lanciata nel 2001 e ha preso il nome di *Limba Sarda Unificada* (LSU) (Regione Autonoma della Sardegna, 2001). Nell'analisi e nella ricostruzione illustrata da Lai (2018), quella proposta di standardizzazione era fortemente basata su un articolo di Corraïne (2000), uscito l'anno prima interamente in sardo su *Revista de Filologia Romanica*. Ad ogni modo, l'aspetto più notevole di questa proposta linguistica è il fatto che sia basata unicamente sulla varietà logudorese, escludendo sostanzialmente *in toto* quella campidanese (Calaresu, 2002; Tufi, 2013; Lai, 2017; 2018). La LSU ha provocato una serie di polemiche e contestazioni nell'opinione pubblica e di fatto non è stata mai davvero implementata (Tufi, 2013; Lai, 2017; 2018).

È per questa ragione che la Regione Sardegna solo cinque anni più tardi ha lanciato una nuova proposta di sardo unico, utile per la lingua scritta e per gli impieghi pubblici, stavolta chiamata *Limba Sarda Comuna* (LSC) (Regione Autonoma della Sardegna, 2006). Nell'introduzione vi è scritto che questa varietà di sardo sarebbe servita esclusivamente a scopo sperimentale per i documenti rilasciati dall'amministrazione regionale (Regione Autonoma della Sardegna, 2006). L'intento però pareva essere più ambizioso (Lai, 2018), come testimonia – per esempio – la forte diffusione di questa varietà, almeno negli anni immediatamente successivi al suo lancio, presso gli uffici linguistici regionali e comunali, riportata dalla Regione stessa in un suo documento di pianificazione linguistica pluriennale rilasciato nel 2011. Inoltre, fino al 2013, anche in campo scolastico circa un terzo dei progetti finanziati ha fatto uso esclusivo della LSC e la percentuale sale in maniera rilevante se si includono i progetti che hanno fatto uso sia della LSC che della varietà locale (Marzo, 2017). La convinzione dell'importanza della standardizzazione della lingua sarda è stata peraltro esplicitata nel documento di pianificazione linguistica triennale menzionato poc'anzi: “solo forme codificate e normate di varietà linguistiche possono essere utilizzate, con successo, in ambito pubblico altrimenti l'impressione che si dà alla popolazione è di uso ‘dialettale’ e ‘inferiore’ della lingua” (Regione Autonoma della Sardegna, 2011, p.12). Se tale necessità di codificazione e standardizzazione linguistica era vastamente condivisa nel dibattito politico di quegli anni, anche la LSC ha però dato origine ad aspre critiche in virtù della sua fisionomia (Lai, 2022). In gran parte, la LSC è rimasta una

varietà a forte base logudorese (Calaresu, 2008; Tufi, 2013; Lai, 2017; 2018; 2022; Mura, 2021). Sono state fatte alcune ‘concessioni’ al campidanese, come la possibilità di usare l’articolo determinativo plurale *is* o i pronomi clitici *ddu/a/-a/-i/-os/-as/-is*. Tuttavia, sono rimaste intatte alcune contraddizioni che avevano già suscitato forti perplessità nella LSU. A titolo di esempio, riporto il caso della vocale prostetica, già menzionato, per esempio, da Lai (2017): seguendo il principio per cui si sceglie la variante più vicina all’etimologia latina e si escludono quei fenomeni non etimologici e non comuni a tutte le varietà, la norma impone di non scrivere la vocale prostetica *a* che nelle parlate campidanesi si pronuncia ad inizio di parole che cominciavano per *R* nell’etimo latino, per cui si dovrà scrivere *rosa* e non *arrosa* (Regione Autonoma della Sardegna, 2006, p.8); tuttavia, questo stesso criterio dovrebbe valere anche per la vocale prostetica *i* di fronte a *s + cons.* tipica del logudorese, che invece non è vietata, ma viene anzi riportata in svariati esempi presenti all’interno del documento normativo. Questa ed altre scelte, nonostante le dichiarazioni introduttive in cui viene sostenuto che la LSC sia una varietà intermedia tra le due macro-aree (Regione Autonoma della Sardegna, 2006), ha spinto Lai (2017, p.186) ad affermare che “one can say that LSC is to all intents and purposes a Logudorese dialect”. È certamente possibile che i tentativi di elevare il logudorese a volgare illustre sulla base della sua maggiore arcaicità, presenti almeno fin dal Settecento (cfr. Madao, 1782; Spano, 1840), abbiano giocato un ruolo nella fisionomia di queste recenti proposte. Come già menzionato, peraltro, questa varietà standard ha riscosso un certo successo negli impieghi pubblici del sardo promossi dalle politiche linguistiche.

Tuttavia, ciò non ha arrestato la forte opposizione alla LSC da parte di politici, attivisti ed esperti di area campidanese, i quali hanno sostenuto la necessità di adottare due standard per il sardo: il culmine della contrapposizione è stato raggiunto alla fine del primo decennio del Duemila, con l’adozione da parte della Provincia di Cagliari di una varietà standard di campidanese che era stata da poco presentata in un documento noto come *Arrégulas* (“Regole”) (Provincia di Cagliari, 2009). La base linguistica su cui è stata formata questa varietà è quella utilizzata dai cosiddetti *cantadoris*, ossia i poeti estemporanei, che – come accennato in precedenza – rappresentano per le comunità uno dei più frequenti punti di riferimento per l’uso alto della lingua. Murgia (2011) e Lai (2017) chiariscono che la varietà dei *cantadoris* e dunque delle *Arrégulas* è sostanzialmente coincidente con la parlata cagliaritana colta, privata dei tratti più peculiari e marcati del capoluogo. Dal punto di vista dell’applicazione delle diverse norme, come riferito da Pili (2017), i singoli sportelli linguistici, amministrazioni locali, scuole, riviste e siti web di area campidanese hanno deciso in maniera autonoma se adottare una delle due norme (LSC o *Arrégulas*), se adottarle entrambe, o se fare ricorso alle parlate locali. Insomma, le varie istituzioni pubbliche sarde non hanno mostrato unità d’azione da questo punto di vista.

Probabilmente per questa serie di ragioni, nella più recente legge regionale di politica linguistica, quella del 2018, si può leggere all'articolo 4 che una nuova proposta di standard linguistico ed ortografico è affidata ad un nuovo ente creato dalla legge stessa, la *Consulta de su sardu*. Benché gli sforzi di standardizzazione precedenti fatti dalla Regione vengano menzionati tra i diversi riferimenti che la nuova norma deve avere, la priorità in questo senso viene data alle “macrovarietà storiche e letterarie campidanese e logudorese” e alle “parlate diffuse nelle singole comunità locali” (BURAS, L.R. 22/2018, art.4). Tuttavia, a distanza di alcuni anni, nessuna proposta è stata avanzata dalla *Consulta de su sardu* e il processo di standardizzazione non può dirsi certamente né finito né condiviso. Più in generale, è possibile affermare che le criticità e contrapposizioni del primo decennio degli anni Duemila in ambito di *corpus planning* pare abbiano suggerito un approccio più attento alla diversità linguistica dell'isola ed in particolare alle parlate campidanesi. Ad ulteriore riprova del mutato atteggiamento delle istituzioni nei confronti della varietà standard (su base logudorese), vale la pena menzionare il fatto che, in un documento di pianificazione linguistica quadriennale pubblicato dalla Regione nel 2020, si incentiva la presenza del sardo nella scuola ma a partire dalle varietà locali, in particolare nei primi gradi scolastici (Regione Autonoma della Sardegna, 2020). È possibile che questo sia collegato a fenomeni come quello riportato da Lőrinczi (2013), ossia il fatto che l'insegnamento della LSC o tramite la LSC avesse provocato disorientamento negli alunni, nonché incertezze rispetto alle loro competenze linguistiche in sardo. Ciononostante, l'allontanamento dalla varietà standard lascia aperte alcune importanti problematiche, come per esempio quelle relative alla costruzione di materiali didattici, che non sono facilmente adattabili per rappresentare una grande variazione linguistica come quella naturalmente presente nell'isola.

Ad ogni modo, sulla base delle considerazioni di Marzo (2017), il processo di elaborazione di una norma per la lingua sarda è in corso di svolgimento, in parte per gli effetti delle politiche linguistiche *top-down*, in parte anche per iniziative *bottom-up* private o comunque portate avanti a livello locale. È pur vero però che, nonostante negli ultimi anni ci si stia dirigendo verso una soluzione di tipo bipolare, non è ancora chiaro a quale soluzione effettivamente si giungerà (Marzo, 2017). Resta inoltre da verificare l'effettiva conoscenza ed accettazione delle norme da parte di coloro che sono chiamati ad implementare le politiche linguistiche a livello locale e da parte della popolazione più in generale.

Prima di chiudere questa sezione dedicata alle politiche linguistiche, vale la pena approfondire brevemente gli aspetti più salienti di due documenti facenti parte della pianificazione linguistica della Regione Sardegna, già menzionati sopra nel parlare degli interventi di *corpus planning*. Si tratta di piani pluriennali di programmazione degli interventi a promozione delle lingue di minoranza dell'isola, in cui – oltre agli aspetti programmatici – sono anche presenti indicazioni relative al

monitoraggio delle attività precedentemente concluse. Il primo di questi documenti è il *Piano Triennale degli interventi di promozione e valorizzazione della cultura e della lingua sarda 2011-2013* (Regione Autonoma della Sardegna, 2011). Uno degli aspetti ad emergere con maggiore evidenza è la forte attenzione per la percezione che le comunità hanno del sardo, con il connesso invito ad evitare, nelle attività di valorizzazione della lingua, misure che possano far crescere l'associazione stereotipica tra lingua sarda e tempo passato, concernente cioè la presunta scarsa attinenza del sardo con il mondo moderno (Mura, 2019b). Il *Piano* incoraggia l'uso del sardo non solo in diversi ambiti pubblici, ma anche per trattare di contenuti del mondo attuale e non necessariamente legati alla cultura della Sardegna. A tal proposito, si legge che

il concetto di “cultura sarda”, interpretato restrittivamente in senso tradizionalista e passatista, si porta dietro tutta quella eredità negativa e negazionista dei sardi con il carico di stereotipi, pregiudizi e luoghi comuni la cui affermazione è stata determinante nell'indebolimento dell'autostima collettiva e nel rifiuto della lingua locale (...) se si veicola con la lingua di minoranza una cultura di respiro internazionale, piuttosto che solo quella regionale, le si rende un grande servizio in quanto, agli occhi del parlante medio, acquista prestigio e importanza (Regione Autonoma della Sardegna, 2011, p.7)

Questo concetto è poi declinato nelle varie applicazioni della lingua sarda in ambito pubblico, per esempio nei media, dove sono incoraggiati programmi in sardo con contenuti moderni e di qualità. Anche nella toponomastica, vi è l'invito a non concentrarsi in maniera esclusiva sul ripristino dei nomi che richiamano la memoria storica delle comunità locali (Regione Autonoma della Sardegna, 2011). A tale questione sono inoltre legate le sottolineature sul fatto che i progetti scolastici che avevano fino a quel momento coinvolto la lingua sarda hanno per lo più riguardato elementi di memoria storica locale, rivolti al patrimonio culturale tradizionale (Regione Autonoma della Sardegna, 2011). Questo fatto, peraltro, era stato in quegli anni già messo in luce dalle sezioni concernenti la Sardegna nell'ampia ricerca sull'insegnamento scolastico delle lingue di minoranza in varie parti d'Italia, coordinata da Iannaccaro (2010).

Il secondo documento di pianificazione linguistica pluriennale della Regione Autonoma della Sardegna è stato pubblicato nel 2020 ed è intitolato *Piano di politica linguistica regionale 2020-2024*. Ancora una volta, fortissima attenzione è rivolta verso l'uso della lingua minoritaria in diversi contesti pubblici e dotati di grande formalità, fatto che – si ritiene – possa migliorare sensibilmente la percezione che la popolazione ha della lingua minoritaria stessa. Il *focus* su questi punti è esplicitato nelle pagine in cui vengono delineati gli obiettivi delle azioni di politica linguistica regionale:

accrescere la presenza e la percezione del sardo, del catalano, del gallurese, del sassarese e del tabarchino in tutti gli ambiti della società; fare in modo che le lingue parlate in Sardegna trovino normale espressione, orale e scritta, in ogni situazione comunicazionale della vita pubblica e privata (Regione Autonoma della Sardegna, 2020, p.62)

Quello che si prospetta è insomma una sorta di bilinguismo paritario tra lingua nazionale e lingue minoritarie locali. Questo fatto è visto come necessario per riattivare l'interesse delle comunità verso queste ultime:

Con l'estensione dell'uso e delle funzioni della lingua si diffonde anche una percezione di utilità della stessa e con la crescita di questa percezione di utilità, crescono di conseguenza anche gli atteggiamenti linguistici positivi nei confronti della lingua, incentivando inoltre l'interesse verso il suo apprendimento (Regione Autonoma della Sardegna, 2020, p.98)

Come si può vedere, in questi estratti ricorre il termine “percezione”, e in quest'ultimo si parla anche di “atteggiamenti linguistici positivi”, stimolati dalle varie funzioni che la lingua può ricoprire, e che a loro volta fungono da stimolo per apprendere la lingua stessa, riprendendo – non si può dire quanto consapevolmente – le conclusioni raggiunte da Gardner (1985) sul legame tra *attitude e language learning*. Come già visto per il precedente documento di pianificazione linguistica, inoltre, le misure di *status e prestige planning* (Kloss, 1969; Haarmann, 1990) prospettate dagli attori istituzionali per il futuro prevedono che il sardo non venga usato in maniera esclusiva per trattare di contenuti legati al passato e alla tradizione, ma che venga impiegato anche nell'esprimere contenuti attuali, non connessi alla Sardegna, legati ad espressioni culturali moderne, presentati in vesti accattivanti anche per le fasce d'età più giovani (Regione Autonoma della Sardegna, 2020).

Come già evidenziato, questi documenti contengono, nella loro prima metà, dei resoconti sulle attività di valorizzazione delle lingue minoritarie precedentemente portate avanti e concluse. Non è nell'interesse di questo lavoro andare nel dettaglio dei numeri riguardanti le attività legate alla lingua sarda in vari ambiti pubblici; precedentemente si è solo citata qualche cifra legata ai progetti scolastici visto il *focus* che questa ricerca pone sul contesto della scuola. Ciò che si vuole mettere in luce qui è che, ormai da circa vent'anni, si sta registrando una discreta presenza del sardo, scritto e orale, in diversi domini d'uso pubblico della lingua. I vari utilizzi ‘nuovi’ della lingua sarda, specialmente nel web (Depau & Ghimenton, 2009; Ghimenton & Depau, 2016; Russo et al., 2016; Mereu, 2019; Mura, 2019b; Masullo et al., 2021) ma anche nella toponomastica (Linzmeier & Pisano, 2021; Mura & Santulli, in stampa) e nella scuola (Iannaccaro, 2010; Marra, 2012; Gargiulo, 2014), hanno attratto anche l'interesse di linguisti e sociolinguisti. Per una panoramica

ampia sulle iniziative di utilizzo del sardo nei vari ambiti nell'ultimo ventennio, si veda anche il resoconto di Pili (2017). Ad ogni modo, ciò che è importante sottolineare in questa sede è che questi nuovi contesti d'uso stanno fornendo l'occasione per una sorta di inversione di tendenza per quanto concerne l'abbandono della lingua minoritaria, e che dunque vi sono segnali di ripresa per quanto riguarda il suo utilizzo (Schjerve, 2017). Questo fenomeno si deve inserire in un più ampio processo di rinnovato interesse verso le lingue minoritarie e i dialetti in tutta Europa (Lasagabaster & Huguet, 2007), già testimoniato dall'approvazione da parte dell'Unione Europea della *European Charter for Regional or Minority Languages* ad inizio degli anni '90 (Council of Europe, 1992). In Italia, Berruto (2006, p.118) ha parlato a questo proposito di "risorgenze dialettali", proprio per indicare l'espansione dei dialetti in contesti d'uso prima inaspettati. Tuttavia, l'impiego dei dialetti in tali contesti possiede molto spesso solo un valore simbolico ed espressivo, o è motivato da una funzione identitaria di *in-group* o di differenziazione da una generica cultura nazionale (Berruto, 2018). L'allargamento dei domini d'uso delle lingue minoritarie e dei dialetti, pertanto, molto spesso non corrisponde ad un accrescimento della competenza effettiva o dell'effettivo uso nelle conversazioni ordinarie di quei codici linguistici (Berruto, 2018). La situazione del sardo non sembra rappresentare un'eccezione in questo senso, vista la poca frequenza con cui ancora oggi si fa un uso prolungato e continuativo di esso in conversazioni spontanee o nella socializzazione primaria (Schjerve, 2017; Marongiu, 2019). Come già più volte evidenziato, processi di questo tipo possono portare a fenomeni come la perdita della lingua (*language loss*) o la morte della lingua (*language death*) nei prossimi decenni (Schjerve, 2017; Marongiu, 2019). Va però sottolineato, come fatto per esempio da Dal Negro & Vietti (2011) e da Berruto (2018), che i fenomeni di risorgenze dialettali – pur non avendo ancora un effetto nelle effettive pratiche linguistiche quotidiane delle comunità – sono spinti da atteggiamenti linguistici tendenzialmente positivi verso dialetti e lingue locali; questo fatto, a lungo termine, potrebbe aiutare la loro salvaguardia. È anche per questo auspicabile cercare di comprendere le sfumature negli orientamenti valutativi e negli atteggiamenti dei membri di una comunità verso la lingua minoritaria locale, specialmente in confronto ai valori che essi attribuiscono alla lingua più usata nella società, che in quasi tutta Italia è chiaramente l'italiano.

3.4 Indagini sugli atteggiamenti linguistici condotte in Sardegna

Madao nel 1782 forniva indicazioni sugli atteggiamenti linguistici dell'epoca nei confronti del sardo: esso era considerato una lingua inutile o una lingua da incolti. La condizione di lingua bassa nel binomio diglossico prima con lo spagnolo e poi con l'italiano pare confermare questo tipo di atteggiamenti non particolarmente positivi nei confronti del sardo. Tuttavia, è nella seconda metà del Novecento che la considerazione sociale del sardo si connota di caratteri davvero negativi, tanto da

portare al progressivo abbandono di questa lingua nelle pratiche linguistiche, anche private, delle comunità. Il sardo viene associato a scarsa attinenza con la modernità, poca cultura, poca raffinatezza, ridotte possibilità di crescita sociale (Viridis, 2003a; 2003b; Tufi, 2013; Mongili, 2017); viene stigmatizzato il suo uso – soprattutto pubblico – sia dalle generazioni adulte sia da quelle più giovani che lo vedono sostanzialmente bandito dalla scuola e spesso poco usato anche dai membri della famiglia nel rivolgersi a loro (Calaresu & Pisano, 2017; Mongili, 2017). La scarsa considerazione sociale del sardo è stata messa in forte evidenza anche dalla già menzionata ricerca *Euromosaic* (1996), che aveva il compito di offrire un quadro delle condizioni di vitalità di varie lingue minoritarie d'Europa. Tuttavia, come riferisce Mongili (2017), una stigmatizzazione così forte di un oggetto sociale, come in questo caso la lingua sarda, porta spesso ad una sua futura rivalutazione. Essa avviene tramite la presa di coscienza di alcuni strati della società del valore e delle tipicità di quell'oggetto sociale, i cui diritti cominciano ad essere esplicitamente difesi (Mongili, 2017). È ciò che sta avvenendo con le lingue minoritarie ed i dialetti in Europa (Lasagabaster & Huguet, 2007) ed in Italia (Dal Negro & Vietti, 2011; Berruto, 2018). In Sardegna, la difesa dei diritti della lingua sarda ha interessato da alcuni decenni strati della società collegati ad ambienti intellettuali e politici, ed ha portato alla messa in campo di politiche linguistiche istituzionali a tutela appunto del sardo (vd. sezione precedente). È dunque interessante ricostruire le traiettorie degli atteggiamenti linguistici dei sardi nel nuovo millennio. Purtroppo però, le ricerche sugli atteggiamenti linguistici in Sardegna scarseggiano. Se è raro trovare un'indagine specificamente dedicata a questa tematica, è possibile ricavare qualche informazione e dato sulle *language attitude* nell'isola anche da ricerche che avevano un respiro più ampio.

La tesi di dottorato di Maria Chiara La Sala (2004), cionondimeno, riguarda specificamente gli atteggiamenti linguistici nei confronti del siciliano e, appunto, del sardo. Attraverso un questionario in cui si alternavano domande chiuse ed aperte, La Sala ha osservato che la predisposizione dei rispondenti nei confronti del sardo è generalmente buona. È particolarmente interessante notare che i partecipanti giovani d'età e provenienti da aree urbane, benché siano il gruppo di persone meno avvezzo all'uso della lingua locale, si sono dichiarati tendenzialmente a favore dei tentativi istituzionali di promozione del sardo. Essi hanno comunque evidenziato qualche perplessità nei confronti dell'introduzione del sardo in diversi settori della vita pubblica e hanno sollevato problematiche pratiche, legate sia alla mancata standardizzazione del sardo, sia allo status di ufficialità dell'italiano nella Repubblica. È poi emerso che la valorizzazione del patrimonio culturale sardo tramite la lingua, e dunque il nesso tra lingua ed identità, è sentito in particolar modo dagli intervistati di area urbana e di estrazione sociale medio-alta, i quali vedono in maniera favorevole anche l'inclusione del sardo nella scuola. La Sala ha dunque evidenziato che, da una parte, vi sono

sentimenti contrastanti rispetto alle politiche linguistiche mirate alla salvaguardia del sardo, dall'altra, le classi sociali dotate di maggior prestigio sembrano essere quelle più interessate al processo di rivalorizzazione della lingua locale, fatto che potrebbe portare ad una diffusione più ampia di atteggiamenti positivi nei confronti della lingua stessa.

Proseguendo in ordine cronologico, è importante presentare i risultati della già menzionata ricerca sociolinguistica a cura di Oppo (2007a), commissionata dalla Regione Sardegna. Un'intera sezione di domande, infatti, aveva lo scopo di ottenere dati sugli atteggiamenti linguistici dei partecipanti e i risultati sono stati presentati nel capitolo di Valdes (2007). In linea generale, i rispondenti hanno espresso giudizi piuttosto favorevoli nei confronti della propria lingua locale. Circa il 90% degli intervistati si sono dichiarati favorevoli a misure di difesa nei confronti del sardo poiché quest'ultimo è parte integrante della loro identità. La lingua sarda è inoltre ritenuta piacevole e 'bella', visto che percentuali molto elevate d'accordo sono state riscontrate anche quando è stato chiesto ai partecipanti se trovassero piacere nel parlare in sardo e se il sardo dovesse essere salvato per il suo valore estetico. In pochi hanno dichiarato che non valga la pena tutelare il sardo in quanto lingua inutile nel mondo moderno. La maggior parte degli intervistati, inoltre, ha dichiarato di sentirsi più legata alla propria lingua locale piuttosto che all'italiano; va però precisato che una risposta di questo tipo è stata data più frequentemente dagli anziani piuttosto che dai giovani, più frequentemente dagli uomini piuttosto che dalle donne, più frequentemente dagli abitanti di comuni piccoli piuttosto che dagli abitanti di città o cittadine. Si può dunque osservare che una maggiore vicinanza alla lingua locale è sentita dai gruppi di persone all'interno dei quali era stata dichiarata una più diffusa competenza della stessa (Oppo, 2007b). Da evidenziare anche che la netta maggioranza dei rispondenti ha sostenuto che imparare una lingua locale in famiglia per i bambini sia importante e benefico e non costituisca uno svantaggio per il rendimento scolastico (Valdes, 2007). Inoltre, la maggior parte degli intervistati si è detta a favore dell'introduzione della lingua minoritaria nella scuola. A questo proposito, però, è interessante notare che vi è stata una differenza significativa in base al titolo di studio dei partecipanti, giacché i laureati si sono opposti a questa eventualità notevolmente di più di quanto non abbiano fatto coloro con titoli di studio più bassi; è invece da evidenziare che non vi sono state differenze importanti nelle risposte a questa domanda tra partecipanti di età e genere diverso. Per avere un quadro più preciso, è bene precisare due aspetti. Innanzitutto, la maggioranza dei favorevoli all'introduzione del sardo a scuola ha dichiarato che ciò deve essere fatto nel contesto di un approfondimento della storia e cultura locale, mentre è diffusa l'opposizione all'utilizzo del sardo come lingua veicolare per intere materie. Come osservato dallo stesso Valdes (2007), la lingua sarda pare avere un forte legame identitario con l'isola e dunque pare essere percepita come lingua adatta a parlare della Sardegna; allo stesso tempo, però, non sembra essere avvertita come lingua adatta a parlare di argomenti 'alti',

complessi, riguardanti il mondo contemporaneo. È certamente l'italiano ad essere avvertito come veicolo della cultura 'alta'. Inoltre, tra coloro che si sono dichiarati sfavorevoli all'introduzione del sardo nella scuola, la motivazione più frequentemente data è la non adeguatezza del sardo ad essere una lingua utilizzata in un contesto come quello scolastico. Lupinu (2007) e Mongili (2007), in altri capitoli di quello stesso report, hanno commentato alcuni di questi dati. Sul largo dissenso rilevato in merito all'utilizzo del sardo come lingua veicolare, Lupinu ha affermato che

l'impiego a scuola [delle lingue locali] è subordinato al mantenimento di una rassicurante posizione ancillare nei confronti della lingua nazionale (che, in sostanza, cela la volontà inespressa che il dialetto rimanga dialetto), giudizio che – considerato il modo mediato in cui affiora – appare rivelatore di un atteggiamento di fondo radicato, assai più di quanto non facciano le numerose opinioni positive raccolte circa la necessità di una valorizzazione e di una promozione adeguate delle parlate locali (Lupinu, 2007, p.104)

Mongili (2007) ha invece osservato che il fatto che numerosi intervistati hanno dichiarato che il sardo non sia una lingua adatta alla scuola rivela un forte stigma nei confronti di questa lingua, poiché indica dei preconcetti sulla natura del sardo e dell'italiano, intrinsecamente inadatto a certi contesti il primo, intrinsecamente adatto il secondo. Infine, va messo in evidenza che l'indagine è stata condotta tramite affermazioni esplicitamente riferite alle lingue verso cui i rispondenti dovevano esprimere il proprio grado d'accordo. Si tratta insomma di un metodo diretto d'indagine degli atteggiamenti linguistici (Garrett, 2010). Come si è visto in §2.3.2.4, i metodi diretti presentano diverse problematiche, prima fra tutte il *social desirability bias*, ossia la volontà dei partecipanti di rispondere nella maniera più socialmente accettata; inoltre, gli intervistati tendono spesso a cercare l'approvazione del ricercatore tramite le loro risposte (Garrett, 2010). Insomma, i dati presenti in Valdes (2007), per quanto parzialmente incoraggianti per il sardo, vanno problematizzati e guardati con le dovute cautele. Tuttavia, anche i dati sulle competenze linguistiche presentati nel primo capitolo di quello stesso report (Oppo, 2007a) possono essere visti come un segnale di un atteggiamento positivo verso il sardo abbastanza generalizzato. Pinto (2013) infatti – nell'ambito di una ricerca curata con Paulis e Putzu sul repertorio linguistico a Cagliari – ha sostenuto che i dati riportati da Oppo (2007b) sono rivelatori di atteggiamenti linguistici favorevoli nei confronti delle lingue locali, ancor prima che riflesso delle reali competenze. Ciò parrebbe essere confermato dalle scarse competenze linguistiche spesso mostrate proprio dai partecipanti di Paulis et al. (2013) nelle prove di conoscenza e utilizzo attivo della lingua che gli studiosi hanno proposto loro.

Un discorso simile può essere fatto per i risultati della ricerca sociolinguistica condotta da Lavinio & Lanero (2008) nelle scuole sarde, nella quale sono stati raccolti oltre 1500 questionari compilati da studenti di età diverse. Si è registrata un'elevata percentuale di studenti (intorno al 70%) che hanno

dichiarato di conoscere il sardo, confermando sostanzialmente il dato di Oppo (2007b). Come illustrato da Lavinio (2010), anche questo dato sembra sovradimensionato, probabilmente per via della scomparsa del sentimento di vergogna che si provava nel secolo scorso ad ammettere che si sapeva parlare il sardo, cui invece è subentrato un senso di orgoglio identitario.

In continuità con i metodi e i risultati di queste due ricerche, soprattutto di quella curata da Oppo (2007a), si pone l'indagine di Brau (2010), concentrata però su uno specifico paese della provincia di Nuoro. I dati sulla competenza del sardo sono ancora più alti di quelli delle due ampie ricerche sin qui menzionate, ma ciò non sorprende particolarmente, in quanto è noto che nel centro Sardegna vi sia una maggiore conservazione della lingua locale rispetto ad altre aree più laterali (cfr. Marongiu, 2019). La sezione che più interessa in questa sede è quella sugli atteggiamenti linguistici, le cui domande e i cui risultati sono simili a quelli riportati da Valdes (2007): quasi all'unanimità, il sardo è ritenuto parte dell'identità dei rispondenti e degno di essere salvato perché 'bello', mentre quasi tutti si dichiarano contrari all'affermazione per cui il sardo non andrebbe salvato perché non adatto alla società contemporanea. Brau (2010) ha poi registrato un larghissimo consenso all'includere il sardo tra le lingue che un bambino dovrebbe imparare fin da piccolo in Sardegna e ha osservato anche un forte consenso circa la possibilità di includere il sardo nelle scuole, sebbene vada precisato che gli uomini si sono dichiarati d'accordo con questa possibilità in maniera notevolmente più alta di quanto non abbiano fatto le donne. Come si era verificato in Valdes (2007), peraltro, la possibilità di utilizzare il sardo come lingua veicolare dell'insegnamento di alcune materie non ha riscosso particolare successo, confermando la diffusa percezione del sardo come lingua ancillare all'italiano già notata da Lupinu (2007).

Un'impostazione più simile a quella di Lavinio & Lanero (2008) è stata invece data da Gargiulo (2014) nella sua indagine sociolinguistica con studenti tra gli 11 e i 22 anni di scuole sarde collocate nelle province di Sassari, Cagliari e Oristano. Oltre il 70% degli studenti ha dichiarato di conoscere il sardo e oltre il 60% di coloro che non lo conoscono hanno dichiarato di volerlo imparare (Gargiulo, 2014). Circa il 60% dei partecipanti ha avuto una qualche forma di esperienza legata alla lingua e alla cultura sarda nella scuola, allo stesso tempo poco più della metà degli studenti ha affermato di voler imparare il sardo nel contesto scolastico. Se è vero che quest'ultimo dato non pare particolarmente incoraggiante per il sardo, va anche detto che il 75% di coloro che hanno avuto esperienze legate al sardo nella scuola hanno affermato che le hanno trovate interessanti (Gargiulo, 2014). Sono state chieste anche le motivazioni per cui si vorrebbe o non si vorrebbe imparare il sardo, e per cui si vorrebbe o non si vorrebbe inserire il sardo nella scuola. Sia a livello generale, sia per ciò che concerne la scuola, gran parte delle risposte positive è stata motivata con sentimenti di tipo identitario e di appartenenza ad una cultura sentita come specifica, o con ragioni legate alla funzione integrativa

(Gardner & Lambert, 1972) della lingua sarda nelle comunità sarde (Gargiulo, 2014). Per quanto riguarda le risposte negative, esse si basano per lo più su stereotipi circa la poca raffinatezza associata al parlare in sardo e convinzioni circa la poca utilità nel fare ciò nella società di oggi (es. “è grezzo”; “non penso sia importante basta conoscere l’italiano per stare in Sardegna, mi sento rozza”, Gargiulo, 2014, p.421), o anche su un generico disinteresse nei confronti della tematica. Con specifico riferimento alla scuola, è emersa frequentemente – oltre ai già citati elementi di carattere generale – la preferenza per il rafforzamento di materie ritenute più utili, piuttosto che l’aggiunta di un ulteriore insegnamento percepito come non indispensabile (Gargiulo, 2014).

Risultati ancora una volta simili sono stati riportati da Deiana (2016) in merito alla sua indagine sugli usi e atteggiamenti linguistici dei giovani in due aree della Sardegna, una fortemente urbana come Cagliari e una più rurale, ossia la sub-regione dell’Ogliastra. Concentrando l’attenzione sulle domande riferite agli atteggiamenti linguistici, è emerso che quasi il 90% del campione ha dichiarato che è importante conoscere il sardo, sebbene questo tipo di risposta sia stato più frequente in Ogliastra che a Cagliari (Deiana, 2016). Tra i motivi per cui non sarebbe necessario sapere il sardo, non sono risultate frequenti – come ci si poteva attendere – risposte legate ad associazioni stereotipiche tra parlante sardo e parlante incolto; tuttavia, il sardo è ritenuto una lingua poco utile, specialmente se messo a confronto con lingue più diffuse in Italia e all’estero (Deiana, 2016). Sapere il sardo è dunque percepito come importante da un punto di vista dell’identificazione al territorio e della salvaguardia dell’identità linguistica locale, ma a livello più generale l’importanza e l’utilità percepita del sardo paiono essere abbastanza limitate. Va comunque messo in evidenza come i ragazzi mostrino una predisposizione favorevole nei confronti di attività scolastiche riguardanti la lingua sarda, praticate durante la loro carriera scolastica da poco meno del 40% dei partecipanti, ma ritenute interessanti da circa nove partecipanti su dieci (Deiana, 2016).

Si stacca dalle caratteristiche delle ricerche che sin ora sono state elencate lo studio di Lauchlan et al. (2017). Si tratta di un paragone tra la situazione scozzese e quella sarda. Innanzitutto i ricercatori hanno pubblicato qualche anno prima i risultati riferiti ad alcuni test cognitivi tra bambini monolingui e bilingui in Scozia e in Sardegna (Lauchlan et al., 2013): in breve, è emerso che i bambini bilingui hanno ottenuto risultati più alti rispetto ai monolingui in due test su quattro. Per quanto riguarda il confronto tra Scozia e Sardegna, si è osservato che, in uno dei test, i bambini scozzesi hanno ottenuto risultati significativamente migliori dei sardi: gli autori hanno ipotizzato che questo possa essere dovuto al fatto che il bilinguismo degli scozzesi sia rafforzato dalla più sistematica e diffusa presenza della lingua minoritaria nel contesto scolastico rispetto a quanto avviene per i bambini sardi (Lauchlan et al., 2013). Venendo alla fase della ricerca specificamente dedicata alle *language attitudes*, sono state poste alcune domande dirette ad un gruppo di circa 115 genitori e studenti scozzesi e circa 115

genitori e studenti sardi. Le domande vertevano sul valore da essi attribuito all'importanza di imparare le lingue minoritarie, specialmente in confronto con quello riservato alle lingue maggioritarie, e sull'opportunità di insegnare tali lingue minoritarie a scuola (Lauchlan et al., 2017). La netta maggioranza dei partecipanti, sia tra i giovani che tra gli adulti, ha dichiarato di ritenere importante che la lingua minoritaria venga insegnata nella scuola, e anche che ciò sia parimenti importante rispetto ad insegnare la lingua maggioritaria o un'altra grande lingua internazionale (Lauchlan et al., 2017). Se questi risultati mostrano chiaramente l'atteggiamento generalmente positivo verso la lingua minoritaria, è pur vero che gli scozzesi hanno espresso giudizi più favorevoli nei confronti del gaelico rispetto a quanto non abbiano fatto i sardi nei confronti del sardo, dato connesso con il senso di identità maggiore espresso dagli scozzesi verso la loro lingua autoctona (Lauchlan et al., 2017). Un ultimo dato che è bene segnalare è che gli studenti ed i genitori bilingui hanno assegnato un valore più alto all'importanza di imparare la lingua minoritaria rispetto a quanto abbiano fatto i partecipanti monolingui, sebbene anch'essi abbiano fornito risposte piuttosto positive nei confronti del sardo e del gaelico in questo senso (Lauchlan et al., 2017).

Un'altra ricerca che si è focalizzata sugli atteggiamenti linguistici in Sardegna è stata portata avanti da Mura (2019a) presso il corpo docente di una scuola secondaria in provincia di Oristano. I dati sono stati raccolti con un metodo misto, poiché è stato utilizzato un questionario scritto, cui hanno fatto seguito interviste semi-strutturate. È emerso chiaramente che i docenti hanno mostrato di ritenere importante il sardo a livello generale, soprattutto per il suo legame con l'identità sarda e con il patrimonio culturale tradizionale dell'isola. D'altro canto però, il sardo è avvertito come poco importante nel contesto delle attività economiche del mondo attuale (Mura, 2019a). Seguendo Gardner & Lambert (1972), le motivazioni per salvaguardare il sardo paiono essere solo di tipo integrativo e mai di tipo strumentale. Se ci si riferisce invece alla terminologia di Joseph (2014, pp.126-127), il sardo è una lingua dotata di "identity mojo" e "heritage mojo", vale a dire che il 'potere' che questa lingua ha è quello di veicolare l'identità di un popolo e di connetterlo al suo passato ancestrale. D'altro canto però, il sardo sembra essere sprovvisto di "modernity mojo" e "getting-on mojo" (2014, p.128), è cioè una lingua che non ha il 'potere' di essere associata alla contemporaneità e che non è avvertita come particolarmente utile per avanzare socialmente nel mondo di oggi. Interrogati sulla possibilità di inserire il sardo nel mondo della scuola, i professori hanno in maggioranza espresso il loro consenso; tuttavia, non sono mancate voci di dissenso, basate per lo più proprio sulla poca utilità percepita nell'aggiungere l'insegnamento del sardo (Mura, 2019a). Inoltre, si è dimostrata controversa la proposta di utilizzare il sardo come lingua veicolare: tale ruolo – emerge dalle risposte dei docenti – è naturalmente riservato all'italiano, e concederlo al sardo potrebbe creare problematiche dal punto di vista del rispetto dei diritti individuali degli studenti, che

potrebbero non conoscere la lingua minoritaria (Mura, 2019a). Infine, i docenti si sono divisi a metà quando si è trattato di indicare se preferissero utilizzare a scuola il dialetto locale o una varietà standardizzata di sardo (Mura, 2019a).

Da ultimo, menziono la ricerca di Masullo et al. (2021). Essa, in realtà, è già stata riassunta in §2.3.1 nel parlare della metodologia di indagine degli atteggiamenti linguistici che prende il nome di *societal treatment of languages*. In questo caso, infatti, i dati sugli atteggiamenti nei confronti del sardo (e del siciliano e del romanesco) sono stati tratti dall'uso di questa lingua nei post e nei commenti di una pagina Instagram (nel caso del sardo la pagina in questione è *sardiniansays*). Come già evidenziato in precedenza, la lingua minoritaria è usata con valore di *we-code*, cui si contrappone il *they-code* rappresentato dall'inglese (Masullo et al., 2021). Gli atteggiamenti favorevoli e interessati nei confronti del sardo si deducono dalla fitta interazione tra i post della pagina – in cui la lingua minoritaria assume un forte carattere identitario ma anche ludico ed espressivo – e i commenti degli utenti, dove grande attenzione è anche dedicata alla variabilità diatopica delle espressioni (Masullo et al., 2021).

Riassumendo quanto visto in questa sezione, è possibile affermare che negli ultimi 15 anni si è verificata una chiara inversione di tendenza per quanto riguarda lo stigma prima attribuito alla lingua sarda. Sentimenti di vergogna verso tale lingua si sono tramutati in orgoglio identitario. Gli atteggiamenti generali delle comunità, sia tra i giovani che tra gli adulti, paiono essere particolarmente positivi nei confronti del sardo. Ciononostante, questo non si tramuta in un uso del sardo più frequente e diffuso di quanto avveniva negli ultimi decenni del secolo scorso. Al contrario, l'utilizzo del sardo è ancora oggi molto limitato e in continua regressione sostanzialmente in tutte le zone dell'isola (Brau, 2010; Marongiu, 2019). Pare dunque particolarmente utile ed interessante cercare di capire le ragioni di questa discrasia tra atteggiamenti dichiarati e pratiche linguistiche. Va osservato che, a parte l'ultimo studio citato ad opera di Masullo et al. (2021), il resto delle ricerche ha impiegato metodologie dirette di indagine sugli atteggiamenti linguistici. Si è già più volte ricordato che il solo impiego di tali metodologie desta delle perplessità, in virtù del fatto che i partecipanti tendono a dire quello che pensano sia giusto dire e non quello che pensano davvero (Garrett, 2010). In una situazione generale di rivalutazione delle identità locali, e dunque anche delle lingue locali che le veicolano (Dal Negro & Vietti, 2011), in Sardegna forse persino rafforzata dai numerosi interventi di politica linguistica da parte delle istituzioni e dal continuo dibattito pubblico intorno alla lingua, è possibile che gli intervistati si sentano 'in dovere' di dare risposte accomodanti e favorevoli circa la valorizzazione di tali lingue locali. Per quanto riguarda il caso del sardo, pare che l'atteggiamento generalmente positivo sia un dato consolidato, forse però sovrastimato nelle ricerche proprio a causa

di queste caratteristiche metodologiche. Va comunque ribadito che qualche criticità, qualche forma di stereotipo negativo e di stigma sociale nella valutazione e nella percezione del sardo è comunque emersa in queste ricerche, specialmente quando la lingua locale viene messa a confronto con l'italiano: questi aspetti potrebbero dare conto del scarso uso del sardo in situazioni di formalità non strutturate da iniziative apposite (per es. nel parlare con una persona che non si conosce) e del suo declino anche in contesti informali e familiari.

In generale, ritengo sia opportuno raccogliere l'invito di Dal Negro & Vietti (2011), che, nel descrivere la situazione dei dialetti in Italia, giudicano poco esplorati gli atteggiamenti più intimi e privati dei parlanti nei confronti dei dialetti stessi. Reputo inoltre utile adoperare una forma di triangolazione per ciò che concerne le metodologie (Hammersley, 1996), così da poter cominciare a restituire un quadro più chiaro sulla problematica degli atteggiamenti linguistici in Sardegna.

Parte B – Obiettivi, metodologie, campione di ricerca

4 Gli obiettivi della ricerca

Nella sezione introduttiva è stato detto che le ricerche sugli atteggiamenti linguistici in Sardegna hanno quasi tutte adottato ciascuna un singolo metodo, nella netta maggioranza dei casi un metodo diretto. Inoltre, molte delle ricerche menzionate nel precedente capitolo hanno concentrato la propria attenzione sulle opinioni dei partecipanti verso una delle lingue del repertorio linguistico della Sardegna – il sardo – senza confronti con le altre, in particolare con la lingua di maggioranza, ossia l'italiano. Vi sono dunque alcune lacune in questo settore di studi, che questa ricerca intende cominciare a colmare. L'intenzione è quella di studiare gli atteggiamenti linguistici da prospettive diverse, utilizzando una metodologia mista, composta sia da un metodo indiretto che da un metodo diretto. In particolare, è stato adottato il paradigma sperimentale della *Matched-Guise Technique* e quello del questionario sociolinguistico. Lambert et al. (1960) introdussero la MGT proprio per avere dati più affidabili di quelli che i metodi diretti potevano offrire; pare dunque auspicabile compiere questo passo anche in Sardegna. Non va però dimenticato che neanche la MGT è priva di criticità (vd. §2.3.3.5) e può essere dunque utile indagare gli atteggiamenti linguistici anche rivolgendo ai partecipanti domande esplicite e dirette. In questa tesi l'attenzione è stata concentrata sulle due lingue maggiormente diffuse, conosciute e parlate in Sardegna, il sardo e l'italiano (vd. §3.1). Questa ricerca intende osservare la percezione, la predisposizione mentale, l'orientamento valutativo che le comunità di parlanti hanno verso il sardo, specialmente quando messi a confronto con quelli che le medesime comunità possiedono nei confronti della lingua maggioritaria e ufficiale dello Stato, l'italiano. Come accaduto in altri contesti europei, si intende anche cercare di capire se ai tentativi di normazione e normalizzazione linguistica faccia seguito un aumento del prestigio della lingua minoritaria, assimilabile a quello solitamente concesso alle lingue nazionali standardizzate. Inoltre, l'adozione sia del questionario che della MGT fa sì che sia possibile indagare non solo le opinioni dei partecipanti verso le lingue e i loro possibili usi, ma anche gli stereotipi che tali partecipanti associano ai parlanti delle due lingue in una determinata situazione comunicativa. In passato, i parlanti di sardo sono stati spesso associati a caratteristiche negative, almeno per ciò che concerne la dimensione socio-economica e culturale (Nelde et al., 1996; Viridis, 2003a; 2003b), ma non si è cercato di capire in maniera sistematica e sperimentale se questo sia tutt'ora vero e se vi siano sfumature diverse di prestigio e stereotipi positivi associati ai parlanti della lingua locale. Insomma, si può cercare di capire se, a livello percettivo e valutativo, l'italiano e il sardo rispettano l'usuale rapporto esistente tra lingue standard e non standard, con i parlanti delle prime percepiti

favorevolmente dal punto di vista socio-economico e culturale, e i secondi da quello della simpatia e del calore umano (Cargile & Bradac, 2001; Giles & Marlow, 2011; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022). O se invece la lingua minoritaria viene associata a tipologie di prestigio e a categorizzazioni sociali solitamente appannaggio delle lingue maggioritarie statali (Woolard & Gahng, 1990; Newman et al., 2008; Newman, 2011).

Per un quadro più completo degli obiettivi della ricerca, però, è necessario a questo punto specificare su quali categorie di partecipanti si incentra questa tesi, ossia gli studenti che vivono in Sardegna. Prima di tutto, ho reputato poco utile investigare gli atteggiamenti di persone che non vivono in Sardegna, in virtù del loro probabile atteggiamento neutrale e distaccato rispetto alle questioni linguistiche dell'isola. Mi sono poi concentrato sugli studenti per una serie di ragioni. In primo luogo, gli studenti rappresentano una fascia di popolazione giovane, i cui comportamenti linguistici saranno dunque decisivi per il futuro delle lingue parlate nell'isola. Pertanto, l'orientamento valutativo dei giovani verso le lingue del repertorio isolano può avere conseguenze importanti sulla vitalità a lungo termine delle lingue locali, e dunque anche sul successo o fallimento delle politiche a tutela di tali lingue. Proprio a questo proposito, va ricordato che l'ambito scolastico è uno di quelli maggiormente interessati dalle politiche linguistiche istituzionali in Sardegna (vd. §3.3.3). L'inserimento della lingua locale nella scuola, in base a tali politiche, dipende dalla volontà e dalla richiesta di alunni e genitori. Conseguentemente, gli atteggiamenti linguistici nei confronti del sardo e di suoi specifici utilizzi pubblici diventano essenziali per una reale assimilazione di questa lingua in ambito scolastico. Da un punto di vista più strettamente metodologico, il questionario e soprattutto la MGT sono particolarmente adatti alla somministrazione contemporanea a gruppi di persone, come per esempio i gruppi classe nelle scuole o università (vd. §2.3). Inoltre, il coinvolgimento di gruppi classe elimina la possibilità di selezionare arbitrariamente i singoli partecipanti e limita l'eventualità che si facciano avanti solo persone particolarmente interessate all'oggetto della ricerca. Ancora, lavorare con dei gruppi classe permette solitamente di avere campioni di ricerca abbastanza eterogenei dal punto di vista delle variabili sociodemografiche e sociolinguistiche.

Si è cercato di dare importanza innanzitutto ad alcune variabili demografiche tipiche degli studi sociolinguistici, ossia il genere e l'età. Per quanto riguarda il genere, si può ragionevolmente supporre che la popolazione studentesca contenga all'incirca lo stesso numero di uomini e donne. Per quanto riguarda l'età, ho deciso di coinvolgere studenti intorno ai 10 anni (gli ultimi anni delle elementari), intorno ai 15 anni (i primi anni delle superiori), intorno ai 18 anni (gli ultimi anni delle superiori) e sopra i 20 anni (università) (vd. §5.5). Le prime due fasce d'età sono particolarmente utili da investigare per via di alcuni presupposti teorici: la fase della pre-adolescenza o della prima adolescenza intorno ai 10 anni pare sia quella in cui le ideologie e le identità linguistiche si stanno

formando – anche sotto il condizionamento degli adulti – con probabili conseguenze sugli atteggiamenti linguistici in via di sviluppo (Baker, 1992; Huguet & Lapresta, 2006; Ibarra et al., 2008; Gonzales-Riaño et al., 2013). La fase intorno ai 15 anni invece è quella in cui spesso avvengono dei cambiamenti negli atteggiamenti linguistici, spesso condizionati dal gruppo dei pari-età, che da questa fase in poi tendono a consolidarsi maggiormente (Lambert, 1967; Baker, 1992; Garrett et al., 1999). Gli appartenenti alla fascia d'età intorno ai 18 anni e a quella sopra i 20 anni – le cui identità linguistiche e i cui atteggiamenti nei confronti delle lingue si suppone siano ben consolidati – sono particolarmente importanti per la vitalità futura di una lingua e la sua trasmissione intergenerazionale, essendo essi prossimi ad entrare nel mondo del lavoro e verosimilmente non lontani dal diventare genitori.

Un'altra variabile cui si è voluto prestare particolare attenzione è l'area linguistica di provenienza dei partecipanti. In §3.2.1.1 è stato illustrato come il sardo venga tradizionalmente diviso in due macro-varietà, campidanese nella metà meridionale dell'isola, logudorese nel centro-nord (Blasco Ferrer, 1984; 1986; Lai, 2018). Risulta dunque interessante capire se studenti di area linguistica logudorese giudicano le lingue parlate nell'isola e le loro varietà diatopiche in maniera differente da quanto facciano gli studenti di area campidanese. Inoltre, è interessante capire se gli stereotipi classici legati in particolare all'area logudorese avvertita come “Sarda Toscana” (Spano, 1840, p.198), che verosimilmente hanno anche inciso sulle proposte di standardizzazione linguistica della Regione Sardegna (LSU, 2001; LSC, 2006), sono presenti nelle menti delle nuove generazioni. Questo può anche aiutare ad ottenere qualche indicazione sul grado di accettazione di proposte di standardizzazione come quelle appena menzionate. Per questa serie di ragioni ho cercato di coinvolgere per ogni fascia d'età una scuola o un'università posta nel sud della Sardegna e una collocata nella metà settentrionale dell'isola (vd. §5.5).

Spostando l'attenzione su un versante più linguistico, un altro degli obiettivi della ricerca era quello di comprendere se il grado di bilinguismo italiano/sardo incidesse sugli atteggiamenti degli studenti nei confronti di queste due lingue. In virtù della competenza sostanzialmente onnipresente dell'italiano tra i sardi, in particolare tra i più giovani (Oppo, 2007; Schjerve, 2012), il grado di bilinguismo è dato più che altro dal livello di competenza e dall'uso della lingua locale. Può essere intuitivo pensare ad una predisposizione mentale migliore nei confronti di una lingua minoritaria quando la si sa parlare con padronanza, tuttavia le ricerche nel corso degli anni hanno mostrato risultati divergenti in questo senso (cfr., per esempio, Woolard, 1984; Baker, 1992; Priestly et al., 2009; Newman, 2011; Crosara, 2022).

Un altro obiettivo della ricerca era quello di indagare se l'aver o avere avuto forme di istruzione di o in sardo nella scuola potesse incidere sull'orientamento valutativo nei confronti delle lingue da parte

degli studenti. Infatti, reputo che sia particolarmente utile cercare di indagare quanto anche la presenza sporadica e discontinua del sardo in contesto scolastico possa influenzare il modo in cui gli studenti vedono e valutano non solo la lingua locale ma anche la lingua maggioritaria in cui si svolgono quasi tutte le attività scolastiche, ossia l'italiano. Includere questa variabile è dunque importante sia per ottenere qualche indicazione sull'efficacia che i tentativi di inclusione del sardo nella scuola hanno in generale sugli atteggiamenti linguistici degli studenti, sia per continuare a raccogliere dati più specifici relativi proprio al grado di accettazione degli studenti circa l'assimilazione della lingua locale nel contesto scolastico. Una certa diffusione della competenza in sardo – testimoniata per esempio dall'indagine di Oppo (2007a) – così come i numerosi progetti legati alla lingua sarda che nel nuovo millennio hanno interessato le scuole isolate, hanno consentito che una discreta percentuale dei partecipanti fosse dotata di un certo grado di bilinguismo italiano/sardo, e avesse avuto qualche forma di esperienza di lezione o attività di/in sardo nella propria carriera scolastica (vd. §5.5).

È ora possibile esplicitare in maniera chiara quali sono le domande di ricerca di questa tesi. La domanda di ricerca più generale è la seguente:

- Quali sono gli atteggiamenti linguistici degli studenti sardi nei confronti del sardo e dell'italiano? Ossia, quali sono le percezioni, i valori, i pregiudizi, gli stereotipi, il prestigio assegnati dagli studenti sardi al sardo e all'italiano e ai parlanti di queste due lingue?

Da questa domanda di partenza derivano alcune domande di ricerca più specifiche, legate alle caratteristiche dei partecipanti, ossia quelli che nella letteratura specialistica vengono spesso definiti *determinant* (Baker, 1992).

- Vi sono differenze tra le *language attitude* di studenti appartenenti a fasce d'età differenti?
- Vi sono differenze tra le *language attitude* di studenti appartenenti a generi diversi?
- Vi sono differenze tra le *language attitude* di studenti provenienti da aree linguistiche diverse della Sardegna? In particolare tra coloro che provengono dall'area linguistica logudorese e coloro che provengono dall'area campidanese?
- Vi sono differenze tra le *language attitude* di studenti aventi un diverso grado di bilinguismo italiano/sardo?
- Vi sono differenze tra le *language attitude* di studenti che hanno o hanno avuto attività, corsi, lezioni di/in sardo nel loro percorso scolastico e quelle degli studenti che non hanno né hanno avuto attività, corsi, lezioni di/in sardo nel loro percorso scolastico?

Queste domande di ricerca si possono riassumere nel seguente modo:

- Vi sono delle caratteristiche sociolinguistiche dei partecipanti che influenzano in maniera significativa le *language attitude* dei partecipanti stessi? Quali si dimostrano più influenti e quali meno? Quelle che si dimostrano influenti, in che modo condizionano le *language attitude* dei partecipanti?

Inoltre, l'utilizzo di due metodologie di ricerca rende saliente anche la seguente domanda:

- Le *language attitude* emerse con il metodo indiretto convergono o divergono da quelle emerse con il metodo diretto? Se divergono, in che modo e sotto quali aspetti?

L'obiettivo della ricerca, dunque, è capire le rappresentazioni cosce e meno cosce che gli studenti hanno della lingua maggioritaria nazionale e della lingua minoritaria locale. In riferimento a quest'ultima, il presente studio – nell'indagare il valore e il prestigio che gli studenti le attribuiscono – fornirà delle indicazioni sulla sua vitalità a breve e lungo termine. A questo proposito, sarà possibile offrire una valutazione generale degli effetti finora raggiunti dalle politiche linguistiche nazionali e regionali degli ultimi decenni, e indicare quali prospettive è legittimo che le istituzioni si pongano per il prossimo futuro. Più specificamente, verranno fornite informazioni sulle possibilità di avere una scuola plurilingue in Sardegna che incorpori sia la lingua maggioritaria che quella minoritaria, e si cercherà di mettere in evidenza i singoli fattori che potrebbero facilitare o ostacolare questo obiettivo. Sempre in riferimento al contesto linguistico isolano, una ricerca di questo tipo è in grado di fornire informazioni e segnali – seppur solamente esplorativi e da approfondire in futuro – su eventuali differenze nelle percezioni valutative dei parlanti nei confronti di varietà diverse di sardo, in particolare nei confronti della varietà logudorese e campidanese. Questo tipo di indagine sociolinguistica può essere utile per cominciare a comprendere se vi sia una varietà che possa realmente essere accettata come modello sovra-locale di sardo e quale varietà possa effettivamente ricoprire questo ruolo di lingua standard nell'isola.

Da un punto di vista più teorico, invece, uno studio di questo tipo si inserisce nel solco della tradizione delle ricerche sulle *language attitude* che mirano ad ottenere informazioni sui fattori sociolinguistici determinanti nel condizionare e modificare gli atteggiamenti dei membri di una comunità. In particolare, si farà riferimento a contesti di bilinguismo comunitario in cui è coinvolta una lingua in pericolo d'estinzione che è però tutelata da politiche istituzionali che cercano di estendere i suoi domini d'uso. Nel tentare generalizzazioni teoriche sui risultati emersi da questa ricerca, bisognerà tenere in grande considerazione tali caratteristiche ed essere cauti all'estenderle a contesti con peculiarità differenti. Infine, è chiaramente importante capire quali sfumature degli atteggiamenti linguistici effettivamente indaghi ciascuna delle due metodologie, quella diretta e quella indiretta, e fornire qualche indicazione sui punti di forza e criticità di entrambe.

5 I metodi della ricerca

5.1 La *Matched-Guise Technique* in Sardegna

Come più volte anticipato, la *Matched-Guise Technique* rappresenta il cuore metodologico di questa ricerca, giacché rappresenta una novità nel panorama degli studi sociolinguistici in Sardegna. Proprio in virtù del fatto che è la prima volta che questa tecnica viene attuata in Sardegna per indagare in maniera indiretta gli atteggiamenti linguistici nei confronti di alcune lingue del repertorio isolano, durante la costruzione dell'esperimento è stato fondamentale riflettere su ogni componente, per far sì che il prodotto finale fosse adatto al contesto in cui doveva poi venire somministrato. Vi sono dunque caratteristiche peculiari, che riguardano le varietà rappresentate, il testo letto, i tratti su cui le voci sono state valutate. Prima di illustrare tutte queste componenti però, è bene dare una descrizione delle caratteristiche più generali dell'esperimento da me condotto, che seguono piuttosto da vicino la versione 'canonica' e tradizionale di questa tecnica (cfr. Lambert et al., 1960). Innanzitutto, un gruppo di partecipanti, costituito dai singoli gruppi classe delle scuole o università, ha ascoltato una serie di voci registrate che leggevano uno stesso testo. La lettura dello stesso testo avveniva in lingue diverse. Ciò che i partecipanti non sapevano all'inizio dell'attività era che alcune delle voci registrate che loro sentivano leggere in due lingue diverse, in italiano e in sardo, appartenevano in realtà alle stesse persone, erano cioè *matched guise* o 'voci abbinate'. Altre voci, non abbinate, avevano la funzione di *filler* o di *distractor*. I partecipanti dovevano valutare il parlante di ciascuna registrazione su una serie di tratti della sua personalità o socio-economico-culturali; dovevano cioè esprimere le loro impressioni e percezioni circa ciascuna delle voci che ascoltavano. In questo modo era possibile avere un'idea su come vengono giudicati i parlanti nelle due lingue oggetto d'interesse; ancor più interessante era verificare se e in che tratti i partecipanti avessero dato valutazioni significativamente diverse allo stesso parlante nelle due condizioni linguistiche in cui veniva ascoltato. Questi dati forniscono delle importanti indicazioni sugli stereotipi associati alle lingue e ai loro parlanti. Infatti, nel giudicare la stessa persona nelle due diverse condizioni, i partecipanti non potevano essere influenzati da differenze nelle caratteristiche vocali, proprio perché si trattava della voce della stessa persona, né da caratteristiche del testo letto, essendo questo lo stesso in tutte le registrazioni. La tecnica è stata utilizzata dunque in uno studio di macro-sociolinguistica, per indagare gli atteggiamenti e gli stereotipi verso due lingue prese nel loro insieme e verso i loro parlanti.

5.1.1 La MGT in Sardegna: scelta delle varietà da rappresentare

La costruzione dell'esperimento si è basata sul contesto sociolinguistico della Sardegna, e proprio perché volevo rappresentare il repertorio linguistico isolano, sono state incluse alcune caratteristiche peculiari. Prima di tutto, all'opposizione inter-linguistica tra sardo ed italiano si aggiunge una

opposizione intra-linguistica, in particolare per quanto riguarda le *guise* o voci in sardo. All'interno di queste, infatti, ho scelto di avere rappresentanti sia di sardo logudorese che di sardo campidanese, le due principali varietà della lingua sarda (vd. §3.2.1.1). Gli usi letterari di varietà sovra-locali di campidanese e logudorese (es. nelle gare di poesia improvvisata) e i tentativi istituzionali di standardizzazione di queste varietà (LSC e *Arrègulas*) sono stati di riferimento per la creazione di versioni di uno stesso testo che fossero chiaramente riconoscibili come logudoresi o campidanesi. Queste rimangono tali se lette da parlanti di zone diverse all'interno della macro-area linguistica di riferimento, e teoricamente anche se letti da parlanti dell'altra macro-area linguistica. Ciò ha comportato che, come si vedrà più approfonditamente in §5.1.2, parlanti di diversi paesi dell'area campidanese e logudorese hanno potuto leggere un testo dotato di caratteristiche linguistiche sovra-locali tipiche rispettivamente del campidanese e del logudorese (interpretate al massimo con alcune differenze prosodiche e fonetiche sempre comunque tipiche della macro-area di riferimento).

Sempre con l'obiettivo di rappresentare il repertorio linguistico della Sardegna, per ciò che riguarda le *guise* italiane ho scelto di avere rappresentanti del modo tipico di parlare italiano nell'isola, ossia parlanti di italiano regionale di Sardegna, almeno dal punto di vista prosodico e fonetico. Sono stati dunque inclusi rappresentanti di IRS, che hanno letto un testo in italiano usando la loro naturale cadenza e impiegando naturalmente i tratti fonetici tipici della loro varietà d'italiano. Il testo però era in italiano standard dal punto di vista grammaticale, dal punto di vista cioè della morfologia e della sintassi. Le deviazioni dallo standard in questi ambiti della lingua sono più facilmente percepiti come 'errori', e inoltre spesso non sono particolarmente caratteristici di una sola regione (Sabatini, 1985), essendo invece tipici dell'italiano "dell'uso medio" (Sabatini, 1985, p.154). Inserire fenomeni morfosintattici devianti dallo standard avrebbe rischiato di condizionare negativamente in partenza le valutazioni che sarebbero state date alle *guise* in italiano. È bene poi precisare che per le voci in italiano è poco consono operare distinzioni tra le due macro-aree linguistiche della Sardegna. Innanzitutto, molte delle principali caratteristiche fonetiche dell'IRS sono condivise dai parlanti di area logudorese e campidanese (Loi Corvetto, 2015). Benché vi siano alcune differenze tra i parlanti di italiano delle due macro-aree, non è stata condotta un'analisi fonetica che mirasse ad identificare la presenza di queste differenze nei parlanti che hanno letto il testo. Oltretutto, questi parlanti provenivano da paesi diversi all'interno della macro-area linguistica e potrebbero essere stati percepiti come tali invece che come parlanti genericamente provenienti dalla macro-area campidanese o logudorese (cfr. il lavoro di Piredda, 2013 sulla capacità dei membri delle comunità isolate di identificare e collocare l'italiano 'locale' in maniera piuttosto precisa all'interno delle varie aree della Sardegna). Per i fini della MGT di questo studio, è più opportuno dunque riferirsi a parlanti di una generica varietà regionale sarda di italiano.

In alcune ricerche che hanno fatto uso della MGT, si è scelto di inserire anche delle varietà miste, in cui erano presenti fenomeni di alternanza di codice (cfr. Bettoni & Gibbons, 1988). Ci si può chiedere perché, visto il forte contatto tra sardo ed italiano nel repertorio linguistico dei sardi (Oppo, 2007a), non fosse opportuno inserire *guise* che rappresentino dei ‘mix linguistici’, con fenomeni di alternanza di codice al loro interno. Innanzitutto, il testo di questo esperimento trattava di un tema formale ed era inserito in un contesto linguisticamente controllato come la scuola (vd. §5.1.2). La presenza di fenomeni di *code-switching* sarebbe stata probabilmente poco opportuna o comunque è facile immaginare che potesse essere giudicata poco favorevolmente, specialmente in virtù degli atteggiamenti di purismo linguistico presenti nell’isola sia verso l’italiano che verso il sardo (vd. §3.3.1). Infatti, benché i fenomeni di *code-switching* non siano certo assenti nelle pratiche linguistiche dei sardi (Schjerve, 2017; Marongiu, 2019), la percezione di separatezza dei codici, aggiunta alla distanza strutturale tra sardo ed italiano, “non consente quello slittamento di codice, quella *gradatio*, quel continuum di registri intermedi che sono possibili in altri dialetti o parlate locali” (Viridis, 2003b, p.5). Non sono state dunque inserite *guise* linguisticamente ‘miste’.

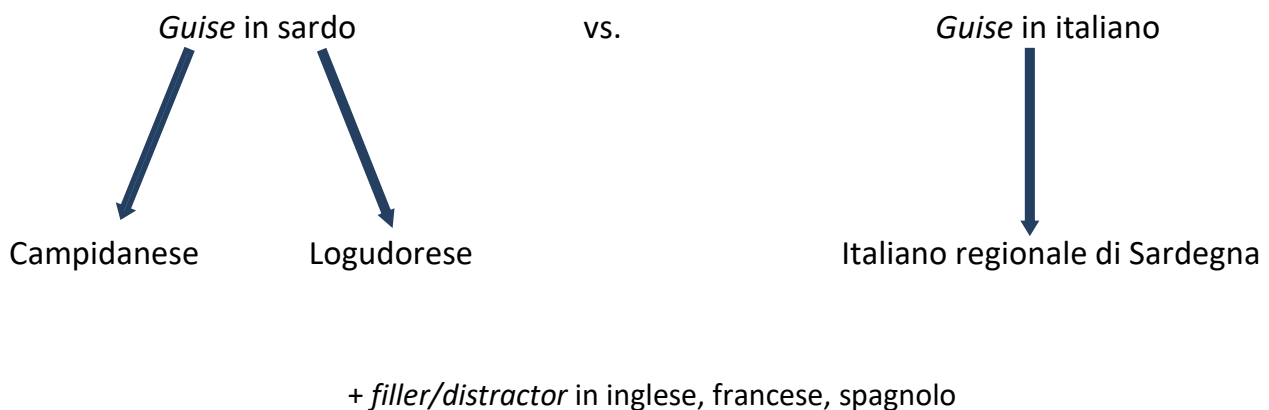
Sono state invece inserite voci che hanno letto il testo esclusivamente in alcune lingue straniere, le quali avevano la funzione di *filler* e *distractor*. Avevano cioè una duplice funzione: innanzitutto servivano a separare il più possibile le due *matched guise* appartenenti agli stessi parlanti, ma soprattutto erano utili per distogliere l’attenzione dei partecipanti dall’accoppiata sardo-italiano e dunque per rendere più difficile per loro comprendere quale fosse il reale scopo della ricerca e il *focus* su cui essa verteva. Nello specifico, sono stati inseriti parlanti madrelingua di inglese, francese e spagnolo che hanno letto il testo nelle loro rispettive lingue. La presenza di *guise* in lingue diverse dal sardo e dall’italiano ha probabilmente reso meno noiosa l’attività per i partecipanti e li ha aiutati a mantenere alta l’attenzione durante l’intera somministrazione. L’inserimento di *filler/distractor* in mezzo alle voci su cui davvero si rivolge l’interesse del ricercatore non è certo una novità negli studi di MGT. In particolare, è interessante menzionare la ricerca condotta nei Paesi Baschi da Echanó Basaldua (1989), in cui sono state incluse *unmatched guise* di giapponese e di tamil, lingue con cui i partecipanti verosimilmente non avevano familiarità. Anche nel mio caso è stato scelto di inserire lingue con cui è possibile che molti partecipanti non avessero particolare confidenza. Tuttavia, rispetto alle lingue scelte da Echanó Basaldua (1989), quelle inserite nella mia ricerca sono più vicine ai partecipanti, sia perché studiate a scuola (inglese e francese), sia perché simili strutturalmente (spagnolo). Anche allo scopo di far credere che il *focus* della ricerca non fosse in particolare sul sardo e l’italiano, ho ritenuto più appropriato inserire lingue con cui i partecipanti avessero verosimilmente avuto qualche esperienza o tipo di legame e di cui era dunque probabile che essi avessero qualche grado di conoscenza. Recenti lavori su dialetti italo-romanzi (cfr. Marsano, 2021; Crosara, 2022)

hanno scelto di utilizzare come *filler/distractor* altri dialetti italo-romanzi. La concezione della parlata locale in termini di dialetto pare essere più diffusa in altre regioni italiane rispetto a quanto avvenga in Sardegna (Calaresu & Pisano, 2017), dove lo status di lingua di minoranza è stato anche riconosciuto ufficialmente dal parlamento italiano dalla fine del secolo scorso. Inoltre, il contesto scolastico e il testo che fittiziamente poteva essere pensato come parte di un manuale scolastico (vd. §5.1.2), rendeva meno adatta la presenza di dialetti italo-romanzi, tradizionalmente esclusi dalla scuola. Più in generale, risultava particolarmente interessante vedere come il sardo venisse giudicato quando messo al fianco non solo dell'italiano ma di altre grandi lingue nazionali europee.

Il *design* sperimentale è riassunto nella Figura 3. Esso ricorda piuttosto da vicino lo schema della MGT proposto in Loureiro-Rodriguez et al. (2013), con la contrapposizione, in quel caso, tra spagnolo e galiziano: mentre sullo spagnolo non erano state operate distinzioni interne ed era sempre stato rappresentato da parlanti con un generico 'accento' galiziano, la lingua galiziana era stata rappresentata da parlanti di diverse varietà. Quel tipo di asimmetria si è rivelato funzionale anche alla costruzione del mio esperimento.

Figura 3

Modello riassuntivo delle varietà rappresentate nella MGT



5.1.2 La MGT in Sardegna: scelta e caratteristiche del testo

Le valutazioni date alle registrazioni di una MGT devono essere affidabilmente attribuite alla lingua utilizzata dai diversi parlanti; pertanto, tutte le altre variabili devono essere controllate e, chiaramente, questo comporta anche mantenere il contenuto uguale in tutte le registrazioni (Gaies & Beebe, 1991; Garrett et al., 2003). Per fare ciò, generalmente tutti i parlanti leggono esattamente uno stesso estratto di testo (Lambert et al., 1960; Woolard, 1984 per citare due lavori considerati classici). Tuttavia, quando ai partecipanti è stato chiesto di ascoltare un numero elevato di voci e dunque di registrazioni, piccole differenze nel messaggio veicolato sono state ammesse (es. Bettoni & Gibbons, 1988), oppure

sono state lette dai diversi parlanti parti diverse, seppur fortemente comparabili, di uno stesso testo (es. Nejari et al., 2019). Infatti, riprodurre lo stesso identico contenuto un numero troppo elevato di volte rischia di causare la perdita d'attenzione e di coinvolgimento da parte dei partecipanti, il che può compromettere l'affidabilità dei risultati (Nejari et al., 2019). Nel mio studio, ho operato scelte differenti per quanto riguarda il test preliminare con cui sono stati scelti i parlanti (vd. §5.1.4) e l'esperimento vero e proprio condotto in scuole e università. Nel primo caso, ho optato per far ascoltare ai giudici estratti diversi di uno stesso testo, mentre nell'esperimento vero e proprio i partecipanti hanno tutti ascoltato lo stesso estratto. Questa decisione è stata guidata da una serie di ragioni. Innanzitutto, il numero di registrazioni che i giudici del test preliminare avrebbero dovuto ascoltare era 22, sempre in italiano o in sardo, senza la presenza di *filler* in altre lingue. Pertanto, si è ritenuto che 'movimentare' l'attività con contenuti leggermente diversi potesse permettere ai giudici di mantenere più alto il livello di coinvolgimento nell'attività stessa. Vi è inoltre da considerare che il test preliminare veniva somministrato online, senza che il ricercatore fosse presente (fisicamente o in collegamento) durante la compilazione; pertanto, un compito eccessivamente noioso e ripetitivo avrebbe rischiato di causare una percentuale di abbandono precoce troppo elevata. Infine, purché i due estratti fossero fortemente comparabili dal punto di vista contenutistico e linguistico, non era così indispensabile nel test preliminare che il messaggio fosse perfettamente identico. Infatti, l'obiettivo di questo test preliminare era semplicemente capire quali 'candidati' venissero percepiti come madrelingua di sardo e rappresentanti tipici dell'italiano regionale di Sardegna. L'esperimento vero e proprio somministrato in scuole e università, invece, conteneva 16 registrazioni, di cui 5 erano *filler/distractor* in lingue straniere che 'movimentavano' l'attività e aiutavano a mantenere alto il livello di attenzione e coinvolgimento (vd. §5.1.4). Ho dunque ritenuto preferibile optare per far ascoltare ai partecipanti lo stesso estratto di testo in tutte le registrazioni. Peraltro, a differenza del test preliminare per la scelta dei parlanti, nella MGT vera e propria il giudizio doveva vertere su caratteristiche socio-economiche, culturali e della personalità di ciascun parlante, dunque anche piccoli cambiamenti nel contenuto tra un parlante e l'altro potevano condizionare in maniera decisiva le percezioni dei partecipanti. Inoltre, il fatto di somministrare l'esperimento durante le ore scolastiche/accademiche con il ricercatore e l'insegnante presenti durante tutto l'arco della compilazione (seppur spesso in collegamento in virtù della didattica a distanza) consentiva una certa forma di controllo e aiutava a far sì che i partecipanti mantenessero alta l'attenzione per tutta la durata dell'attività, benché le registrazioni proponessero costantemente lo stesso contenuto.

Presento ora gli estratti del testo che ho selezionato per il test preliminare e per la MGT. Si tratta di estratti di un testo contenente una breve e generale descrizione dell'Ungheria, in cui vengono delineate in maniera molto elementare alcune caratteristiche politiche, geografiche e storiche di quel

Paese (vd. Appendice A). Le parti che compongono il testo sono state tratte dalla pagina dedicata all'Ungheria nella versione sarda di Wikipedia (Wikipedia, n.d.⁷). Il testo originale era scritto in LSC, dunque una varietà di sardo che può essere sostanzialmente definita logudorese (Calaresu, 2008; Tufi, 2013; Lai, 2017; 2018; 2019). Il testo è stato parzialmente modificato, anche con l'aiuto di strumenti lessicografici (in particolare Casu, 1934-1947/2002; Lepori, 1988; Rubattu; 2006; Puddu, 2015) e di due parlanti madrelingua di sardo e di italiano di età adulta (entrambi oltre i 60 anni), così da provare a correggere alcune imperfezioni linguistiche, modificare tratti non inequivocabilmente logudoresi e renderlo più breve. Sempre con l'aiuto degli strumenti lessicografici e dei parlanti bilingui madrelingua, il testo è stato poi tradotto in campidanese e italiano, creando dunque tre versioni dello stesso testo, una in sardo logudorese, una in sardo campidanese e una in italiano standard. Per la traduzione in campidanese ci si è basati sulla varietà sovra-locale delle poesie estemporanee e riproposta sostanzialmente uguale anche in *Arrégulas*. Per quanto riguarda la versione in italiano, come già illustrato, si è scelto di adottare la varietà standard per quanto riguarda le caratteristiche morfosintattiche. Per ciò che concerne i *filler/distractor* in lingua straniera, sono stati gli stessi parlanti madrelingua che hanno prestato la loro voce a tradurre il testo nella loro lingua. Poiché è stato chiesto di leggere il testo a due parlanti per lingua straniera, chiaramente è stato prima chiesto solo ad un parlante per lingua di tradurre il testo e poi effettuare la lettura, mentre all'altro veniva poi fornito il testo già precedentemente tradotto e questi aveva solamente il compito di effettuare la lettura.

Il testo che è stato selezionato, innanzitutto, rispetta il requisito più importante dei testi tipicamente usati negli esperimenti di MGT, ossia la neutralità culturale del suo contenuto (Kircher, 2015). È pacifico che l'Ungheria risulta essere una tematica non associabile al sardo o all'italiano, né alle culture rappresentate ed associate a queste lingue. Come suggerito da Kircher (2015), il contenuto inoltre è privo di aspetti controversi, per esempio di tipo politico, essendo semplicemente basato su un resoconto di informazioni basilari e oggettive sul Paese descritto. Una scelta simile era stata fatta da Price et al. (1983) nel loro studio in Galles, in cui i partecipanti avevano ascoltato un testo sulla Palestina. La scelta, a detta degli autori, è stata proprio guidata dalla neutralità del contenuto proposto e dalla semplicità del messaggio veicolato (Price et al., 1983). Il testo sull'Ungheria, avendo uno stile puramente referenziale, è adatto a studenti di diverse età, da quelli intorno ai 10 anni fino agli studenti più grandi. Inoltre, il contenuto si adatta particolarmente bene al contesto scolastico in cui è stata condotta la ricerca: il testo è infatti facilmente immaginabile come parte di una lezione o di un manuale didattico. Quest'aspetto è in linea con quanto suggerito da Gaies & Beebe (1991), ossia il cercare di creare un contesto credibile al testo che viene presentato. Soprattutto per questa ragione,

⁷ <https://sc.wikipedia.org/wiki/Ungheria>

nella presentazione dell'esperimento che è stata fatta a voce nelle scuole e università, così come nelle istruzioni scritte, benché si sostenesse che l'obiettivo principale dell'attività fosse quello di saperne di più sulle immagini mentali che tutti noi ci costruiamo su persone sconosciute solo sentendo la loro voce, veniva anche precisato che le registrazioni che sarebbero state riprodotte provenivano da CD didattici di accompagnamento ai manuali scolastici. Questo contesto fittizio è stato tratto da Beebe et al. (1990, citato in Gaies & Beebe, 1991), che però avevano direttamente sostenuto che l'obiettivo dell'attività fosse quello di comprendere quale voce risultasse più adatta per formare nuovi CD didattici. Nel mio caso, per questioni legate alla presentazione dell'attività agli studenti e soprattutto ai genitori dei minorenni per ottenere l'autorizzazione ed il consenso informato, non è stato ritenuto etico presentare la ricerca con un obiettivo troppo lontano da quello reale, sebbene venissero date informazioni generiche per non condizionare i risultati dell'esperimento e poter considerare questa metodologia effettivamente indiretta.

Come detto, il testo è stato diviso in due parti. Poiché nel test preliminare per la scelta dei parlanti sono state utilizzate entrambe le parti, è stata posta grande cura nel renderle il più possibile comparabili dal punto di vista delle tematiche, della lunghezza e delle strutture linguistiche presenti. Per quanto riguarda gli argomenti trattati, in entrambe le parti si parla delle caratteristiche istituzionali, storiche e geografiche dell'Ungheria, presentate brevemente, in modo elementare e in uno stile meramente referenziale. Per quanto riguarda la lunghezza, su un totale di circa 100 parole (il numero esatto varia a seconda che si consideri il testo in logudorese, campidanese o italiano), le due porzioni differiscono di 9 parole o meno. Per quanto riguarda gli aspetti linguistici, le due parti presentano all'incirca gli stessi fenomeni. A questo proposito, in entrambe le parti è stato mantenuto lo stesso tipo di differenze tra la versione in sardo e quella in italiano, e soprattutto tra la versione in campidanese e quella in logudorese. Per un'illustrazione dettagliata di queste differenze, si veda §3.2.1.1 e gli esempi dall'1) al 20) in esso contenuti. Una sola specificazione, non trattata in quella sezione della tesi, riguarda il lessico: la stragrande maggioranza delle parole che compongono entrambe le parti del testo sono affini etimologicamente e foneticamente (*cognate word*) tra campidanese e logudorese, ma vi sono comunque alcuni termini non affini (*non-cognate word*), rintracciabili in entrambi gli estratti, come camp. 'acanta' vs. log. 'acurtzu' (= 'vicino') nella prima parte, e camp. 'amenguendi' vs. log. 'imminorighende' (= 'diminuendo') nella seconda parte.

Ricordo che nell'esperimento di MGT vero e proprio condotto in scuole e università, è stato fatto sentire ai partecipanti solo il secondo estratto del testo (Appendice A – Parte B). Ho preferito optare per questo estratto principalmente per via di alcuni riscontri critici da parte dei giudici del test preliminare circa una struttura sintattica e una parola presenti nella prima parte del testo (Parte A). Il

primo punto problematico riguarda l'espressione 'sa prus manna citadi cosa sua' o 'sa prus manna tzitade sua' (= 'la sua più grande città'): benché vi sia il possessivo posposto, il sintagma aggettivale 'prus manna' risulta preposto rispetto al sostantivo cui si riferisce. Sebbene questa struttura fosse presente nel testo originale scritto in LSC, l'ordine 'sa citadi prus manna cosa sua' o 'sa tzitade prus manna sua' sarebbe stato preferibile appunto perché contenente l'intero sintagma aggettivale posposto (Blasco Ferrer, 1986; Mensching, 2017). L'altro punto non privo di criticità riguarda la parola 'paisu' per indicare il Paese, nel caso specifico l'Ungheria. Essa è stata talvolta giudicata come poco comune e inconsueta dai partecipanti del test preliminare, pur trovandosi in autorevoli dizionari di sardo, in riferimento sia alla varietà campidanese che logudorese (cfr. Lepori, 1988; Rubattu, 2006; Puddu, 2015). La parte B, invece, non è stata giudicata problematica in nessuna sua struttura da parte dei giudici del test di selezione dei parlanti, cioè da una serie di parlanti bilingui che la hanno più volte ascoltata durante un'attività preliminare di costruzione dell'esperimento (vd. §5.1.4). Dunque, si può considerare quell'estratto un testo linguisticamente adatto per la *Matched-Guise Technique*. In generale, ritengo utile nella costruzione di una MGT porre estrema attenzione sulla scelta del testo: essa implica la conoscenza della lingua o comunque una forte consapevolezza linguistica da parte del ricercatore. In linea con i suggerimenti di Giles & Billings (2004), infatti, nel presente disegno sperimentale si è cercato di rendere la ricerca sulle *language attitude* non avulsa dagli aspetti più puramente linguistici.

5.1.3 La MGT in Sardegna: scelta e suddivisione dei tratti

Un altro aspetto fondamentale nella costruzione della MGT è la scelta dei tratti sui quali i partecipanti giudicano i parlanti di cui sentono la voce registrata. Benché esistano suddivisioni differenti che sono state spesso utilizzate (cfr. Zahn & Hopper, 1985), la più frequente suddivisione dei tratti è quella tra la dimensione dello *status* e quella della *solidarity* (vd. §2.3.3.1). Per questa ragione, ho deciso di selezionare dei tratti che fossero equamente divisi tra le due dimensioni, almeno basandomi sulla loro collocazione in studi precedenti. Questa collocazione 'a priori' doveva essere poi confermata (o smentita) da una analisi statistica successiva alla raccolta dati, ossia la *Principal Component Analysis* (anche PCA) (vd. §6.2).

Ho prestato forte attenzione a studi fatti in contesti assimilabili a quello della mia ricerca, per far sì che i tratti fossero i più salienti possibile nel contesto in cui l'indagine veniva condotta (Al-Hindawe, 1996). Sono stati molto importanti per la scelta gli studi fatti in territorio iberico tra spagnolo e la lingua locale della regione in cui veniva condotta la ricerca (es. Woolard, 1984 tra spagnolo e catalano; Ferrer & Sankoff, 2003 tra spagnolo e valenciano; Loureiro-Rodriguez et al., 2013 tra spagnolo e galiziano). Pur partendo da questi spunti, è stata anche operata una selezione in base a ciò che ritenevo potessero essere i tratti più rilevanti in Sardegna e, più nello specifico, tra i giovani

studenti sardi. La scelta si è anche basata, pertanto, sulla conoscenza pregressa del territorio e sugli stereotipi tradizionalmente associati ad italiano e sardo in Sardegna (vd. §3.3.2 e §3.4).

I 12 tratti scelti sono elencati nella Tabella 2. Ho voluto selezionare un numero non troppo basso per dare la possibilità di indagare diverse sfumature di prestigio e stigma sociale nei confronti delle lingue; allo stesso tempo, il numero di tratti non è neppure troppo elevato per non rendere eccessivamente impegnativo il compito per gli studenti, in particolare per quelli più piccoli. I tratti sono stati presentati come differenziali semantici, ossia coppie di aggettivi o brevi descrizioni dal significato contrapposto (Osgood, 1952; Osgood et al., 1957). Rispetto alle scale Likert, questa tecnica consente a chi presenta la ricerca di porsi in maniera più neutrale, non proponendo cioè un punto di vista su cui il partecipante può concordare o meno (Schüppert et al., 2015) (vd. §2.3.3.2 per maggiori dettagli). Nella Tabella 3 presento l'elenco dei tratti così come appariva ai partecipanti (vd. anche Appendice B). Innanzitutto i tratti appartenenti alla dimensione dello *status* e quelli appartenenti alla dimensione della *solidarity* si alternavano. La scala adottata è quella a 6 punti, spesso utilizzata negli studi di MGT (cfr. Lambert et al., 1960; Woolard, 1984; Newman et al., 2008). I partecipanti, cioè, dovevano scegliere un numero che andava da 1 (che corrispondeva alla valutazione più vicina al 'polo negativo') a 6 (che corrispondeva alla valutazione più vicina al 'polo positivo'); le altre valutazioni possibili erano intermedie, ma mentre il 2 e il 3 erano più vicine al polo negativo, il 4 e il 5 erano più vicine al polo positivo, cosicché non vi fosse un punto centrale di neutralità da poter selezionare, giacché il punto mediano della scala era di fatto 3,5.

Tabella 2

Tratti scelti per la MGT e loro suddivisione 'a priori'

Status	Solidarity
Sciocco – Intelligente	Antipatico – Simpatico
Rozzo – Raffinato	Freddo – Affettuoso
Non ha un buon lavoro – Ha un buon lavoro	Brutto d'aspetto – Bello d'aspetto
Indietro con i tempi – Moderno	Noioso – Divertente
Ignorante – Colto	Tirchio – Generoso
Non adatto come insegnante – Adatto come insegnante	Non lo vorrei come amico – Lo vorrei come amico

Tabella 3

Tratti della MGT: differenziali semantici con scala a 6 punti

La persona che stai ascoltando...

È sciocca	1	2	3	4	5	6	È intelligente
È antipatica	1	2	3	4	5	6	È simpatica
È rozza	1	2	3	4	5	6	È raffinata
È fredda	1	2	3	4	5	6	È affettuosa
Non ha un buon lavoro	1	2	3	4	5	6	Ha un buon lavoro
È brutta d'aspetto	1	2	3	4	5	6	È bella d'aspetto
È indietro con i tempi	1	2	3	4	5	6	È moderna
È noiosa	1	2	3	4	5	6	È divertente
È ignorante	1	2	3	4	5	6	È colta
È turchia	1	2	3	4	5	6	È generosa
Non è adatta come insegnante	1	2	3	4	5	6	È adatta come insegnante
Non la vorrei come amico/a	1	2	3	4	5	6	La vorrei come amico/a

5.1.4 La MGT in Sardegna: il numero e la selezione dei parlanti

5.1.4.1 Il numero di parlanti

Era importante, per una corretta costruzione dell'esperimento e per una scelta appropriata dei parlanti, capire di quante voci fosse necessario comporre l'esperimento. Il principio della *matched guise* poteva in teoria comportare la presenza anche di un solo parlante che leggesse sia in sardo che in italiano. Tuttavia, la contrapposizione tra logudorese e campidanese ha reso necessaria la presenza di almeno due parlanti. Infatti, è complesso trovare persone che parlano naturalmente e fluidamente sia la varietà logudorese che campidanese di sardo, tanto da essere percepiti come parlanti nativi di entrambe le varietà. Per questa ragione, ho preferito chiedere a persone diverse di rappresentare le

guise logudoresi e quelle campidanesi. Dunque, la contrapposizione intra-linguistica del sardo non si basa su ‘voci abbinata’ bensì su *unmatched guise*. Ho voluto poi inserire sia voci maschili che voci femminili, poiché il genere può risultare un fattore influente nei giudizi che i partecipanti forniscono sulle voci stesse (Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Newman et al., 2008; Kristiansen, 2009). Ho cioè preferito evitare che i risultati dell’esperimento fossero dovuti ad un *gender bias* piuttosto che alle lingue utilizzate. Ho perciò deciso che per ogni categoria di parlante – ad esempio sardo logudorese – ci dovesse essere un rappresentante uomo e una rappresentante donna. L’esperimento è dunque costruito con quattro parlanti, i quali sono protagonisti di otto *guise*, due ciascuno, una in sardo ed una in italiano. Per quanto riguarda i *filler/distractor*, sono state incluse 5 voci in lingua straniera: un parlante uomo di spagnolo, due parlanti donne di inglese, due parlanti di francese, un uomo ed una donna. È stato poi inserito un parlante italiano come prima registrazione, per far sì che i partecipanti potessero familiarizzare con la procedura, come fatto in diverse ricerche passate (es. Lambert et al., 1960; Price et al., 1983; Echano Basaldua, 1988; Newman et al., 2008). Inoltre, ho deciso di inserire esattamente a metà esperimento un’altra voce *unmatched* di italiano: questa aveva la funzione di allontanare le due riproposizioni dello stesso parlante, ma anche di rendere meno logico l’ordine delle voci e dunque di rendere più complicato per i partecipanti comprendere se e quali parlanti si ripetessero nel corso dell’esperimento. Infine, è stata fatta ascoltare un’ultima voce in italiano come ultima registrazione: si tratta ancora una volta di una *unmatched guise*. Oltre alla funzione già citata per la voce di metà esperimento, questa serviva anche per far sì che quella che i partecipanti sapevano essere l’ultima registrazione dell’esperimento fosse in realtà una su cui non verteva l’interesse del ricercatore. I partecipanti, infatti, quando sanno che un *item* costituisce l’ultimo dell’esperimento, possono comportarsi in maniera diversa rispetto agli altri momenti della somministrazione (Soukup, 2013a). La prima voce, quella di mezzo e l’ultima erano tutte voci di italiano perché in Italia, e dunque anche in Sardegna, questa è la lingua non marcata per tutte le funzioni pubbliche, incluso il contesto scolastico. Per questa ragione – come si vedrà in §5.6 – l’esperimento è stato presentato in italiano e i materiali scritti con istruzioni e questionari erano completamente in italiano. Tutto ciò serviva ad uno scopo essenziale: far sì che l’attenzione dei partecipanti non si concentrasse sull’aspetto linguistico. L’inserire più voci di italiano anche all’interno dell’esperimento poteva aiutare a fare in modo che i partecipanti continuassero a ritenere che il *focus* dell’attività fosse la valutazione di persone sconosciute sulla base della loro voce, senza che l’aspetto linguistico venisse visto come prioritario e principale.

La struttura dell’esperimento prevedeva che, in totale, ciascun gruppo classe e dunque ciascun partecipante ascoltasse 16 registrazioni, di cui otto appartenenti agli stessi quattro parlanti. È però necessario fare un’ulteriore specificazione: nella scelta del numero di parlanti da selezionare, si è

tenuto conto di un ulteriore principio, definito da Kristiansen (2009, p.175) “two-voices-per-accent”. Sulla base di questo principio, ciascuna categoria di parlante – per esempio donna logudorese – doveva essere rappresentata da due parlanti. Questo consente di evitare che i giudizi ricevuti da una categoria di parlante siano semplicemente dovuti a caratteristiche particolari della voce o della registrazione del singolo rappresentante di quella categoria (Kristiansen, 2009). I parlanti che dunque dovevano essere selezionati per formare le *matched guise* non erano più solo quattro, bensì otto. Tuttavia, inserire tutti i parlanti all’interno della stessa somministrazione avrebbe allungato oltre modo l’esperimento. Perciò, si è scelto di costruire due esperimenti identici nella struttura, che differivano però nei protagonisti delle *matched guise* in sardo ed italiano. Circa metà delle classi e dunque dei partecipanti ha ascoltato un primo set di quattro parlanti, l’altra metà invece ha ascoltato un secondo set di quattro parlanti. In ambedue i casi, però, le quattro *matched guise* erano costituite da rappresentanti delle stesse quattro categorie di parlanti: uomo logudorese, donna logudorese, uomo campidanese, donna campidanese. Tra le varie classi delle fasce d’età più numerose (studenti di 9/12 anni e studenti di 18/19 anni) i due set di parlanti sono stati alternati. Per le fasce d’età in cui si sono trovati meno partecipanti (studenti di 14/15 anni e studenti oltre i 20 anni), invece, ho deciso di non alternare i due set di parlanti, per evitare che le valutazioni sui singoli parlanti in quelle fasce d’età derivassero da un numero troppo basso di partecipanti. Per finire, sono stati preparati due ordini diversi di presentazione delle 16 voci, così da evitare *order effect*, ossia che l’ordine sempre uguale delle voci condizionasse i risultati dell’esperimento. Di seguito, nella Tabella 4, presento i due ordini di presentazione. Il criterio fondamentale per la creazione di entrambi gli ordini è stato quello di separare sempre il più possibile le due *guise* appartenenti allo stesso parlante.

Tabella 4

Ordini di presentazione delle voci nella MGT

<i>Ordine 1</i>	<i>Ordine 2</i>
<i>Practice trial</i> in italiano (donna)	<i>Practice trial</i> in italiano (uomo)
<i>Filler/distractor/practice trial</i> in inglese (donna)	<i>Filler/distractor/practice trial</i> in inglese (donna)
Uomo ‘campidanese’ in italiano (P1)	Donna ‘logudorese’ in sardo logudorese (P3)
Donna ‘campidanese’ in sardo campidanese (P2)	Uomo ‘logudorese’ in italiano (P4)
<i>Filler/distractor</i> in spagnolo (uomo)	<i>Filler/distractor</i> in spagnolo (uomo)
Donna ‘logudorese’ in italiano (P3)	Uomo ‘campidanese’ in sardo campidanese (P1)
Uomo ‘logudorese’ in sardo logudorese (P4)	Donna ‘campidanese’ in italiano (P2)

<i>Filler/distractor</i> in francese (donna)	<i>Filler/distractor</i> in francese (uomo)
<i>Filler</i> in italiano (donna)	<i>Filler</i> in italiano (uomo)
<i>Filler/distractor</i> in inglese (donna)	<i>Filler/distractor</i> in inglese (donna)
Uomo ‘campidanese’ in sardo campidanese (P1)	Donna ‘logudorese’ in italiano (P3)
Donna ‘campidanese’ in italiano (P2)	Uomo ‘logudorese’ in sardo logudorese (P4)
<i>Filler/distractor</i> in francese (uomo)	<i>Filler/distractor</i> in francese (donna)
Donna ‘logudorese’ in sardo logudorese (P3)	Uomo ‘campidanese’ in italiano (P1)
Uomo ‘logudorese’ in italiano (P4)	Donna ‘campidanese’ in sardo campidanese (P2)
<i>Filler</i> in italiano (uomo)	<i>Filler</i> in italiano (donna)

Nota. P1, P2, P3, P4 sono i parlanti effettivamente oggetto d’analisi, quelli di cui vi sono le *matched guise*

5.1.4.2 La selezione dei parlanti

5.1.4.2.1 I candidati

La procedura di selezione dei parlanti, già descritta in Mura (2021), sarà qui riproposta con ulteriori informazioni. Questa procedura sperimentale si è in gran parte basata su quanto recentemente fatto da Nejjari et al. (2019), in cui però la selezione verteva su parlanti di inglese. Per la precisione, gli autori hanno cercato parlanti che potessero essere percepiti come rappresentanti di tre ‘accenti’ inglesi, quello americano, quello britannico, e l’accento inglese tipico di parlanti olandesi con un buon grado di cultura (Nejjari et al., 2019). Per rendere la selezione valida ed affidabile, una serie di candidati a far parte dell’esperimento di MGT sono stati oggetto di alcune valutazioni: in particolare, ciascun candidato è stato valutato sulla sua *nativeness* e *standardness* (Nejjari et al., 2019)⁸. Per *nativeness* si intende il grado in cui un parlante viene percepito come parlante nativo o madrelingua di una certa lingua. Per *standardness* invece si intende il grado in cui un parlante viene percepito come un parlante standard di una certa lingua. Tuttavia, in riferimento ai parlanti olandesi di inglese, gli studiosi hanno preferito parlare di *typicalness*: si intende cioè il grado in cui i parlanti vengono percepiti come tipici rappresentanti dell’accento olandese mentre parlano inglese (Nejjari et al., 2019). Il criterio della *nativeness* fornisce indicazioni sulla competenza, la padronanza e la scorrevolezza che si percepisce in un parlante di una lingua, e si colloca all’interno di un continuum ‘madrelingua/non madrelingua’. Il criterio della *standardness* fornisce invece informazioni sulla vicinanza o distanza percepita tra il modo di parlare di una persona e la varietà standard di una data lingua. Se in un continuum ‘standard/non standard’ un’estremità è la totale conformità alla varietà

⁸ Vista la difficoltà di trovare una precisa e concisa traduzione di questi termini, essi verranno mantenuti in inglese.

standard, l'adesione alla pronuncia regionale o locale rappresenta l'altra estremità. Pertanto, in base alla prospettiva adottata, ci si può riferire al parametro della *standardness* anche come *localness* o *regionalness*; inoltre, è possibile anche usare il termine *accentedness* o *typicalness*. Indipendentemente dalla questione terminologica, una valutazione preliminare sulla *nativeness* e sulla *standardness/typicalness/accentedness* fornisce valore alla costruzione dell'esperimento, giacché sono probabilmente i parametri maggiormente capaci di influenzare i risultati di un esperimento di MGT.

Per quanto riguarda il criterio della *nativeness*, si può facilmente intuire che le voci che appartengono o sembrano appartenere a parlanti madrelingua hanno maggiori probabilità di essere valutate in modo più positivo rispetto a quelle che sono percepite come appartenenti a parlanti non madrelingua e, dunque, meno competenti e padroni della lingua (cfr. Fuertes et al., 2012). Diversi esperimenti di *matched-* o *verbal-guise technique* si sono concentrati proprio sul paragone tra parlanti madrelingua e parlanti provvisti di 'accento' straniero, mostrando il vantaggio dei primi sui secondi (Callan et al., 1983; Lindemann, 2003; Di Ferrante, 2007; Calamai, 2015; Masullo & Meluzzi, 2020). Tuttavia, talvolta sono stati giudicati molto positivamente in determinati tratti anche parlanti con 'accento' non madrelingua, per esempio quelli con 'accento' inglese ed americano nella dimensione dello *status* in alcuni studi condotti in Italia (Di Ferrante, 2007; Calamai, 2015). Ad ogni modo, già Lambert et al. (1960), nella versione originale della MGT, avevano previsto la presenza di soli parlanti madrelingua di inglese e francese o che perlomeno sembrassero tali a chi li ascoltava, cosicché il punto di partenza – almeno per quanto riguardava la *nativeness* – fosse uguale per tutti coloro che dovevano essere giudicati, evitando così condizionamenti dovuti ad una variabile indesiderata. Per ciò che concerne quest'aspetto, mi sono voluto attenere a questa versione 'canonica' della MGT e ho cercato di selezionare solo parlanti percepiti come madrelingua.

Come detto, anche il grado di *standardness/typicalness* è un fattore che può influenzare i risultati di una MGT. In genere, i parlanti di varietà standard tendono a ricevere valutazioni più elevate nei tratti dello *status* mentre i parlanti con accento regionale nei tratti della *solidarity* (Cargile & Bradac, 2001; Giles & Marlow, 2011; Van Herk 2012; Kircher & Zipp, 2022), sebbene siano state trovate varie eccezioni a questa tendenza (cfr. Bettoni & Gibbons, 1988 e De Pascale et al., 2017 per studi condotti sull'italiano e i dialetti italo-romanzi). Gli studiosi, perciò, dedicano spesso particolare attenzione al parametro della *standardness/typicalness* nella selezione dei parlanti (cfr. Genesee & Holobow, 1989; Luhman, 1990; Newman et al., 2008; Schüppert et al., 2015; Nejari et al., 2019). Nell'ambito della mia ricerca, è importante soffermarsi sui lavori di Genesee & Holobow (1989) e di Newman et al. (2008). Genesee & Holobow (1989) hanno condotto uno studio su inglese, francese europeo e francese canadese. Cinque potenziali protagonisti dell'esperimento di MGT hanno prodotto delle

registrazioni in cui il testo veniva letto in queste tre varietà. I ricercatori hanno chiesto a 20 giudici di indicare la nazionalità del parlante di ciascuna registrazione che ascoltavano (Genesee & Holobow, 1989). Questa domanda può essere chiaramente interpretata come un modo indiretto per ottenere informazioni sul grado di ‘accento’ percepito nelle *guise* prodotte da ciascuno dei cinque candidati; in altre parole, hanno così ottenuto indicazioni sul grado di *typicalness* dei candidati, in particolare quanto ciascuna *guise* fosse percepita come rappresentante tipica del francese parlato in Francia e del francese parlato in Canada. Newman et al. (2008), nel loro lavoro sulle *language attitude* nei confronti di spagnolo e catalano, hanno deciso di raccogliere un numero iniziale di candidati che fosse circa il doppio di quelli che avrebbero poi dovuto selezionare. Hanno chiesto ad un gruppo di giudici di valutare quanto si avvertisse che le voci spagnole avessero o meno un ‘accento’ catalano. Per fare ciò, hanno usato una scala a quattro punti, ognuna delle quali corrispondente ad una delle seguenti espressioni: “Very Catalan sounding / Catalan sounding / Spanish sounding / Very Spanish sounding” (Newman et al., 2008, p.312).

Ad ogni modo, la *matched-* e la *verbal-guise technique* possono avere combinazioni diverse di parlanti in termini di *nativeness* e di *standardness/regionalness/typicalness/accentedness*. Ciò che comunque pare essere particolarmente importante è che i ricercatori – qualunque sia la combinazione che scelgono di adottare in base agli scopi specifici del loro studio – siano consapevoli di quanto ciascuno dei parlanti che forma l’esperimento venga percepito come madrelingua, e di quanto ciascuno di essi venga percepito come un parlante standard o un tipico rappresentante di una varietà regionale o locale. A questo scopo, predisporre un test preliminare all’esperimento volto ad una appropriata selezione dei parlanti pare essere la scelta più saggia per garantire maggiore validità allo studio.

Per questo lavoro, è stato innanzitutto scelto un certo numero di candidati a far parte dell’esperimento principale di MGT. In linea con Newman et al. (2008), hanno preso parte a questo test preliminare circa il doppio dei parlanti che sarebbero poi stati selezionati. Per l’esattezza, hanno prestato la loro voce 20 candidati. È stato loro chiesto di leggere una parte del testo sull’Ungheria (vd. §5.1.2 e Appendice A) sia in sardo che in italiano, al fine di creare le *matched guise* – ossia le due registrazioni in cui la voce appartiene agli stessi parlanti – già da questo esperimento preliminare. Tutti i candidati sono stati registrati più volte fino a quando non è stata prodotta una lettura senza errori o esitazioni in entrambe le lingue. Per formare la ‘rosa’ di candidati ho contattato persone nate in Sardegna e particolarmente avvezze e abili nel parlare in sardo; allo stesso tempo, tutti i candidati sono cresciuti parlando anche l’italiano in contesto familiare e, chiaramente, hanno avuto l’italiano come lingua veicolare dell’insegnamento durante gli anni della scuola dell’obbligo. Ho voluto evitare differenze importanti in termini di età tra i candidati, per far sì che questa variabile non incidesse sui risultati;

infatti, tutti i candidati, nel momento in cui hanno collaborato alla ricerca, avevano un'età compresa tra i 24 e i 31 anni. La metà dei candidati proveniva da un'area linguisticamente campidanese, mentre l'altra metà da un'area linguisticamente logudorese; 10 candidati erano uomini, le altre 10 donne.

5.1.4.2.2 I giudici

Nella storia degli studi di MGT, alcune volte il giudizio sull'appropriatezza dei parlanti nel rappresentare le varietà di lingue oggetto d'interesse è stato lasciato a giudici esterni, non specialisti di linguistica (Genesee & Holobow, 1989; Luhman, 1990; Newman et al., 2008; Schüppert et al., 2015; Nejari et al., 2019). Sebbene sia possibile che i giudici non specialisti concordino con gli esperti, talvolta essi forniscono indicazioni divergenti (Nejari et al. 2019). Alla luce di questi casi, pare utile servirsi di “linguistically naïve, native listeners” (Nejari et al., 2019, p.93) come giudici, invece di affidarsi esclusivamente all'opinione dei linguisti che portano avanti la ricerca. In ottemperanza a quanto suggerito da Nejari et al. (2019), i candidati sono stati giudicati da persone senza formazione specifica in linguistica ma con una forte competenza bilingue in sardo e in italiano. 60 giudici sono stati coinvolti in questo test preliminare, un numero superiore a molti degli studi in cui è stato condotto un esperimento per la selezione dei parlanti della MGT.

Ciascun giudice ha valutato sia parlanti campidanesi che parlanti logudoresi, indipendentemente dalla zona d'origine del giudice stesso. Purtroppo, non è stato possibile bilanciare perfettamente il numero di giudici provenienti da una zona di lingua campidanese con coloro provenienti da una zona di lingua logudorese. Inoltre, hanno accettato di partecipare all'esperimento più uomini che donne. Precisamente, 39 dei 60 giudici provenivano dall'area linguistica campidanese (65%), mentre solo 21 provenivano dall'area in cui si parla una varietà di logudorese (35%); 36 giudici erano uomini (60%) e 24 donne (40%).

Non tutti i giudici hanno valutato le voci registrate di tutti i candidati. Infatti, questo avrebbe significato far ascoltare a ciascun giudice la voce di 20 parlanti per due volte, ossia 40 registrazioni consecutive in una sessione sperimentale di circa 50 minuti, con fortissimi rischi di perdita d'attenzione. Perciò, ad ogni giudice è stato assegnato un gruppo di soli 10 candidati e gli è dunque stato chiesto di ascoltare e valutare 20 registrazioni (più due *practice trial*). Questo comporta che le *matched guise* di ciascun candidato sono state valutate da un gruppo di 30 giudici.

5.1.4.2.3 Le domande per ottenere i giudizi su *nativeness* e *typicalness*

Come visto in §5.1.4.2.1, tra i parametri maggiormente importanti e influenti relativi ai parlanti delle MGT figurano la *nativeness* e la *standardness/typicalness/regionalness/accentedness*. Tuttavia, non è affatto ovvio che ambedue i parametri si applichino bene sia a lingue standard nazionali che a lingue minoritarie a basso grado di standardizzazione. A questo proposito, il criterio della *standardness*,

inteso come un parametro che possa identificare varietà e accenti standard e non standard, non è rilevante per quanto riguarda le registrazioni in sardo. Sarebbe stato effettivamente poco proficuo chiedere fino a che punto i candidati venissero percepiti come parlanti di sardo standard, giacché non vi è una varietà standard di sardo largamente conosciuta e riconosciuta (vd. §3.3.3). Ciò implica che per il sardo (e ciò potrebbe valere per tutte le lingue minoritarie non standardizzate) il parametro della *standardness* non è applicabile. Tuttavia, all'interno del sardo esistono importanti differenze diatopiche, per esempio tra campidanese e logudorese. Ai giudici del test, però, non è stato chiesto se chi avesse letto in una delle due varietà fosse effettivamente percepito come un parlante campidanese o logudorese. Questo era già garantito dal luogo di provenienza dei candidati e dal testo letto nelle rispettive varietà. Era dunque da escludere l'eventualità per cui un candidato prescelto per rappresentare la varietà logudorese venisse percepito dai giudici come un rappresentante della varietà campidanese, o viceversa. Era invece importante osservare se e quali voci sarde venissero percepite come appartenenti a parlanti madrelingua, dunque il criterio della *nativeness* era quello fondamentale per le *guise* in sardo. Infatti, benché si sia cercato di scegliere candidati particolarmente padroni e competenti nel parlare la lingua, non era comunque scontato che essi venissero percepiti come parlanti naturali ed autentici nel momento in cui erano chiamati ad effettuare una lettura di un testo. Poiché il sardo è stato per decenni relegato agli usi privati e, fino a relativamente pochi anni fa, era completamente escluso dalle scuole e dai contesti pubblici ed ufficiali (Angioni, 2000; Schjerve, 2017), è plausibile che anche parlanti fortemente abili non abbiano familiarità con la lettura in sardo, essendo stati alfabetizzati in italiano. Questa è d'altronde una situazione piuttosto diffusa per le lingue minoritarie, essendo le risorse e le occasioni per leggere in tali lingue spesso ridotte (Hickey, 2005). I risultati sulla *nativeness* delle *guise* in sardo sono stati ottenuti chiedendo ai giudici di indicare quale delle seguenti opzioni meglio si addiceva al parlante che sentivano in ciascuna registrazione: 'la persona che hai appena ascoltato... non è assolutamente madrelingua di sardo / non è un madrelingua di sardo / è un madrelingua di sardo / è assolutamente un madrelingua di sardo'. Come fatto da Nejari et al. (2019) si è scelto una domanda esplicita per ricavare le impressioni dei giudici sulla *nativeness* dei vari candidati.

La questione è invece speculare per quanto concerne le voci o *guise* in italiano. Era certamente possibile chiedere se i candidati venissero percepiti come madrelingua di italiano; tuttavia, bisogna tenere conto che tali candidati sono tutti nati e cresciuti in Italia e in famiglie anche italofone, alfabetizzati in italiano nella scuola e dunque abituati anche a leggere testi in questa lingua. Per questa ragione, il parametro della *nativeness* in italiano non è stato indagato tramite una esplicita domanda, ma è stato dato per scontato. Il parametro della *typicalness/accentedness*, invece, andava indagato. Era necessario verificare quali candidati venissero percepiti come tipici parlanti di italiano regionale,

ossia quali candidati mostrassero nella loro lettura l'‘accento’ tipico dei parlanti dell'isola, vale a dire caratteristiche prosodiche e fonetiche diffuse nell'italiano parlato in Sardegna. Ai giudici è stato pertanto chiesto di indicare l'opzione che ritenevano più adatta a ciascun candidato, rispondendo alla seguente domanda: ‘la persona che hai appena ascoltato...non si sente per niente che è sarda / non si sente quasi per niente che è sarda / si sente che è sarda / si sente molto che è sarda’. Questo tipo di formulazione meno diretto è stato ispirato dai già citati lavori di Newman et al. (2008) e Genesee & Holobow (1989). Ho reputato particolarmente utile questa formulazione poiché se un parlante, di cui non si hanno informazioni e non si vede il viso, viene percepito come proveniente dalla Sardegna mentre legge un testo in italiano, significa che possiede uno spiccato ‘accento’ regionale di Sardegna; in maniera speculare, quando il parlante non viene percepito come proveniente dalla Sardegna significa che il suo ‘accento’ è più vicino al polo dello standard.

È bene osservare che sia la domanda sulla *nativity* delle *guise* in sardo sia quella sulla *standardness* delle *guise* in italiano avevano una struttura a quattro punti. Essa è stata tratta dall'analogo test preliminare condotto da Newman et al. (2008). Questa struttura ritengo favorisca la contrapposizione tra i due lati della scala, consentendo di ottenere risposte chiare per l'obiettivo che questo test preliminare si prefiggeva. Si poteva certamente pensare di adottare opzioni di risposta dicotomiche, ma la scala a quattro punti permetteva di avere indicazioni anche sul grado di convinzione con cui i giudici davano la risposta.

5.1.4.2.4 Il metodo di *scoring*

I quattro punti della scala di valutazione sono stati codificati come una scala numerica che va da 1 (‘non è assolutamente un madrelingua di sardo’ o ‘non si sente per niente che è sarda’) a 4 (‘è assolutamente un madrelingua di sardo’ o ‘si sente molto che è sarda’). Anche Nejjari et al. (2019) hanno adottato una scala interpretabile numericamente per decodificare i loro dati. Gli autori di quello studio hanno sostenuto che non vi era una soglia standardizzata per ritenere i candidati appropriati o meno a far parte della MGT in base alla loro *nativity* e *standardness/typicalness*. Hanno perciò proposto di considerare appropriati tutti quei candidati che ricevono in entrambe le *guise* una valutazione media che si collochi nella metà alta della scala, come si vede dall'estratto sotto. Per interpretarlo al meglio, va precisato che Nejjari et al. (2019) hanno usato una scala a 7 punti, il cui punto centrale che costituiva la soglia oltre la quale accogliere un candidato era il 4. Nel mio caso, invece, poiché è stata adottata una scala a quattro punti, il punto mediano è rappresentato dal 2,5. Inoltre, va tenuto a mente che, quando gli autori si riferiscono ai parlanti olandesi, sostituiscono il termine *standardness* con *typicalness* e ricercano dunque parlanti mediamente percepiti come tipici rappresentanti del modo di parlare inglese degli olandesi.

rather than an absolute phenomenon, “nativeness” and “standardness” are continuous phenomena that are best measured as a range. Therefore, the range for representativeness should be set at values ranging from 4 (neutral) to 7 to allow for variation within a given range to emerge from the data. A threshold set at any value above 4, for example 5.5, would imply that any scores between 4 and 5.5 are not native and standard enough. However, there is no valid reason to set the threshold at that exact point, because it cannot be proven that 5 would not be high enough a score to achieve representative speech samples, since it is on the positive side of the 7-point scale, even if a 5 score could be significantly lower statistically speaking than 5.5. Therefore, the threshold should start at a non-negative point which is neutral, and in our case was a score of 4” (Nejjari et al., 2019, p.95).

Trasferendo questa proposta nel mio studio, i candidati che hanno ricevuto una media di voti superiore al 2,5 in entrambe le *guise* erano appropriati per far parte dell’esperimento principale di MGT, poiché erano mediamente percepiti come madrelingua di sardo e aventi il tipico ‘accento’ sardo quando parlano italiano.

5.1.4.2.5 La procedura

L’esperimento è stato somministrato online tramite la piattaforma *Qualtrics*⁹. I 20 candidati sono stati divisi in 2 gruppi composti da 10 candidati e ciascuno dei 60 giudici è stato casualmente assegnato ad uno dei due gruppi. Ai partecipanti è stato fornito un link per accedere alla piattaforma online e svolgere l’attività in autonomia. In primo luogo, è stato chiesto loro il consenso a partecipare alla ricerca, cui ha fatto seguito la richiesta di qualche dato demografico. È stato poi chiesto loro di completare una brevissima autovalutazione della propria competenza attiva e passiva di sardo e di italiano, in modo da accertare che i giudici fossero parlanti bilingui di queste due lingue.

Successivamente, comparivano le istruzioni per svolgere l’attività: è stato illustrato ai partecipanti che avrebbero ascoltato una serie di brevi registrazioni contenenti, dapprima, diverse persone che leggevano un testo in sardo; quello che dovevano fare era giudicare quanto ciascuno di quei parlanti venisse da loro percepito come madrelingua di sardo. Avevano 70 secondi di tempo per registrazione, ma potevano accedere alla registrazione successiva dopo soli 35 secondi. La prima registrazione di prova, utile per far familiarizzare i partecipanti con la procedura, era seguita da 10 registrazioni di 10 candidati che leggevano una parte del testo sull’Ungheria in sardo (5 candidati in campidanese e altri 5 candidati in logudorese). È stato chiarito che non esisteva una risposta giusta o sbagliata e che si richiedeva la massima sincerità dai rispondenti, che erano tenuti a dare giudizi solo in base alle loro impressioni e percezioni. Una volta completata la sezione con le registrazioni in sardo, veniva

⁹ www.qualtrics.com

mostrata una seconda pagina di istruzioni: veniva spiegato che nella fase successiva dell'attività sarebbe stata riprodotta una serie di registrazioni contenenti diverse persone che leggevano un testo in italiano. Veniva chiesto ai partecipanti di valutare il grado in cui ciascuno dei parlanti venisse percepito come proveniente dalla Sardegna. La prima registrazione di prova veniva seguita da 10 registrazioni in italiano, aventi come protagonisti gli stessi 10 candidati che precedentemente erano stati ascoltati leggere la stessa porzione di testo in sardo. Tuttavia, mai nella presentazione dell'attività e nelle istruzioni è stato fatto cenno ai giudici che i protagonisti delle registrazioni nelle due lingue fossero in realtà le stesse persone. La sessione sperimentale durava circa 25 minuti.

5.2 Gli strumenti di raccolta dati con metodo diretto

Per raccogliere dati sugli atteggiamenti linguistici dei partecipanti è stato fatto uso anche di metodi diretti, in particolare del questionario, il quale conteneva anche sezioni il cui scopo era raccogliere dati sociolinguistici dei partecipanti. Per quanto riguarda i dati sulle *language attitude*, essi sono stati raccolti tramite due attività. Nella prima, i partecipanti erano chiamati ad esprimere il proprio grado d'accordo con una serie di affermazioni esplicitamente concernenti la lingua italiana e la lingua sarda utilizzando una scala Likert. Nella seconda dovevano collocare la lingua italiana e la lingua sarda su un punto del continuum costituito dallo spazio presente tra due aggettivi di significato contrapposto, era cioè una riproposizione dell'attività dei differenziali semantici ma esplicitamente riferita alle due lingue.

5.2.1 L'attività con le scale Likert

La sezione contenente le scale Likert era costituita da due serie di 12 affermazioni, la prima riferita alla lingua italiana, la seconda alla lingua sarda. Per ogni affermazione ciascun partecipante era chiamato ad esprimere il proprio grado d'accordo su una scala a 6 punti che andava da 'completamente in disaccordo' (= 1) a 'completamente d'accordo' (= 6). Si è scelto di usare una scala a 6 punti principalmente per mantenere la stessa estensione di quella utilizzata nella MGT. A differenza della MGT, invece, le domande non riguardavano varietà specifiche delle lingue oggetto d'interesse, ma venivano chieste opinioni e valutazioni sul sardo e sull'italiano astrattamente intesi. Il set di affermazioni – proposto qui sotto e in Appendice C – mira ad indagare sei fattori principali: la percezione estetica delle lingue, la volontà di usare e trasmettere le lingue, la volontà di imparare le lingue a scuola, l'importanza integrativa delle lingue, l'importanza strumentale delle lingue, il legame tra lingue e identità. A ciascuno di questi fattori sono state dedicate due affermazioni, per evitare che i risultati relativi a ciascun fattore fossero completamente condizionati dalla risposta ad una singola domanda (Boynton & Greenhalgh, 2004).

- L'italiano / Il sardo è una lingua brutta da sentire → Estetica (1)
- È bello sentir parlare in italiano / in sardo → Estetica (2)
- Non mi piace parlare in italiano / in sardo → Uso (1)
- Vorrei che i miei figli parlassero l'italiano / il sardo → Uso (2)
- In Sardegna, l'italiano / il sardo deve essere insegnato a scuola a tutti gli studenti → Scuola (1)
- Preferisco che a scuola le materie (a parte le lingue straniere) vengano insegnate tutte in lingua italiana / Preferirei che a scuola alcune materie venissero insegnate in lingua sarda → Scuola (2)
- Per avere tanti soldi è importante conoscere bene l'italiano / il sardo → Importanza strumentale (1)
- Per poter guadagnare tanti soldi, non è importante sapere il sardo → Importanza strumentale (1)
- Nel paese/città in cui vivo, usare l'italiano / il sardo ti aiuta a fare amicizia → Importanza integrativa (1)
- Saper parlare l'italiano / il sardo non è necessario per essere completamente integrati nella vita sociale del paese/città in cui vivo → Importanza integrativa (2)
- È importante valorizzare la lingua italiana / sarda perché è parte della nostra identità → Identità (1)
- Essendo italiani / sardi, dovremmo sforzarci a parlare più in italiano / sardo → Identità (2)

Ho cercato di alternare affermazioni con polarità positiva ed affermazioni con polarità negativa, anche, per quanto possibile, all'interno delle due affermazioni concernenti lo stesso fattore. Ciò è stato fatto per evitare che al partecipante fosse sempre proposto lo stesso punto di vista (Boynton & Greenhalgh, 2004). Lo *scoring* per le affermazioni a polarità negativa è stato calcolato in maniera opposta rispetto a quanto fatto per le affermazioni a polarità positiva; anche per l'affermazione 'l'italiano/il sardo è una lingua brutta da sentire' si è effettuato il *reverse scoring*. Va poi precisato che il questionario, in tutte le sue parti, doveva essere accessibile a persone di età molto diverse. Nell'attività con le scale Likert, le frasi a polarità negativa potevano creare maggiori problematiche nell'interpretazione del contenuto e nella scelta della risposta. Perciò, esse sono state limitate per la fascia d'età più bassa ed in particolare l'affermazione 'Saper parlare l'italiano/il sardo non è necessario per essere completamente integrati nel paese/città in cui vivo' è stata resa con polarità positiva ed è stata semplificata, divenendo dunque 'Saper parlare l'italiano/il sardo è necessario per andare d'accordo con le persone del paese o della città in cui vivo'.

I punti di riferimento principali per la scelta delle affermazioni sono stati due tra i più importanti studi sugli atteggiamenti linguistici ad aver adottato una metodologia diretta, già messi in evidenza in §2.3.2.2: Sharp et al. (1973) e Baker (1992). Si tenga a mente che, nel prendere il loro strumento metodologico come modello, non mi riferisco all'intero questionario, bensì proprio alla sezione contenente la serie di affermazioni sulle lingue su cui esprimere il grado di accordo. Entrambi gli studi sono stati condotti in Galles. Il questionario di Sharp et al. (1973) è stato poi adattato dal *Catalan Education Service* (SEDEC) ed è stato poi utilizzato da numerosi studi, anche recenti (cfr., per esempio, Bandrès, 2013; Ianos et al., 2017; Ubalde et al., 2017; Lapresta et al., 2018; González-Riaño et al., 2019). Similmente, il questionario di Baker (1992) è stato utilizzato in vari scenari di convivenza tra lingua maggioritaria e minoritaria (cfr., per esempio, Maietta, 1996; Ting, 2003; O' Laoire, 2007; Ytsma, 2007; Caruana, 2007; Falomir, 2014). Nell'ottica della scelta di questi due questionari come base di riferimento, bisogna altresì evidenziare che essi sono stati utilizzati svariate volte all'interno di ricerche condotte nel mondo della scuola, coinvolgendo studenti di età differenti (cfr. in particolare Bandrès, 2013 e Ubalde et al., 2017 per il questionario del SEDEC e Lasagabaster & Huguet, 2007 e Ibarra et al., 2018 per il questionario di Baker).

Tuttavia, ho deciso di creare un set di affermazioni inedito; ho cioè scelto di non replicare in maniera del tutto fedele una sezione di questionario già diffusa in letteratura, perché, a mio avviso, nessuna era adatta ad essere riproposta identica all'originale nel contesto sardo. Nel questionario di Sharp et al. (1973)/SEDEC (1983), le domande riferite alla lingua minoritaria e quelle riferite alla lingua maggioritaria sono in gran parte diverse. Questo fatto compromette una totale equiparabilità dei dati inerenti le due lingue. Inoltre, benché vengano toccati vari aspetti delle *language attitude*, ve ne sono altri che non sono considerati, come il legame tra lingua e identità (cfr. Mas, 2015). Infine, pur essendoci domande relative all'importanza data alle lingue, non viene chiarito se si tratta di un'importanza integrativa o strumentale (cfr. Gardner & Lambert, 1972). Nel questionario di Baker (1992), la quasi totalità delle affermazioni riguarda la percezione estetica delle lingue o l'opportunità di impararle; anche in questo caso, dunque, non vi sono domande sull'importanza percepita delle lingue o il legame tra lingue e identità. Alla luce di questi elementi, pertanto, nel set di domande da me creato ho cercato di sfruttare i punti di forza dei due questionari e limitare i punti di debolezza. Prima di tutto, infatti, le affermazioni nel mio lavoro sono quasi perfettamente uguali per le due lingue, sebbene, talvolta, si siano rese necessarie delle piccole differenze tra i due set di affermazioni per via della diversa condizione sociolinguistica delle lingue stesse; per esempio, il loro diverso ruolo nel dominio scolastico ha fatto sì che le domande riferite a tale dominio differissero leggermente. Nel costruire il set finale di affermazioni, sono poi stati presi in considerazione i fattori cognitivi e affettivi degli atteggiamenti linguistici che, secondo Ianos et al. (2017), vengono toccati dal questionario del

SEDEC: la percezione delle caratteristiche estetiche delle lingue oggetto di analisi, l'importanza data alle lingue, la volontà di usare le lingue, la volontà di impararle a scuola. Sono state però aggiunte due affermazioni che mirano ad esplorare il legame percepito tra identità e lingua: una, già presente nel questionario del SEDEC ('Dovremmo sforzarci a parlare più la lingua x'), è stata completata con una premessa identitaria ('Essendo italiani/sardi, dovremmo sforzarci a parlare più l'italiano/il sardo'), l'altra è stata estrapolata dal questionario sugli atteggiamenti linguistici usato da Valdes in Sardegna nel 2007 ('È importante valorizzare la lingua italiana/la lingua sarda perché è parte della nostra identità'). Questa è l'unica domanda che è stata presa da una fonte che non sia il questionario del SEDEC o il questionario di Baker. Per quanto riguarda l'importanza percepita delle lingue, le affermazioni sono state suddivise in quelle concernenti l'importanza integrativa e quelle concernenti l'importanza strumentale, seguendo la distinzione operata da Gardner & Lambert (1972). Per fare ciò, ho riadattato quattro affermazioni – due per tipologia di importanza – da un'altra sezione del questionario di Baker (1992, p.55), quella intitolata "use, value and status". Per quanto riguarda gli altri fattori – estetica percepita delle lingue e volontà di usare le lingue – sono state riadattate affermazioni che erano presenti, seppur con formulazioni diverse, sia nel questionario del SEDEC che in quello di Baker. Un'affermazione, 'vorrei che i miei figli parlassero l'italiano/il sardo', pur avendo chiaramente a che fare con la volontà che le lingue vengano utilizzate, tocca più precisamente la tematica della volontà di trasmettere le lingue, elemento fondamentale per la vitalità etnolinguistica (Sasse, 1992; Brenzinger et al., 2003; Sallabank, 2013a; Thomason, 2015).

Per assicurare l'attendibilità e l'affidabilità di questo set di affermazioni inedito, è stato misurato l'indice statistico noto come alpha di Cronbach (Cronbach, 1951). Come mostrato nella Tabella 5, il test ha dato come risultato $\alpha = 0,74$, al di sopra della soglia di accettabilità comunemente fissata a $0,70^{10}$ (cfr., per esempio, Bridwell et al., 2005; Awad et al., 2008; Murphy et al., 2010 e soprattutto Mitchell & Jolley, 2010), per cui il set di affermazioni da me costruito si può considerare uno strumento affidabile per l'indagine diretta degli atteggiamenti linguistici dei partecipanti.

¹⁰ Benché gli studiosi non siano concordi sullo stabilire una soglia d'accettabilità per l'alpha di Cronbach (Taber, 2018; Barbera et al., 2021), in questo lavoro mi atterrò alla comune pratica di considerare affidabili gli strumenti che ricevono un indice superiore allo 0,70.

Tabella 5

Risultati della misurazione dell'alpha di Cronbach per la parte del questionario relativa alle affermazioni su cui esprimere il grado d'accordo con una scala Likert

raw alpha	std. alpha	conf. interval (95%)
0.74	0.75	0.68-0.79

5.2.2 L'attività con i differenziali semantici

L'attività con i differenziali semantici è stata basata su 12 coppie di aggettivi dal significato contrapposto e separati da una scala dall'1 al 6 (riportate sotto e nell'Appendice D). Le stesse 12 coppie di aggettivi venivano presentate due volte, prima in riferimento alla lingua italiana, poi in riferimento alla lingua sarda. Ai partecipanti veniva chiesto di barrare, per ciascuna coppia di aggettivi, uno dei punti della scala a seconda di come loro valutavano e percepivano la lingua oggetto d'interesse dell'attività.

- Raffinata – Rozza
- Brutta – Bella
- Facile – Difficile
- Inutile – Utile
- Simpatica – Antipatica
- Obsoleta – Moderna
- Familiare – Estranea
- Povera – Ricca
- Scientifica – Non Scientifica
- Noiosa – Interessante
- Potente – Debole
- Fredda – Calorosa

Quest'attività così concepita è stata ispirata ancora una volta dal questionario di Sharp et al. (1973), sebbene nella versione originale vi fossero 20 coppie di aggettivi e la scala fosse a 5 punti. Ho scelto di inserire questa sezione perché consentiva di avere ulteriori dati sugli atteggiamenti linguistici dei partecipanti e permetteva un confronto tra metodologia diretta e indiretta, e tra le due metodologie dirette. Il confronto con la MGT in particolare era di forte interesse, poiché anche in quel caso sono stati utilizzati dei differenziali semantici. Pertanto, le due attività sono strettamente assimilabili, sebbene in un caso il giudizio si riferisca ai parlanti, mentre nell'altro caso si riferisce direttamente

alle lingue. Per incrementare la comparabilità dei due esperimenti, sono state selezionate diverse coppie di aggettivi uguali o fortemente simili a quelle presenti nella MGT ('simpatica - antipatica'; 'fredda - calorosa'; 'raffinata - rozza'; 'brutta - bella'; 'obsoleta - moderna'; 'noiosa - interessante'). Si è inoltre cercato di mantenere la medesima distinzione tra *status* e *solidarity* tipica della MGT. È stata dunque operata una divisione a priori delle 12 coppie di aggettivi: 6 rientrano nella dimensione dello *status* ('raffinata - rozza'; 'inutile-utile'; 'obsoleta-moderna'; 'povera-ricca'; 'scientifica-non scientifica'; 'potente-debole') e 6 nella dimensione della *solidarity* ('brutta-bella'; 'facile-difficile'; 'simpatica-antipatica'; 'familiare-estranea'; 'noiosa-interessante'; 'fredda-calorosa'). Questa bipartizione operata a priori è stata comunque sottoposta a prova di conferma tramite una *Principal Component Analysis* (vd. §7.2.2). In metà delle coppie l'aggettivo dal significato 'negativo' si trovava a sinistra e quello dal significato 'positivo' a destra, per l'altra metà delle coppie invece avveniva esattamente il contrario. Anche questa disposizione è stata scelta per evitare che i partecipanti rispondessero automaticamente in un modo sempre uguale che garantisse loro uno stesso risultato; per esempio, si evitava che il partecipante potesse sempre barrare la casella più a destra per esprimere l'atteggiamento più favorevole possibile nei confronti della lingua.

Analogamente a quanto fatto per l'attività con le scale Likert, è stato calcolato l'alpha di Cronbach (Tabella 6), che ha restituito un valore pari a 0,81, ben al di sopra della soglia di accettabilità generalmente fissata a 0,70.

Tabella 6

Risultati della misurazione dell'alpha di Cronbach per la parte del questionario relativa ai differenziali semantici esplicitamente riferiti alle lingue

raw alpha	std. alpha	conf. interval (95%)
0.81	0.81	0.78-0.84

Anche per l'attività dei differenziali semantici si chiedevano ai partecipanti percezioni valutative sull'italiano e sul sardo intesi in senso generale, non su una o alcune varietà specifiche di queste lingue. Per avere informazioni di questo tipo, invece, bisogna fare riferimento a due domande che completavano la sezione sui metodi diretti di raccolta dati: 'Quale sardo preferisci o preferiresti parlare in famiglia e con i tuoi amici?' e 'Quale sardo preferiresti che ti insegnassero a scuola?' (vd. anche Appendice C). Queste domande miravano a far emergere delle preferenze sulle varietà di sardo e comprendere se tali preferenze fossero valide sia in un contesto informale come la famiglia, sia in uno formale come la scuola. In particolare, pare interessante comprendere se i rispondenti

preferiscano in uno o in entrambi gli ambiti la varietà di sardo della propria zona oppure se ve n'è un'altra che preferirebbero adottare. Le risposte a queste domande possono fornire delle indicazioni, seppur esplorative e preliminari, sul prestigio delle diverse varietà di sardo e su quale varietà sia ritenuta dagli studenti più adatta ad essere utilizzata nella scuola. Ciò è particolarmente interessante in virtù del grande dibattito sulla standardizzazione del sardo e sulla controversa questione che contrappone coloro che ritengono sarebbe meglio usare la varietà locale anche nella scuola e coloro che ritengono sarebbe maggiormente facile ed utile adottare una varietà standard per materiali ed attività scolastiche (vd. §3.4.2 e cfr. Mura, 2019).

5.3 Il questionario sociolinguistico per la raccolta di dati sociodemografici e sociolinguistici

5.3.1 Il modello

La parte più ampia del questionario somministrato agli studenti era legata all'ottenimento di dati sociodemografici e sociolinguistici (Appendice E) ed è un adattamento alla realtà sociolinguistica della Sardegna del questionario sviluppato dai ricercatori del progetto BALED (*Bilingual Acquisition and Bilingual Education*, 2012-2015) sotto il coordinamento della professoressa Ianthi Maria Tsimpli¹¹ (cfr., per esempio, Chatzidaki et al., 2015; Tegou, 2015; Mattheoudakis et al., 2016; Mattheoudakis et al., 2017; Kaltsa et al., 2020). Nel corso del progetto BALED sono state sviluppate più versioni del questionario; in particolare, una versione è legata alla somministrazione ai bambini delle scuole, un'altra è stata concepita per la somministrazione ai genitori. Poiché la mia ricerca era concentrata sugli studenti, il mio adattamento ha preso spunto in gran parte dal questionario per gli alunni delle scuole, anche se qualche domanda è stata ispirata dal questionario per i genitori.

Sono state apportate alcune modifiche strutturali al questionario originale: innanzitutto sono state eliminate tutte le domande a risposta aperta. La ragione principale per questa scelta è che il questionario – anche solo considerando le domande a risposta chiusa – era piuttosto lungo. Inserire anche domande a risposta aperta avrebbe rischiato di scoraggiare i partecipanti a terminarlo o a compilarlo con attenzione in tutte le sue parti. Inoltre, come suggerito per esempio da Boynton & Greenhalgh (2004), è spesso preferibile evitare di inserire domande a risposta aperta in un questionario se non si è sicuri di possedere il tempo e la competenza necessaria per analizzare dati non di natura quantitativa ma qualitativa. Sono state poi eliminate tutte le domande che cercavano di mettere in luce gli atteggiamenti linguistici dei partecipanti; questo compito veniva assolto da apposite attività inserite nel questionario, descritte in §5.2.1 e §5.2.2.

¹¹ BALED *Bilingualism and Bilingual Education: the development of linguistic and cognitive abilities in different types of bilinguals* [MIS 377313]. P.I.: Prof. Ianthi Maria Tsimpli

Le risposte alle domande del questionario non costituivano dati personali dei partecipanti (nome, cognome, indirizzo mail, numero di telefono, data e luogo di nascita, ecc.); non si associavano le risposte di un partecipante ad un determinato codice identificativo, né – quando il questionario è stato somministrato online (vd. §5.6) – veniva tenuta traccia del codice IP. I dati raccolti erano dunque completamente anonimi.

5.3.2 La sezione sui dati sociodemografici

La sezione A del questionario – dunque la prima che i partecipanti dovevano compilare una volta terminata la MGT (vd. §5.6) – mirava in particolare alla raccolta di dati sociodemografici del partecipante, quali il genere, l'età, l'area di provenienza. Si domandava poi se il partecipante e i suoi genitori fossero nati in Sardegna o meno. Infine si cercava di carpire informazioni sullo stato socioeconomico della famiglia tramite domande sul titolo di studio dei genitori del partecipante e sul loro lavoro. Non tutti i dati che sono stati chiesti sono poi stati oggetto di analisi: la limitata possibilità di effettuare dei test pilota (vd. §5.4) ha reso difficile la realizzazione di un questionario in cui tutte le componenti sarebbero state tenute in eguale considerazione dopo la somministrazione. Inoltre, ho deciso di scartare alcune variabili solo dopo aver osservato la composizione del campione che è stato possibile coinvolgere (§5.5). In particolare, non sono state prese in considerazione la variabile della regione di nascita e quella dello stato socioeconomico. La prima perché la netta maggioranza dei partecipanti era sarda, la seconda perché gli studenti più piccoli hanno spesso faticato ad associare un titolo di studio ai propri genitori, dunque i dati ricavati su questa variabile non potevano considerarsi affidabili. La sezione A del questionario è dunque servita a dividere i partecipanti in genere, età e area linguistica di provenienza.

5.3.3 Le sezioni sui dati sociolinguistici

5.3.3.1 Uso e competenza delle lingue

Le sezioni B, C, D, E erano dedicate alla raccolta di dati che si possono considerare più strettamente sociolinguistici. In fase di analisi, le sezioni B, D, E sono state considerate congiuntamente e dunque codificate con un unico metodo. La sezione C è stata invece considerata a parte.

Le sezioni B, D, E miravano ad identificare il grado di uso e competenza del partecipante in italiano e sardo. Si è preferito unire il fattore della competenza con quello dell'uso perché la competenza autodichiarata può essere talvolta fuorviante se considerata isolatamente. I rispondenti tendono ad autovalutarsi non solo in base alle loro reali capacità ma anche in base al loro atteggiamento verso la lingua (cfr. Lupinu, 2007; Pinto, 2013). Aggiungere alle autodichiarazioni sulla competenza quelle sugli usi linguistici migliora l'affidabilità del quadro sociolinguistico che si intende tracciare, anche perché queste ultime sono meno soggette ad un'interpretazione personale dei partecipanti. Unendo le

domande sulle abitudini linguistiche passate (Sezione B), quelle sulle abitudini linguistiche presenti (Sezione D) e quelle sulle competenze linguistiche (Sezione E), si arriva ad un totale che varia dalle 36 alle 46 domande (a seconda del grado scolastico del partecipante): si tratta, dunque, di un profilo piuttosto dettagliato, che mira a limitare la possibilità di ricavare risultati poco veritieri derivati dal fatto che si tratti di autodichiarazioni e dunque di misure soggettive.

Nella Sezione B venivano poste domande sugli usi linguistici passati. Venivano ripercorse le abitudini linguistiche del partecipante a partire da quando aveva un'età inferiore ai 3 anni fino ad arrivare ad un'età immediatamente precedente a quella del partecipante al momento della somministrazione. Veniva chiesto in che lingua il partecipante comunicasse con persone vicine, quali la madre, il padre, eventuali fratelli e sorelle, eventuali nonni, e, per le domande riferite all'età scolare, amici ed insegnanti. Ciascun partecipante poteva scegliere una tra 5 possibili opzioni: 'praticamente solo in italiano', 'soprattutto in italiano ma spesso anche in sardo', 'in italiano e in sardo all'incirca alla pari', 'soprattutto in sardo ma spesso anche in italiano', 'praticamente solo in sardo'. Per coprire anche altre eventualità, tra le scelte figuravano anche 'in un'altra lingua' e 'in nessuna lingua'. Questa impostazione delle risposte è stata ancora una volta ispirata dai questionari del progetto BALED. La lunghezza della Sezione B dipendeva dal grado scolastico per cui era stato progettato il questionario: per gli studenti universitari vi era una storia linguistica più lunga da ripercorrere rispetto agli studenti delle scuole superiori e ancor più delle scuole elementari.

Nella sezione D invece si ponevano domande sugli usi linguistici del partecipante nel periodo in cui è avvenuta la somministrazione. Ancora una volta si faceva riferimento a persone con cui era verosimile che il partecipante fosse a stretto contatto, e, più in generale, si faceva riferimento a tre grandi ambiti della vita sociale di uno studente, ossia la famiglia, la scuola, gli amici. Vi erano, però, anche domande riferite ad attività più specifiche, come dire parolacce, parlare con sé stessi, fare i conti a mente, guardare la tv o i video su internet. Tutte queste domande erano presenti nel questionario BALED. Le opzioni di risposta in questa sezione erano identiche a quelle presenti nella Sezione B. In chiusura, vi era però una domanda in cui le 5 possibili risposte erano differenti: esse spaziavano da 'quasi sempre' a 'mai' giacché si chiedeva quanto spesso il partecipante usasse una determinata lingua in generale nelle attività di tutti i giorni. In questa sezione del questionario erano anche presenti domande riferite alle abitudini di scrittura e lettura del partecipante, ma non sono state prese in considerazione in fase di analisi per ciò che concerne la misura degli usi e delle competenze linguistiche. Infatti, per una lingua non standardizzata, di uso prevalentemente orale e in cui non si viene solitamente alfabetizzati nella scuola, come è il sardo (Schjerve, 2017), sarebbe stato fortemente penalizzante considerare anche le attività relative alla scrittura e alla lettura come indici dell'uso e

della competenza in essa. Non è infatti raro il caso di un parlante madrelingua che usa con costanza una lingua minoritaria, che però ha difficoltà a leggere o scrivere in tale lingua.

Nella sezione E si chiedevano autodichiarazioni sulle proprie capacità linguistiche in italiano e sardo. Si faceva riferimento sia alla competenza passiva che alla competenza attiva. La scala di risposte possibili era ancora una volta a 5 punti, da ‘molto bene’ a ‘molto male’. Infine, vi era una domanda in cui si chiedeva al partecipante di scegliere quale lingua capisse e parlasse meglio: oltre all’opzione ‘un’altra lingua’, inserita per includere tutte le possibili eventualità, le alternative erano ‘italiano’, ‘sardo’ e ‘italiano e sardo all’incirca alla pari’. In ciascuna domanda della Sezione E, vi erano in realtà anche domande riferite alla capacità di lettura e scrittura, che però non sono state successivamente considerate per le motivazioni suesposte.

Il questionario conteneva anche una Sezione F, riferita alle capacità linguistiche dei genitori dei partecipanti, di cui poi non si è tenuto conto in fase di analisi. Infatti, l’identificazione delle capacità linguistiche dei genitori non era probabilmente facile per i rispondenti più piccoli d’età, e, dunque, i risultati non potevano essere ritenuti particolarmente affidabili. Inoltre, le domande delle sezioni B e D, dalle quali si ottenevano informazioni sulle abitudini linguistiche, soprattutto in famiglia, sono state ritenute sufficienti per tracciare un profilo dell’ambiente linguistico in cui i partecipanti sono cresciuti ed erano immersi.

Le sezioni B, D ed E del questionario hanno contribuito a costruire, per ogni partecipante, due *score* che misurassero il livello d’uso e competenza rispettivamente in italiano e in sardo, dunque una sorta di misura sul grado di bilinguismo. Per le sezioni B e D, lo *scoring* avveniva secondo il seguente schema:

- 4 punti allo *score* dell’italiano e 0 punti allo *score* del sardo se la risposta era ‘praticamente sempre in italiano’
- 3 punti allo *score* dell’italiano e 1 punto allo *score* del sardo se la risposta era ‘soprattutto in italiano ma spesso anche in sardo’
- 2 punti a ciascuna lingua se la risposta era ‘in italiano e in sardo all’incirca alla pari’
- 1 punto allo *score* dell’italiano e 3 punti allo *score* del sardo se la risposta era ‘soprattutto in sardo ma spesso anche in italiano’
- 0 punti allo *score* dell’italiano e 4 punti allo *score* del sardo se la risposta era ‘praticamente sempre in sardo’
- 0 punti a entrambe le lingue se la risposta era ‘in un’altra lingua’ o ‘in nessuna lingua’

Tuttavia, nella domanda sull’utilizzo delle lingue nelle attività di tutti i giorni (ultima della sezione D) e nelle domande sulle competenze linguistiche (prime due della sezione E), quelle riferite

all'italiano venivano decodificate indipendentemente da quelle riferite al sardo, e viceversa. Le risposte 'quasi sempre' e 'molto bene' avevano un valore di 4, le risposte 'mai' e 'molto male' avevano un valore di 0. L'unica eccezione era rappresentata dall'ultima domanda della Sezione E, quella in cui si chiedeva al partecipante quale lingua capisse e parlasse meglio: si doveva indicare o l'italiano o il sardo o un *ex aequo*, vi era cioè una scala a tre punti e non a cinque, poiché mancavano le opzioni di risposta intermedie. Perciò, si è deciso di assegnare 2 punti all'italiano e 0 al sardo se veniva indicato l'italiano, 2 punti al sardo e 0 all'italiano se veniva indicato il sardo, 1 punto ad entrambe le lingue se veniva scelta l'opzione 'italiano e sardo all'incirca alla pari'.

Gli *score* dovevano poi venire trasformati in percentuale, poiché il valore assoluto massimo raggiungibile cambiava a seconda del grado scolastico del partecipante, per via del diverso numero di domande presenti. Sottraendo i due *score* trasformati in percentuali si otteneva la misura del grado di bilinguismo: più basso era il risultato finale, più alto il grado di bilinguismo. Tuttavia, dai risultati sono emerse alcune caratteristiche importanti: innanzitutto, mentre vi erano numerosi studenti senza nessun tipo di abitudine linguistica e competenza in sardo, non vi era invece nessun caso di studente senza nessuna abitudine linguistica e competenza in italiano. D'altronde, basti pensare che i partecipanti frequentavano la scuola o l'università in Italia, svolgendo dunque tutte o quasi le attività scolastiche/accademiche in italiano. Poteva però capitare che qualche studente – sebbene si trattasse di una minoranza piuttosto ridotta – non fosse cresciuto parlando nessuna di queste due lingue in famiglia; questo comportava punteggi molto bassi nelle due lingue e uno *score* finale altrettanto basso. Tuttavia, esso non indicava un alto grado di bilinguismo; studenti con un punteggio finale più alto potevano in realtà aver dichiarato un più frequente uso del sardo e dell'italiano e una maggiore competenza in quelle due lingue. Dunque, alla luce del fatto che la tecnica della sottrazione dei due *score* poteva far emergere risultati fuorvianti e che una discreta frequenza d'uso e capacità nell'italiano era presente in tutti i partecipanti, ho deciso di tenere in considerazione direttamente solo lo *score* riferito alla lingua sarda. Più lo *score* (sempre trasformato in percentuale) era alto, più il partecipante si poteva considerare possessore di un alto livello di uso e competenza del sardo, e dunque di una forma di bilinguismo con l'italiano.

Per verificare l'attendibilità delle domande presenti nelle sezioni B, D ed E è stato calcolato l'alpha di Cronbach. Poiché sono stati creati questionari diversi a seconda dell'età dei partecipanti, l'alpha di Cronbach è stato misurato sul questionario somministrato alle classi quinte delle superiori e alle scuole elementari/medie, ossia i gruppi di partecipanti più numerosi (vd. §5.5). Come si evince dalla Tabella 7, il test ha restituito valori molto alti, oltre il 0,90, che rivelano una buona affidabilità dello strumento ma anche una certa ridondanza nelle domande, e, dunque, una lunghezza eccessiva di questa parte del questionario (Taber, 2018). La presenza di numerosi *item*, infatti, rende più probabile

un valore di alpha molto elevato. Ad ogni modo, seguendo quanto suggerito da Taber (2018), è stato calcolato l'alpha di Cronbach anche per ciascuna delle tre sezioni prese singolarmente: tutti i test danno valori superiori alla soglia di accettabilità dello 0,70 (Tabella 7).

Tabella 7

Risultati della misurazione dell'alpha di Cronbach per la parte del questionario relativa ai dati sociolinguistici dei partecipanti

	raw alpha	std. alpha	conf. interval (95%)
Questionario Elementari-Medie			
<i>Overall</i>	<i>0.96</i>	<i>0.96</i>	<i>0.95-0.97</i>
Sezione B	0.95	0.94	0.93-0.96
Sezione D	0.90	0.89	0.87-0.92
Sezione E	0.85	0.87	0.80-0.89
Questionario Superiori			
<i>Overall</i>	<i>0.96</i>	<i>0.96</i>	<i>0.95-0.97</i>
<i>Sezione B</i>	<i>0.95</i>	<i>0.96</i>	<i>0.94-0.96</i>
<i>Sezione D</i>	<i>0.93</i>	<i>0.93</i>	<i>0.91-0.95</i>
<i>Sezione E</i>	<i>0.76</i>	<i>0.78</i>	<i>0.70-0.81</i>

5.3.3.2 Attività scolastiche di/in lingua minoritaria

Un'intera sezione del questionario, la Sezione C (Appendice E), era dedicata all'indagine del quantitativo di attività scolastiche (e accademiche per gli universitari) di/in sardo svolte da ciascun partecipante durante il proprio percorso nella scuola (e nell'accademia per gli universitari). Questa sezione era già presente nel questionario BALED, e anche le opzioni di risposta sono state tratte da quel modello. Tuttavia, nel progetto BALED vi erano domande riferite alla scolarizzazione e all'alfabetizzazione in ambedue le lingue interessate dallo studio; nel caso della Sardegna è del tutto inutile chiedere informazioni sulla scolarizzazione in italiano, essendo già noto che la scuola adotta l'italiano come lingua principale.

È stato chiesto a ciascun partecipante se avesse preso parte ad attività o lezioni di/in sardo in ciascuna delle varie tappe del suo percorso scolastico (e accademico); nel caso la risposta fosse affermativa, venivano chieste informazioni maggiori sul tipo di attività, sulla durata e sulla frequenza. Ancora una volta, erano presenti divergenze in termini di numero di domande in base alla lunghezza del percorso

scolastico da ripercorrere. Pertanto, anche il punteggio finale che è emerso da questa sezione del questionario è stato poi trasformato in percentuale.

Per lo *scoring* delle domande di questa sezione, sono stati adottati i seguenti criteri:

- se il partecipante indicava di aver avuto esperienze di lezioni o attività di/in sardo durante un grado scolastico (elementari, medie, superiori, università), venivano assegnati 3 punti;
 - veniva poi assegnato 1 punto se l'attività è proseguita per meno di 6 mesi, 2 punti se l'attività è durata tra i 6 e i 12 mesi, 3 punti se l'attività è proseguita per più di 12 mesi
 - veniva inoltre assegnato 1 punto se l'esperienza è avvenuta durante un solo anno all'interno dello stesso grado scolastico (elementari, medie, superiori, università), 2 punti se si è ripetuta per due anni all'interno dello stesso grado scolastico, 3 punti se si è ripetuta per più di 2 anni all'interno dello stesso grado scolastico
 - veniva inoltre assegnato 1 punto per attività di un'ora alla settimana, 2 punti per attività di due ore alla settimana, 3 punti per attività di più di due ore alla settimana.

È stata inclusa in questa sezione anche una domanda riferita all'eventuale frequenza di corsi formali di sardo non organizzati dalla scuola; pur essendo esterni all'ambiente scolastico o accademico, infatti, tali corsi hanno comunque lo scopo di insegnare formalmente la lingua di minoranza e di fornire dunque una forma di alfabetizzazione in essa. Solo 15 partecipanti hanno dichiarato di frequentarli/averli frequentati e solo per 3 di essi era l'unica esperienza di istruzione formale di/in sardo.

5.3.4 La misura 'oggettiva' di competenza linguistica: il *picture-naming task*

Per la valutazione della competenza linguistica dei partecipanti, si è deciso di adottare anche una misurazione 'oggettiva', non basata su *self-report*. Perciò, è stato proposto ai partecipanti un compito di denominazione di immagini, un *picture-naming task*, da completare in italiano ed in sardo. Tale compito è stato spesso utilizzato per osservare la conoscenza lessicale dei soggetti e la capacità di accedere immediatamente agli *item* del lessico mentale, capacità che mettiamo costantemente alla prova quando parliamo ordinariamente (Perret & Bonin, 2019). Il *picture-naming task*, per questa ragione, si presta particolarmente bene a test di competenza e capacità di recupero lessicale su parlanti bilingui: numerosi studi infatti lo hanno utilizzato a questo scopo (Goggin et al., 1994; Kohnert et al., 1998; Gollan et al., 2005; Li et al., 2013; Momenian et al., 2021), anche in contesti di bilinguismo con lingue minoritarie o lingue ereditarie in contesto migratorio (Nitsiou, 2006; Gollan et al., 2015). È stato più volte mostrato che il compito di denominazione di immagini, pur essendo limitato all'ambito lessicale, tende a correlare bene con altre prove 'oggettive' di competenza linguistica (Lemmon & Goggin, 1989; Kohnert et al., 1998; Nitsiou, 2006), benché resti una misura parziale di

essa. In questo lavoro, il *picture-naming task* viene definito una misura ‘oggettiva’ della competenza linguistica non perché sia più affidabile, valido e corrispondente al vero dei *self-report*, ma perché fornisce i risultati di una prestazione e non si basa su autodichiarazioni. Queste ultime sono per loro natura soggettive, ma non necessariamente meno veritiere o meno affidabili. A tal proposito, dallo studio di Lemmon & Goggin (1989) è emerso che, tra una serie di test di competenza linguistica, quello che correlava più fortemente con le autodichiarazioni dei partecipanti era proprio il *picture-naming*; soprattutto in virtù di questo, Goggin et al. (1994) hanno utilizzato sia il *self-report* che il *picture-naming* come misura della competenza linguistica dei propri soggetti bilingui.

5.3.4.1 La raccolta di dati normativi sul sardo

5.3.4.1.1 L’importanza dei dati normativi nel *picture-naming*

Per una interpretazione affidabile dei dati che emergono da un compito di denominazione di immagini, è necessario avere delle informazioni preliminari su quanto ciascuna parola corrispondente all’immagine raffigurata sia facile da denominare correttamente o recuperare in tempi brevi. Insomma, è necessario avere a disposizione dati normativi su ciascuna figura, basati su parametri che rendono la denominazione più o meno complessa. Non essendovi a disposizione tali dati per la lingua sarda, è stata portata avanti una procedura allo scopo di fornire dei dati preliminari in questo senso, descritta estensivamente in Mura & Lebani (2022) e illustrata qui di seguito.

Tra i più importanti studi specificamente dedicati alla raccolta di dati normativi vi è quello di Snodgrass & Vanderwart (1980), riferito all’inglese americano, in cui sono stati raccolti dati su un set di 260 immagini e corrispettive denominazioni. Tali dati erano capaci di fornire precise indicazioni sul grado di familiarità di ciascun oggetto (*familiarity*), sul grado di complessità dell’immagine proposta (*visual complexity*), e sulla percentuale di parlanti che denominano uno stesso oggetto con uno stesso nome (*name agreement*). Tra i parametri spesso utilizzati in letteratura ma non presenti in quello studio, vi è inoltre l’età percepita di acquisizione di una parola (*age of acquisition*), sulla quale, sempre sullo stesso set di immagini e sempre per l’inglese americano, sono stati successivamente raccolti i dati normativi da Snodgrass & Yuditsky (1996). Il set di Snodgrass & Vanderwart (1980) è stato poi riutilizzato per raccogliere dati normativi su questi parametri anche in altre lingue (Sanfeliu & Fernandez, 1996 per lo spagnolo; Barry et al., 1997 per l’inglese britannico; Alario & Ferrand, 1999 per il francese; Pind et al., 2000 per l’islandese; Pompeia et al., 2001 per il portoghese). Nel 2000 Nisi et al. hanno raccolto dati normativi per l’italiano usando anch’essi il set di immagini di Snodgrass & Vanderwart (1980) e focalizzandosi sui parametri della familiarità, dell’età d’acquisizione e dell’accordo sul nome. Negli stessi anni è stato portato a termine un lavoro simile ad opera di studiosi dell’Università di Padova (Dell’Acqua et al., 2000; Lotto et al., 2001), che però

si sono basati su un set di immagini da loro stessi costruito, sebbene 105 parole di questo set fossero presenti anche in quello di Snodgrass & Vanderwart (1980). Nello studio condotto a Padova le immagini sono state suddivise in 14 categorie semantiche e ci si è concentrati anche su parametri non considerati da Nisi et al. (2000), quali il grado di tipicità dell'oggetto raffigurato rispetto alla categoria semantica ad esso assegnata (*tipicality*), e la percentuale di accordo sul concetto (*concept agreement*), cioè la proporzione di partecipanti che denominano la stessa figura non necessariamente con la stessa parola, ma anche con un qualsiasi sinonimo valido. Sebbene in anni più recenti siano stati usati altri set di figure per raccogliere ulteriori dati normativi sull'italiano (es. Montefinese et al., 2019; Navarrete et al., 2019; Papagno et al., 2019), il set di Snodgrass & Vanderwart (1980) rimane un importante punto di riferimento, sia per la sua lunga tradizione in questo campo di studi sia per la comparabilità tra un elevato numero di lingue.

Pur essendovi dati normativi riferiti all'italiano, era necessario raccoglierne di specifici per il sardo. Infatti, è stato dimostrato che anche per lingue simili e parlate in aree geograficamente vicine possono esserci importanti differenze relative alla difficoltà nel denominare una stessa immagine (cfr. Dell'Acqua et al., 2000). Differenze culturali e sociali possono incidere in questo senso, così come, soprattutto nel caso di una lingua minoritaria non standardizzata, anche i domini sociolinguistici in cui la lingua viene utilizzata e da cui essa è esclusa, i quali determinano lo sviluppo lessicale in determinati ambiti semantici a discapito di altri.

5.3.4.1.3 I parametri considerati

Ho deciso di raccogliere dati normativi relativi al sardo, concentrandomi su tre parametri spesso presenti in questo genere di studi, ossia la familiarità, l'età d'acquisizione e l'accordo sul concetto. La familiarità dell'oggetto rappresentato (FAM) è uno dei parametri più diffusi in letteratura: sebbene alcuni studi non abbiano riscontrato una correlazione tra il livello di familiarità dell'oggetto e la *performance* dei partecipanti nel denominare in maniera corretta e veloce le immagini (Dell'Acqua et al. 2000 e Lotto et al., 2001; Alario et al., 2004), spesso questa correlazione è invece emersa da altre ricerche (Gernsbacher, 1984; Snodgrass & Yuditsky, 1996; Barry et al., 1997; Weekes et al., 2007). Inoltre, nell'esaminare la correlazione presente in studi condotti negli ultimi vent'anni tra diversi parametri e i tempi di denominazione delle immagini, Perret & Bonin (2019) hanno constatato che la FAM è uno dei fattori a correlare maggiormente. Tra i parametri che con più costanza sono risultati essere correlati con i tempi di denominazione figurava poi l'età d'acquisizione (EA) (Perret & Bonin, 2019). Per questa ragione, e per l'importanza che ha ricoperto in numerosi studi sui dati normativi (cfr. Montefinese et al., 2019), ho deciso di raccogliere dati anche su questo parametro. Infine, ho scelto di tenere in

considerazione anche l'accordo sul concetto (AC). Le misure di accordo sulle denominazioni fornite dai partecipanti sono anch'esse tipiche di questo genere di studi. Qui si è optato non per l'accordo sul nome ma per l'accordo sul concetto perché era necessario tenere conto delle caratteristiche sociolinguistiche del sardo: infatti, adottare una misura di accordo che si basa su una sola precisa denominazione sarebbe stato poco adatto per una lingua non standardizzata, di uso prevalentemente orale e con una conseguente variazione diatopica molto pronunciata. Peraltro, nello studio di Dell'Acqua et al. (2000) e Lotto et al. (2001), l'accordo sul concetto ha dimostrato di correlare fortemente con i tempi di risposta dei partecipanti.

5.3.4.1.3 Il set di immagini

Il lavoro di raccolta dati aveva un carattere esplorativo ed era funzionale alla costruzione di un *picture-naming task* da inserire nel questionario da somministrare agli studenti. Pertanto, ho deciso di raccogliere dati normativi su un sottoinsieme di 50 figure comprese nel set di Snodgrass & Vanderwart (1980) (Appendice F), estrapolabili da quello stesso articolo. In queste 50 figure erano raffigurati oggetti presenti anche nel set di Dell'Acqua et al. (2000) e Lotto et al. (2001), per cui vi erano dati relativi alle corrispettive denominazioni italiane anche in termini di accordo sul concetto. Per quanto riguarda la familiarità e l'età d'acquisizione, le 50 figure/parole selezionate erano verosimilmente capaci di rappresentare diversi livelli di questi parametri; vi erano cioè oggetti verosimilmente molto familiari, altri mediamente familiari e altri poco familiari, così come parole verosimilmente acquisite molto presto, altre non nei primissimi anni di vita ma comunque prima dell'età scolare e altre in età scolare. Questa presupposizione si basa appunto sui dati normativi di quelle stesse 50 figure/parole raccolti per l'italiano da Nisi et al. (2000), come si vede nella Tabella 8. Si tenga conto che il giudizio sulla familiarità andava da 1 (poco familiare) a 5 (molto familiare), mentre quello sull'età d'acquisizione da 1 (equivalente a 2 anni) a 9 (equivalente a 13 anni o più).

Tabella 8

Numero di item selezionati per ogni livello di familiarità ed età d'acquisizione sulla base dei dati normativi per l'italiano raccolti da Nisi et al. (2000)

Livelli di familiarità (scala da 1 = molto poco familiare a 5 = molto familiare)	Livelli di età d'acquisizione (scala da 1 a 9 equivalente a valori da 2 anni a 13 anni)
Valore medio tra l'1 e il 2 → 2 items	Valore medio tra 2 e 3 anni → 1 item
Valore medio tra il 2 e il 3 → 15 items	Valore medio tra 3 e 4 anni → 13 items
Valore medio tra il 3 il 4 → 18 items	Valore medio tra 4 e 5 anni → 22 items
Valore medio tra il 4 e il 5 → 15 items	Valore medio tra 5 e 6 anni → 9 items
	Valore medio tra 6 e 8 anni → 4 items
	Valore medio dagli 8 anni in su → 1 item

È bene però specificare che le parole che nel test per l'italiano sono state giudicate mediamente o fortemente familiari rappresentano la maggioranza nel sottoinsieme da me selezionato. Inoltre, sono chiaramente maggioritarie le parole che i partecipanti al test per l'italiano hanno dichiarato di aver appreso tra i 4 e 5 anni, mentre quelle apprese prima o dopo questa fascia d'età sono distribuite equamente. Si può dunque concludere che l'insieme da me selezionato sia composto da *item* mediamente più facili di quelli di cui si componeva l'intero set originale. Ciò è stato voluto, in vista del *picture-naming* che gli studenti dovevano completare (anche) in sardo: infatti, la competenza media del sardo è decisamente più bassa di quella che si ha dell'italiano, in particolare tra le nuove generazioni (Oppo, 2007b; Schjerve, 2012; Paulis et al., 2013), e si voleva dunque evitare di proporre una prova eccessivamente complessa.

Inoltre, sono state scelte parole che all'incirca per metà sono da considerarsi affini foneticamente ed etimologicamente tra italiano e sardo, ossia *cognate word*, mentre l'altra metà delle parole non presenta tale affinità, sono cioè *non-cognate word*. Infine, sono state selezionate parole afferenti a 12 delle 14 categorie semantiche identificate da Dell'Acqua et al. (2000) e Lotto et al. (2001): solo le categorie 'Armi' e 'Fiori' sono rimaste escluse. La tabella nell'Appendice F illustra per ciascuna parola i dati normativi per il sardo relativi ai tre parametri misurati, il suo *cognate status* e la sua categoria semantica di appartenenza.

5.3.4.1.3 I partecipanti e la procedura per la raccolta dei dati normativi

Hanno partecipato all'esperimento di raccolta dei dati normativi 167 soggetti, provenienti da diverse aree della Sardegna. Il requisito per la partecipazione era l'essere cresciuti parlando il sardo in famiglia fin dai primi anni di vita, così come l'avere competenza attiva del sardo al momento del test. I dati di 61 persone che hanno completato l'attività sono stati scartati perché i soggetti non

rispettavano tali requisiti. Perciò sono stati analizzati i dati di 106 soggetti, 62 (58,49%) uomini e 44 (41,51%) donne. La media d'età di questi 106 partecipanti era di 50,62 anni con una deviazione standard pari a 14,11. Il set da 50 immagini è stato diviso in due subset da 25 immagini ciascuno. Solo uno dei due subset è stato somministrato ad ogni singolo partecipante: 56 partecipanti hanno completato l'attività relativa ad uno dei due subset, gli altri 50 quella relativa all'altro subset. I due sottoinsiemi da 25 figure sono stati divisi in modo tale che non vi fossero differenze significative tra di essi in termini di EA e FAM sulla base dei dati raccolti per l'italiano da Nisi et al. (2000) e in termini di AC sulla base dei dati di Dell'Acqua et al. (2000) e Lotto et al. (2001) (Tabella 9). La raccolta dati è avvenuta tra dicembre 2020 e gennaio 2021, tramite la piattaforma *Qualtrics*. L'attività è stata dunque svolta dai partecipanti online in modalità totalmente anonima e aveva la durata media di circa 20 minuti.

Tabella 9

Differenze nei due subset in base ai dati normativi raccolti per l'italiano calcolate tramite il Wilcoxon signed-rank test

	EA (Nisi et al., 2000)	FAM (Nisi et al., 2000)	AC (Dell'Acqua et al., 2000)
Subset 1	Media = 3,6 (DS = 0,9) Mediana = 3,5	Media = 3,5 (DS = 0,9) Mediana = 3,5	Media = 94,6 (DS = 9,3) Mediana = 98
Subset 2	Media = 3,6 (DS = 1) Mediana = 3,2	Media = 3,4 (DS = 0,8) Mediana = 3,6	Media = 94,7 (DS = 7,7) Mediana = 98,00
Differenza (Mann-Whitney-Wilcoxon test)	W = 332,5; p = 0,70	W = 312,5; p = 1	W = 342; p = 0,56

Nota. DS = deviazione standard. Significatività a $p < 0,05$

Dopo una breve serie di domande sulla storia linguistica e sulle capacità linguistiche attuali, al partecipante comparivano, una alla volta, 25 immagini. Innanzitutto veniva richiesto al partecipante di scrivere il nome dell'oggetto raffigurato nella propria varietà di sardo. In base alle denominazioni fornite veniva poi calcolato l'indice di accordo sul concetto. Per stabilire se le risposte date erano da considerare valide denominazioni dell'oggetto rappresentato, mi sono servito di alcuni tra i più autorevoli vocabolari di sardo (cfr. Maxia, 2017b), quali Spano (1851/2004), Casu (1934-1947/2002), Lepori (1988), Rubattu (2006), Puddu (2015). In virtù dell'uso prevalentemente orale del sardo (Angioni, 2000; Schjerve, 2017), ho deciso di non considerare, ai fini della validità delle risposte, differenze di natura puramente ortografica, come, per esempio, la resa delle consonanti rafforzate o delle vocali nasali. Non sono invece state considerate denominazioni valide quelle in cui erano presenti accrescitivi o diminutivi delle parole *target*.

Successivamente, si chiedeva al partecipante di indicare l'età in cui pensava di aver imparato la parola sarda che aveva appena scritto, scegliendo un'opzione della seguente scala già utilizzata da Nisi et al. (2000): 1 (= 2 anni), 2 (= 3 anni), 3 (= 4 anni), 4 (= 5 anni), 5 (= 6 anni), 6 (= 7/8 anni), 7 (= 9/10 anni), 8 (= 11/12 anni), 9 (= 13 o più anni).

Veniva infine chiesto di indicare il grado di familiarità dell'oggetto rappresentato, scegliendo un'opzione in una scala che andava da 1 (= molto poco familiare) a 5 (= molto familiare), identica a quella utilizzata da Nisi et al. (2000) e in altri studi condotti in diverse aree geografiche (cfr. Snodgrass & Vanderwart, 1980; Sanfeliu & Fernandez, 1996; Barry et al., 1997; Alario & Ferrand, 1999). Nella pagina di istruzioni veniva specificato che per familiarità si intendeva il grado in cui si viene a contatto con l'elemento rappresentato nella propria esperienza quotidiana. Anche questa definizione è stata tratta da Nisi et al. (2000).

Dunque, ad ogni partecipante veniva richiesto sia di denominare l'oggetto, sia di indicare il grado di familiarità con esso, sia di indicare l'età in cui aveva acquisito la parola, in linea con quanto recentemente fatto da Navarrete et al. (2019) e stavolta differentemente da quanto fatto da Nisi et al. (2000) e da Dell'Acqua et al. (2000). È stato così possibile avere dati su tutti i parametri considerati da tutte le 106 persone che hanno preso parte all'esperimento.

5.3.4.1.4 I risultati principali nella raccolta dei dati normativi

Verranno qui presentati solo i risultati principali del lavoro di raccolta di dati normativi validi per il sardo, ossia quelli che hanno giocato un ruolo molto importante nella costruzione e nella codifica del *picture-naming task*. Per un'analisi più approfondita si rimanda a Mura & Lebani (2022).

Innanzitutto, presento le statistiche descrittive relative ai tre parametri. L'EA media del set di 50 immagini/parole è di 3,2 (DS = 1), mentre la mediana è uguale a 3; la media del parametro della FAM è di 4,4 (DS = 0,6) e la mediana di 4,7; infine, la media del parametro AC è uguale a 88,4% (DS = 12,7), con una mediana pari a 94%. L'insieme selezionato era dunque formato da *item* mediamente facili. Infatti, la maggior parte di essi ha ricevuto giudizi piuttosto elevati sia nel parametro della familiarità (Figura 5) che in quello dell'accordo sul concetto (Figura 6); nel parametro dell'età d'acquisizione (Figura 4) vi sono state valutazioni meno estreme, ma i partecipanti hanno comunque dichiarato di aver imparato la maggior parte delle parole proposte ad un'età piuttosto bassa, tra i 3 e i 4 anni.

Figura 4.

Grafico a violino per mostrare la distribuzione dei valori medi ricevuti dalle 50 immagini/parole nel parametro dell'età d'acquisizione

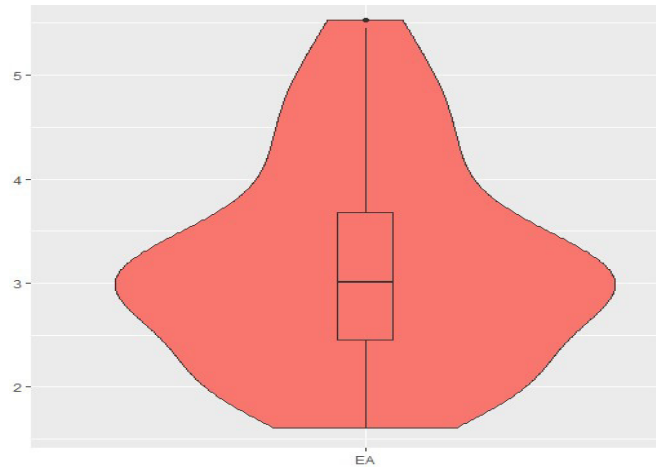


Figura 5.

Grafico a violino per mostrare la distribuzione dei valori medi ricevuti dalle 50 immagini/parole nel parametro della familiarità

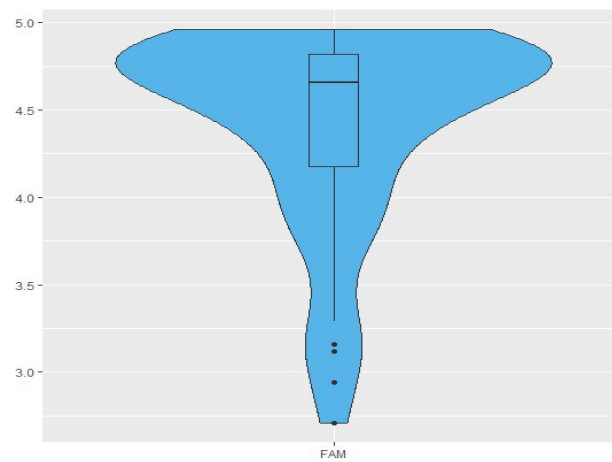
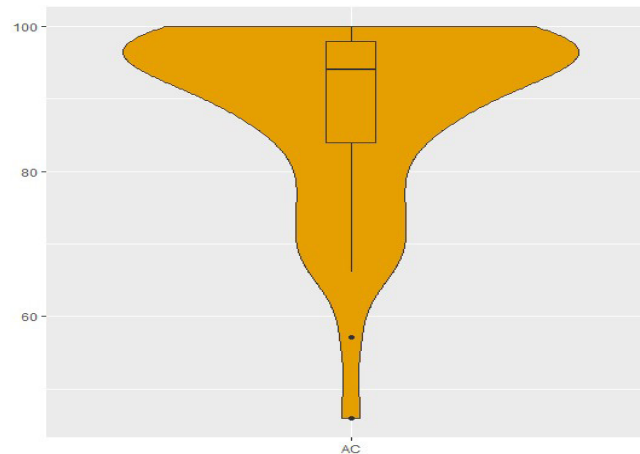


Figura 6.

Grafico a violino per mostrare la distribuzione dei valori medi ricevuti dalle 50 immagini/parole nel parametro dell'accordo sul concetto



Per quanto riguarda le correlazioni tra i parametri, si è fatto ricorso ad un test non parametrico come la correlazione di Spearman, non essendo stata riscontrata una distribuzione gaussiana dei dati. Come si può osservare nella Tabella 10, la correlazione più forte è quella negativa tra il parametro della familiarità e quello dell'età d'acquisizione. Come già accaduto in altri studi recenti (es. Navarrete et al., 2019; Momenian et al., 2021), le parole che si pensa di aver acquisito prima sono quelle che denominano oggetti molto familiari. Anche i test di correlazione tra EA e AC e tra FAM e AC sono risultati statisticamente significativi, ma hanno restituito valori che indicano correlazioni moderate.

Tabella 10

Correlazione tra parametri con il coefficiente r_s di Spearman

	EA	FAM	AC
EA			
FAM	-0,84**		
AC	-0,45**	0,40**	

Nota. * = correlazione significativa con $p < 0,05$; ** = correlazione significativa con $p < 0,01$

Tabella 11

Comparazione tra dati normativi per il sardo e dati normativi per l'italiano effettuata tramite il Mann-Whitney Wilcoxon Test

	Sardo	Italiano	Differenza (Mann-Whitney-Wilcoxon Test)
Età d'Acquisizione	M: 3,2 (1) Mdn: 3	M: 3,6 (1) Mdn: 3,3	W = 948; p-value = 0,038*
Familiarità	M: 4,4 (0,6) Mdn: 4,7	M: 3,5 (0,9) Mdn: 3,5	W = 2090,5; p-value < 0,001**
Accordo sul Concetto	M: 88,4 (12,7) Mdn: 94	M: 94,7 (8,5) Mdn: 98	W = 794; p-value = 0,001**

Nota. M = media, Mdn = mediana, valori tra parentesi = deviazione standard. * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$. I dati normativi per l'italiano sono stati tratti da Nisi et al. (2000) per l'EA e la FAM, e da Dell'Acqua et al. (2000) e Lotto et al. (2001) per l'AC

Per il confronto tra i dati normativi per il sardo e quelli per l'italiano (questi ultimi raccolti da Nisi et al., 2000 per FAM e EA e da Dell'Acqua et al., 2000 per AC) è stato utilizzato il Mann-Whitney Wilcoxon Test (Tabella 11). I dati riferiti alle due lingue divergono in maniera sostanziale, soprattutto nel parametro della FAM. Come già suggerito da Mura & Lebani (2022), una differenza così marcata potrebbe essere dovuta al fatto che, nel test in sardo, l'indicazione per cui la familiarità andasse intesa come il grado in cui si entra in contatto con l'oggetto nella propria esperienza quotidiana era presente solo nella pagina delle istruzioni e non veniva ribadita più avanti. Tuttavia, anche nel parametro dell'EA si sono riscontrate differenze importanti, seppur meno marcate nelle proporzioni. Le parole in sardo sono state giudicate come apprese significativamente prima rispetto alle corrispondenti parole in italiano. Per quanto concerne l'AC, invece, gli *item* hanno mediamente restituito valori più alti nel test riferito all'italiano. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che una lingua standardizzata come l'italiano lasci meno spazio a dubbi ed incertezze su come denominare un determinato elemento rispetto a quanto non faccia una lingua minoritaria non standardizzata e dunque con fortissima variazione interna come il sardo. Ad ogni modo, i dati nella Tabella 11 confermano l'importanza di raccogliere dati specifici per ciascuna lingua, senza affidarsi a quelli già presenti in un'altra lingua, per quanto vicina geograficamente e culturalmente.

Tabella 12

Correlazione tra dati normativi per il sardo e dati normativi per l'italiano con il coefficiente rs di Spearman

	<i>EA_Ita</i>	<i>FAM_Ita</i>	<i>AC_Ita</i>
<i>EA_Sar</i>	0,69**		
<i>FAM_Sar</i>		0,64**	
<i>AC_Sar</i>			0,002

Nota. * = correlazione significativa con $p < 0,05$; ** = correlazione significativa con $p < 0,01$. I dati normativi per l'italiano sono stati tratti da Nisi et al. (2000) per l'EA e la FAM, e da Dell'Acqua et al. (2000) e Lotto et al. (2001) per l'AC

Per concludere il confronto tra le due lingue, presento nella Tabella 12 gli indici di correlazione tra i dati raccolti per il sardo e quelli raccolti per l'italiano. Gli indici riferiti ai parametri EA e FAM sono piuttosto elevati: le parole che si ritiene essere apprese presto o tardi in sardo sono generalmente percepite come apprese rispettivamente presto o tardi anche in italiano; similmente, gli oggetti ritenuti poco o molto familiari dai partecipanti in Sardegna sono ritenuti rispettivamente poco o molto familiari anche dai partecipanti del test per l'italiano. Non è invece stata trovata una correlazione significativa per quanto riguarda il parametro AC, anzi l'indice di correlazione si avvicina addirittura a 0. Questo dato mostra che le parole che i parlanti più facilmente o più difficilmente denominano allo stesso modo o con dei validi sinonimi non tendono ad essere le stesse in una lingua nazionale standardizzata come l'italiano e in una minoritaria non standardizzata come il sardo.

5.3.4.2 Dai dati normativi al *picture-naming task*

Poiché l'insieme delle attività cui dovevano essere sottoposti gli studenti era piuttosto dispendiosa in termini di energia e tempo e il *picture-naming task* doveva venire somministrato per ultimo (vd. §5.6), era opportuno proporre un'attività di denominazione di immagini che non fosse troppo lunga. Per questa ragione, ho deciso di non chiedere la denominazione di tutte le 50 figure per cui si erano raccolti i dati normativi per il sardo, bensì di un sottoinsieme di esse formato da 20 figure (vd. Appendice G).

La scelta delle 20 figure ha tenuto conto dei dati normativi raccolti per il sardo e di quelli già raccolti per l'italiano da Nisi et al. (2000) per la FAM e l'EA, e da Dell'Acqua et al. (2000) e Lotto et al. (2001) per l'AC. Si è cercato dunque di selezionare un insieme di parole la cui familiarità, età d'acquisizione e accordo sul concetto fosse assimilabile tra le due lingue. Come si vede nella Tabella 13, questo è stato possibile per l'EA e l'AC: in questi due parametri infatti la differenza tra i dati normativi per il sardo e quelli per l'italiano riferiti alle 20 figure selezionate non è statisticamente significativa. Questo non è stato possibile nel parametro della familiarità: già nell'intero set da 50 figure, infatti, si era potuto osservare che i partecipanti al test per il sardo avevano giudicato gli oggetti

rappresentati come marcatamente più familiari rispetto a quanto avvenuto tra i partecipanti al test per l'italiano (vd. Tabella 11 e cfr. Mura & Lebani, 2022). Nella scelta delle 20 immagini per il *picture-naming* da somministrare agli studenti non si è dunque potuto evitare che esse rappresentassero elementi dichiarati significativamente più familiari dai partecipanti del test per il sardo rispetto a quanto fatto dai partecipanti di Nisi et al. (2000) nel test per l'italiano.

Tabella 13

Confronto – effettuato tramite il Mann-Whitney Wilcoxon Test – tra i dati normativi per il sardo e i dati normativi per l'italiano nell'insieme di 20 immagini/parole selezionate per il picture naming task

	EA	FAM	AC
Sardo	Media: 3,4 (1,2) Mediana: 3,2	Media: 4,2 (0,7) Mediana: 4,5	Media: 90,2 (9,7) Mediana: 94
Italiano	Media: 3,7 (1) Mediana: 3,5	Media: 3,3 (1) Mediana: 3,5	Media: 92,8 (10,3) Mediana: 96,5
Differenza (Mann-Whitney-Wilcoxon test)	W = 165; p = 0,35	W = 313,5; p = 0,002**	W = 151,5; p = 0,19

Nota. * = significatività con $p < 0,05$, ** = significatività con $p < 0,01$. I dati normativi per l'italiano sono stati tratti da Nisi et al. (2000) per l'EA e la FAM, e da Dell'Acqua et al. (2000) e Lotto et al. (2001) per l'AC

Poiché i giovani mediamente posseggono una competenza di sardo non elevata (Oppo, 2007), il set di 20 immagini è stato composto per lo più da *item* che presentavano un livello medio-basso di difficoltà, pur essendo stati inclusi anche alcuni *item* complessi. Prendendo infatti come riferimento i dati normativi per il sardo, 12 delle 20 parole selezionate hanno avuto una percentuale di accordo sul concetto pari o superiore al 90%: questo, oltre ad indicare una complessità poco elevata degli *item*, garantisce anche che le immagini sono chiare e nitide e non lasciano particolare adito a dubbi su quale sia l'oggetto raffigurato. Vi sono tuttavia 4 *item* che hanno ricevuto una percentuale di accordo sul concetto tra l'80% e l'89%, 3 tra il 70% e il 79% e 1 al di sotto del 70%. Per ciò che concerne la familiarità, ben 14 oggetti dei 20 selezionati hanno ricevuto valutazioni superiori al 4 (la scala andava da 1 al 5), quattro *item* hanno ricevuto un giudizio sulla loro familiarità che si è attestato tra il 3 e il 4, e i rimanenti due *item* tra il 2 e il 3. Infine, per quanto riguarda il parametro EA, per 3 *item* i dati normativi indicavano un'età d'acquisizione media entro i primi 3 anni di vita, per altri 5 *item* intorno al quarto anno di vita, per ulteriori 5 *item* intorno al quinto anno di vita. Sono stati poi selezionati cinque *item* la cui età d'acquisizione media si è attestata intorno ai 6 anni, e due *item* la cui età d'acquisizione è ancora più tarda, tra i 7 e gli 8 anni. Come detto, questi dati sono simili a quelli raccolti per l'italiano per le medesime figure/denominazioni, ad eccezione dei valori riguardanti il parametro della FAM, in cui i dati riferiti al sardo sono più sbilanciati verso l'alto.

5.3.4.3 Lo scoring del picture-naming task

Ai partecipanti è stato richiesto di denominare ciascuna immagine sia in italiano sia in sardo. Nel caso non conoscessero una denominazione, potevano lasciare l'apposito spazio in bianco oppure scrivere 'non lo so'. L'idea originale era quella di calcolare uno *score* per l'italiano ed uno per il sardo, per poi sottrarre i due punteggi ed ottenere uno *score* finale. Quest'ultimo sarebbe servito da indice di competenza bilingue nelle due lingue: più basso lo *score* finale, più elevata la competenza bilingue. Tuttavia, come nei questionari, la tecnica della sottrazione dei due *score* poteva creare importanti storture nei risultati (vd. §5.3.3.1). Ho dunque deciso di tenere direttamente in considerazione solo lo *score* relativo al sardo: più era alto, maggiore era da considerarsi la competenza in lingua minoritaria mostrata dal partecipante. D'altronde, per via della bassa complessità media degli *item*, la prova in italiano rischiava di dimostrarsi poco utile, per via di potenziali 'effetti tetto' nei punteggi.

Come per l'analisi delle risposte date nel lavoro di raccolta dei dati normativi, non sono state tenute in considerazione differenze nella resa ortografica delle parole. Gli accrescitivi e i diminutivi sono invece stati considerati errori. Anche in questo caso, per verificare la correttezza delle risposte e la presenza di determinate varianti diatopiche, ho fatto ricorso ad autorevoli dizionari della lingua sarda, come Spano (1851/2004), Casu (1934-1947/2002), Lepori (1988), Rubattu (2006), Puddu (2015).

I dati normativi raccolti per il sardo, ancor più che nella scelta delle 20 parole, sono stati di fondamentale importanza nello *scoring* dell'esperimento. Infatti, i dati normativi riferiti a ciascuna immagine/denominazione (Appendice F) mostrano chiaramente che non tutte le figure hanno lo stesso grado di facilità ad essere denominate correttamente: l'immagine raffigurante una casa è più facile da denominare correttamente rispetto a quella raffigurante un gufo. Perciò, ho stabilito di assegnare un punteggio diverso alle figure in base alla loro complessità. Sono stati creati tre livelli di difficoltà che assegnavano rispettivamente 1, 1,5 e 2 punti per ogni risposta corretta. Illustro di seguito i criteri adottati per stabilire il livello di difficoltà di ciascuna figura.

- La media ottenuta da una figura nel parametro dell'età d'acquisizione è stata mantenuta tale e la si è trasformata in 'punti difficoltà' (es.: 2,55 = 2,55 punti difficoltà), con un massimale non superabile di 5,99 'punti difficoltà'
- La media ottenuta da una figura nel parametro della familiarità è stata ricodificata, secondo il seguente schema:
 - Tra 2 e 2,99 → 4 'punti difficoltà' (+ i centesimali che mancavano per arrivare all'unità) (es.: 2,55 = 4,45 punti difficoltà)
 - Tra 3 e 3,99, → 3 'punti difficoltà'
 - Tra 4 e 4,49 → 2 'punti difficoltà'

- Tra 4,5 e 5 → 1 ‘punto difficoltà’
- La percentuale ottenuta da una figura nel parametro dell’accordo sul concetto è stata ricodificata, secondo il seguente schema:
 - Tra 60 e 69 → 4 ‘punti difficoltà’ (es. 63% = 4 punti difficoltà)
 - Tra 70 e 79 → 3 ‘punti difficoltà’
 - Tra 80 e 89 → 2 ‘punti difficoltà’
 - Tra 90 e 94,9 → 1 ‘punti difficoltà’
 - Tra 95 e 99,9 → 0,5 ‘punti difficoltà’
 - 100 → 0 ‘punti difficoltà’

Vi era però un altro importante criterio da tenere in considerazione, ossia il *cognate status*, che si è spesso rilevato un altro indicatore capace di predire il grado di difficoltà nel saper nominare un determinato termine (Roberts & Deslauriers, 1999; Costa et al. 2000). In questo caso specifico, essendo l’italiano la L1 della netta maggioranza dei giovani sardi (Schjerve, 2012), era opportuno tenere conto della somiglianza fonetica ed etimologica tra il lemma che denominava una determinata figura in italiano e la parola *target* in sardo.

- Il *cognate status* è stato dunque codificato secondo il seguente schema:
 - *non-cognate word* = 2 ‘punti difficoltà’ (es.: ‘casa’ – ‘domu’ = 2 punti difficoltà)
 - parole che possono essere sia *cognate* che *non-cognate* a seconda della varietà = 1 ‘punto difficoltà’ (es.: ‘zucca’ – ‘crocoriga’ o ‘tzuca’)
 - *cognate word* = 0 ‘punti difficoltà’ (es.: ‘treno’ – ‘trenu’)

È opportuno spendere qualche parola sui principi teorici che hanno guidato la diversa assegnazione dei punti sulla base dei diversi parametri su cui si sono raccolti dati normativi. Innanzitutto, il parametro dell’AC è quello cui è stato dato meno peso. Esso può essere indice non solo della difficoltà di accedere ad una determinata parola nel lessico mentale, ma anche di una rappresentazione poco chiara o nitida dell’oggetto. Inoltre, questo parametro è meno presente nella letteratura specialistica rispetto a quello della FAM e dell’EA. Perciò, i ‘punti difficoltà’ derivati dai dati dell’AC potevano andare solo da 0 a 3. Ai parametri della FAM e dell’EA è stato invece dato un peso superiore e simile tra loro, ma quello del primo era leggermente inferiore rispetto al secondo. Sulla FAM non sono stati sempre trovati risultati univoci circa il suo grado di correlazione con le prestazioni di denominazione dei partecipanti (Dell’Acqua et al. 2000 e Lotto et al., 2001; Alario et al., 2004). Inoltre, nella raccolta dei dati normativi per il sardo, il livello di familiarità degli oggetti raffigurati è stato giudicato mediamente molto elevato, con una differenza molto marcata con i corrispondenti dati relativi

all'italiano. L'EA, invece, è tra i tre il parametro che in letteratura ha dimostrato di correlare più fortemente con le *performance* di denominazione, non solo relativamente all'accuratezza delle risposte ma anche ai tempi di risposta (cfr. Perret & Bonin, 2019). I dati normativi riferiti all'EA, inoltre, sono distribuiti in maniera più equa tra i vari punti della scala. Per queste ragioni, la FAM poteva assegnare un minimo di 1 ed un massimo di 4,99 'punti difficoltà', mentre l'EA un minimo di 1 ma un massimo di 5,99 'punti difficoltà'.

Sulla base di questi criteri, è stato stabilito che:

- Le parole che hanno totalizzato da 0 a 4,99 'punti difficoltà' sono di difficoltà minima e per esse va assegnato 1 punto per risposta esatta
- Le parole che hanno totalizzato da 5 a 9,99 'punti difficoltà' sono di difficoltà media e per esse vanno assegnati 1,5 punti per risposta esatta
- Le parole che hanno totalizzato da 10 a 15 'punti difficoltà' sono di difficoltà massima e per esse vanno assegnati 2 punti per risposta esatta

Nella tabella 14 si trova l'elenco delle 20 parole e il livello di difficoltà cui ciascuna di esse è stata assegnata.

Tabella 14

Elenco delle varie parole selezionate per il picture-naming task con accanto un punteggio di difficoltà basato sui dati normativi e i punti da assegnare in fase di scoring in caso di risposta corretta

Parola (in italiano)	Score finale	Punti da assegnare (se risposta esatta)
Gufo	14,59	2
Botte	12,97	2
Mulino	11,74	2
Tromba	11,04	2
Sedano	10,46	2
Topo	10,41	2
Treno	10,35	2
Zucca	10,34	2
Cinta	7,88	1,5
Maiale	7,66	1,5
Pomodoro	7,3	1,5
Forbice	6,9	1,5

Ciliegia	6,44	1,5
Foglia	6,42	1,5
Uva	6,34	1,5
Bicchiere	5,21	1,5
Asino	4,89	1
Sedia	4,84	1
Casa	4,79	1
Camicia	4,74	1

Come per le altre parti del questionario, anche per il compito di denominazione di immagini è stato calcolato l'alpha di Cronbach (Tabella 15), che ha restituito un valore piuttosto alto ($\alpha = 0,88$) che indica una buona affidabilità del test.

Tabella 15

Risultati della misurazione dell'alpha di Cronbach per la parte del questionario relativa al picture-naming task

raw alpha	std. alpha	conf. interval (95%)
0.88	0.89	0.86-0.90

5.4 Le versioni originali degli strumenti metodologici e i test pilota

Gli strumenti metodologici hanno subito alcune variazioni prima di arrivare alla forma definitiva illustrata nelle sezioni precedenti. Le difficoltà nel coinvolgere partecipanti tramite le scuole e le università, amplificate dal periodo di emergenza pandemica, hanno reso molto difficile poter organizzare un'ampia fase di somministrazioni pilota. Questo ha comportato, per esempio, che alcune parti del questionario somministrato non si siano poi rilevate particolarmente adatte a tutti gli studenti coinvolti. Una piccola fase di test pilota, comunque, si è svolta nelle ultime settimane del 2020, coinvolgendo gli studenti del corso di Linguistica Sarda dell'Università degli Studi di Cagliari. Trattandosi di test pilota, il fatto che si trattasse di un campione *biased* con una probabile propensione favorevole nei confronti della lingua sarda non era motivo di preoccupazione in questa fase. Al contrario, la loro preparazione specialistica nella materia poteva essere un vantaggio per ricevere *feedback* costruttivi. La partecipazione era su base volontaria e non è stato possibile effettuarla durante le ore di lezione del corso. È stato dunque messo a disposizione degli studenti un link alla piattaforma *Qualtrics*, da cui si potevano svolgere le attività proposte. I partecipanti erano invitati a

contattarmi per segnalarmi eventuali punti di forza e debolezza degli strumenti di raccolta dati. Otto studenti hanno preso parte a questa fase di test pilota e completato le attività proposte.

La versione pilota della MGT presentava delle forti differenze rispetto alla versione definitiva. Gli otto parlanti selezionati dal test preliminare venivano tutti ascoltati dai partecipanti in entrambe le condizioni linguistiche. I partecipanti erano dunque chiamati ad ascoltare 16 *matched guise*. A queste si aggiungevano due registrazioni iniziali di prova (una in italiano e una in sardo) e 8 *filler/distractor* in lingua straniera (tre in inglese, due in francese, due in spagnolo, una in tedesco), per un totale di 26 registrazioni consecutive. Un numero così elevato di registrazioni ha comportato la necessità di far ascoltare per metà delle voci uno dei due estratti del testo e per l'altra metà delle voci il secondo estratto (vd. Appendice A - Parte A e Parte B), cosicché l'attività fosse più 'movimentata' e i partecipanti mantenessero alta la concentrazione (cfr. Nejari et al., 2019). I tratti erano gli stessi 12 che sono stati poi mantenuti nella versione definitiva dell'esperimento, ma la scala che divideva i due aggettivi dal significato contrapposto era composta da 7 punti. Inoltre, dopo l'elenco dei tratti vi era uno spazio in cui si chiedeva al partecipante di descrivere ciascun parlante ascoltato con un ulteriore aggettivo, parola o espressione, come suggerito da Al-Hindawe (1996).

Il fatto che alcuni studenti abbiano cominciato ma non completato l'attività è stato un indizio dell'eccessiva lunghezza della stessa. Sono peraltro arrivati riscontri espliciti in questo senso da parte di alcuni partecipanti al test pilota. Si è dunque optato per la riduzione del numero di registrazioni, dividendo gli 8 parlanti selezionati in due set di 4 parlanti ciascuno: in questo modo, le *matched guise* che i partecipanti dovevano ascoltare erano solamente 8. La riduzione del numero di voci ha reso possibile far ascoltare sempre lo stesso estratto di testo (Appendice A - Parte B). I tratti sono rimasti i medesimi: la richiesta di indicare ulteriori aggettivi o espressioni con cui descrivere i parlanti non ha messo in risalto altri tratti ritenuti particolarmente salienti dai partecipanti. Nella maggior parte dei casi, infatti, non è stata data una risposta a questa domanda, e, dalle risposte date, non è stato possibile ricavare un *pattern* che giustificasse l'inserimento di un nuovo tratto di valutazione. Le somministrazioni pilota si sono rivelate invece particolarmente utili per mettere in luce la tendenza dei partecipanti a rispondere utilizzando spesso il punto di mezzo della scala, quello che indicava una distanza perfettamente equa tra l'aggettivo 'negativo' e quello 'positivo'. La scala a numeri dispari, dunque, garantiva un punto con cui indicare neutralità, che rischiava però di diventare una sorta di 'comodo' punto di riferimento per i partecipanti non particolarmente attenti o coinvolti nell'attività. Si è perciò deciso di trasformare la scala di valutazione da 7 a 6 punti, eliminando il punto centrale: ai rispondenti, dunque, si chiedeva in questo modo di esporsi verso un giudizio più sfavorevole o più favorevole nei confronti del parlante che ascoltavano. La stessa modifica è stata apportata per le stesse

ragioni anche alla scala di valutazione dell'attività con le scale Likert e di quella con i differenziali semantici.

Per quanto riguarda il questionario per la raccolta dei dati sociodemografici e sociolinguistici, sono state rimosse le domande relative al luogo in cui i genitori dei partecipanti avevano frequentato le scuole, così come una domanda sulle abitudini linguistiche degli amici dei genitori, poiché allungavano l'attività in maniera non necessaria. Infine, nella versione pilota del questionario non era presente l'attività del *picture-naming*. I dati normativi necessari per costruire tale attività sono stati raccolti a fine 2020 e ad inizio 2021, successivamente alle somministrazioni pilota con gli studenti dell'Università di Cagliari.

È stata anche fatta una somministrazione pilota con una bambina di 9 anni: essendo proprio quella l'età minima dei partecipanti che sarebbero stati coinvolti nella ricerca, ho ritenuto utile effettuare anche solo questo singolo test pilota per cercare preventivamente di capire se le consegne, le attività e le domande risultassero chiare per partecipanti di quell'età. In effetti, questa prova ha consentito di trasformare in maniera più consapevole alcune parti del questionario dedicato alla fascia d'età dai 9 ai 12 anni. Parti della presentazione, delle istruzioni e delle spiegazioni sulle attività sono state modificate in modo tale da inserire un linguaggio più semplice, così come accaduto per alcune domande e alcune opzioni di risposta. Per esempio, nell'attività con le scale Likert, la somministrazione pilota alla bambina di 9 anni ha permesso di osservare la problematicità di alcune frasi con polarità negativa (vd. §5.2.1). Inoltre, sono risultate problematiche anche le domande della sezione B del questionario in cui si chiedevano informazioni sulla lingua che si era soliti usare con diversi interlocutori. La formulazione iniziale 'Che lingua sentivi e usavi con...?' ha creato problemi poiché la lingua che un rispondente era solito sentire da una persona non necessariamente coincideva con quella che il rispondente era solito usare con quella stessa persona. Questa formulazione presentava dunque delle ambiguità ed è stata modificata in 'In che lingua comunicavi con...?'. La formulazione iniziale, oltre a poter essere problematica per i partecipanti più piccoli d'età, conteneva due domande distinte in un solo quesito, difetto spesso presente nei questionari (Garrett, 2010). Perciò, la formulazione modificata è stata estesa ai questionari di tutte le età.

In sintesi, in seguito a queste somministrazioni pilota e ad una costante attenzione nella limatura dei dettagli, si è arrivati alla versione definitiva somministrata agli studenti (Appendici B-G).

5.5 La composizione del campione e i partecipanti della ricerca

5.5.1 I metodi di reclutamento

Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto con il tramite delle scuole e delle università, contattate inizialmente tramite mail. La consapevolezza delle possibili difficoltà nel ricevere risposte d'assenso

da numerose scuole mi ha fatto propendere per la decisione di contattare scuole in diverse aree della Sardegna, e, per quanto riguarda le scuole superiori, di diverso indirizzo, senza dare preferenza per un tipo di curriculum scolastico in particolare. Si è comunque cercato di contattare in misura equa scuole che potessero garantire partecipanti di diverse fasce d'età e di diversa provenienza linguistica all'interno della Sardegna, prendendo come base la divisione dell'isola in due macro-aree linguistiche. Si è inoltre cercato di avere cura di mantenere un certo equilibrio anche in relazione alla grandezza del paese/città in cui risiedevano le varie scuole, essendo la distinzione tra aree urbane e rurali potenzialmente influente sui risultati (cfr., ad esempio, Oppo, 2007).

Con le scuole che hanno mostrato interesse verso la proposta di collaborazione, tramite la mediazione di presidi ed insegnanti, si è poi proceduto all'invio del modulo di consenso informato ai genitori degli alunni minorenni. In seguito ad accordi presi con gli insegnanti delle singole classe coinvolte, ho poi potuto presenziare di persona in classe (seppur spesso in maniera virtuale per via della didattica a distanza) e procedere con la somministrazione delle attività durante le ore curricolari, accompagnato dall'insegnante stesso.

Per quanto riguarda l'università, ho dapprima inviato una mail di presentazione del progetto a diversi professori delle Università di Sassari e di Cagliari. Con quasi tutti gli studenti universitari, la somministrazione è avvenuta durante una lezione di un loro corso, in presenza mia e del docente (in realtà online per la didattica a distanza). Con un gruppo di 10 studenti universitari, invece, non è stato possibile intervenire direttamente durante una lezione; i professori hanno però messo a disposizione degli studenti un link per una riunione online da svolgersi con me (ma in assenza del docente) e hanno comunicato una data e un orario di incontro. Gli studenti interessati si sono dunque collegati e si è potuto procedere allo svolgimento delle attività in quell'occasione.

A tutti i docenti di tutte le scuole e università è stato rimarcato più volte di presentare l'attività di ricerca che avrebbe dovuto coinvolgere le loro classi in maniera generica, come uno studio sulla formazione di idee e immagini mentali su persone che non si conoscono sulla base della loro voce. È stata sottolineata ripetutamente l'importanza di non presentare la ricerca come collegata all'aspetto linguistico e di non fare alcun cenno alla lingua sarda.

5.5.2 Le scuole coinvolte

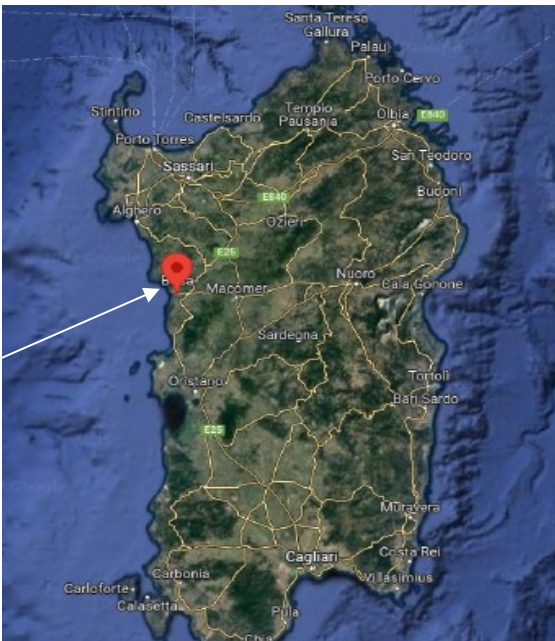
Si è riusciti a portare a termine la collaborazione con tre professori universitari, due istituti di istruzione superiore e due istituti comprensivi.

Uno dei tre professori universitari afferiva all'Università di Sassari, gli altri due afferivano all'Università di Cagliari. Per quanto riguarda l'Università di Sassari ho collaborato con studenti di due corsi di letteratura, uno triennale e uno magistrale. Con l'Università di Cagliari ho collaborato con studenti di due corsi magistrali, uno di psicologia e l'altro di beni culturali e spettacolo. Non

verranno fornite informazioni più dettagliate per ragioni di *privacy*. Mentre è stato possibile intervenire nelle ore di lezione con gli studenti dell'Università di Sassari, ciò non è stato possibile con gli studenti dell'Università di Cagliari. La possibilità o impossibilità di intervenire durante le lezioni del corso ha probabilmente impedito che i partecipanti delle due università fossero bilanciati in termini numerici: hanno infatti preso parte alla ricerca 34 studenti dell'Università di Sassari e 10 dell'Università di Cagliari, per un totale di 44 studenti universitari con età pari o superiore ai 20 anni. Per quanto riguarda gli istituti di istruzione superiore, ha aderito al progetto un istituto del comune di Bosa, posto nell'estremo nord della provincia di Oristano, e un istituto del comune di Guspini, appartenente alla provincia del Sud Sardegna. Il coinvolgimento di scuole in questi due comuni rappresenta un'equa distribuzione in termini di aree linguistiche, giacché Bosa si trova in un'area inequivocabilmente logudoresofona, mentre Guspini in un'area inequivocabilmente campidanesofona (vd. Figura 7 e 8). Inoltre, i due comuni in cui sono collocate le scuole sono abbastanza affini in termini di popolazione, giacché si tratta in ambedue i casi di centri di medie dimensioni nel contesto della Sardegna: per la precisione, Bosa conta quasi 7500 abitanti (Wikipedia, n.d.), Guspini poco meno di 11000 (Wikipedia, n.d.). Le classi coinvolte in entrambi gli istituti afferivano a diversi indirizzi di studio. Vi è però un'importante differenza: nell'istituto di Bosa si è riusciti a coinvolgere due classi appartenenti ai primi due anni di scuole superiori, ossia studenti di 14/15 anni, mentre a Guspini ciò non è stato possibile per difficoltà legate al coinvolgimento di studenti minorenni. Le complicazioni relative a quest'aspetto hanno comunque reso difficoltoso il reclutamento anche a Bosa ed infatti solamente 24 studenti della fascia d'età 14/15 anni hanno preso parte alla ricerca. La maggior parte degli studenti degli istituti di Bosa e Guspini che sono stati coinvolti appartenevano all'ultimo anno di scuola superiore; si trattava di studenti maggiorenni della fascia d'età 18/19 anni. Sono state coinvolte 6 classi quinte dell'istituto di Bosa e 7 dell'istituto di Guspini. Hanno partecipato alla ricerca 61 studenti maggiorenni dell'istituto di Bosa e 85 dell'istituto di Guspini. In totale, 146 studenti della fascia d'età 18/19 anni hanno preso parte alla ricerca.

Figura 7

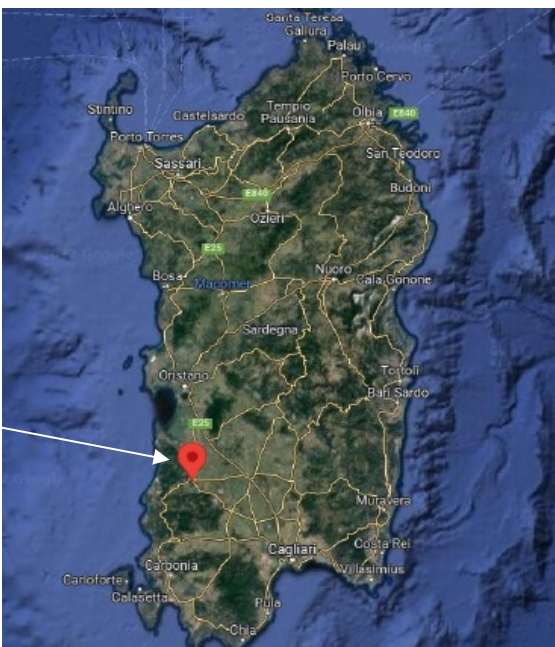
Posizione del comune di Bosa in Sardegna



Nota. Immagine tratta da Google Maps

Figura 8

Posizione del comune di Guspini in Sardegna



Nota. Immagine tratta da Google Maps

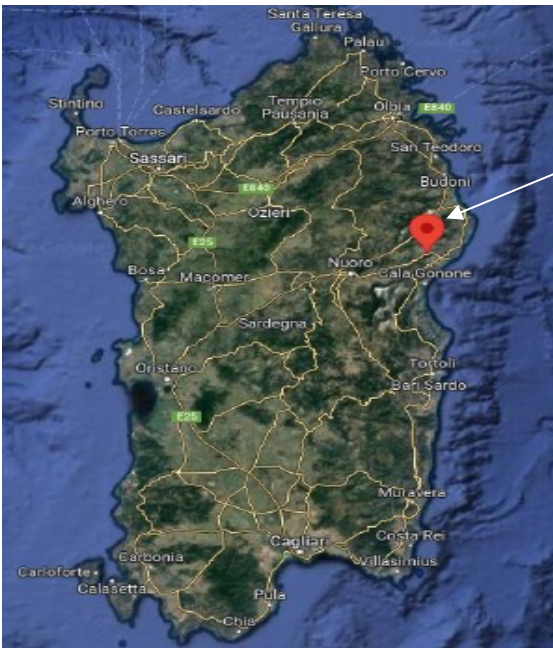
Per quanto riguarda gli istituti comprensivi, al momento dei primi contatti con le scuole e dunque precedentemente allo scoppio dell'emergenza pandemica, si era pensato di coinvolgere sia studenti delle scuole elementari sia studenti delle scuole medie e dividerli in due fasce d'età separate. Tuttavia,

le difficoltà sopraggiunte hanno fatto riconsiderare questa ipotesi di lavoro: si è perciò deciso di coinvolgere studenti intorno ai 10 anni e, per dare agli istituti comprensivi con cui collaboravo maggiore flessibilità, si è data come indicazione la possibilità di coinvolgere alunni degli ultimi due anni di scuola elementare e del primo anno di scuola media. Si tratta dunque di una fascia d'età che va dai 9 ai 12 anni. I due istituti con cui è stata portata avanti la collaborazione si trovano uno nei comuni tra loro confinanti di Irgoli e Galtellì, in provincia di Nuoro, l'altro nel comune di Iglesias, nella provincia del Sud Sardegna. Ancora una volta si tratta di una distribuzione bilanciata in termini di area linguistica in cui i due istituti sono collocati: i comuni di Irgoli e Galtellì si inseriscono nell'area linguistica logudorese, mentre il comune di Iglesias fa parte dell'area linguistica campidanese (vd. Figure 9 e 10). In questo caso, però, i due comuni in cui sono collocati i due istituti divergono in maniera importante in termini di numero di abitanti: i comuni di Irgoli e Galtellì si aggirano entrambi intorno ai 2500 (Wikipedia, n.d.), Iglesias supera i 25000 (Wikipedia, n.d.). Pertanto, mentre Irgoli e Galtellì sono da considerarsi paesi piccoli e realtà periferiche e rurali, Iglesias è una cittadina e il centro urbano di riferimento della zona in cui è sita. Poiché il sardo tende ad essere parlato maggiormente nelle aree rurali rispetto alle città (Oppo, 2007b; Marongiu, 2019), questo fattore potrebbe avere un'influenza anche sugli atteggiamenti linguistici (cfr. Valdes, 2007). Tuttavia, occorre tener conto delle scuole che decidevano di aderire al progetto e non è stato possibile bilanciare quest'elemento. In definitiva, dunque, hanno preso parte alla ricerca 26 studenti provenienti dall'istituto comprensivo di Iglesias, più precisamente da una quarta elementare e da una prima media, e 63 studenti dell'istituto di Irgoli/Galtellì, provenienti da quattro classi, due quarte e due quinte della scuola elementare. In totale, le attività sono state somministrate a 89 studenti della fascia d'età più bassa, quella che va dai 9 ai 12 anni.

Le somministrazioni in tutte le scuole ed università si sono svolte durante l'anno 2021.

Figura 9

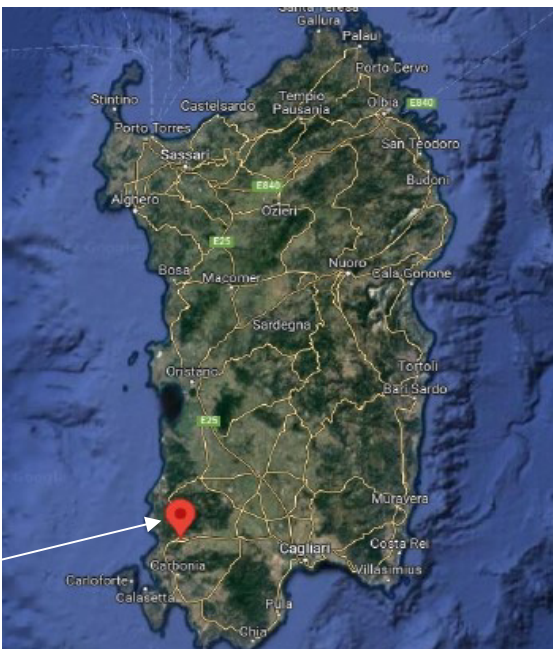
Posizione del comune di Irgoli in Sardegna



Nota. Immagine tratta da Google Maps

Figura 10

Posizione del comune di Iglesias in Sardegna



Nota. Immagine tratta da Google Maps

In sintesi, il campione presenta degli squilibri cui non è stato possibile porre rimedio, che riguardano principalmente la differenza in termini numerici tra le diverse classi di età. Inoltre, all'interno della fascia d'età più alta, molti più studenti afferivano all'università collocata nel nord Sardegna rispetto a quelli che afferivano all'università posta nella parte meridionale dell'isola. Ancora, la fascia d'età dei 14/15enni è rappresentata solo da studenti provenienti da un'istituto e quindi da una sola area linguistica. All'interno della fascia d'età più bassa, invece, il problema più grande riguardava la diversa dimensione dei comuni in cui i due istituti comprensivi sono collocati, uno in un'area più rurale, l'altro in un contesto più urbano. Nonostante queste criticità, è stato possibile coinvolgere un numero discretamente elevato di partecipanti, in particolare nelle fasce d'età 9-12 anni e 18-19 anni, divisi abbastanza equamente tra le due macro-aree linguistiche di riferimento dell'isola. Questi fattori hanno permesso di condurre delle analisi statistiche affidabili sui risultati emersi.

5.5.3 I partecipanti alla ricerca

303 studenti hanno partecipato alla ricerca. Nella Tabella 16 sono riassunte le principali caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti e la distribuzione del campione (in termini assoluti e percentuali) nelle diverse variabili sociodemografiche. Il campione è bilanciato in maniera piuttosto equilibrata tra i due generi e tra le due macro-aree linguistiche, sebbene vi sia una presenza leggermente più consistente di partecipanti logudoresi. Vi è anche, in realtà, una ristretta minoranza che non proveniva da un'area propriamente sardofona, bensì da una delle aree dell'isola in cui si parla una varietà alloglotta, in questo caso circondata da zone linguisticamente logudoresi (Alghero e zona del sassarese, vd. §3.1). Lo sbilanciamento più evidente si è registrato nella variabile dell'età, giacché il gruppo dei 18/19enni copriva da solo quasi la metà del campione e la fascia d'età più bassa quasi un terzo del rimanente. Oltre il 90% dei partecipanti è nato in Sardegna. Inoltre, si tratta di un campione per lo più proveniente da aree periferiche e a vocazione rurale dell'isola, e solo in piccola parte da importanti centri urbani; la composizione del campione relativamente a quest'aspetto va tenuta in considerazione in fase di interpretazione e discussione dei risultati emersi.

Tabella 16*Caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti alla ricerca principale*

Partecipanti	Valore assoluto	Percentuale
Genere		
Donna	145	47,85
Uomo	158	52,15
Fascia d'età		
9-12 anni	89	29,37
14-15 anni	24	7,92
18-19 anni	146	48,18
over 20	44	14,52
Area Linguistica di Provenienza		
Campidanese	122	40,26
Logudorese	162	53,47
Alloglotta	19	6,27
Regione di Nascita		
Sardegna	276	91,09
No Sardegna	27	8,91
Comune di Residenza		
sotto i 5000	117	38,61
tra i 5000 e i 10000	105	34,65
tra i 10000 e i 50000	58	19,14
sopra i 50000	21	6,93
NA	2	0,66
Totale	303	100,00

Per quanto riguarda gli usi e le competenze linguistiche autodichiarati, non è facile dividere i partecipanti in categorie discrete, poiché questa è stata calcolata come una variabile continua. È però possibile fornire qualche indicazione. 100 partecipanti (33%) hanno totalizzato meno del 10% dei

punti disponibili nello *score* per il sardo: ciò significa che un terzo del campione ha dichiarato di non usare o usare molto poco il sardo e non avere nessuna o quasi nessuna competenza in questa lingua. Un solo studente è sceso sotto questa soglia nello *score* per l'italiano; tuttavia, quell'unico studente ha dichiarato di essere cresciuto parlando un'altra lingua (dunque non ha acquisito punti nello *score* per l'italiano in nessuna domanda inerente gli usi e le abitudini linguistiche passate), ma ha altresì dichiarato di usare spesso l'italiano attualmente e di ritenere di capire e parlare l'italiano bene (oltre ad avere risposto correttamente a 14 domande su 20 nel *picture-naming task* in italiano). Questi dati sull'italiano confermano la presenza di un grado almeno discreto di competenza linguistica in questa lingua presso la totalità del campione, per cui gli indici di uso e competenza in sardo si possono considerare come misure di bilinguismo. A questo proposito, 159 partecipanti (52,48%) hanno totalizzato nello *score* per il sardo un punteggio che va dal 10% al 40% dei punti, di cui 110 (36,30%) tra il 10% e il 25% e 49 (16,17%) tra il 25% e il 40%. Ciò significa che più della metà dei partecipanti possiede un certo grado di abitudine e competenza nel parlare in sardo, sebbene ad un livello medio-basso. In altre parole, la maggioranza dei partecipanti ha una forma di competenza bilingue in italiano e sardo, ma la loro dominanza linguistica propende in maniera decisa verso l'italiano. 25 partecipanti (8,25%) hanno totalizzato un punteggio compreso tra il 40% ed il 60% dei punti disponibili nello *score* per il sardo: pertanto, meno di un partecipante su dieci ha dichiarato di usare e conoscere il sardo ad un livello simile all'italiano. Infine, solo 19 partecipanti (6,27%) si potevano considerare bilingui con dominanza in sardo, avendo totalizzato un punteggio superiore al 60% nello *score* per il sardo. Figura 11 mostra graficamente la distribuzione dei valori ottenuti nelle autodichiarazioni sull'uso e la competenza del sardo. In sintesi, la media dei 303 rispondenti è di 21,31% dei punti disponibili (DS = 18,4).

D'altra parte, i dati sulle competenze linguistiche derivanti dal *picture naming task* indicano che 42 partecipanti (13,86%) hanno totalizzato meno del 10% dei punti disponibili per le denominazioni in sardo, 75 partecipanti (24,75%) tra il 10% e il 40%, 92 partecipanti (30,36%) tra il 40% e il 60%, e infine, 94 partecipanti (31,02%) più del 60%, di cui in 74 (24,42%) hanno preso un punteggio compreso tra il 60% e l'80%, mentre i restanti 20 (6,60%) tra l'80% e il 100%. La percentuale media di punti disponibili totalizzati dai 303 partecipanti è del 45,44% (DS = 25,00). La distribuzione dei valori, visibile nella Figura 12, risulta piuttosto equilibrata nei vari punti della scala, benché la concentrazione maggiore di risposte si sia registrata nelle zone intermedie, ad indicare che i partecipanti hanno mediamente mostrato una competenza di medio livello in sardo.

Figura 11

Grafico a violino per mostrare la distribuzione dei valori ottenuti nei self-report sugli usi e le competenze in sardo

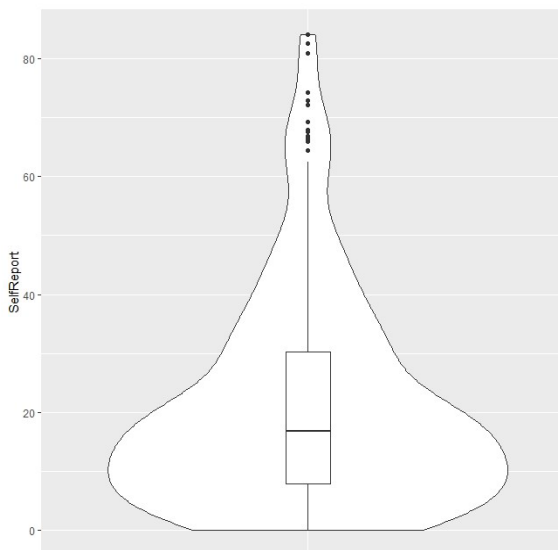
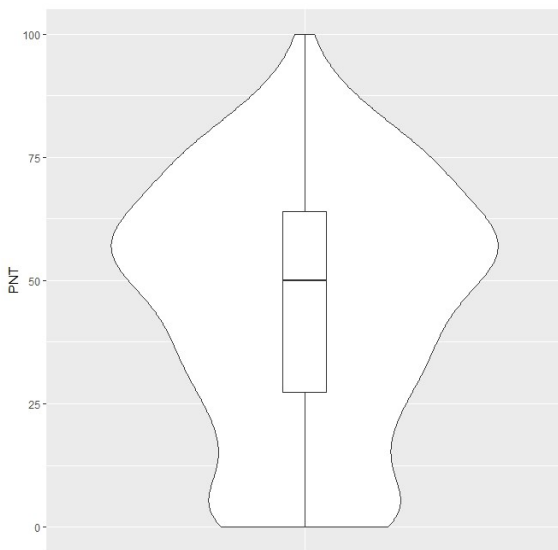


Figura 12

Grafico a violino per mostrare la distribuzione dei valori ottenuti nel picture-naming task sulla competenza in sardo



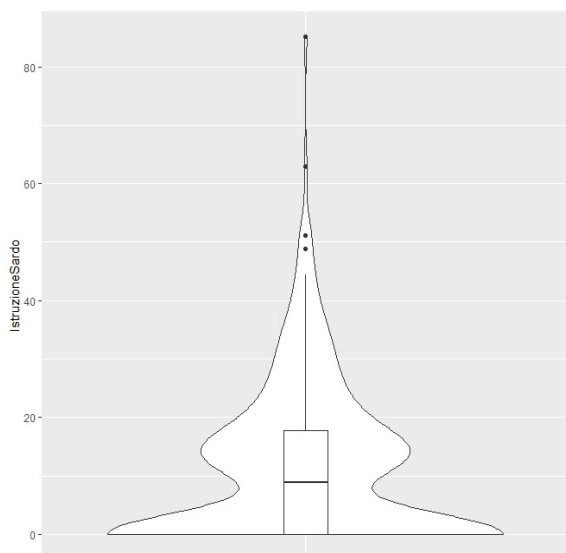
I valori ottenuti nelle due misure, quella ‘soggettiva’ e quella ‘oggettiva’ non possono essere direttamente paragonati. Nei dati derivati dalle autodichiarazioni, per via della forma delle risposte alle domande, più lo *score* del sardo era alto più era basso quello dell’italiano. Nel *picture-naming task*, invece, lo *score* per il sardo era indipendente da quello per l’italiano; era dunque possibile ottenere il 100% dei punti nello *score* per il sardo senza che questo indicasse una bassa competenza nella lingua maggioritaria. È dunque più interessante guardare alla correlazione tra le due misure. Usando il test di Pearson, si è registrato un valore di r statisticamente significativo dello 0,49, che

indica una correlazione positiva di grado moderato (Schober & Schwarte, 2018). Ciò significa che, in linea generale, all'abbassarsi del punteggio nei *self-report* tendeva ad abbassarsi anche il punteggio nel *picture-naming*, e viceversa. È però possibile ipotizzare che una correlazione più forte tra le due misure si sarebbe potuta ottenere con una prova di denominazione più complessa rispetto a quella proposta. Infatti, mentre dai *self-report* si è registrato un livello medio-basso di uso e competenza del sardo piuttosto diffuso, nel *picture-naming task* i punteggi medio-alti sono stati più frequenti e presenti anche tra alcuni di coloro che avevano dichiarato di usare e conoscere poco il sardo.

Infine, per quanto riguarda le esperienze di istruzione di/in sardo nella scuola, 147 partecipanti (48,51%) non ne ha avuta nessuna ed ha dunque totalizzato lo 0% dei punti disponibili per il conteggio di questa variabile. Dei 156 rimanenti (51,49%), 112 (36,96%) hanno totalizzato uno *score* che va dal 5% al 25% dei punti disponibili, di cui 106 più del 10%, 54 più del 15% e 24 pari o più del 20%. Gli altri 44 partecipanti (14,52%) hanno totalizzato più di un quarto dei punti disponibili: di questi, a 29 (9,57%) sono stati assegnati più del 30% dei punti, a 14 (4,62%) più del 40%, a 5 (1,65%) più del 50%. La media della percentuale dei punti totalizzati dai 303 partecipanti è di 10,98% (DS = 13,61). In sostanza, all'incirca la metà dei partecipanti non ha mai avuto nessun tipo di esperienza di attività o lezione di sardo nella scuola; l'altra metà dei partecipanti invece ha avuto qualche esperienza di questo tipo, ma nella maggior parte dei casi in maniera sporadica e in misura ridotta. Il grafico in Figura 13 mostra chiaramente come la distribuzione dei valori ottenuti per questa variabile sia particolarmente sbilanciata verso il basso. D'altronde, non c'è da sorprendersi se la maggioranza degli studenti ha totalizzato punteggi bassi; totalizzare valori pari o vicini al 100% significherebbe infatti che si sono avute esperienze di attività di/in sardo durante tutta la carriera scolastica, nelle varie classi e per diverse ore settimanali. Il livello di integrazione del sardo nella scuola difficilmente consente un percorso di questo tipo (vd. §3.3.3).

Figura 13

Grafico a violino per mostrare la distribuzione dei valori ottenuti nella variabile relativa alle esperienze di/in sardo nella scuola da parte dei partecipanti



Infine, presento qualche dato sui diversi tipi di attività di/in sardo frequentate dai vari partecipanti, anche se le differenze in questo senso non sono state considerate in fase di analisi. 156 partecipanti hanno prodotto 219 risposte affermative ai quesiti circa la presenza di attività di/in sardo nel loro percorso scolastico: ciò vuol dire che alcuni partecipanti hanno avuto esperienze di questo tipo in più di una tappa del loro percorso scolastico. Di queste 219 risposte affermative, in 112 casi (51,14%) si è trattato di attività ludiche come recite, giochi o canzoni in sardo, in 68 casi (31,05%) proprio di lezioni in cui si insegnava a parlare e scrivere in sardo, in 29 casi (13,24%) di lezioni condotte in sardo ma riguardanti delle materie curricolari (metodo CLIL). Come si vede anche dal campione di questa ricerca, la maggior parte dei progetti scolastici tende a riguardare attività di natura ludica e ricreativa, mentre restano una minoranza le lezioni che fanno uso del sardo come lingua veicolare dell'insegnamento.

Nella Tabella 17 vengono presentate alcune statistiche riassuntive circa le variabili sociolinguistiche degli studenti che hanno preso parte alla ricerca.

Tabella 17*Caratteristiche sociolinguistiche dei partecipanti alla ricerca principale*

Variabile	Media	Mediana	1° interquartile	3° interquartile
Uso e competenza del sardo <i>Self-report</i>	21,31 (18,40)	16,88	7,93	30,23
Competenza del sardo <i>Picture naming task</i>	45,44 (25,00)	50,00	27,34	64,06
Esperienze di istruzione formale di/in sardo	10,98 (13,61)	8,89	0,00	17,78

Nota. Le cifre riportate sono in realtà percentuali calcolate sul totale dei punti che potevano essere assegnati ai partecipanti per ciascuna variabile

5.6 Le procedure di somministrazione

Le regole che venivano stabilite dalle istituzioni governative sulla didattica a distanza, nonché le situazioni contingenti delle classi legate ai contagi, non hanno reso possibile una procedura di somministrazione delle attività perfettamente uguale in tutti i casi. Principalmente, vi sono stati due tipi di somministrazioni: quelle a distanza e quelle in presenza in classe. All'interno della prima tipologia, nella maggioranza dei casi anche gli studenti si trovavano nelle proprie abitazioni in condizione di didattica a distanza; vi è stata però una minoranza di casi in cui gli studenti si trovavano a scuola, nel laboratorio informatico, mentre io ero collegato da remoto. Al di là di questa ulteriore distinzione, è stato però possibile condurre sempre la stessa procedura all'interno delle diverse fasce d'età: infatti, con tutti gli studenti delle scuole superiori e delle università si è proceduto con la somministrazione a distanza, mentre con tutti gli studenti delle scuole elementari/medie con la somministrazione in presenza. Le somministrazioni sono avvenute classe per classe e le attività venivano svolte contemporaneamente da tutti gli studenti. È importante specificare che, in ogni caso, io ero presente dall'inizio dell'ora curricolare e rimanevo presente – fisicamente o in collegamento – per tutto lo svolgimento delle attività, durante il quale ero sempre accompagnato dal docente della classe.

La differenza fondamentale tra somministrazione da remoto e in presenza ha riguardato il supporto su cui si sono svolte le attività. Per le somministrazioni da remoto è stato necessario ovviamente fare uso del computer, dunque le attività venivano svolte all'interno della piattaforma *Qualtrics*. Gli alunni delle elementari/medie, invece, hanno svolto le attività su un fascicolo cartaceo, opzione esplicitamente richiesta dalle scuole, che ritenevano il mezzo cartaceo più adatto per studenti di quell'età. Il diverso mezzo di somministrazione ha sicuramente causato delle differenze nella somministrazione della MGT: infatti, con gli alunni delle scuole elementari/medie gestivo io il flusso

delle registrazioni e tutti gli alunni della classe ascoltavano la stessa registrazione nello stesso momento; quando la somministrazione avveniva da remoto tramite *Qualtrics* questo non era possibile. La presenza fisica nella classe rendeva molto più agevole capire quando tutti gli studenti fossero pronti per la registrazione successiva, mentre con il collegamento da remoto questo processo sarebbe risultato molto più macchinoso. Perciò, ho deciso di inserire nell'esperimento preparato su *Qualtrics* i file audio contenenti le diverse registrazioni, e spettava dunque a ciascuno studente azionare l'audio e passare alla registrazione successiva quando aveva terminato di rispondere alle domande relative alla registrazione in corso. In fase di istruzioni, sia scritte che fornite oralmente, veniva ribadita ai partecipanti l'importanza di ascoltare ciascuna registrazione una volta e una volta soltanto. Al di là di queste differenze, la procedura è rimasta pressoché uguale in tutti i casi e prevedeva quanto segue.

Quando il docente mi dava la parola, presentavo la mia ricerca come un'indagine sulla formazione di idee e immagini mentali basate solo sull'ascolto della voce di persone sconosciute. Per far capire meglio agli studenti cosa intendessi, facevo l'esempio del telefono e della radio, in cui capita di ascoltare la voce di persone che non si conoscono e su cui ci costruiamo delle idee sulla loro personalità e sul loro aspetto fisico. Non facevo nessun cenno agli atteggiamenti linguistici, né alla lingua italiana o sarda. Distribuivo i fascicoli cartacei agli alunni oppure mandavo sulla chat della stanza virtuale il link alla piattaforma *Qualtrics*. In ogni caso, tutti i materiali erano scritti in italiano e tutta la presentazione orale veniva fatta in italiano. Veniva spiegato agli studenti che avrebbero ascoltato una serie di registrazioni contenenti diverse persone che leggevano un breve testo sull'Ungheria. Per celare la vera struttura dell'esperimento, veniva detto esplicitamente che le 16 registrazioni da ascoltare contenevano letture effettuate da 16 persone differenti. Per ogni registrazione sarebbe stato loro chiesto di rispondere a delle domande circa la personalità del parlante e veniva dunque spiegato il meccanismo dei differenziali semantici. Veniva poi detto agli studenti che, per dare allo studio maggiore validità e maggiore importanza, erano state incluse letture in lingue diverse dall'italiano: questo è l'unico cenno all'aspetto linguistico che è stato fatto in fase di presentazione dell'esperimento. Per fornire un contesto (fittizio) di produzione del testo affine all'ambiente in cui la ricerca era condotta (cfr. Gaies & Beebe, 1991), veniva detto che le registrazioni erano state prese da CD didattici di accompagnamento ai libri di scuola. Ai partecipanti veniva rimarcato che le attività erano completamente anonime, e questo, oltre a tutelare la loro *privacy*, poteva agevolarli nel rispondere con la massima sincerità. Veniva specificato, infatti, che non esistevano risposte giuste e sbagliate, ma che era solo importante che ciascuno rispondesse in base alle impressioni e alle percezioni che la persona ascoltata suscitava. A questo proposito, si chiedeva ai partecipanti di ascoltare all'incirca una decina di secondi di registrazione prima di iniziare a

rispondere: non veniva cioè richiesto di ascoltare tutta la registrazione e poi rispondere (benché questo fosse possibile). D'altronde, ciò che si cercava in questo lavoro non erano delle reazioni a particolari suoni o strutture grammaticali, ma comprendere gli stereotipi nei confronti di alcune lingue e dei loro parlanti. Poiché la MGT non è ritenuta in grado di carpire atteggiamenti impliciti dal punto di vista della *automaticity*, giacché il partecipante ha il tempo per elaborare cognitivamente la risposta (Vari, 2021), dare la possibilità di rispondere dopo una manciata di secondi poteva ridurre il tempo per riflettere sulla risposta e dunque renderne il contenuto meno consciamente e razionalmente elaborato. Una volta terminato l'esperimento, apparivano al partecipante tre domande: in una si chiedeva quale fosse lo scopo dell'attività appena svolta, in un'altra si chiedeva quanti parlanti diversi avessero appena ascoltato, e infine si chiedeva quali lingue avessero ascoltato durante l'attività. Appena le risposte erano state scritte da tutti i partecipanti, si intavolava una discussione focalizzata proprio su queste tre domande. In seguito effettuavo la *disclosure*, ossia rivelavo il vero scopo della ricerca e la vera struttura dell'esperimento.

Passavo dunque alla presentazione del questionario. Veniva spiegato ai partecipanti che sarebbero state chieste alcune informazioni su di loro e sulle loro abitudini linguistiche, ma si specificava che nessuna risposta mi avrebbe permesso di risalire all'identità del partecipante. Ancora una volta, poi, si rimarcava l'importanza di rispondere il più sinceramente possibile. Una volta terminata per tutti la compilazione della prima parte del questionario – quella relativa alle informazioni sociodemografiche e sociolinguistiche dei partecipanti – veniva presentata l'attività in cui gli studenti erano chiamati ad indicare il proprio grado d'accordo su una serie di affermazioni. Subito dopo, apparivano le due domande sulle preferenze tra le varietà di sardo da impiegare in privato e nella scuola. Si procedeva poi alla spiegazione dell'attività con i differenziali semantici. Terminata quell'attività, si intavolava una discussione con la classe e si spiegava che uno degli aspetti che la ricerca intendeva valutare era il confronto tra le risposte date nel primo esperimento (la MGT), dove i partecipanti non erano a conoscenza dello scopo dello studio, e le risposte date in queste attività in cui invece i partecipanti erano pienamente coscienti degli obiettivi della ricerca. Per finire, veniva presentato il compito di denominazioni di immagini. Veniva illustrato ai partecipanti che avrebbero visto 20 immagini e che avrebbero dovuto scrivere il nome dell'oggetto rappresentato in ciascuna di esse sia in italiano sia in sardo. Se non conoscevano il nome in una delle due lingue potevano lasciare l'apposito spazio vuoto o scrivere 'non lo so'. Sono stati preparati due ordini di presentazione degli stimoli, così da evitare problematiche legate all'*order effect*. Nell'attività su *Qualtrics* è stato possibile inserire un tempo limite, pari a 25 secondi, entro il quale i partecipanti dovevano fornire le risposte relative a ciascuna immagine. Ho ritenuto importante inserire un tempo limite poiché esso rende più affidabile la misura di competenza linguistica, giacché l'abilità nel parlare una lingua non consiste solo nel possedere

determinati elementi all'interno del proprio lessico mentale, ma anche nell'essere capaci di richiamarli alla mente ed utilizzarli *on-line*, ossia in tempo reale mentre si comunica (Perret & Bonin, 2019). Con i questionari cartacei, chiaramente non è stato possibile inserire un tempo limite per ogni domanda: l'attività è dunque da interpretarsi in questo caso come una prova di competenza linguistica *off-line*. Inizialmente si era pensato di ovviare a questo problema concedendo un tempo limite per l'intera attività; tuttavia, le difficoltà nel gestire i vari alunni della classe, soprattutto nel caso dei più piccoli, hanno reso complessa la realizzazione di questa opzione. Essendo l'ultima attività proposta, era in particolar modo difficile riuscire a fare in modo che tutti la cominciassero effettivamente nello stesso momento.

Per finire, si chiedeva o di schiacciare il pulsante che avrebbe fatto terminare l'attività e che avrebbe permesso di salvare automaticamente la risposta nel sistema, o di consegnare il questionario cartaceo compilato. Si intavolava un'ultima discussione con gli studenti, anche per ricevere commenti e riscontri circa le attività appena svolte. Prima di salutare, venivano ringraziati calorosamente i docenti e gli studenti.

Parte C – Analisi e Risultati

6 Analisi e risultati della *Matched-Guise Technique*

6.1 Il test di selezione dei parlanti

Nel test che è stato condotto per la selezione dei parlanti (e dunque delle voci) della *Matched-Guise Technique*, 60 giudici hanno giudicato 20 candidati; ad essere precisi, due gruppi di 30 giudici hanno giudicato 10 candidati ciascuno (vd. §5.1.4.2). Prima di riportare i risultati di questa procedura preliminare di selezione, presento un test statistico condotto al fine di verificare l'affidabilità della procedura usata: in particolare, sono stati oggetto di verifica i giudizi dati dai diversi giudici ad uno stesso oggetto di valutazione (ossia ciascun candidato), è stata cioè calcolata una misura di *interrater reliability*. Questo test è illustrato anche in Mura (2021). Innanzitutto, poiché questa procedura di selezione delle voci è stata in larga parte ispirata da Nejari et al. (2019), si è scelto di replicare il test di *interrater reliability* da loro adoperato, ossia l'*intraclass correlation coefficient* (ICC), utile perché mostra non solo il grado di correlazione ma anche il grado d'accordo tra misure diverse (Koo & Li, 2016). Per la precisione, sono stati condotti quattro ICC: due per i due diversi gruppi di giudici che hanno giudicato due diversi gruppi di candidati; altri due per i due diversi tipi di valutazione, quello sulla *typicalness* delle voci italiane e quello sulla *nativeness* delle voci sarde (vd. §5.1.4.2). È possibile servirsi di tipi diversi di ICC a seconda della struttura dei singoli esperimenti (Shrout & Fleiss, 1979; McGraw & Wong, 1996; Koo & Li, 2016). Nel mio caso, poiché un intero gruppo di candidati è stato giudicato dagli stessi giudici e l'insieme dei giudici costituiva solo una rappresentativa casuale di un insieme più ampio di persone con caratteristiche simili (vd. §5.1.4.2.2), è stato adottato il *two-way random model* (Shrout & Fleiss, 1979; McGraw & Wong, 1996; Koo & Li, 2016). Inoltre, è stata presa come base per l'analisi dei dati la media delle valutazioni di ciascun gruppo di 30 giudici, perciò è stata misurata l'affidabilità legata alla "mean of k raters" (Koo & Li, 2016, p.157), con il valore k che consiste nel numero dei valutatori. Infine, in linea con le indicazioni di McGraw & Wong (1996) e Koo & Li (2016), è stato calcolato l'*absolute agreement*, poiché ciò che interessava osservare era quanto simili fossero in valori assoluti le valutazioni che i diversi giudici hanno fornito sugli stessi soggetti valutati.

L'ICC è stato calcolato tramite l'ambiente software R (R Core Team, 2021, versione 4.1.2), con il pacchetto *irr* (Gamer et al., 2019). Come è possibile vedere dalla Tabella 18, i quattro test hanno dato come indice di *interrater reliability* valori poco inferiori o poco superiori allo 0,90. Seguendo l'interpretazione degli indici dell'ICC fornita da Koo & Li (2016), i valori emersi dai miei dati indicano un'affidabilità molto elevata.

Tabella 18

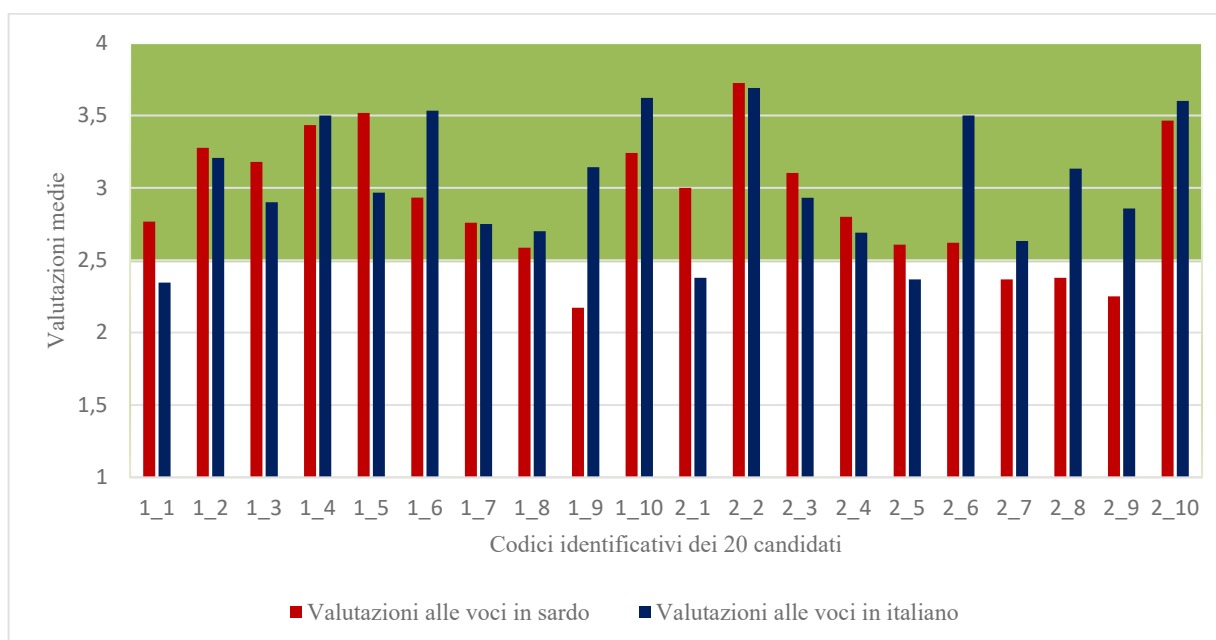
Intraclass Correlation Coefficient condotto sul test preliminare di selezione delle voci per la MGT

Gruppo	Tipo di ICC	Valore di ICC	Intervallo di confidenza (95%)	p value
Valutazioni sulle voci in sardo Gruppo 1 di giudici	Average random raters ICC2k	0.89	0.79-0.96	p < 0.001
Valutazioni sulle voci in italiano Gruppo 1 di giudici	Average random raters ICC2k	0.88	0.78-0.96	p < 0.001
Valutazioni sulle voci in sardo Gruppo 2 di giudici	Average random raters ICC2k	0.91	0.83-0.97	p < 0.001
Valutazioni sulle voci in italiano Gruppo 2 di giudici	Average random raters ICC2k	0.92	0.86-0.97	p < 0.001

Passo ora a presentare la media delle valutazioni ricevute da ciascun candidato in ciascuna delle due letture in cui è stato registrato, mostrata nel grafico a barre presente nella Figura 14, riadattato da Mura (2021, p.23).

Figura 14

Valutazioni ricevute dalla voce in italiano e in sardo di ciascun candidato nel test di selezione dei parlanti per la MGT



Come già descritto in §5.1.4.2.4, in linea con quanto proposto da Nejari et al. (2019), sono stati ritenuti validi rappresentanti delle varietà di lingua che dovevano comporre la MGT solo quei candidati che hanno preso una media voti superiore al punto mediano della scala (= 2,5) in ambedue

le registrazioni. Osservando la Figura 14 si nota che 7 candidati su 20 non hanno superato il punto mediano della scala in almeno una delle due voci; per la precisione 3 candidati (1_1, 2_1, 2_4) non hanno raggiunto quella soglia nei giudizi dati alla voce in italiano, gli altri 4 (1_9, 2_7, 2_8, 2_9) nei giudizi dati alla voce in sardo. Ciò significa che alcuni candidati non sono stati percepiti come rappresentanti sufficientemente tipici del modo di parlare italiano in Sardegna, altri non sono stati percepiti come parlanti madrelingua di sardo. Da un punto di vista metodologico generale, questo risultato dimostra come sia importante condurre delle procedure preliminari per la selezione dei parlanti della MGT, invece di basarsi esclusivamente sull'intuito del ricercatore. In particolare, non si può dare per scontato che parlanti con un'ottima competenza in una lingua minoritaria siano percepiti come tali quando viene chiesto loro di leggere un testo, pratica a cui – per via dell'alfabetizzazione in italiano – sono poco avvezzi in quella lingua.

Ad ogni modo, 13 candidati hanno superato la soglia del 2,5 in entrambe le registrazioni e potevano dunque essere considerati validi rappresentanti delle varietà che intendevo includere nella MGT.

Tabella 19

Media e deviazione standard delle valutazioni ricevute da ciascun candidato nel test di selezione dei parlanti per la MGT

Categoria di parlante	Valutazioni		Selezione per la MGT
<i>Donna 'logudorese'</i>	Voci in sardo	Voci in italiano	
1_1	2.767 (0.727)	2.345 (0.768)	No requisiti, no selezionata
1_5	3.517 (0.687)	2.967 (0.927)	Sì requisiti, sì selezionata
1_9	2.172 (0.848)	3.143 (0.803)	No requisiti, no selezionata
2_3	3.103 (0.673)	2.931 (0.798)	Sì requisiti, sì selezionata
2_7	2.367 (0.889)	2.633 (0.556)	No requisiti, no selezionata
<i>Uomo 'logudorese'</i>	Voci in sardo	Voci in italiano	
1_4	3.433 (0.817)	3.5 (0.629)	Sì requisiti, sì selezionato
1_8	2.586 (0.779)	2.7 (0.915)	Sì requisiti, no selezionato
2_2	3.724 (0.454)	3.69 (0.66)	Sì requisiti, no selezionato
2_6	2.621 (0.941)	3.5 (0.572)	Sì requisiti, no selezionato
2_10	3.464 (0.637)	3.6 (0.621)	Sì requisiti, sì selezionato
<i>Donna 'campidanese'</i>	Voci in sardo	Voci in italiano	
1_3	3.179 (0.772)	2.9 (0.803)	Sì requisiti, sì selezionata
1_7	2.759 (0.83)	2.75 (0.844)	Sì requisiti, sì selezionata
2_1	3 (0.742)	2.379 (0.676)	No requisiti, no selezionata

2_5	2.607 (0.916)	2.367 (0.808)	No requisiti, no selezionata
2_9	2.25 (0.967)	2.857 (0.89)	No requisiti, no selezionata
Uomo 'campidanese'	Voci in sardo	Voci in italiano	
1_2	3.276 (0.84)	3.207 (0.818)	Sì requisiti, sì selezionato
1_6	2.933 (0.739)	3.533 (0.628)	Sì requisiti, no selezionato
1_10	3.241 (0.739)	3.621 (0.676)	Sì requisiti, sì selezionato
2_4	2.8 (0.886)	2.69 (0.929)	Sì requisiti, no selezionato
2_8	2.379 (0.862)	3.133 (0.776)	No requisiti, no selezionato

Nota. I parlanti sono stati divisi per categoria. La colonna più a destra mostra come i dati sono stati usati per la selezione della MGT: la dicitura 'no requisiti, no selezionato' indica che il candidato non ha soddisfatto i requisiti richiesti per essere selezionato; la dicitura 'sì requisiti, no selezionato' indica che il candidato ha soddisfatto i requisiti ma non è stato selezionato; la dicitura 'sì requisiti, sì selezionato' indica che il candidato ha soddisfatto i requisiti ed è stato selezionato

Ciononostante, era fondamentale per la costruzione dell'esperimento che fra questi 13 ve ne fossero almeno due per ogni categoria di parlanti, ossia almeno due uomini e due donne provenienti dall'area linguistica campidanese, e due uomini e due donne provenienti dall'area linguistica logudorese. Fortunatamente, questo risultato è stato raggiunto, come è possibile osservare dalla Tabella 19, anch'essa riadattata da Mura (2021, p.24). Tra le donne, solamente due candidate per ciascuna zona di provenienza avevano i requisiti per essere scelte, dunque la selezione è risultata in questi casi scontata. Per gli uomini, invece, è stato necessario operare delle scelte. Ho preferito selezionare candidati che hanno ricevuto valutazioni non solo superiori al 2,5, ma più elevate di 3: ciò significa che i giudici avevano espresso un forte livello di convinzione nel valutarli madrelingua di sardo e dotati delle caratteristiche prosodiche/fonetiche tipiche dei sardi nel parlare italiano. Tuttavia, ho selezionato candidati che hanno ricevuto valutazioni non troppo dissimili tra loro. Per esempio, il parlante 2_2, pur essendo colui che ha ricevuto le valutazioni più alte in entrambe le scale di valutazione, non è stato selezionato. La ragione risiede nel fatto che le sue valutazioni erano troppo distanti da quelle ricevute dagli altri candidati, in particolare da quelli campidanesi. Si è dunque preferito mantenere alto il livello di omogeneità tra i parlanti che dovevano poi essere ascoltati e giudicati nell'esperimento principale. A questo proposito, ho tenuto conto anche della somiglianza tra le registrazioni in termini di velocità di lettura.

Più in generale, la Tabella 19 mostra che i giudici hanno tendenzialmente dato valutazioni diverse ai candidati delle diverse categorie. In primo luogo, si può notare come le donne abbiano ricevuto valutazioni in media più basse degli uomini, sia nella scala della *nativeness* ($M = 2,77$ vs. 3,046) sia

nella scala della *typicalness/accentedness* ($M = 2,73$ vs. $3,32$). Per quanto riguarda la *nativeness* delle voci in sardo, come già ipotizzato da Mura (2021), è possibile che il campione di 10 donne scelto per questo test preliminare sia semplicemente risultato meno abile nel leggere in sardo rispetto al corrispettivo campione maschile. Si può anche ipotizzare però che sia generalmente più difficile trovare parlanti femminili che padroneggiano il sardo al pari degli uomini, specialmente tra persone giovani d'età e con un certo grado d'istruzione, fasce della società in cui la lingua locale è tendenzialmente più conosciuta ed usata dai parlanti di sesso maschile (Oppo, 2007). Come già illustrato da diverso tempo da Dettori (1979) e Sole (1988), i ruoli tradizionali riservati dalla società ai due generi, e i conseguenti condizionamenti sociali, hanno comportato un più diffuso abbandono del sardo presso le parlanti donne, le quali hanno virato in maniera più decisa verso l'italiano. Tuttavia, la differenza trovata tra uomini e donne nel parametro della *nativeness* è abbastanza ridotta. Più evidente è invece la differenza nei giudizi ricevuti dai parlanti dei due generi nella scala della *typicalness/accentedness* (o *standardness* adottando il punto di vista opposto). Le donne sono state percepite come aventi un 'accento' regionale meno marcato, ovvero come aventi una parlata più vicina al polo dello standard. Anche questo risultato non sorprende, giacché la tendenza delle donne a convergere maggiormente verso la varietà standard o che gode di maggior prestigio aperto all'interno della comunità è ben nota nel campo degli studi sociolinguistici (es. Labov, 1990; 2001). Ad ogni modo, per la MGT sono state scelte parlanti donne mediamente percepite come aventi un accento regionale sardo, seppur meno evidente rispetto a quello percepito presso i parlanti di sesso maschile (vd. Tabella 19). Una certa differenza in questo senso è verosimilmente presente nella società (Labov, 1990; 2001) e non è dunque auspicabile rimuoverla del tutto in sede di costruzione di un esperimento di sociolinguistica.

Un altro aspetto che è possibile notare dai dati della Tabella 19 è che ai parlanti logudoresi sono state date valutazioni più elevate di quelle raggiunte dai parlanti campidanesi. Come nel caso delle differenze di genere, è possibile che anche quelle legate all'area linguistica di provenienza dipendano semplicemente dal campione di candidati scelti per questo test preliminare. Spetterà a studi futuri comprendere se è in gioco qualche fattore più profondo, come per esempio il diffuso stereotipo per cui il logudorese viene avvertito come la varietà appartenente ad una sorta di "Sarda Toscana" (cfr. Spano, 1840, p.198) e dunque una varietà di sardo più pura e meno contaminata (Viridis, 2003c).

Al di là di queste differenze tra categorie, ciò che interessa in questa sede è il profilo dei parlanti selezionati per l'esperimento principale. Gli uomini e le donne di lingua campidanesa provengono dalla sub-regione storica del Campidano di Oristano (più precisamente da Oristano, Nuraxinieddu e Simaxis), situata nella costa occidentale dell'isola. Gli uomini e le donne di lingua logudorese provengono dal massiccio montuoso e sub-regione storica del *Montiferru* (più precisamente da Santu

Lussurgiu e Scano di Montiferro), ancora una volta nella parte occidentale della Sardegna. In generale, dunque, si tratta di parlanti che rientrano nell'area nord-occidentale del campidanese e in quella sud-occidentale del logudorese, vicine alla zona di transizione dell'arborense. Quest'ultimo aspetto non è fonte di preoccupazione e, in particolare per quanto riguarda le registrazioni con le voci in sardo, risulta d'altronde poco utile identificare esattamente il comune di provenienza del parlante; prima di tutto perché la sua parlata può risentire di influssi provenienti da paesi diversi, in particolare nel caso in cui i due genitori non siano originari dello stesso comune. In secondo luogo, ed è quello che qui interessa maggiormente, perché a ciascun candidato è stato presentato un testo scritto in una varietà sovra-locale di campidanese e logudorese (vd. §5.1.1 e §5.1.2). È pur vero che al parlante veniva consentito di inserire fenomeni fonetici che si discostassero leggermente dal testo, ma a condizione che tali fenomeni fossero comunque tipici della macro-area linguistica di cui erano rappresentanti (o campidanese o logudorese). Per esempio, diversi candidati di area campidanese hanno pronunciato il nesso 'consonante + polivibrante' con la metatesi della r (es. 'birdi' pronunciato come ['bidfri]); oppure, hanno rafforzato la pronuncia della laterale intervocalica, e hanno inoltre letto la -n- intervocalica senza pronunciare il suono consonantico ma nasalizzando la vocale precedente (es. 'populazioni' letto come [pɔpul:a'tsjɔi]); ancora, tramite il meccanismo dell'assimilazione, hanno reso il nesso consonantico -rt- con una dentale rafforzata (es. 'parti' letto come ['pat:i]). Si tratta di fenomeni caratteristici della zona di provenienza dei parlanti ma comunque tipici dell'area campidanese della lingua sarda (Viridis, 1978). Per quanto riguarda i candidati logudoresi, alcuni di essi hanno, per esempio, apportato modifiche fonetiche o fonosintattiche alle parole in casi di contatto tra due consonanti, rendendo la prima di esse con una laterale (es. 'metros de' letto come ['metrol de]); oppure, hanno lenito l'occlusiva bilabiale sonora rendendola nella lettura con una fricativa labiodentale (es. 'binti' letto come ['vinti]). Anche in questo caso, si può parlare di fenomeni caratterizzanti la zona di provenienza dei parlanti ma comunque tipici della macro-varietà del logudorese (Viridis, 1988; Molinu, 2017). Benché non sia stata condotta un'accurata analisi fonetica su quest'aspetto, ho potuto rilevare che i parlanti che hanno ricevuto le valutazioni più alte per la loro *nativeness* in sardo sono coloro che hanno inserito questo genere di tratti locali, mentre coloro che si sono attenuti più fedelmente alla varietà sovra-locale in cui era scritto il testo hanno generalmente ricevuto valutazioni più basse. Ciò può essere dovuto al fatto che l'inserimento dei tratti locali ha reso la lettura del testo più naturale e fluida per i parlanti. È possibile ipotizzare inoltre che la parlata sovra-locale sia stata avvertita come meno autentica da parte dei giudici; in tal caso, si potrebbe persino congetturare che le parlate sovra-locali che aspirano ad elevarsi al ruolo di varietà standard del sardo siano avvertite come poco naturali e non godano perciò di una diffusa accettazione. Tuttavia, questo

è solo uno spunto e le ipotesi appena menzionate vanno certamente verificate da studi futuri che pongano questi fattori al centro della loro indagine.

6.2 La *Principal Component Analysis* e la suddivisione dei tratti

Diversi studi che hanno fatto uso della *Matched-Guise Technique* hanno scelto di condurre un'analisi statistica che permettesse di capire come i tratti su cui avveniva la valutazione dei parlanti dovevano essere suddivisi (es. Bettoni & Gibbons, 1988; Luhman, 1990; Woolard & Gahng, 1990; Newman et al., 2008; Laur, 2014). In sostanza, si cerca di capire quali tratti correlano tra di loro al punto da poterli considerare un gruppo omogeneo che costituisce una dimensione di valutazione, e quante dimensioni di questo tipo, in grado di spiegare buona parte della varianza presente nei dati, vi sono all'interno dei tratti scelti per l'esperimento. Basandomi sulla letteratura, ritenevo che i 12 tratti scelti fossero equamente distribuiti tra la dimensione dello *status* e la dimensione della *solidarity* (vd. §2.3.3.1 per il significato di queste due dimensioni). Per chiarezza espositiva, ripropongo nella Tabella 20 il contenuto già espresso nella Tabella 2 in §5.1.3, ossia la suddivisione dei tratti da me operata *a priori*.

Tabella 20

Tratti scelti per la MGT e loro suddivisione 'a priori'

Status	Solidarity
Sciocco – Intelligente	Antipatico – Simpatico
Rozzo – Raffinato	Freddo – Affettuoso
Non ha un buon lavoro – Ha un buon lavoro	Brutto d'aspetto – Bello d'aspetto
Indietro con i tempi – Moderno	Noioso – Divertente
Ignorante – Colto	Tirchio – Generoso
Non adatto come insegnante – Adatto come insegnante	Non lo vorrei come amico – Lo vorrei come amico

Questa suddivisione è stata oggetto di verifica: è stata condotta una *Principal Component Analysis* con rotazione *varimax*. L'analisi è stata condotta tramite R con l'ausilio del pacchetto *factoextra* (Kassambara & Mundt, 2020). Innanzitutto, era necessario comprendere quante dimensioni di valutazione sono scaturite dai giudizi forniti alle voci. Per calcolare quest'aspetto, è opportuno basarsi sugli *eigenvalue*, che sono direttamente proporzionali alla quantità e alla percentuale di varianza spiegata da ciascuna componente (Howard, 2016). Nella Tabella 21 vengono mostrati gli *eigenvalue* delle varie componenti o dimensioni, nonché la percentuale di varianza spiegata da ogni singola

componente e la varianza cumulativa che si ottiene sommando la varianza spiegata da una componente con quella spiegata dalle componenti precedenti.

Tabella 21

Principal Component Analysis dei dati emersi dalla Matched-Guise Technique

	eigenvalue	variance.percent	cumulative.variance.percent
Dim.1	5,85	48,75	48,75
Dim.2	1,38	11,52	60,27
Dim.3	0,77	6,39	66,66
Dim.4	0,56	4,67	71,33
Dim.5	0,54	4,54	75,87
Dim.6	0,49	4,11	79,97
Dim.7	0,48	3,97	83,94
Dim.8	0,45	3,75	87,70
Dim.9	0,43	3,59	91,28
Dim.10	0,41	3,40	94,68
Dim.11	0,33	2,75	97,43
Dim.12	0,31	2,57	100,00

È prassi consolidata ‘trattenere’ – cioè tenere in considerazione per le successive analisi – solamente le componenti o dimensioni per cui *eigenvalue* > 1, in base a quella che viene chiamata la *Kaiser’s rule* (Kaiser, 1960), utilizzata comunemente anche negli studi di MGT (Woolard & Gahng, 1990; Newman et al., 2008; Laur, 2014). Per cui, nel mio caso, sono state mantenute per le successive analisi due dimensioni principali di valutazione. La percentuale di varianza spiegata da questi due fattori è di poco superiore al 60%, in linea con quanto accaduto in precedenti ricerche (in particolare, Luhman, 1990; Woolard & Gahng, 1990; Newman et al., 2008). Questo risultato conferma dunque la suddivisione bipartita pensata *a priori*. Inoltre, il test statistico ha quasi totalmente confermato la collocazione prefigurata per ciascun tratto. Per verificare ciò, era necessario osservare i *factor loading* (Tabella 22), ossia il contributo che ciascun tratto fornisce alla composizione di una dimensione di valutazione; ho adottato come soglia il valore di 0,50, sopra il quale il tratto viene incluso nella dimensione e sotto il quale viene escluso (Woolard & Gahng, 1990; Peterson, 2000; Newman et al., 2008; Gouveia et al., 2010; Howard, 2016; Oh et al., 2016).

Tabella 22

Factor loading di ciascun tratto nelle due dimensioni di valutazione emerse dai dati della MGT

Tratti	Status	Solidarity
Intelligente	0,74	0,20
Simpatico	0,32	0,76
Raffinato	0,76	0,23
Affettuoso	0,25	0,77
Buon lavoro	0,74	0,23
Bell'aspetto	0,53	0,46
Moderno	0,61	0,31
Divertente	0,22	0,83
Colto	0,76	0,21
Generoso	0,21	0,70
Adatto come insegnante	0,69	0,27
Vorrei esserci amico	0,26	0,78

Nota. Il valore evidenziato in grassetto indica che il tratto va incluso nella componente della colonna in cui tale valore si trova

Come si può vedere dalla Tabella 22, 11 tratti su 12 mantengono la collocazione che era stata loro assegnata a priori. Si possono dunque certamente confermare le etichette di *status* e *solidarity* per identificare le dimensioni di valutazione in questa riproposizione della MGT. Tuttavia, la dimensione dello *status* conta 7 tratti, mentre quella della *solidarity* solamente 5. Infatti, il solo tratto che ha cambiato collocazione (da *solidarity* a *status*) è quello riferito all'aspetto fisico ('brutto d'aspetto – bello d'aspetto'). D'altronde, il tratto relativo all'aspetto fisico è probabilmente quello più difficile da collocare a priori, non essendo chiaramente legato né all'empatia percepita tra ascoltatore e parlante, né alle qualità socioeconomiche, culturali e intellettive (vd. §2.3.3.1). Questo studio conferma quanto appena detto, giacché il *factor loading* di questo tratto è il più basso tra tutti quelli che compongono la dimensione dello *status* – poco superiore alla soglia dello 0,50 – ed il suo *factor loading* nella componente della *solidarity* non è particolarmente basso, sebbene non raggiunga per poco la soglia dello 0,50. Per tutti gli altri tratti, la collocazione è decisamente più chiara: tutti hanno un *factor loading* piuttosto forte in una delle due dimensioni e un *factor loading* piuttosto debole nell'altra dimensione.

6.3 Il confronto tra le *guise* dello stesso parlante

Nell'analisi dei dati della MGT è possibile confrontare come uno parlante viene giudicato in due condizioni diverse, in questo caso la lettura in italiano e la lettura in sardo. Già nello studio originario di Lambert et al. (1960) questo confronto è stato fatto tramite la comparazione delle medie e delle deviazioni standard e tramite l'utilizzo del test statistico del *t* di Student, pratica confermata nel corso dei decenni (es. Cheyne, 1970; Woolard, 1984; Echanó Basaldua, 1989; Golubović & Sokolić, 2013; Abbas et al., 2020), cui io, almeno in questa prima fase, mi atterrò. È doveroso però premettere una questione. L'analisi delle medie e delle deviazioni standard e il conseguente uso di test parametrici per analizzare dati derivanti da scale Likert o differenziali semantici è oggetto di forte discussione tra gli studiosi. Infatti, non vi è consenso su come debbano essere interpretati questi dati, se come ordinali o come continui; o meglio, se – nonostante la loro natura ordinale – essi possano essere trattati alla stregua di dati continui (Allen & Seaman, 2007; Brown, 2011; Boone & Boone, 2012; Harpe, 2015; Mirahamadzadeh et al., 2018). Diversi studiosi sostengono che è legittimo usare la media e i test parametrici quando si considerano in maniera aggregata i dati provenienti da più *item*, che in quel caso costituirebbero una variabile continua (Brown, 2011; Boone & Boone, 2012; Harpe, 2015). Inoltre, è possibile ritenere i dati derivanti da domande di tipologia Likert o differenziali semantici come dati continui quando tali domande vengono presentate con una scala numerica – specialmente se la scala contiene più di cinque punti (Harpe, 2015). Norman (2010) si dichiara ancor più decisamente favorevole all'uso di test parametrici con dati derivanti da scale Likert o simili, in quanto “Parametric statistics can be used with Likert data, with small sample sizes, with unequal variances, and with non-normal distributions, with no fear of “coming to the wrong conclusion”. These findings are consistent with empirical literature dating back nearly 80 years” (Norman, 2010, p.631). Di questo avviso sono anche Gibson et al. (2011) e Kizach (2014), i quali hanno osservato che test parametrici – come per esempio le regressioni lineari – sono utilizzabili con i dati derivanti da scale Likert e simili senza che si incorra in elevate percentuali di errori di Tipo I. Alla luce di queste posizioni, e in linea con i tipi di analisi più comuni negli studi di MGT, in questo studio sono stati utilizzati test parametrici. I dati – è bene ricordare in questa fase – provengono da scale di differenziali semantici a 6 punti, in cui ogni punto è contrassegnato da un numero (vd. Appendice B e cfr. le raccomandazioni di Harpe, 2015). Inoltre, il numero di partecipanti, pari a 303, pare sufficientemente elevato per corroborare la decisione di utilizzare le medie e le deviazioni standard come base per i confronti statistici e i test parametrici per le analisi inferenziali di questo lavoro.

In totale sono stati giudicati 8 parlanti; circa metà dei partecipanti ha ascoltato e valutato un primo subset di 4 parlanti, l'altra metà dei partecipanti ha ascoltato e valutato un secondo subset di altri 4 parlanti. I due subset però erano composti dalle stesse tipologie di parlanti, uomo di area campidanese,

donna di area campidanese, uomo di area logudorese, donna di area logudorese. Le Tabelle 23-26 mostrano le medie e le deviazioni standard relative alla voce italiana e alla voce sarda di ciascun parlante dei due subset in ciascun tratto; vengono prima elencati i tratti dello *status* e successivamente i tratti della *solidarity*.

Tabella 23

Media e deviazione standard delle valutazioni ricevute nella MGT dai parlanti uomini di area campidanese

Tratti	<i>Uomo Campidanese – Subset 1</i>		<i>Uomo Campidanese – Subset 2</i>	
	Italiano	Sardo	Italiano	Sardo
	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)
Intelligente	4,39 (1,257)	4,19 (1,526)	3,89 (1,507)	4,04 (1,574)
Raffinata	3,81 (1,257)	3,68 (1,372)	3,32 (1,343)	3,02 (1,474)
Buon lavoro	4,33 (1,22)	4,16 (1,37)	3,79 (1,376)	3,8 (1,44)
Moderna	3,99 (1,315)	3,79 (1,416)	3,45 (1,374)	3,43 (1,422)
Colta	4,34 (1,311)	4,29 (1,303)	3,91 (1,393)	3,96 (1,517)
Adatta come insegnante	4,19 (1,622)	3,98 (1,611)	3,24 (1,69)	3,5 (1,671)
Bella d'aspetto	3,64 (1,278)	3,56 (1,322)	3,15 (1,41)	3,35 (1,446)
Simpatica	4,15 (1,358)	4,56 (1,459)	3,09 (1,474)	3,9 (1,628)
Affettuosa	3,76 (1,318)	4,48 (1,328)	2,69 (1,361)	3,47 (1,447)
Divertente	3,6 (1,522)	4,36 (1,526)	2,6 (1,402)	3,76 (1,735)
Generosa	3,92 (1,298)	4,35 (1,292)	3,41 (1,314)	4 (1,492)
Vorrei essere suo amico	3,72 (1,491)	4,17 (1,645)	2,87 (1,424)	3,49 (1,629)

Tabella 24

Media e deviazione standard delle valutazioni ricevute nella MGT dalle parlanti donne di area campidanese

Tratti	<i>Donna Campidanese – Subset 1</i>		<i>Donna Campidanese – Subset 2</i>	
	Italiano	Sardo	Italiano	Sardo
	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)
Intelligente	4,37 (1,289)	4,42 (1,354)	4,28 (1,431)	4,17 (1,55)
Raffinata	4,05 (1,318)	3,83 (1,41)	3,74 (1,348)	3,49 (1,483)
Buon lavoro	4,11 (1,335)	4,15 (1,385)	3,98 (1,293)	3,96 (1,404)

Moderna	4,18 (1,318)	3,87 (1,492)	4,34 (1,378)	3,62 (1,552)
Colta	4,31 (1,194)	4,36 (1,258)	4,15 (1,254)	4,12 (1,421)
Adatta come insegnante	3,88 (1,556)	4,15 (1,526)	3,85 (1,517)	3,86 (1,655)
Bella d'aspetto	4,24 (1,25)	4,32 (1,325)	4,03 (1,405)	3,84 (1,468)
Simpatica	3,61 (1,453)	4,25 (1,505)	4,14 (1,473)	4,33 (1,608)
Affettuosa	3,48 (1,489)	4,17 (1,44)	3,9 (1,398)	4,22 (1,378)
Divertente	3,49 (1,518)	4,27 (1,405)	3,68 (1,502)	4,18 (1,586)
Generosa	3,81 (1,384)	4,38 (1,272)	4,05 (1,345)	4,23 (1,41)
Vorrei essere suo amico	3,56 (1,57)	4,31 (1,549)	3,96 (1,567)	4,15 (1,544)

Tabella 25

Media e deviazione standard delle valutazioni ricevute nella MGT dai parlanti uomini di area logudorese

Tratti	<i>Uomo Logudorese – Subset 1</i>		<i>Uomo Logudorese – Subset 2</i>	
	Italiano	Sardo	Italiano	Sardo
	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)
Intelligente	3,96 (1,343)	4,06 (1,37)	3,63 (1,606)	4,06 (1,476)
Raffinata	3,51 (1,212)	3,46 (1,415)	3,1 (1,316)	3,25 (1,456)
Buon lavoro	3,8 (1,347)	3,9 (1,372)	3,68 (1,356)	3,86 (1,383)
Moderna	3,88 (1,207)	3,72 (1,367)	3,56 (1,316)	3,33 (1,497)
Colta	3,88 (1,278)	3,99 (1,327)	3,97 (1,361)	4,03 (1,374)
Adatta come insegnante	3,47 (1,574)	3,6 (1,564)	3,5 (1,59)	3,56 (1,734)
Bella d'aspetto	3,79 (1,214)	3,67 (1,291)	3,03 (1,426)	3,32 (1,454)
Simpatica	3,66 (1,302)	3,87 (1,503)	3,47 (1,448)	3,94 (1,566)
Affettuosa	3,22 (1,371)	3,6 (1,393)	3,37 (1,393)	3,5 (1,442)
Divertente	3,22 (1,496)	3,69 (1,552)	3,2 (1,499)	3,76 (1,524)
Generosa	3,76 (1,398)	4,06 (1,346)	3,77 (1,334)	4,11 (1,363)
Vorrei essere suo amico	3,59 (1,544)	3,92 (1,561)	3,34 (1,566)	3,68 (1,558)

Tabella 26

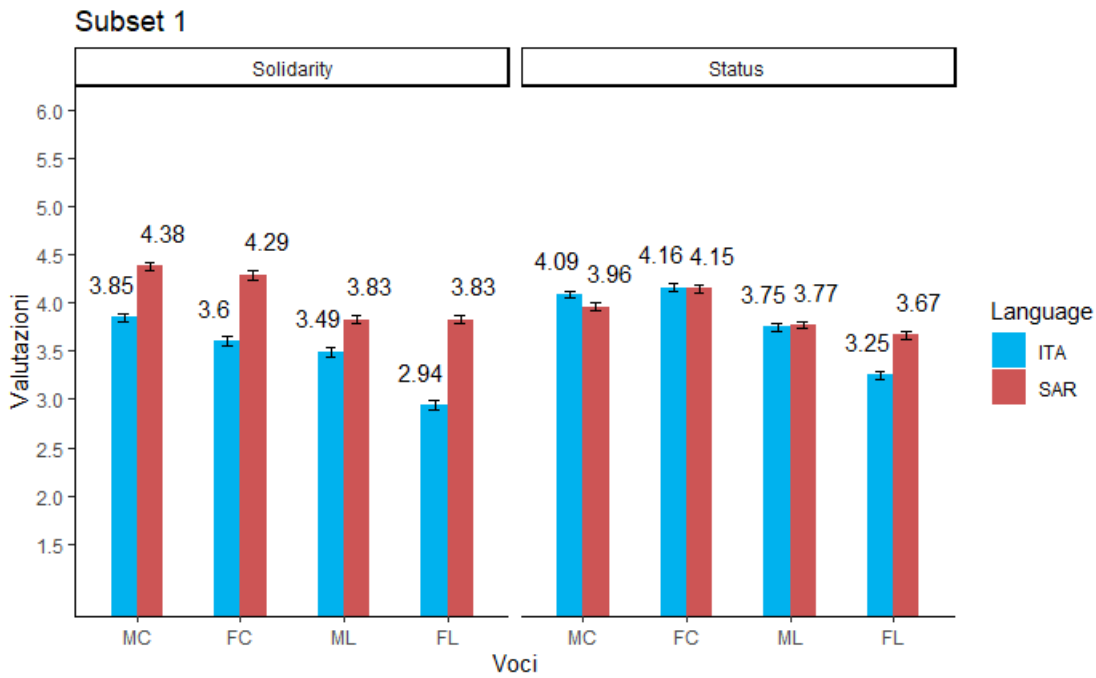
Media e deviazione standard delle valutazioni ricevute nella MGT dalle parlanti donne di area logudorese

Tratti	<i>Donna Logudorese – Subset 1</i>		<i>Donna Logudorese – Subset 2</i>	
	Italiano	Sardo	Italiano	Sardo
	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)	Media (Dev. St.)
Intelligente	3,68 (1,468)	4,19 (1,384)	4,19 (1,444)	4,5 (1,557)
Raffinata	3,09 (1,378)	3,44 (1,448)	3,47 (1,489)	3,64 (1,523)
Buon lavoro	3,4 (1,419)	3,81 (1,325)	4,02 (1,358)	4,32 (1,271)
Moderna	3,19 (1,445)	3,37 (1,424)	3,85 (1,391)	3,66 (1,538)
Colta	3,65 (1,388)	3,99 (1,309)	4,23 (1,367)	4,44 (1,476)
Adatta come insegnante	2,9 (1,646)	3,48 (1,628)	3,68 (1,649)	3,83 (1,683)
Bella d'aspetto	3,02 (1,367)	3,39 (1,368)	3,52 (1,54)	3,9 (1,55)
Simpatica	2,9 (1,389)	3,91 (1,443)	3,44 (1,714)	4,15 (1,669)
Affettuosa	2,72 (1,417)	3,83 (1,415)	3,26 (1,589)	3,84 (1,497)
Divertente	2,61 (1,482)	3,55 (1,51)	2,94 (1,551)	3,85 (1,626)
Generosa	3,51 (1,384)	4,15 (1,347)	3,4 (1,427)	3,94 (1,505)
Vorrei essere suo amico	2,84 (1,439)	3,63 (1,61)	3,31 (1,716)	3,94 (1,698)

I grafici a barre rappresentati nelle Figure 15 e 16 forniscono una visione sintetica dei dati presentati nelle Tabelle 23-26: in questi grafici, i dati dei vari tratti sono stati accorpati nelle due dimensioni di valutazione dello *status* e della *solidarity*, in linea con quanto emerso dalla PCA (vd. §6.2). Il primo aspetto che balza agli occhi è che tutti i parlanti in entrambe le *guise* hanno ricevuto valutazioni medie che si attestano vicino ai punti mediani della scala: quasi mai si va sotto il 3 e non si sale mai al di sopra del 4,5. I partecipanti non si sono dunque sbilanciati nel dare giudizi estremi in una o nell'altra direzione. Tuttavia, la scala andava da 1 a 6, dunque il punto mediano era 3,5; pertanto, essendo stata adottata una scala a numero pari, senza dunque il punto centrale di neutralità (vd. §5.4), anche le differenze all'interno di questo *range* assumono un significato importante. A tal proposito, uno dei dati più evidenti è quello che riguarda la dimensione della *solidarity*: in tutti gli 8 parlanti, la *guise* in sardo ha ricevuto valutazioni più elevate rispetto alla *guise* in italiano, con quest'ultima che ha ricevuto spesso valutazioni medie inferiori al 3,5. Nella dimensione dello *status*, invece, non vi è una chiara tendenza a favore di una lingua e il distacco tra le due lingue è spesso molto ridotto.

Figura 15

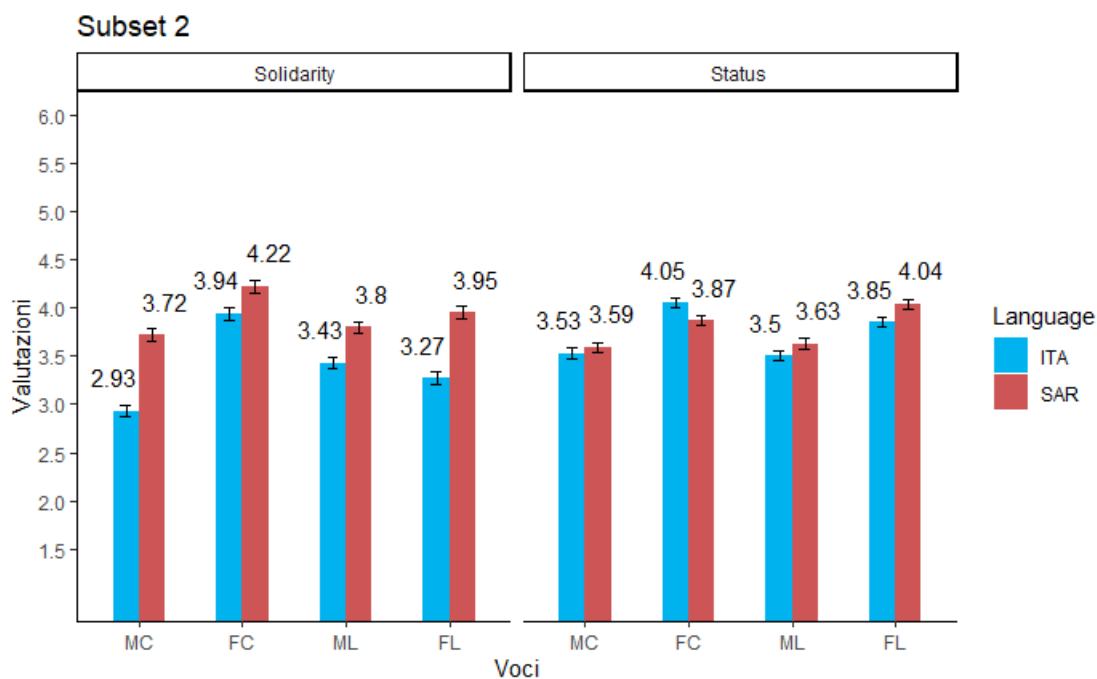
Media delle valutazioni ricevute dai 4 parlanti del primo subset nella dimensione della solidarity e dello status (le barre di errore indicano l'errore standard)



Nota. MC = Uomo Campidanese; FC = Donna Campidanese; ML = Uomo Logudorese; FL = Donna Logudorese

Figura 16

Media delle valutazioni ricevute dai 4 parlanti del secondo subset nella dimensione della solidarity e dello status (le barre di errore indicano l'errore standard)

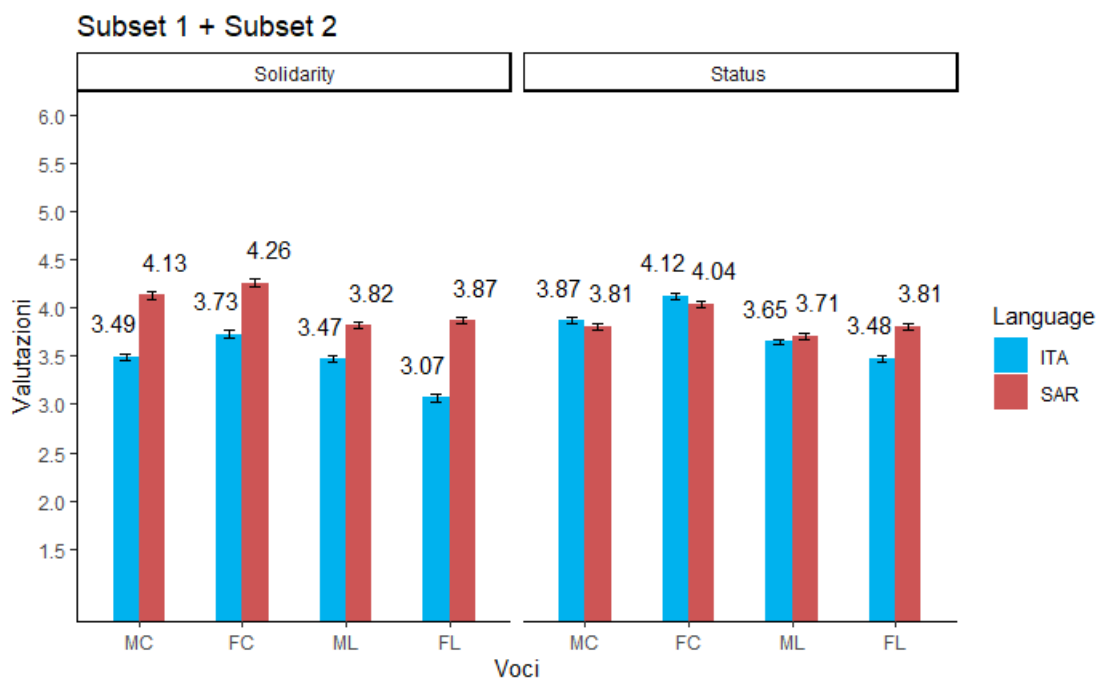


Nota. MC = Uomo Campidanese; FC = Donna Campidanese; ML = Uomo Logudorese; FL = Donna Logudorese

È però importante segnalare che vi è un discreto grado di variabilità all'interno dei risultati relativi ai vari parlanti che sono stati giudicati. Inoltre, non sempre i due rappresentanti della stessa categoria di parlanti hanno ottenuto valutazioni simili tra loro: per esempio, tra gli uomini campidanesi il parlante del subset 2 è stato giudicato più negativamente, tra le donne logudoresi la parlante che ha raccolto giudizi decisamente meno positivi è quella del subset 1. Tuttavia, queste differenze non sorprendono, giacché è atteso che parlanti diversi con voci diverse vengano valutati in maniera differente (cfr. Kramer, 1963; Cook, 1971 per il ruolo della voce nella generazione di stereotipi). È proprio per questa ragione che si è voluto applicare il principio del “two-voices-per-accent” (Kristiansen, 2009, p.175). Alla luce di tutto ciò, può risultare utile guardare alle statistiche descrittive accorpendo i risultati dei due rappresentanti di ciascuna categoria (Figura 17).

Figura 17

Media delle valutazioni ricevute dalle 4 categorie di parlanti nella dimensione della *solidarity* e dello *status* (Subset 1 e 2) (le barre di errore indicano l'errore standard)



Nota. MC = Uomo Campidanese; FC = Donna Campidanese; ML = Uomo Logudorese; FL = Donna Logudorese

Le caratteristiche segnalate prima vengono confermate da questo grafico. Le valutazioni ricadono per lo più nella metà alta della scala (sebbene vi siano delle eccezioni), ma sono lontane dal toccare i punti più alti della stessa. Le *guise* sarde sono state valutate più positivamente di quelle italiane nella dimensione della *solidarity*. Inoltre, si nota come i campidanesi abbiano tendenzialmente ricevuto valutazioni più positive dei parlanti logudoresi; tra i primi le donne sono state giudicate più favorevolmente in entrambe le *guise*, mentre tra i secondi le donne sono state giudicate meglio nelle *guise* in sardo ma peggio in quelle in italiano. Quest'ultimo risultato però è in gran parte dovuto alle valutazioni eccezionalmente basse che la donna logudorese del primo subset ha ricevuto nella sua *guise* in italiano, giacché simili dati non si sono ripetuti nel secondo subset. Ancora una volta, l'aver due rappresentanti per categoria di parlanti si dimostra importante, poiché permette di evitare di estendere i risultati di una specifica parlante – dovuti magari a qualche caratteristica della voce o della registrazione – a tutta la categoria. Ad ogni modo, tutti questi confronti tra categorie sono basati su osservazioni di dati descrittivi; potranno essere tentate delle generalizzazioni solo se dovessero emergere significatività statistiche nei test inferenziali.

I primi test di statistica inferenziale che presento riguardano i singoli parlanti. Si è infatti proceduto con una serie di *paired-sample t-test*, i cui risultati sono presentati nelle Tabelle 27 (riferita ai parlanti

del primo subset) e 28 (riferita ai parlanti del secondo subset); in sostanza, si vuole verificare se i dati presentati nelle Tabelle 23-26 riferiti alle due *guise* di ciascun parlante in ciascun tratto generino differenze significative o meno.

Tabella 27

Paired-sample t-test per confrontare le valutazioni ricevute in ciascun tratto dalle due guise di ciascun parlante del primo subset

Tratti	Voci Subset 1							
	<i>Uomo Campidanese</i>		<i>Donna Campidanese</i>		<i>Uomo Logudorese</i>		<i>Donna Logudorese</i>	
	<i>t stat.</i>	<i>p value</i>	<i>t stat.</i>	<i>p value</i>	<i>t stat.</i>	<i>p value</i>	<i>t stat.</i>	<i>p value</i>
Int.	1,585	0,115	-0,418	0,676	-1,043	0,298	-4,304	<0,001***
Raff.	1,020	0,309	1,791	0,075	0,582	0,561	-3,134	0,002**
Lav.	1,487	0,139	-0,340	0,734	-0,921	0,358	-4,052	<0,001***
Mod.	1,784	0,076	2,287	0,023*	1,390	0,166	-1,504	0,134
Colta	0,530	0,596	-0,484	0,629	-1,125	0,262	-3,333	0,001**
Ins.	1,380	0,169	-1,887	0,061	-1,067	0,287	-4,170	<0,001***
Bella	0,558	0,577	-0,778	0,438	1,180	0,240	-3,571	<0,001***
Simp.	-3,467	0,001**	-4,975	<0,001***	-1,722	0,087	-8,207	<0,001***
Affet.	-6,653	<0,001***	-5,097	<0,001***	-3,201	0,002**	-9,143	<0,001***
Div.	-5,848	<0,001***	-5,839	<0,001***	-3,748	<0,001***	-7,408	<0,001***
Gen.	-4,295	<0,001***	-4,763	<0,001***	-2,448	0,015*	-5,767	<0,001***
Amico	-3,777	<0,001***	-5,288	<0,001***	-2,875	0,005**	-6,136	<0,001***

Nota. Le statistiche *t* di segno positivo sono colorate in celeste e indicano che la *guise* italiana ha ricevuto valutazioni più alte in media; le statistiche *t* di segno negativo sono colorate in rosso e indicano che la *guise* sarda ha ricevuto valutazioni più alte in media. * = *p value* < 0,05; ** = *p value* < 0,01; *** = *p value* < 0,001

Tabella 28

Paired-sample t-test per confrontare le valutazioni ricevute in ciascun tratto dalle due guise di ciascun parlante del secondo subset

Tratti	Voci Subset 2							
	Uomo Campidanese		Donna Campidanese		Uomo Logudorese		Donna Logudorese	
	<i>t stat.</i>	<i>p value</i>	<i>t stat.</i>	<i>p value</i>	<i>t stat.</i>	<i>p value</i>	<i>t stat.</i>	<i>p value</i>
Int.	-1,165	0,247	0,713	0,477	-2,738	0,007**	-2,075	0,040*
Raff.	2,088	0,039*	1,798	0,075	-0,976	0,331	-0,976	0,331
Lav.	-0,172	0,864	0,191	0,849	-1,221	0,225	-1,984	0,050
Mod.	0,165	0,869	4,592	<0.001***	1,499	0,137	1,165	0,246
Colta	-0,252	0,802	0,188	0,851	-0,396	0,693	-1,179	0,241
Ins.	-1,352	0,179	0,000	1,000	-0,365	0,716	-0,784	0,435
Bella	-1,338	0,184	1,112	0,268	-1,756	0,082	-2,076	0,040*
Simp.	-4,621	<0,001***	-1,096	0,275	-2,956	0,004**	-3,681	<0,001***
Affet.	-4,791	<0,001***	-1,990	0,049*	-0,985	0,327	-3,325	0,001**
Div.	-6,767	<0,001***	-2,872	0,005**	-3,316	0,001**	-4,843	<0,001***
Gen.	-3,393	0,001**	-1,129	0,261	-2,508	0,014*	-3,094	0,002**
Amico	-3,624	<0,001***	-1,145	0,254	-1,938	0,055	-3,543	0,001**

Nota. Stessa legenda della Tabella 27

I risultati dei test *t* per campioni accoppiati confermano quanto era già possibile intuire dal grafico della Figura 17; le *guise* sarde sono state tendenzialmente preferite rispetto a quelle italiane. Tuttavia, è nella dimensione della *solidarity* che si registra la differenza più importante: infatti, in tutti gli 8 parlanti vi sono almeno due tratti in cui la differenza tra le due *guise* è statisticamente significativa in favore del sardo, e talvolta ciò avviene per tutti i 5 tratti di questa dimensione. In sostanza, le voci in sardo sono state percepite come più ‘vicine’, più intime e più piacevoli socialmente rispetto alle voci italiane. Ai parlanti della lingua minoritaria, insomma, sono state attribuite qualità quali la simpatia, la generosità e l’affettuosità, che sono state associate in misura significativamente minore ai parlanti della lingua maggioritaria.

La dimensione dello *status* presenta una situazione diversa: non vi è un chiaro *pattern* di preferenza per una lingua rispetto all’altra, nella netta maggioranza dei casi le differenze non raggiungono il livello di significatività statistica. Tra i parlanti campidanesi in particolare vi è una forte alternanza tra tratti in cui la voce italiana è stata giudicata più positivamente e tratti in cui questo avviene per la voce sarda. Solo in tre casi però la differenza è statisticamente significativa e sempre a favore dell’italiano: queste differenze significative riguardano o il tratto della raffinatezza o quello della

modernità. D'altronde, se si guardano i dati descrittivi presentati nelle Tabelle 23-26, si nota che questi due tratti sono quelli che per la maggior parte delle voci in sardo hanno fatto registrare i giudizi più bassi (anche il tratto relativo all'aspetto fisico sovente ha generato valutazioni basse per le voci in sardo, ma in questo caso la voce in italiano ha spesso ricevuto valutazioni persino più negative). Per quanto riguarda le voci logudoresi e sempre in riferimento alla dimensione dello *status*, si nota una tendenza a preferire le *guise* in sardo leggermente più marcata rispetto a quanto avviene per le voci campidanesi; ciò è piuttosto evidente soprattutto per le voci femminili, tant'è che in entrambi i subset vi sono differenze significative a favore della voce in sardo. La parlante donna logudorese del primo subset, in particolare, presenta livelli di significatività molto alti e riguardanti quasi tutti i tratti anche dello *status*: come già si è potuto vedere dal grafico della Figura 15, queste differenze così marcate non sono tanto dovute a dei voti particolarmente alti per la *guise* sarda, quanto a dei giudizi piuttosto negativi nei confronti della *guise* in italiano.

Visto il contesto in cui è stata condotta la ricerca, è importante osservare con particolare attenzione il tratto 'non adatto/adatto come insegnante'. Mai si è registrata una differenza significativa tra le due *guise* in questo tratto, sebbene in 7 casi su 8 la *guise* sarda abbia ricevuto valutazioni più alte. Guardando alle medie, si nota come, per la metà dei parlanti, i giudizi sulle voci in lingua minoritaria legati a questo tratto si siano attestati intorno al punto mediano della scala; per l'altra metà dei parlanti, vi sono invece stati giudizi discretamente favorevoli, vicini o superiori al 4.

6.4 Il ruolo delle variabili relative ai partecipanti e alle voci

6.4.1 Analisi generale

Finora è stato presentato il confronto tra le valutazioni ricevute dalle due *guise* di uno stesso parlante. La variabile dipendente era dunque costituita dalle valutazioni ricevute da ciascuna voce, mentre la variabile indipendente, o predittore, era semplicemente la lingua usata per leggere il testo. Benché nel contesto della MGT questo tipo di analisi risulti molto importante, è altrettanto interessante capire il ruolo anche di altre variabili potenzialmente capaci di incidere sugli atteggiamenti linguistici (vd. §2.2.3 e §4). Era dunque necessario servirsi di uno strumento statistico capace di calcolare l'effetto di diverse variabili indipendenti su una singola variabile dipendente. Ho scelto di fare uso dei modelli lineari ad effetti misti o *mixed effect linear model*. Una 'semplice' regressione lineare, infatti, risultava inadatta all'analisi dei dati della MGT per varie ragioni. Innanzitutto, si doveva tener conto non solo delle classiche variabili indipendenti (es. età, genere, ecc.), che costituiscono gli effetti fissi o *fixed effect* del modello, ma anche di quegli elementi che sono stati casualmente scelti da una popolazione più ampia, che costituiscono gli effetti casuali o *random effect* del modello, tra cui spesso figurano i *subject* e gli *item* (Bates, 2010; Brown, 2021). L'inserimento dei *random effect* è inoltre utile per

tenere conto del fatto che non tutte le singole osservazioni o *data point* provenienti da un esperimento di MGT sono indipendenti tra loro (Bates, 2010; Winter, 2020; Brown, 2021). Non si potrebbe pertanto applicare una semplice regressione lineare, giacché verrebbe violato proprio il requisito dell'indipendenza delle osservazioni, che Winter (2020) ritiene il più importante per quel tipo di test. I modelli misti inoltre presentano ulteriori vantaggi che ben si confanno alla fattispecie della presente ricerca. Per esempio, questi modelli non risentono in maniera particolare né di dati mancanti, ossia punti vuoti nel dataset, né di valori estremi (Brown, 2021). Specialmente nel caso degli alunni che hanno risposto sui fascicoli cartacei (vd. §5.6) – per cui dunque non poteva essere impostato l'obbligo di risposta come su *Qualtrics* – vi sono nel mio dataset degli spazi vuoti o *missing data*. Inoltre, i modelli misti funzionano estremamente bene sia con variabili categoriali che con variabili continue (Barr et al., 2013; Brown, 2021); essendoci nel mio studio diversi tipi di variabili, questa è un'ulteriore ragione per adoperare questo strumento statistico. Infine, Gibson et al. (2011) hanno mostrato che i test parametrici con dati derivanti da scale Likert o simili funzionano bene soprattutto con analisi condotte tramite regressioni ad effetti misti. Ancor più specificamente, Kizach (2014) ha illustrato che l'utilizzo di modelli misti lineari con dati derivanti da scale Likert o simili è affidabile e non comporta un numero maggiore di errori di Tipo I rispetto ad altri tipi di analisi. Non è infatti un caso che l'analisi dei dati attraverso i modelli misti lineari sia una pratica ormai consolidata nella letteratura specialistica relativa alla MGT (Campos & Killam, 2012; Loureiro-Rodriguez et al., 2013; De Pascale et al., 2017; Tamminga, 2017; Licata, 2019; Lee, 2020).

Chiaramente, era importante capire come strutturare il modello. Nel presente lavoro, la variabile dipendente è costituita dalle valutazioni date dai partecipanti (Evaluations). Per quanto riguarda i *fixed effect*, sono stati inclusi, in primo luogo, il genere dei partecipanti (GenSub) e la fascia d'età dei partecipanti, ossia il grado scolastico da loro frequentato (SchoolSub). La prima è una variabile categoriale a due livelli (maschile e femminile), mentre la seconda è una variabile categoriale a quattro livelli: studenti delle elementari/medie di 9-12 anni, studenti minorenni delle superiori di 14-15 anni, superiori maggiorenni delle superiori di 18-19 anni, studenti universitari sopra i 20 anni. È stata anche tenuta in considerazione l'area linguistica di provenienza dei partecipanti (ALPSub). Come già spiegato in §5.3, sono stati messi a confronto i partecipanti che provengono dall'area linguistica campidanese con coloro che provengono dall'area linguistica logudorese; a questi due gruppi è stato però opportuno aggiungerne un terzo, seppure molto meno numeroso, quello degli studenti provenienti da aree alloglotte. Per la variabile dell'età il confronto più interessante risulta essere quello tra la fascia d'età 9-12 anni e la fascia d'età 18-19 anni, per via del fatto che sono le più numerose all'interno del campione; similmente, la comparazione di maggiore interesse per ciò che concerne l'area linguistica di provenienza è quella tra area campidanesofona e area logudoresofona.

Vi sono poi due variabili di carattere più marcatamente sociolinguistico. Innanzitutto, il livello di uso e competenza del sardo, che – come si è potuto illustrare in §5.3 e §5.5.3 – risulta essere una misura del grado di bilinguismo sardo/italiano degli studenti. Questa variabile è stata sostanzialmente calcolata con due metodi: tramite autodichiarazioni e tramite il compito di denominazioni di immagini. In §5.5.3 è già stato detto che le due misure hanno una correlazione positiva statisticamente significativa ma moderata, poiché il coefficiente di correlazione è 0,49. Per questa ragione, in fase di analisi ho deciso di tenere in considerazione sia il grado di bilinguismo derivante dai *self-report* (DoBSubSR), sia il grado di bilinguismo derivante dal *picture-naming task* (DoBSubPNT), in modo da verificare se esse diano luogo a risultati simili o divergenti. Inoltre, è stata inclusa nell'analisi anche la variabile legata al quantitativo di istruzione di/in sardo avuto da ciascun partecipante in contesto scolastico (InstrSarSub). Le tre variabili appena presentate sono tutte continue, poiché per ciascuna di esse è stato generato uno *score* che può andare da 0 a 100 (nel caso del *picture-naming task*, per tutti i partecipanti indistintamente si ha anche un *range* da 0 a 32 in valori assoluti).

Nella MGT, le variabili legate ai partecipanti non sono però le uniche oggetto d'interesse, in quanto è importante considerare anche le caratteristiche delle voci. In particolare si è tenuto conto del genere delle voci ascoltate (VoiceGen) e della loro area linguistica di provenienza (VoiceALP). Si tratta di due variabili categoriali a due livelli (voci maschili vs. voci femminili, voci campidanesi vs. voci logudoresi). È stata poi inclusa come variabile indipendente la componente di appartenenza dei tratti (*status vs. solidarity*), ossia la dimensione di valutazione (TraitDimension).

Vi è infine la variabile più importante in un esperimento di MGT, ossia la lingua in cui viene letto il testo (VoiceLanguage): in altre parole, il 'travestimento' linguistico, la *guise*. In virtù dell'importanza di questa variabile, si è scelto di osservare come essa interagisca con tutte le altre variabili indipendenti appena elencate. Si vuole cioè capire se ciascun predittore produce effetti simili o divergenti a seconda della lingua usata dalla voce che viene ascoltata e giudicata; se insomma le diverse variabili diano o meno risultati simili quando si tratta delle voci in italiano e quando si tratta delle voci in sardo.

Alcune riflessioni sono poi necessarie per quanto riguarda i *random effect*. Nella MGT, infatti, ogni partecipante fornisce più di un giudizio, dunque le osservazioni che provengono dallo stesso partecipante non possono considerarsi indipendenti. È allora necessario includere la variabile 'partecipanti' (Subject) come *random intercept* (Winter, 2020; Brown, 2021). Anche i vari giudizi dati alla stessa voce non possono essere considerati indipendenti, poiché ciascuna voce può contenere caratteristiche che fanno sì che essa venga giudicata in una maniera peculiare e distinta dalle altre voci. Per questa ragione, anche la variabile 'voci' (Voices) deve essere inclusa nel modello come *random intercept* (Winter, 2020; Brown, 2021). Infine, i giudizi vengono più volte dati sugli stessi

tratti (intelligente, simpatico, ecc.), pertanto anche tutte le osservazioni inerenti lo stesso tratto non possono essere considerate indipendenti; per questa ragione, è bene considerare anche il fattore ‘tratti’ (Traits) come un *random intercept*. Winter (2020) spiega inoltre che nella grande maggioranza dei casi non è legittimo attendersi che l’effetto di una variabile indipendente inclusa come *fixed effect* sia il medesimo per tutti gli ‘esemplari’ inclusi in una *random intercept*. Per esempio, è improbabile che l’effetto della lingua in cui viene letto il testo sia lo stesso per tutti i soggetti, per tutte le voci e per tutti i tratti. Pertanto, proprio in considerazione dell’importanza teorica che in questo studio ha il ‘travestimento’ linguistico, si è deciso di includere questa variabile come *random slope* delle tre *random intercept*. Questa struttura dei *random effect* può sembrare particolarmente complessa ed è probabile che restituisca meno valori significativi rispetto a modelli con strutture meno complesse. Tuttavia, Barr et al. (2013, titolo), proprio in riferimento alla struttura dei *random effect*, suggeriscono di “keep it maximal”; d’altronde, modelli con strutture meno complesse sono più proni ad incorrere in errori statistici di Tipo I (Barr et al., 2013; Winter, 2020).

Il modello che si è appena delineato, tuttavia, non è quello definitivo. Visto l’elevato numero di variabili potenzialmente in gioco, si è proceduto con una *stepwise backwards elimination procedure*. Questa procedura consiste nel partire dal modello con tutte le variabili potenzialmente d’interesse e procedere gradualmente con l’eliminazione di quelle che si rivelano irrilevanti, quelle cioè che non migliorano significativamente il potere esplicativo del modello (Levshina, 2015). Cheng et al. (2010), Kuznetsova et al. (2015) e Levshina (2015) raccomandano l’uso della *stepwise backwards elimination procedure* per costruire un modello ad effetti misti affidabile. Levshina (2015) sostiene che questo tipo di procedura di selezione delle variabili è più sicuro rispetto all’approccio *forward*, in cui si parte dal modello più semplice per poi aggiungere le variabili più rilevanti: infatti, vi è meno possibilità di tralasciare variabili che in realtà sono molto importanti e contribuiscono fortemente al potere esplicativo del modello. Per condurre tale procedura di eliminazione dei parametri irrilevanti – cominciando dai *random effect* e proseguendo con i *fixed effect* – mi sono servito del *Likelihood Ratio Test* (Barr et al., 2013; Kuznetsova et al., 2015; Winter, 2020).

Il modello finale è stato generato tramite la funzione *lmer* del pacchetto di R *lme4* (Bates et al., 2015). Innanzitutto, la complessa struttura dei *random effect* non è stata modificata. Qualsiasi semplificazione in questo senso conduceva ad un significativo peggioramento del potere esplicativo del modello. Un discorso molto diverso va invece fatto per la parte relativa ai *fixed effect*. Il modello finale per l’analisi dei dati della MGT mantiene tre interazioni a due vie e una variabile indipendente senza alcuna interazione: le tre interazioni sono tra lingua della voce e dimensione di valutazione (VoiceLanguage * TraitDimension), tra lingua della voce e livello d’uso e competenza del sardo autodichiarato (VoiceLanguage * DoBSubSR) e tra lingua della voce e quantità di istruzione di/in

sardo (VoiceLanguage * InstrSarSub); la variabile indipendente senza interazione è invece quella riguardante il genere della voce (VoiceGen). La procedura di eliminazione ha dunque rimosso la misura di competenza del sardo basata sul *picture-naming task*, mentre ha lasciato la misura ‘soggettiva’ di questo fattore basata sui *self-report*. Inoltre, non aggiungevano potere esplicativo al modello altre variabili legate ai partecipanti e considerate *a priori* potenzialmente influenti, quali l’età dei partecipanti, il loro genere e la loro area linguistica di provenienza. Infine, anche l’area linguistica di provenienza delle voci non aggiungeva potere esplicativo ed è stata rimossa dal modello. La Tabella 29 mostra i risultati del modello finale. È importante sottolineare preliminarmente che è stato fatto un controllo sulla collinearità del modello, guardando al *Variance Inflation Factor* (VIF) e utilizzando in R il pacchetto *car* (Fox & Weisberg, 2019). La soglia oltre la quale è bene prendere in considerazione l’opportunità di apportare modifiche al modello è solitamente fissata a $VIF > 10$ o $VIF > 5$ o $VIF > 4$ (Craney & Surlles, 2002; O’Brien, 2007; Tay, 2017; Salmerón et al., 2018; Marcoulides & Raykov, 2019). Né nel modello vero e proprio né nel modello additivo (cioè senza interazioni) si sono registrati valori allarmanti di VIF, giacché non si è registrato alcun valore superiore ad 1,63.

Tabella 29

Mixed effect linear model sull'intero insieme di dati della MGT

<i>Predictors</i>	Evaluations		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.51	3.16 – 3.85	< 0.001
VoiceLanguage [SAR]	0.38	0.18 – 0.58	< 0.001
TraitDimension [Status]	0.34	0.10 – 0.58	0.005
DoBSubSR	0.00	-0.00 – 0.01	0.505
InstrSarSub	0.00	-0.00 – 0.01	0.660
VoiceGen [Male]	-0.24	-0.46 – -0.02	0.029
VoiceLanguage [SAR] * TraitDimension [Status]	-0.52	-0.65 – -0.38	< 0.001
VoiceLanguage [SAR] * DoBSubSR	0.01	0.00 – 0.01	0.013
VoiceLanguage [SAR] * InstrSarSub	0.01	0.00 – 0.01	0.004
Random Effects			
σ^2	1.52		
τ_{00} Subject	0.48		
τ_{00} Traits	0.04		
τ_{00} Voices	0.12		
τ_{11} Subject.VoiceLanguageSAR	0.37		
τ_{11} Traits.VoiceLanguageSAR	0.01		
τ_{11} Voices.VoiceLanguageSAR	0.03		
ρ_{01} Subject	-0.27		
ρ_{01} Traits	-0.23		
ρ_{01} Voices	-0.91		
ICC	0.31		
N Subject	303		
N Voices	8		
N Traits	12		
Observations	29052		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.032 / 0.328		

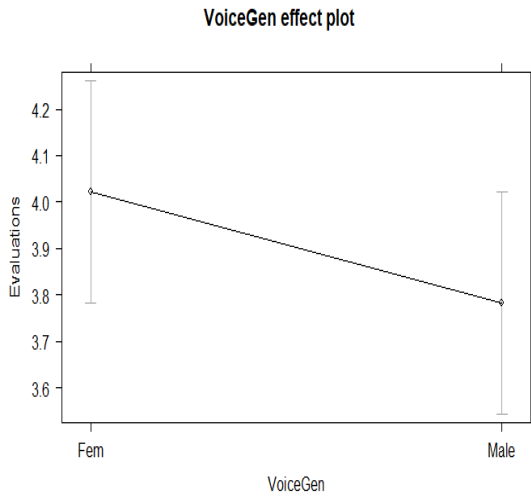
Nota. Intercetta del modello: VoiceLanguage = ITA; TraitDimension = Solidarity; DoBSubSR = 0; InstrSarSub = 0; VoiceGen = Fem

Innanzitutto, è possibile osservare che la parte relativa ai *random effect* spiega un'importante fetta di varianza dei dati; la parte più grossa della varianza spiegata dai *random effect* è relativa alla variabilità tra i partecipanti, in misura minore alla variabilità tra le voci, e in misura solo marginale alla variabilità legata ai tratti di valutazione. Tra i *fixed effect*, invece, è innanzitutto presente l'effetto significativo riguardante la variabile del genere delle voci: le parlanti donne sono state giudicate significativamente meglio dei parlanti uomini, indipendentemente dalla lingua in cui venivano ascoltate, come è possibile osservare dal grafico della Figura 18. Da tale grafico si nota anche che –

sebbene la significatività statistica indichi che la differenza non sia dovuta al caso – in termini assoluti essa è piuttosto limitata.

Figura 18

Effetto della variabile del genere della voce (VoiceGen) nel modello relativo all'intero insieme di dati della MGT



Nota. Fem = Voci femminili; Male = Voci maschili

Figura 19

*Interazione tra lingua della voce e dimensione di appartenenza dei tratti (VoiceLanguage * TraitDimension), emersa dal modello relativo all'intero insieme di dati della MGT*

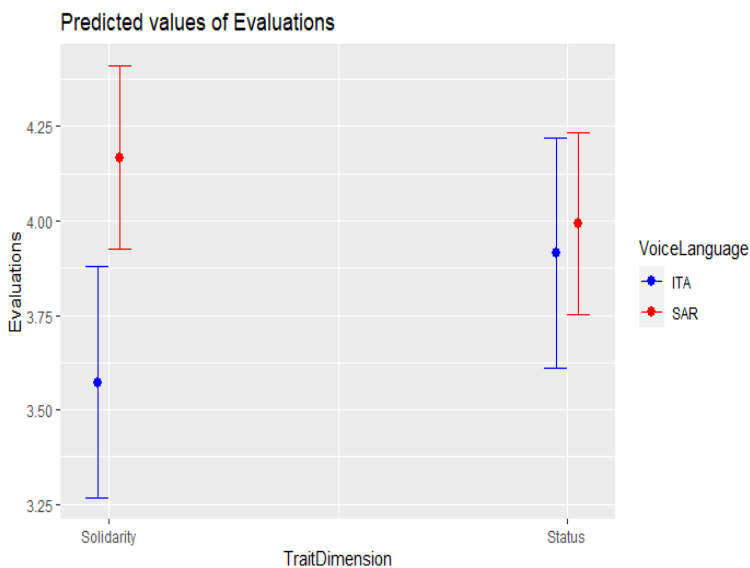


Figura 20

*Interazione tra lingua della voce e livello d'uso e competenza del sardo dei partecipanti (VoiceLanguage * DoBSubSR), emersa dal modello relativo all'intero insieme di dati della MGT*

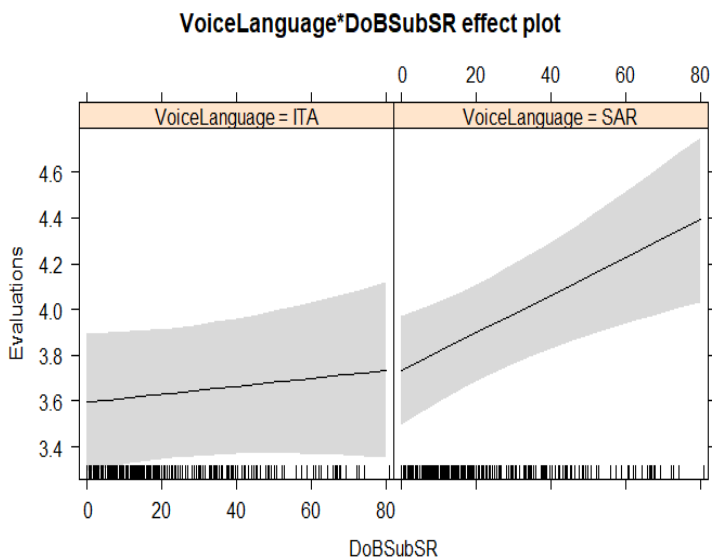
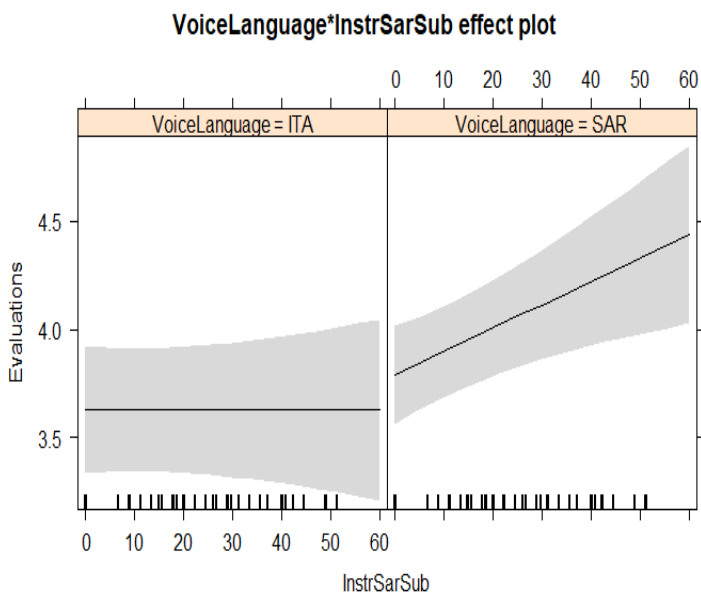


Figura 21

*Interazione tra lingua della voce e quantità d'istruzione di/in sardo ricevuta dai partecipanti (VoiceLanguage * InstrSarSub), emersa dal modello relativo all'intero insieme di dati della MGT*



Per quanto concerne le interazioni significative presenti nel modello, va innanzitutto precisato che “when an interaction is included in a model, it no longer makes sense to interpret the predictors that make up the interaction in isolation” (Brown, 2021, p.14). È altrettanto importante specificare che la sola significatività statistica di un'interazione in un modello non permette di capire come le variabili abbiano effettivamente interagito. Il grafico nella Figura 19 chiarisce il tipo di interazione tra lingua

e dimensione di valutazione, mentre i grafici – analoghi tra loro – delle Figure 20 e 21 permettono di visualizzare il tipo di interazione tra lingua e livello d’uso e competenza del sardo, e tra lingua e quantità d’istruzione di/in sardo dei partecipanti.

Il grafico della Figura 19, più precisamente, raffigura i *marginal effect* dell’interazione tra lingua e dimensione di valutazione; è cioè una stima di come la variabile dipendente (le valutazioni) cambia al cambiare delle variabili categoriali protagoniste dell’interazione (la dimensione di valutazione e la lingua delle *guise*), mentre tutte le altre variabili del modello sono tenute costanti (Williams, 2012). Tale grafico, sostanzialmente, conferma quanto già si era visto nell’analisi dei risultati relativi al confronto tra le *guise* dei singoli parlanti (vd. §6.3). Nella dimensione della *solidarity* vi è una forte differenza tra le valutazioni ricevute dai parlanti delle due lingue: le voci italiane non sono state valutate né favorevolmente né sfavorevolmente, hanno infatti ricevuto valutazioni che si sono attestate intorno al punto mediano della scala; le voci sarde invece hanno raccolto giudizi decisamente più positivi. Nella dimensione dello *status* si nota una situazione di sostanziale equilibrio tra le due lingue, molto ravvicinate in termini di giudizi medi ricevuti, i quali possono essere considerati moderatamente positivi. La sensazione visiva offerta da questo grafico viene ulteriormente confermata dalla *post-hoc analysis* condotta per mezzo delle *estimated marginal mean* con *pairwise comparison*. Si tratta cioè di comparazioni a due tra medie; le medie non sono però quelle derivate descrittivamente dai dati, ma quelle stimate dal modello e regolate in base a tutti gli altri fattori del modello stesso (Lenth, 2022). I vari confronti sono presentati nella Tabella 30 e sono stati effettuati tramite il pacchetto *emmeans* (Lenth, 2022) di R. In questo e negli altri casi in cui riporto *pairwise comparison* tra *estimated marginal mean* è stata usata la correzione di *Tukey*.

Tabella 30

*Post-hoc analysis, con pairwise comparison tra estimated marginal mean, sull’interazione tra lingua della voce e dimensione di appartenenza dei tratti (VoiceLanguage * TraitDimension), emersa dal modello relativo all’intero insieme di dati della MGT.*

contrast	estimate	SE	df	z.ratio	p.value
ITA Solidarity - SAR Solidarity	-0.5790	0.0894	Inf	-6.480	<.0001
ITA Solidarity - ITA Status	-0.3415	0.1225	Inf	-2.788	0.0272
ITA Solidarity - SAR Status	-0.4034	0.1430	Inf	-2.821	0.0247
SAR Solidarity - ITA Status	0.2375	0.1432	Inf	1.658	0.3461
SAR Solidarity - SAR Status	0.1756	0.1240	Inf	1.416	0.4894

ITA Status - SAR Status	-0.0619	0.0849	Inf	-0.729	0.8855
----------------------------	---------	--------	-----	--------	--------

In particolare dalla prima e dall'ultima riga della Tabella 30 si può vedere che mentre la differenza tra le due lingue è statisticamente significativa nella *solidarity* ($p < 0,001$), non lo è affatto nello *status* ($p = 0,88$). È interessante anche notare che la differenza tra le due dimensioni non è significativa per ciò che concerne le valutazioni date alle *guise* sarde – sebbene vi siano stati giudizi più alti nella *solidarity* – mentre è significativa nel caso delle valutazioni date alle *guise* in italiano, giacché i tratti dello *solidarity* in questo caso hanno attirato valutazioni decisamente più negative.

L'interazione tra la lingua della voce e il livello d'uso e competenza del sardo pare altrettanto chiara dal grafico della Figura 20. Le valutazioni date alle voci in italiano rimangono sostanzialmente inalterate ai vari livelli d'uso e competenza del sardo, ossia ai vari gradi di bilinguismo italiano/sardo dei partecipanti. D'altra parte, le valutazioni date alle voci in sardo migliorano sensibilmente al crescere dei valori della variabile indipendente: maggiore è l'uso e la competenza del sardo, più favorevoli diventano i giudizi nei confronti delle voci in sardo. È stato ancora una volta usato il pacchetto *emmeans* (Lenth, 2022) in sede di analisi post-hoc, stavolta però per osservare, a vari livelli della variabile indipendente, le stime sui valori della variabile dipendente nelle due condizioni linguistiche, e dunque osservare la differenza stimata proprio tra le due condizioni. Nella Tabella 31 sono appunto riportate le stime relative a diversi livelli della variabile dell'uso e della competenza del sardo: più precisamente, i diversi livelli corrispondono ai valori di diversi quantili. A valori bassi della variabile indipendente corrispondono differenze ridotte tra le medie stimate relative alle *guise* nelle due lingue: tali differenze non si avvicinano alla significatività statistica. Al crescere dei valori della variabile indipendente, però, le differenze si fanno sempre più ampie e diventano statisticamente significative. Se si considerano sia queste stime che il grafico della Figura 20, è facile comprendere che a livelli più alti di uso e competenza del sardo la differenza tra le valutazioni date alle voci nelle due lingue aumenta poiché, mentre le voci in italiano ricevono all'incirca sempre le stesse valutazioni, le voci in sardo ricevono valutazioni man mano più elevate.

Tabella 31

*Post-hoc analysis, con pairwise comparison effettuate a diversi livelli d'uso e competenza del sardo, sull'interazione tra lingua della voce e uso e competenza del sardo (VoiceLanguage * DoBSubSR), emersa dal modello relativo all'intero insieme di dati della MGT.*

Pairs	Estimate	SE	df	z. ratio	p.value
ITA 0 – SAR 0	-0.2087	0.0922	Inf	-2.264	0.4130
ITA 7.93 – SAR 7.93	-0.2503	0.0852	Inf	-2.937	0.0955
ITA 16.88 – SAR 16.88	-0.2972	0.0809	Inf	-3.675	0.0090
ITA 30.47 – SAR 30.47	-0.3685	0.0825	Inf	-4.465	0.0003

Per quanto riguarda l'interazione tra lingua della voce e quantità di istruzione di/in sardo ricevuta dai partecipanti, l'effetto (Figura 21) è analogo a quello appena illustrato. Le valutazioni sulle voci in italiano non cambiano sensibilmente al variare dei livelli di questa variabile, mentre le valutazioni sulle voci in sardo raggiungono valori più elevati all'aumentare della quantità di esperienze scolastiche che hanno coinvolto la lingua sarda. Ancora una volta, è possibile servirsi dei confronti a due tra *estimated marginal mean* per chiarire la differenza tra i giudizi dati alle voci nelle due lingue a diversi livelli di questa variabile indipendente (Tabella 32). Stavolta però i diversi livelli della variabile indipendente non sono dei quantili, poiché – come già mostrato nella Figura 13 e nella Tabella 17 (§5.5.3) – i dati relativi a questa variabile sono piuttosto sbilanciati verso il basso, tanto che il primo interquartile equivale a 0. Pertanto, sono stati scelti arbitrariamente alcuni punti su cui fare il confronto; questi punti – 0, 5, 10, 15 – sono comunque collocati nella parte bassa della scala concernente la quantità di istruzione di/in sardo, poiché è la parte che riguarda il maggior numero di partecipanti. La Tabella 32 mostra un *pattern* molto simile a quello già visto nella Tabella 31. Al livello più basso, la differenza tra le stime relative ai giudizi sulle due lingue è piuttosto limitata e non è significativa statisticamente. A livelli relativamente più alti, la differenza diventa più marcata (valori sempre più alti nella colonna *estimates*) e supera la soglia della significatività (valori sempre più bassi nella colonna *p.value*). Anche in questo caso, osservando il grafico della Figura 21, si comprende che la differenza diventa via via più pronunciata poiché le valutazioni date alle voci in italiano tendono a rimanere all'incirca le medesime, mentre le valutazioni date alle voci in sardo tendono a diventare più positive col crescere dei valori relativi alla quantità di istruzione di/in sardo. A questo proposito, si noti come i giudizi dati alle *guise* in lingua minoritaria diventino più favorevoli

anche a livelli molto bassi dello *score* riguardante la quantità di istruzione di/in sardo. Insomma, anche poche esperienze scolastiche relative alla lingua minoritaria paiono migliorare la percezione valutativa che gli studenti hanno di essa.

Tabella 32

*Post-hoc analysis, con pairwise comparison effettuate a diversi livelli d'istruzione di/in sardo, sull'interazione tra lingua della voce e istruzione di/in sardo (VoiceLanguage * InstrSarSub), emersa dal modello relativo all'intero insieme di dati della MGT.*

Pairs	Estimate	SE	df	z. ratio	p.value
ITA 0 – SAR 0	-0.23134	0.0862	Inf	-2.685	0.2337
ITA 5 – SAR 5	-0.27191	0.0821	Inf	-3.313	0.0435
ITA 10 – SAR 10	-0.31247	0.0803	Inf	-3.889	0.0057
ITA 15 – SAR 15	-0.35303	0.0811	Inf	-4.352	0.0008

Il modello d'analisi fin qui considerato non ha incluso interazioni tra più di due variabili. Benché simili interazioni possano risultare interessanti (Baker, 1992), esse avrebbero complicato oltremodo il modello e si sarebbero basate spesso su un numero troppo basso di partecipanti. Tuttavia, al di fuori del modello principale mostrato nella Tabella 29, si è cercato comunque di osservare l'interazione a tre tra variabili fortemente collegate a livello teorico: in un caso, l'interazione a tre riguardava la lingua delle voci, il genere dei partecipanti e il genere delle voci; nell'altro caso, la lingua delle voci, l'area linguistica di provenienza dei partecipanti e l'area linguistica di provenienza delle voci. Tramite un modello appositamente impostato e le conseguenti analisi post-hoc, si è potuto osservare che non vi sono differenze significative degne di rilievo in questo senso. In sostanza, non è emerso che i partecipanti campidanesi e quelli logudoresi abbiano giudicato significativamente meglio rispettivamente le voci campidanesi e logudoresi, né considerando le *guise* in italiano né considerando le *guise* in sardo. Medesimo discorso si applica al genere.

È infine possibile riportare alcune tendenze riferite alle variabili che non sono state incluse nel modello d'analisi finale poiché non aggiungevano potere esplicativo e non hanno avuto alcun effetto significativo sulla variabile dipendente; sulla base di queste tendenze – che vengono illustrate nelle Figure 22-26 – non è dunque giustificata alcun tipo di generalizzazione. Le valutazioni sulle voci in sardo si sono fatte più positive all'aumentare dello *score* della misura 'oggettiva' di competenza,

ossia il *picture-naming task* (Figura 22). Le voci campidanesi sono state tendenzialmente giudicate più positivamente delle voci logudoresi (Figura 23) e i partecipanti campidanesi tendenzialmente hanno dato giudizi più generosi di quanto fatto dai partecipanti logudoresi (i partecipanti delle zone alloglotte hanno dato giudizi ancora più positivi ma va ricordato che si tratta di un numero di partecipanti estremamente limitato) (Figura 24). Inoltre, le donne hanno fornito giudizi più positivi degli uomini alle voci in entrambe le lingue (Figura 25). Infine, gli studenti delle scuole elementari si sono dimostrati i più generosi nel valutare i parlanti che ascoltavano (Figura 26).

Figura 22

Valutazioni date alle voci nelle due lingue a seconda del livello di competenza in sardo mostrato con il picture-naming task (DoBSubPNT)

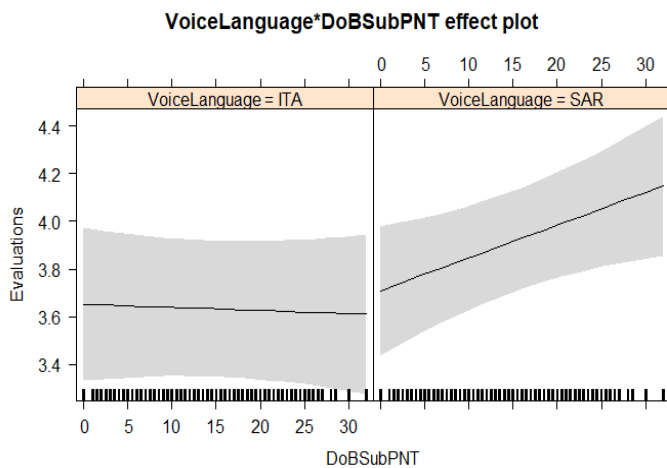
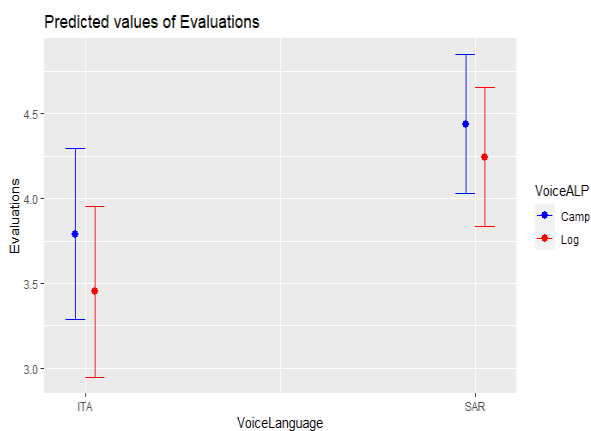


Figura 23

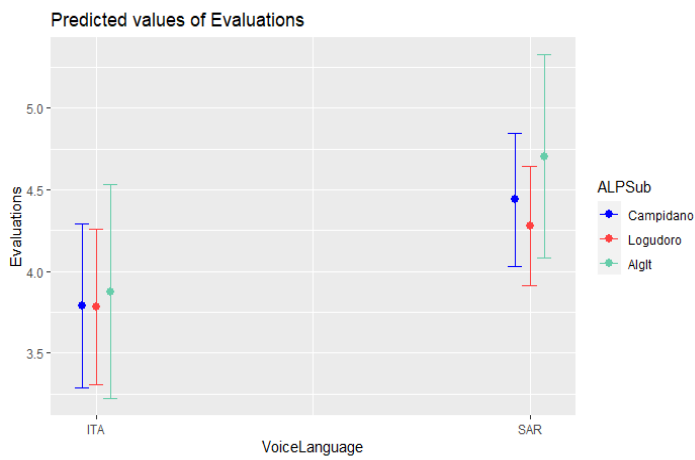
Valutazioni date alle voci con diversa area di provenienza nelle due lingue (VoiceALP)



Nota. Camp = voci campidanesi; Log = voci logudoresi

Figura 24

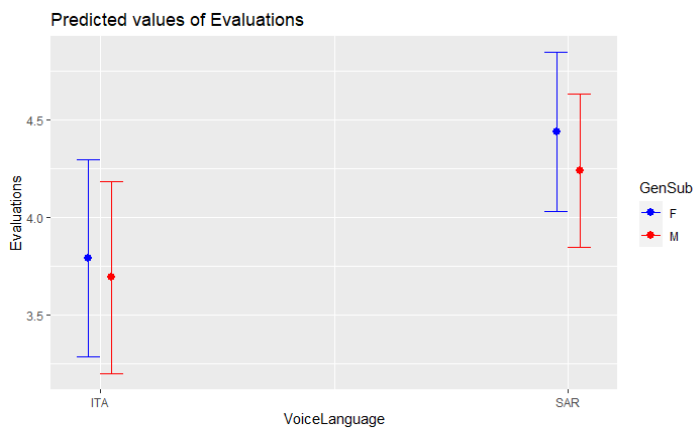
Valutazioni date alle voci nelle due lingue da partecipanti di diversa area linguistica di provenienza (ALPSub)



Nota. Algt = partecipanti delle zone alloglotte; Campidano = partecipanti campidanesi; Logudoro = partecipanti logudoresi

Figura 25

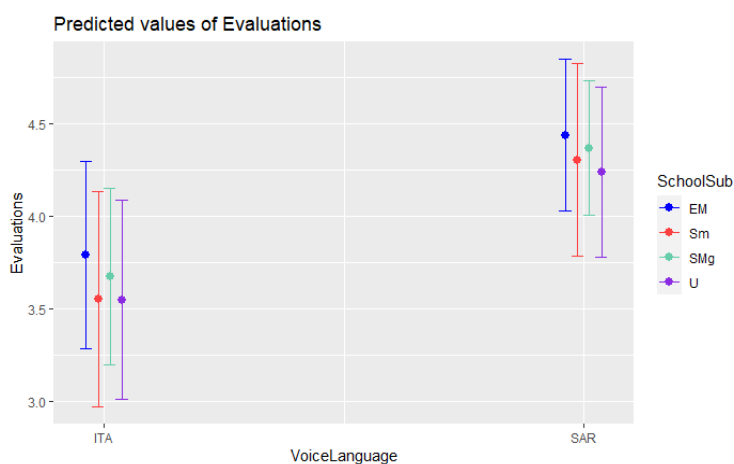
Valutazioni date alle voci nelle due lingue da partecipanti di diverso genere (GenSub)



Nota. F = partecipanti femminili; M = partecipanti maschili

Figura 26

Valutazioni date alle voci nelle due lingue da partecipanti di diversa fascia d'età o grado scolastico (SchoolSub)



Nota. EM = studenti delle elementari/medie (9/12 anni); Sm = studenti minorenni delle superiori (14/15 anni); SMg = studenti maggiorenni delle superiori (18/19 anni); U = studenti universitari (over 20)

6.4.2 Analisi della dimensione della *solidarity*

I risultati sinora presentati si riferiscono alle valutazioni date su tutti i tratti considerati congiuntamente. È bene presentare, però, anche analisi scomposte, che riguardano cioè esclusivamente prima una poi l'altra dimensione di valutazione emersa dalla PCA, anche in virtù delle differenze tra le due dimensioni nelle tipologie di giudizi forniti alle voci (vd. Figura 19 e Tabella 30). D'altronde, la presenza di analisi e modelli separati per esaminare i risultati relativi a ciascuna dimensione è una pratica comune negli studi di MGT (cfr. Bettoni & Gibbons, 1988; Woolard & Gahng, 1990; Newman et al., 2008; De Pascale et al., 2017).

Per analizzare i dati relativi alla dimensione della *solidarity* è stato utilizzato lo strumento statistico del modello lineare ad effetti misti, con la stessa struttura di partenza di quello presentato in §6.4.1. Proprio come per l'analisi generale, è stata condotta una *stepwise backwards elimination procedure* per la selezione delle variabili da includere nel modello finale. Una volta ottenuto il modello finale, è stato effettuato un controllo per verificare se ci fossero problemi di collinearità delle variabili, ma tra i valori di VIF (*Variance Inflation Factor*) non se ne è registrato nessuno che superasse la soglia di 4.

La struttura dei *random effect* è rimasta la medesima del modello che prendeva in considerazione l'intero dataset; anche in questo caso peraltro – come si vede nella Tabella 33 – i partecipanti (Subject) rappresentano il fattore capace di spiegare la maggior porzione di variabilità nei dati, seguiti dalle voci ascoltate (Voices) e infine dai tratti su cui avveniva la valutazione (Traits). Per quanto riguarda i *fixed effect*, vi sono alcune somiglianze e alcune divergenze rispetto all'analisi generale. La

procedura di selezione delle variabili ha trattenuto anche in questo caso l'interazione tra lingua della voce e grado di bilinguismo dei partecipanti basato sulle loro autodichiarazioni (VoiceLanguage * DoBSubSR), ma non vi è interazione tra lingua della voce e quantità di istruzione ricevuta di/in sardo; tuttavia, questa variabile (InstrSarSub) è rimasta nel modello della *solidarity* come effetto significativo senza interazione. Non vi è la variabile legata al genere della voce, mentre è presente la variabile legata all'area linguistica di provenienza della voce (VoiceALP).

Tabella 33

Mixed effect linear model relativo alla dimensione della solidarity nella MGT

<i>Predictors</i>	Evaluations		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.50	3.14 – 3.86	< 0.001
VoiceLanguage [SAR]	0.43	0.20 – 0.66	< 0.001
DoBSubSR	0.00	-0.00 – 0.01	0.800
InstrSarSub	0.01	0.00 – 0.01	0.036
VoiceALP [Log]	-0.31	-0.57 – -0.04	0.025
VoiceLanguage [SAR] * DoBSubSR	0.01	0.00 – 0.01	0.014
Random Effects			
σ^2	1.50		
τ_{00} Subject	0.58		
τ_{00} Voices	0.12		
τ_{00} Traits	0.04		
τ_{11} Subject.VoiceLanguageSAR	0.60		
τ_{11} Voices.VoiceLanguageSAR	0.05		
τ_{11} Traits.VoiceLanguageSAR	0.01		
ρ_{01} Subject	-0.38		
ρ_{01} Voices	-0.85		
ρ_{01} Traits	-0.94		
ICC	0.34		
N Subject	303		
N Voices	8		
N Traits	5		
Observations	12104		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.053 / 0.372		

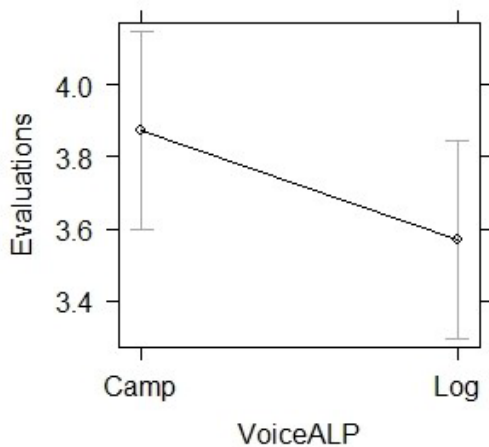
Nota. Intercetta del modello: VoiceLanguage = ITA; DoBSubSR = 0; InstrSarSub = 0; VoiceALP = Camp

Come mostra la Figura 27, la differenza tra voci campidanesi e voci logudoresi in valore assoluti non è particolarmente elevata (*estimated marginal mean*: voci campidanesi = 3,87; voci logudoresi = 3,57), pur non potendosi considerare dovuta al caso ($p = 0,024$). È interessante notare che il miglior giudizio nei confronti delle voci campidanesi non ha riguardato solo le voci in sardo, dove effettivamente i parlanti leggevano un testo in varietà diverse di sardo, ma anche le voci in italiano, dove i parlanti invece leggevano tutti un testo in italiano standard. Proprio in virtù di questo, si può ipotizzare che le voci degli specifici parlanti campidanesi scelti per l'esperimento fossero percepite più favorevolmente di quelle degli specifici parlanti logudoresi per ragioni non meramente

linguistiche. D'altronde bisogna tenere a mente che le voci campidanesi e logudoresi erano *unmatched guise*. Il basso numero di parlanti che si possono coinvolgere nell'esperimento (in questo caso 4 campidanesi e 4 logudoresi) non permette di avventurarsi in generalizzazioni.

Figura 27

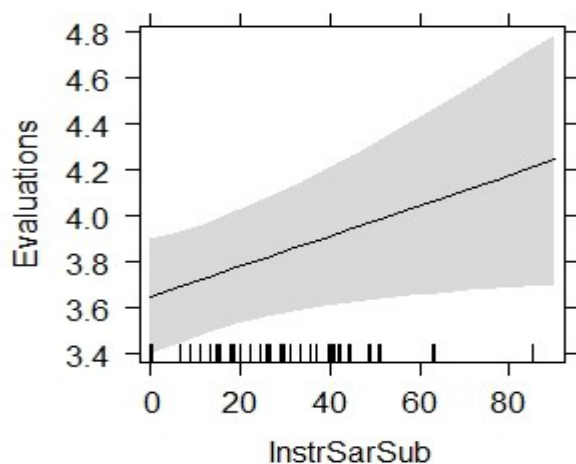
Effetto dell'area linguistica di provenienza della voce (VoiceALP) nel modello relativo alla dimensione della solidarity della MGT



Come detto, nel modello riferito alla dimensione della *solidarity*, la variabile dell'istruzione in lingua minoritaria ha avuto un effetto significativo senza che interagisse con nessun'altra variabile. Indipendentemente dalla lingua in cui veniva letto il testo, più i valori della variabile si alzavano, più si alzavano anche le valutazioni date alle voci ascoltate (Figura 28).

Figura 28

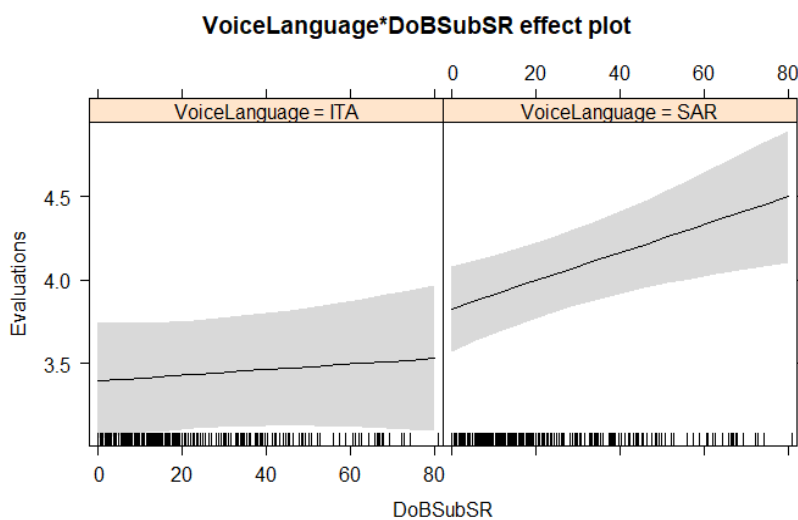
Effetto della quantità d'istruzione di/in sardo (InstrSarSub) nel modello relativo alla dimensione della solidarity della MGT



Per quanto riguarda l'unica interazione presente del modello della *solidarity*, essa assomiglia in maniera evidente a quella trovata nel modello che prendeva in esame l'intero dataset. Come si vede chiaramente dal grafico nella Figura 29, le valutazioni date alle voci in italiano non variano sensibilmente ai diversi livelli di questa variabile indipendente; le valutazioni date alle voci in sardo invece si fanno via via più positive col salire del livello d'uso e di competenza del sardo dei partecipanti.

Figura 29

*Interazione tra lingua della voce e livello d'uso e competenza del sardo dei partecipanti (VoiceLanguage * DoBSubSR), emersa dal modello relativo alla sola dimensione della solidarity della MGT*



Vi è però una differenza importante rispetto ai risultati relativi all'intero dataset. Già dai livelli più bassi di uso e competenza del sardo, le voci in sardo sono chiaramente preferite rispetto alle voci in italiano. È conferma di ciò il *pairwise comparison* tra *estimated marginal mean* delle valutazioni date alle due lingue che prende in considerazione solo il livello più basso in assoluto della variabile indipendente: ITA 0 vs. SAR 0 → *estimate* = -0,2087; *p value* = 0,007. In altri termini, anche tenendo conto dei soli partecipanti monolingui in italiano la differenza stimata nei giudizi a favore del sardo è statisticamente significativa. Questo risultato non sorprende più di tanto se si pensa che già dalle statistiche descrittive e dai confronti tra *guise* riferite ai singoli parlanti (vd. §6.3) era evidente che le *guise* in italiano erano state giudicate in maniera poco favorevole nella dimensione della *solidarity*, mentre le *guise* in sardo avevano ricevuto le valutazioni migliori proprio in questa dimensione.

6.4.3 Analisi della dimensione dello *status*

L'ultima parte dell'analisi relativa ai dati della MGT prende in considerazione la sola dimensione dello *status*. È stata condotta un'analisi analoga a quella fatta per la dimensione della *solidarity*: si è

cioè proceduto con la creazione di un modello lineare ad effetti misti e per la selezione delle variabili è stata adoperata una *stepwise backwards elimination procedure*. Il modello finale – riassunto nella Tabella 34 – è stato sottoposto ad un controllo sulla collinearità, che non ha però rilevato alcun valore problematico in questo senso.

Tabella 34

Mixed effect linear model relativo alla dimensione dello status nella MGT

<i>Predictors</i>	Evaluations		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	4.05	3.68 – 4.42	<0.001
VoiceLanguage [SAR]	-0.26	-0.46 – -0.06	0.013
DoBSubSR	0.00	-0.00 – 0.01	0.447
InstrSarSub	-0.00	-0.01 – 0.01	0.987
VoiceGen [Male]	-0.26	-0.48 – -0.03	0.024
VoiceALP [Log]	-0.37	-0.77 – 0.04	0.076
VoiceLanguage [SAR] * DoBSubSR	0.01	0.00 – 0.01	0.018
VoiceLanguage [SAR] * InstrSarSub	0.01	0.00 – 0.01	0.006
VoiceLanguage [SAR] * VoiceALP [Log]	0.25	0.05 – 0.45	0.015
Random Effects			
σ^2	1.40		
τ_{00} Subject	0.51		
τ_{00} Voices	0.08		
τ_{00} Traits	0.04		
τ_{11} Subject.VoiceLanguageSAR	0.35		
τ_{11} Voices.VoiceLanguageSAR	0.02		
τ_{11} Traits.VoiceLanguageSAR	0.01		
ρ_{01} Subject	-0.19		
ρ_{01} Voices	-0.87		
ρ_{01} Traits	0.15		
ICC	0.34		
N Subject	303		
N Voices	8		
N Traits	7		
Observations	16948		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.025 / 0.355		

Nota. Intercetta del modello: VoiceLanguage = ITA; DoBSubSR = 0; InstrSarSub = 0; VoiceGen = Fem; VoiceALP = Camp

La struttura dei *random effect* è rimasta la medesima dei precedenti modelli (vd. §6.4.1 e §6.4.2). Come in quei modelli, inoltre, i partecipanti si sono rivelati ancora in grado di spiegare una porzione decisamente più alta di varianza rispetto alle voci e ai tratti. I *fixed effect* sono piuttosto simili a quelli del modello che ha preso in considerazione l'intero dataset (vd. §6.4.1): vi è infatti il genere della voce (VoiceGen), e le interazioni tra lingua della voce e livello autodichiarato d'uso e competenza del sardo dei partecipanti (VoiceLanguage * DoBSubSR), e tra lingua della voce e quantità di

istruzione di/in sardo dei partecipanti (VoiceLanguage * InstrSarSub). In questo modello, però, vi è un'ulteriore interazione statisticamente significativa, quella tra lingua della voce e area linguistica di provenienza della voce (VoiceLanguage * VoiceALP).

Per quanto riguarda l'effetto senza interazione, non sorprende notare che le donne sono state giudicate significativamente meglio degli uomini (Figura 30), giacché questo stesso effetto era stato rilevato nel modello più generale.

Figura 30

Effetto della variabile del genere della voce (VoiceGen) nel modello relativo alla sola dimensione dello status della MGT

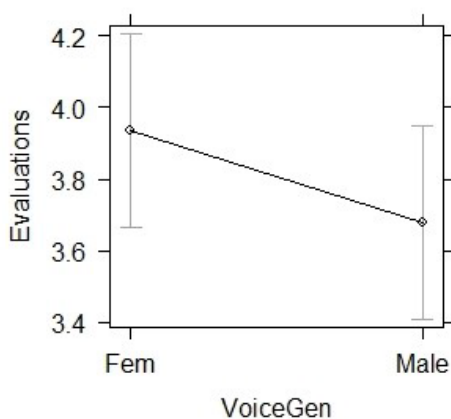
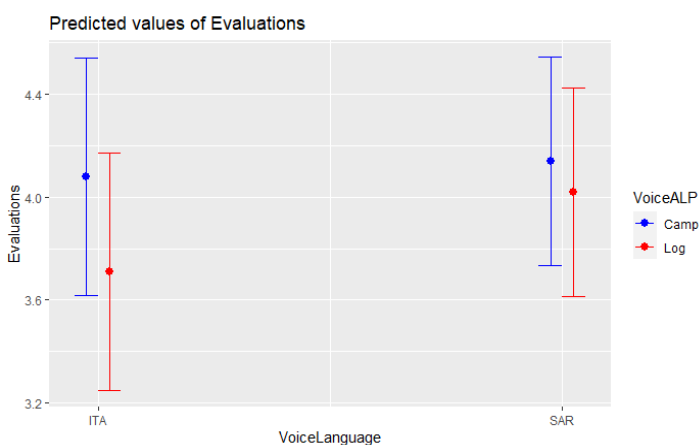


Figura 31

*Interazione tra lingua della voce e area linguistica di provenienza della voce (VoiceLanguage * VoiceALP), emersa dal modello relativo alla sola dimensione dello status della MGT*



Rispetto all'interazione tra lingua della voce e area linguistica di provenienza della voce è necessario condurre la *post-hoc analysis* tramite le *estimated marginal mean* per chiarire l'effettivo effetto delle variabili. Come si vede dalla Figura 31, le voci campidanesi sono state giudicate più positivamente rispetto alle voci logudoresi sia quando hanno letto il testo in italiano, sia quando hanno letto il testo

in sardo. Tuttavia, a livello intra-linguistico, non vi è differenza significativa né quando il confronto riguarda la lettura in italiano, né quando riguarda la lettura in sardo (Tabella 35). Benché le voci campidanesi siano state tendenzialmente giudicate meglio, non si può certo escludere che questo risultato sia dovuto a specificità di questo esperimento, e tale risultato è perciò difficilmente generalizzabile.

Tabella 35

*Post-hoc analysis, con pairwise comparison effettuate tra estimated marginal mean, sull'interazione tra lingua della voce e area linguistica di provenienza della voce (VoiceLanguage * VoiceALP), emersa dal modello relativo alla dimensione dello status della MGT*

Pairs	Estimate	SE	df	z. ratio	p.value
ITA Camp – ITA Log	0.3683	0.2074	Inf	1.775	0.2852
SAR Camp – SAR Log	0.1176	0.1340	Inf	0.878	0.8163

Figura 32

*Interazione tra lingua della voce e livello d'uso e competenza del sardo dei partecipanti (VoiceLanguage * DoBSubSR), emersa dal modello relativo alla sola dimensione dello status della MGT*

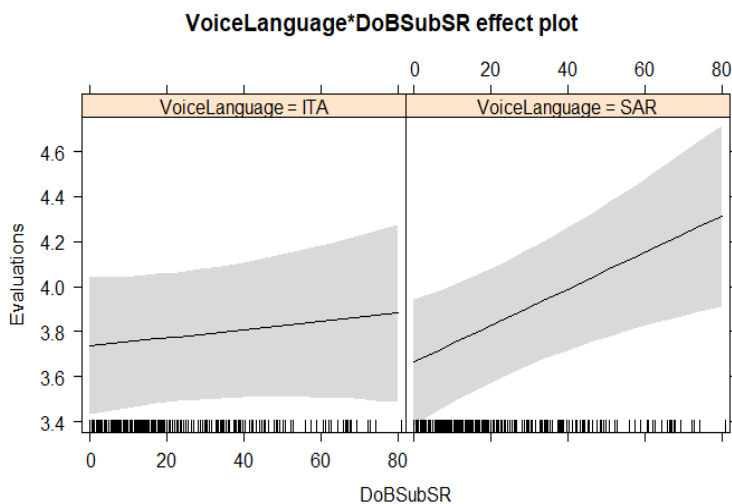


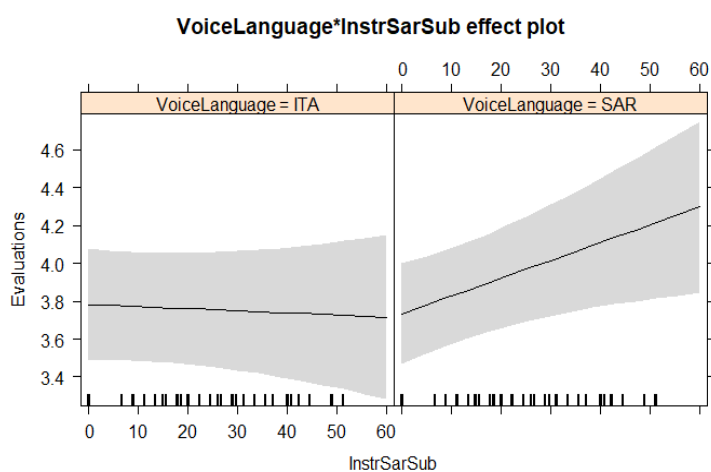
Tabella 36

Post-hoc analysis, con pairwise comparison effettuate a diversi livelli d'uso e competenza del sardo, sull'interazione tra lingua della voce e uso e competenza del sardo (*VoiceLanguage * DoBSubSR*), emersa dal modello relativo alla dimensione dello status della MGT.

Pairs	Estimate	SE	df	z. ratio	p.value
ITA 0 – SAR 0	0.04471	0.0878	Inf	0.509	1.0000
ITA 7.93 – SAR 7.93	0.00437	0.0802	Inf	0.055	1.0000
ITA 16.88 – SAR 16.88	-0.04116	0.0754	Inf	-0.546	0.9999
ITA 30.47 – SAR 30.47	-0.11029	0.0772	Inf	-1.428	0.9188

Figura 33

Interazione tra lingua della voce e quantità d'istruzione di/in sardo ricevuta dai partecipanti (*VoiceLanguage * InstrSarSub*), emersa dal modello relativo alla sola dimensione dello status della MGT

**Tabella 37**

Post-hoc analysis, con pairwise comparison effettuate a diversi livelli d'istruzione di/in sardo, sull'interazione tra lingua della voce e istruzione di/in sardo (*VoiceLanguage * InstrSarSub*), emersa dal modello relativo alla dimensione dello status della MGT

Pairs	Estimate	SE	df	z. ratio	p.value
ITA 0 – SAR 0	0.024971	0.0813	Inf	0.307	1.0000

ITA 5 – SAR 5	-0.015372	0.0767	Inf	-0.200	1.0000
ITA 10 – SAR 10	-0.055716	0.0748	Inf	-0.745	0.9999
ITA 15 – SAR 15	-0.096060	0.0757	Inf	-1.270	0.9828

Per ciò che concerne le interazioni che coinvolgono le variabili continue, l'effetto generale è quello già osservato nel modello riferito all'intero dataset, come si può osservare nelle Figure 32 e 33. Vi è però un'importante differenza da evidenziare rispetto al modello generale e a quello riferito alla *solidarity*. Sebbene la distanza tra le stime delle valutazioni medie riferite alle due lingue si amplifichi man mano che si tengono in considerazione livelli più alti di queste variabili, tale distanza non raggiunge mai la soglia della significatività statistica (Tabella 36 e 37). In altre parole, le valutazioni date alle voci in italiano rimangono più o meno le medesime, mentre invece le valutazioni date alle voci in sardo diventano più favorevoli più è elevato il livello d'uso e competenza del sardo e la quantità d'istruzione ricevuta di/in sardo; tuttavia, la differenza tra le valutazioni date alle voci nelle due lingue non è mai statisticamente significativa. Se si guarda ai risultati presentati in §6.3, questo risultato non sorprende: era stato già osservato, infatti, che nella dimensione dello *status* le due lingue hanno ricevuto giudizi molto vicini tra loro.

7 Analisi e risultati dei metodi diretti

7.1 L'attività con le scale Likert

7.1.1 Statistiche descrittive e confronto tra lingue

Per ottenere dati sugli atteggiamenti linguistici con metodo diretto, ogni partecipante è stato innanzitutto chiamato ad esprimere il proprio grado d'accordo con una serie di affermazioni, concernenti prima la lingua italiana poi la lingua sarda (vd. §5.2.1 e Appendice C per un elenco delle affermazioni). È bene ricordare che ad ogni domanda è associata una categoria e che per ogni categoria sono state individuate due domande. Il grado d'accordo doveva essere espresso su una scala Likert a 6 punti, che andava da 'completamente in disaccordo' a 'completamente d'accordo'.

Tabella 38

Media, deviazione standard e mediana relative alle domande sulla lingua italiana e sulla lingua sarda nel metodo diretto con le scale Likert

	Media (Dev. St.)	Mediana
Domande sull'italiano	4,82 (0,57)	5,10
Domande sul sardo	4,16 (0,88)	4,59

Nella Tabella 38, sono riportate la media, la deviazione standard e la mediana delle risposte date dai partecipanti alle 12 domande riferite alla lingua italiana e alle 12 domande riferite alla lingua sarda. La media delle valutazioni è decisamente più alta di quella della MGT; con questo metodo diretto sono cioè state date valutazioni decisamente più positive ad entrambe le lingue rispetto a quanto avvenuto con il metodo indiretto. Entrambe le lingue hanno dunque ricevuto valutazioni che si collocano nella metà alta della scala, e, a differenza di quanto accaduto con la MGT, l'italiano ha ricevuto valutazioni più positive del sardo.

Al di là di questi dati accorpati, è interessante vedere i risultati relativi a ciascuna domanda (Tabella 39 per le affermazioni riferite alla lingua italiana, Tabella 40 per quelle riferite alla lingua sarda, entrambe con indicazione di media, deviazione standard, mediana e moda), in modo da poter analizzare più nel dettaglio gli atteggiamenti e le opinioni emerse.

Tabella 39

Statistiche descrittive relative a ciascuna delle 12 affermazioni sulla lingua italiana nel metodo diretto con le scale Likert

Domanda	Media (Dev. St.)	Mediana	Moda
Estetica 1	5,37 (1,204)	6	6
Estetica 2	5,17 (1,123)	5	6
Uso 1	5,27 (1,194)	6	6
Uso 2	5,17 (1,248)	6	6
Scuola 1	5,30 (1,280)	6	6
Scuola 2	4,50 (1,574)	5	6
Imp. Strument. 1	5,28 (1,115)	6	6
Imp. Strument. 2	3,73 (1,663)	4	5
Imp. Integr. 1	4,75 (1,317)	5	5
Imp. Integr. 2	4,05 (1,681)	4	6
Identità 1	5,03 (1,287)	5	6

Identità 2	4,16 (1,552)	4	5
------------	--------------	---	---

Tabella 40

Statistiche descrittive relative a ciascuna delle 12 affermazioni sulla lingua sarda nel metodo diretto con le scale Likert

Domanda	Media (Dev. St.)	Mediana	Moda
Estetica 1	5,11 (1,300)	6	6
Estetica 2	4,95 (1,334)	5	6
Uso 1	4,63 (1,658)	5	6
Uso 2	4,73 (1,385)	5	6
Scuola 1	4,63 (1,485)	5	6
Scuola 2	3,47 (1,738)	4	1
Imp. Strument. 1	2,67 (1,408)	3	1
Imp. Strument. 2	2,97 (1,713)	3	1
Imp. Integr. 1	3,80 (1,497)	4	4
Imp. Integr. 2	3,21 (1,578)	3	2
Identità 1	5,17 (1,257)	6	6
Identità 2	4,54 (1,493)	5	6

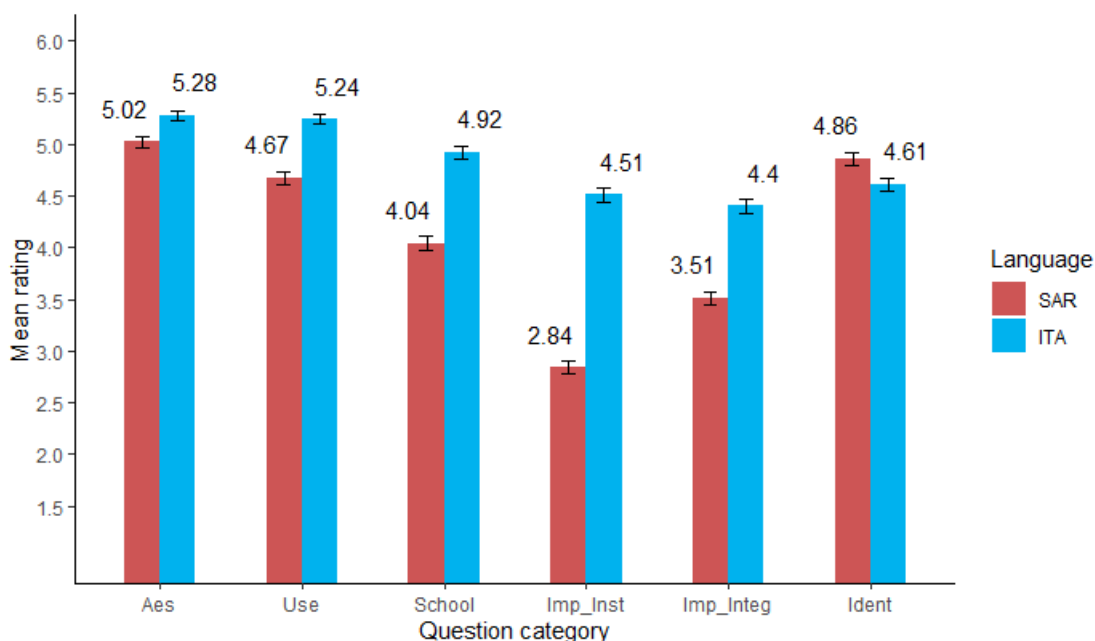
Benché vi sia una tendenza a fornire valutazioni abbastanza positive, si nota anche una forte discrepanza nei risultati a seconda della domanda. In altre parole, vi è un *range* molto più ampio di quello trovato nei risultati della MGT: se in quel caso non si scendeva quasi mai sotto il 3 e non si saliva mai sopra il 4,5 di media, in quest'attività sono state date alcune valutazioni medie ben al di sotto del 3 e altre ben al di sopra del 5.

Vi è un altro aspetto di carattere generale che si può facilmente rilevare: talvolta vi sono stati giudizi piuttosto differenti tra le due domande appartenenti alla stessa categoria; in particolare, ciò è avvenuto nel caso delle domande riferite all'impiego scolastico e di quelle riferite all'importanza integrativa delle lingue. Nel caso dell'impiego scolastico, i giudizi più positivi con cui i partecipanti hanno risposto alla prima delle due domande si possono spiegare con il fatto che quella domanda si riferiva ad un impiego generico della lingua in contesto scolastico, mentre la seconda si riferiva all'utilizzo veicolare delle lingue. Nel caso dell'importanza integrativa, la prima domanda chiedeva se l'utilizzo dell'italiano/del sardo *aiutasse* nei rapporti sociali, mentre la seconda chiedeva se la conoscenza dell'italiano/del sardo *fosse necessaria* per sviluppare buoni rapporti sociali; è probabile che questa differenza semantica abbia provocato le valutazioni più alte date alla prima domanda rispetto alla seconda.

Risulta comunque utile osservare come le due lingue siano state valutate nelle 6 categorie di domande protagoniste di questa attività (Figura 34). L'italiano ha ricevuto valutazioni mediamente più positive del sardo in cinque categorie su sei, con la sola eccezione della categoria dell'identità. Le differenze più grandi si sono registrate nelle domande riferite all'importanza delle lingue: lo scarto più ampio è quello riferito ai dati sull'importanza strumentale, ma l'italiano ha ricevuto valutazioni decisamente più positive anche nelle domande riferite all'importanza integrativa, categoria nella quale il sardo si è attestato su valutazioni intorno al punto mediano della scala di valutazione. Il sardo ha invece ricevuto giudizi positivi soprattutto nelle domande legate all'estetica delle lingue, sebbene anche in queste l'italiano abbia fatto registrare valori ancor più elevati. Una tendenza simile è stata rilevata anche nelle domande relative all'uso della lingua e in quelle relative alla scuola.

Figura 34

Media delle valutazioni ricevute dalle due lingue in ciascuna categoria di domande nel metodo diretto con le scale Likert (la barra di errore indica l'errore standard)



Nota. Aes = Estetica; Use = Uso; School = Scuola; Imp_Inst = Importanza strumentale; Imp_Integ = Importanza integrativa; Ident = Identità

Oltre alle statistiche descrittive, è opportuno presentare anche un test di statistica inferenziale che mette a confronto le valutazioni ottenute dalle lingue in ogni singola domanda. Anche in continuità con quanto fatto per la MGT, ho dunque effettuato una serie di *t* test a campioni accoppiati, i cui risultati sono visibili nella Tabella 41. L'italiano ha ottenuto valutazioni significativamente più positive non solo nelle domande riferite all'importanza delle lingue, ma anche nelle domande in cui

il sardo ha ricevuto giudizi piuttosto favorevoli in termini di statistiche descrittive, ossia quelle sull'estetica delle lingue, sul loro uso e sul loro impiego a scuola. L'unica eccezione è rappresentata dalle domande sull'identità: nella prima non si sono registrate differenze significative, mentre la seconda è l'unica in cui si è registrata una differenza significativa a favore del sardo.

Tabella 41

Paired-sample t-test per confrontare le valutazioni ricevute dalle due lingue in ciascuna affermazione nell'attività con le scale Likert

Domanda	t. stat.	p. value
Estetica 1	2,566	0,011*
Estetica 2	2,449	0,011*
Uso 1	5,303	> 0,001***
Uso 2	4,265	> 0,001***
Scuola 1	6,268	> 0,001***
Scuola 2	6,974	> 0,001***
Imp. Strument. 1	24,184	> 0,001***
Imp. Strument. 2	5,581	> 0,001***
Imp. Integr. 1	8,256	> 0,001***
Imp. Integr. 2	6,559	> 0,001***
Identità 1	-1,521	0,129
Identità 2	-3,171	0,002**

Nota. Le statistiche *t* di segno positivo sono colorate in celeste e indicano che la domanda riferita all'italiano ha ricevuto valutazioni più alte in media; le statistiche *t* di segno negativo sono colorate in rosso e indicano che la domanda riferita al sardo ha ricevuto valutazioni più alte in media. * = *p value* < 0,05; ** = *p value* < 0,01; *** = *p value* < 0,001

7.1.2 La Principal Component Analysis

Oltre ai 6 aspetti degli atteggiamenti linguistici indagati ciascuno tramite due quesiti, era interessante capire se vi erano delle componenti capaci di raggruppare un numero maggiore di domande, se vi erano cioè dei fattori più ampi entro cui le domande correlassero tra loro. Per scoprire ciò – anche in continuità con quanto fatto con la MGT – è stata condotta una *Principal Component Analysis*, la quale ha preso in considerazione le risposte date a ciascuna delle 12 domande.

Guardando agli *eigenvalue*, si registra che solo due componenti superano la soglia di 1, sotto la quale è bene non 'trattenere' alcuna componente (Kaiser, 1960). La prima componente ha un *eigenvalue* di 4,50 e spiega una porzione di varianza del 37,46%; la seconda componente ha un *eigenvalue* di 1,59 e spiega una porzione di varianza del 13,22%, che, sommata alla porzione di varianza spiegata dalla prima componente, raggiunge il valore di 50,68%. La terza componente ha un *eigenvalue* di 0,96 e

dunque è la prima ad essere esclusa; le componenti successive hanno un *eigenvalue* sempre minore e spiegano perciò una porzione sempre più piccola di varianza.

Era inoltre necessario comprendere come ciascuna domanda correlasse con le altre, o, in altre parole, a quale delle due categorie ciascuna domanda appartenesse. I risultati dei *factor loading* di ciascuna domanda sono presentati nella Tabella 42; la soglia oltre la quale una domanda viene inclusa in una categoria è dello 0,50. Emerge chiaramente che tutte le domande appartengono ad una componente – che si potrebbe definire in termini di opinioni generali nei confronti delle lingue – eccetto le quattro domande che hanno a che vedere con l'importanza delle lingue. Come ho già avuto modo di dire in §5.2.1, le domande sull'importanza delle lingue erano le uniche che non erano state prese dalle sezioni relative alle *language attitude* dei questionari di Sharp et al. (1973) e Baker (1992). Esse sono infatti riadattamenti di quesiti presenti in un'altra sezione del questionario di Baker, intitolata “use, value and status” (Baker, 1992, p.55). Vi è insomma una differenza nella natura delle risposte derivanti da queste domande: mentre in tutti gli altri casi le risposte scaturiscono da opinioni soggettive nei confronti delle lingue e di loro possibili utilizzi, le risposte alle domande sull'importanza delle lingue sono fortemente condizionate dalla constatazione della situazione attuale delle lingue stesse. È certamente plausibile, tuttavia, che la percezione dell'importanza di una lingua possa parzialmente cambiare a seconda dell'atteggiamento del parlante nei suoi confronti; inoltre, la percezione di importanza di una lingua – sia integrativa che strumentale – può determinare i comportamenti linguistici di un parlante o i risultati di un processo di apprendimento linguistico (Gardner & Lambert, 1972; Lambert, 1973; Gardner et al., 1983; Gardner, 1985; Gardner & MacIntyre, 1991).

Tabella 42

Factor loading di ciascuna affermazione nelle due componenti emerse nel metodo diretto con le scale Likert

Domanda	Componente 1	Componente 2
Estetica 1	0,56	0,17
Estetica 2	0,74	0,14
Uso 1	0,53	0,33
Uso 2	0,76	0,19
Scuola 1	0,68	0,27
Scuola 2	0,52	0,48
Imp. Strument. 1	0,28	0,75
Imp. Strument. 2	-0,11	0,68
Imp. Integr. 1	0,41	0,55
Imp. Integr. 2	3,21	1,578

Identità 1	0,74	-0,08
Identità 2	0,72	-0,07

Nota. Il valore evidenziato in grassetto indica che la domanda si deve includere nella componente della colonna in cui tale valore si trova

7.1.3 Il ruolo delle variabili relative ai partecipanti

7.1.3.1 Analisi generale

Per indagare come i risultati emersi dall'attività con le scale Likert siano stati influenzati dai diversi fattori sociodemografici e sociolinguistici dei partecipanti, si è scelto di fare ricorso ancora una volta al modello lineare ad effetti misti. Infatti, le osservazioni che l'analisi statistica prende in considerazione non sono tutte indipendenti tra di loro: innanzitutto ogni singolo partecipante ha risposto a più domande; inoltre, sono presenti più osservazioni riferite alla stessa domanda. Sono dunque stati inclusi i 'classici' *random intercept* legati ai *subject* e agli *item* (Winter, 2020). Vista l'importanza che l'aspetto linguistico riveste in questa ricerca, si è deciso di tenere in considerazione come la variazione legata ai partecipanti e alle domande cambia a seconda della lingua cui le domande si riferiscono; si è dunque deciso di inserire la variabile della lingua cui si riferisce la domanda (LikSc_Language) come *random slope*.

Per quanto riguarda gli effetti fissi, sono state prese in considerazione le seguenti variabili legate ai partecipanti: genere (GenSub), età e dunque grado scolastico frequentato (SchoolSub), area linguistica di provenienza (ALPSub), competenza del sardo emersa dal *picture-naming task* (DoBSubPNT), uso e competenza del sardo emerso dalle autodichiarazioni (DoBSubSR), istruzione ricevuta di/in sardo (InstrSarSub); ancora in virtù dell'importanza prioritaria che questa ricerca pone sull'aspetto linguistico, si è voluto osservare come ciascuna di queste variabili interagisse con la variabile legata alla lingua cui le domande si riferiscono (LikSc_Language). In considerazione del numero relativamente elevato di variabili potenzialmente in gioco, si è fatto ricorso ad una *stepwise backwards elimination procedure* basata su dei *Likelihood Ratio Test* per la selezione delle variabili da includere nel modello definitivo.

Tabella 43

Mixed effect linear model relativo a tutte le domande del metodo diretto con le scale Likert

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	DM_LikSc	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	4.75	4.38 – 5.12	<0.001
DoBSubPNT	0.01	0.00 – 0.02	0.004
LikSc_Language [SAR]	-1.08	-1.59 – -0.58	<0.001
DoBSubSR	-0.01	-0.02 – -0.01	<0.001
SchoolSub [Sm]	0.35	0.05 – 0.65	0.022
SchoolSub [SMg]	0.33	0.14 – 0.52	0.001
SchoolSub [U]	0.32	0.07 – 0.56	0.011
GenSub [M]	-0.14	-0.26 – -0.02	0.018
LikSc_Language [SAR] * DoBSubSR	0.03	0.03 – 0.04	<0.001
LikSc_Language [SAR] * SchoolSub [Sm]	-0.63	-1.10 – -0.15	0.010
LikSc_Language [SAR] * SchoolSub [SMg]	-0.45	-0.74 – -0.17	0.002
LikSc_Language [SAR] * SchoolSub [U]	-0.26	-0.65 – 0.12	0.183
Random Effects			
σ^2	1.48		
τ_{00} Subject	0.28		
τ_{00} DM_LikSc_Quest	0.32		
τ_{11} Subject.LikSc_LanguageSAR	0.85		
τ_{11} DM_LikSc_Quest.LikSc_LanguageSAR	0.55		
ρ_{01} Subject	-0.61		
ρ_{01} DM_LikSc_Quest	-0.12		
ICC	0.29		
N Subject	301		
N DM_LikSc_Quest	12		
Observations	7123		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.113 / 0.370		

Nota. Intercetta del modello: LikSC_Language = ITA; DoBSubSR = 0; SchoolSub = EM; GenSub = F

Il modello finale, riassunto nella Tabella 43, su cui si è accertato non ci fossero problemi di collinearità, ha mantenuto la struttura massima dei *random effect*. A differenza di quanto visto nei modelli della MGT, però, la porzione più ampia di varianza non è spiegata dai partecipanti (Subject) ma dalle domande (LikSc_Quest). In riferimento ai *fixed effect*, è stata mantenuta l'interazione tra lingua e livello d'uso e competenza del sardo emerso dai *self-report* (LikSc_Language * DoBSubSR), e tra lingua e fascia d'età (LikSc_Language * SchoolSub). Vi sono poi due variabili senza interazione: la competenza del sardo emersa dal *picture-naming task* (DoBSubPNT) e il genere dei partecipanti (GenSub).

L'effetto del genere dei partecipanti, significativo con $p = 0,018$, indica che le donne hanno espresso valutazioni generalmente più favorevoli, al di là della lingua cui le domande facevano riferimento. Ciò viene graficamente mostrato nella Figura 35, da cui si nota anche che la differenza tra le risposte date dai due generi – pur statisticamente significativa – non è particolarmente elevata in valori assoluti (estimated marginal mean $\rightarrow F = 4,56$ vs. $M = 4,42$).

Figura 35

Effetto del genere dei partecipanti (GenSub) nel modello relativo all'intero insieme di domande nel metodo diretto con le scale Likert

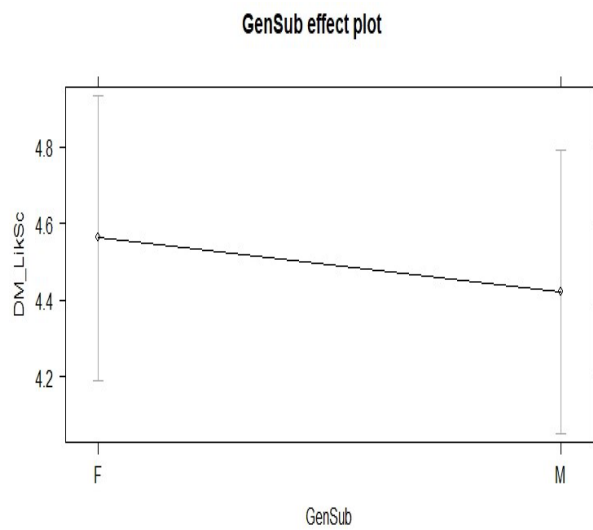


Figura 36

Effetto della competenza in sardo misurata tramite picture-naming task (DoBSubPNT) nel dal modello relativo all'intero insieme di domande nel metodo diretto con le scale Likert

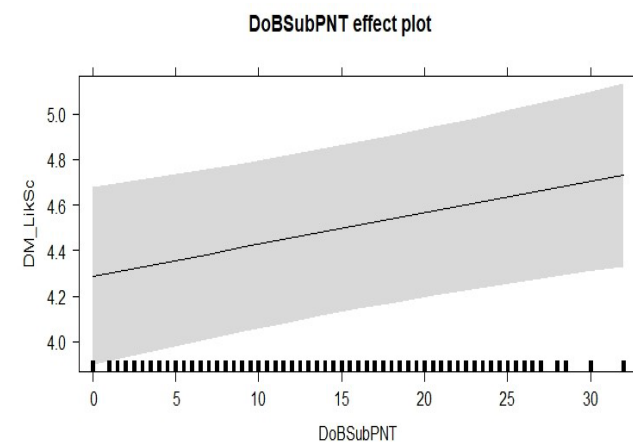
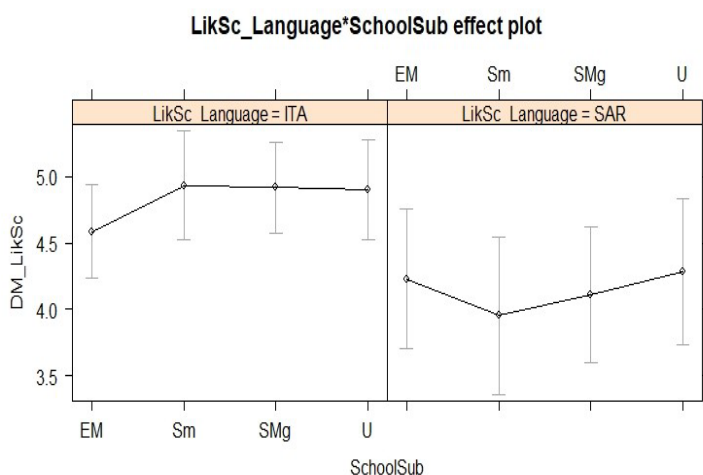


Figura 37

Interazione tra lingua cui si riferivano le domande e fascia d'età o grado scolastico dei partecipanti (*LikSc_Language * SchoolSub*), emersa dal modello relativo all'intero insieme di domande del metodo diretto con le scale Likert



Nota. EM = studenti delle elementari/medie (9/12 anni), Sm = studenti minorenni delle superiori (14/15 anni), SMg = studenti maggiorenni delle superiori (18/19 anni), U = studenti universitari (over 20)

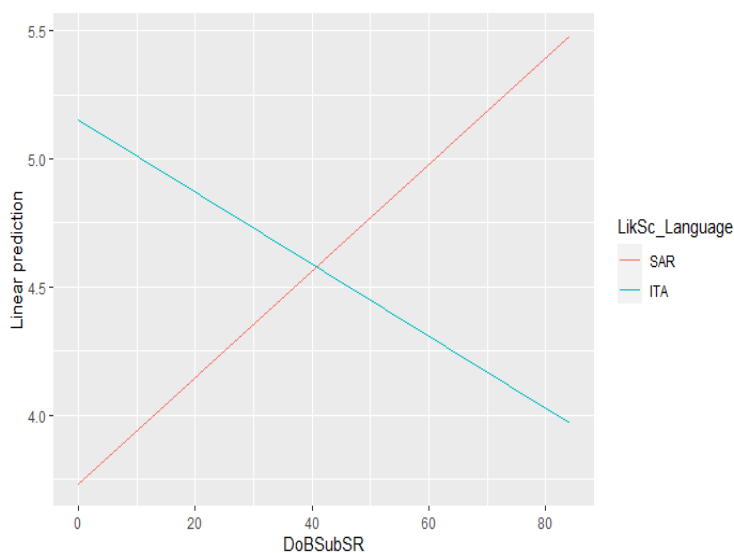
È interessante la presenza della variabile relativa alla competenza di sardo emersa dal *picture-naming task*, che, nell'analisi dei dati della MGT, non aveva avuto un rilievo tale da essere inclusa nel modello finale. In questo caso, invece – come si vede dalla Figura 36 – a livelli più alti dello *score* dell'attività di denominazione corrispondono risposte significativamente più favorevoli nei confronti delle lingue, indipendentemente dal fatto che le domande si riferissero all'italiano o al sardo.

Anche l'interazione tra lingua e fascia d'età dei partecipanti o grado scolastico da loro frequentato, rappresentata nella Figura 37, non era mai apparsa nei modelli relativi alla MGT. Per quanto riguarda le risposte relative al sardo, la fascia d'età più piccola e la fascia d'età più grande hanno espresso opinioni più favorevoli; le altre due fasce d'età hanno invece dato risposte meno favorevoli nei confronti del sardo. Tuttavia, i *pairwise comparison* tra *estimated marginal mean* mostrano che non vi è nessuna differenza significativa.

Per quanto riguarda le domande sull'italiano, la Figura 37 mostra che gli alunni delle elementari/medie hanno dato risposte meno positive rispetto a quanto fatto dai componenti delle altre tre fasce d'età, i quali si sono attestati su valori tra loro simili. Cionondimeno, i confronti di coppia tra *estimated marginal mean* rivelano che vi è solo una differenza significativa, quella tra i risultati degli studenti di elementari e medie (EM) e i risultati degli studenti maggiorenni delle superiori (SMg) (ITA EM vs. ITA SMg → estimate = -0,3318; SE = 0,098; z ratio = -3,384; p value = 0,0164). Come già detto, il confronto tra queste due fasce d'età è il più interessante perché riguarda i due gruppi nettamente più numerosi di partecipanti.

Figura 38

Rappresentazione grafica delle *estimated marginal means of linear trends* relative all'interazione tra lingua cui si riferivano le domande e livello d'uso e competenza del sardo dichiarato dai partecipanti (*LikSc_Language * DoBSubSR*), emersa dal modello che considera l'intero insieme di domande del metodo diretto con le scale Likert



L'altra interazione presente nel modello e statisticamente significativa è quella tra lingua cui fanno riferimento le domande e grado di bilinguismo emerso dai *self-report*. Questa interazione era presente anche in tutti i modelli relativi ai dati della MGT (vd. §6.4): tuttavia, in quei casi, la tendenza prevedeva che all'aumentare del grado di bilinguismo corrispondesse un aumento della positività delle valutazioni sulle voci sarde, ma un aumento lievissimo o nullo della positività delle valutazioni sulle voci italiane. Le *estimated marginal means of linear trends* calcolano proprio la tendenza delle risposte al variare dei valori di una variabile continua, dando origine ad una stima sull'inclinazione della retta riferita a quella variabile (Lenth, 2022). In questo caso, la tendenza relativa alle risposte date sul sardo è positiva (trend = 0,0208; SE = 0,00293), ma la tendenza relativa alle risposte date sull'italiano è di segno negativo (trend = -0,0141; SE = 0,00242). Il grafico della Figura 38 mostra chiaramente questo contrasto. Dal grafico si nota che a livelli bassi e medi dello *score* relativo a questa variabile indipendente le domande sull'italiano hanno ottenuto risposte più positive rispetto alle domande sul sardo; ai livelli più alti dello *score* – che comprendono però una minoranza di partecipanti (vd. §5.5.3 ed in particolare la Tabella 17) – le domande sul sardo hanno ottenuto risposte più favorevoli rispetto alle domande sull'italiano.

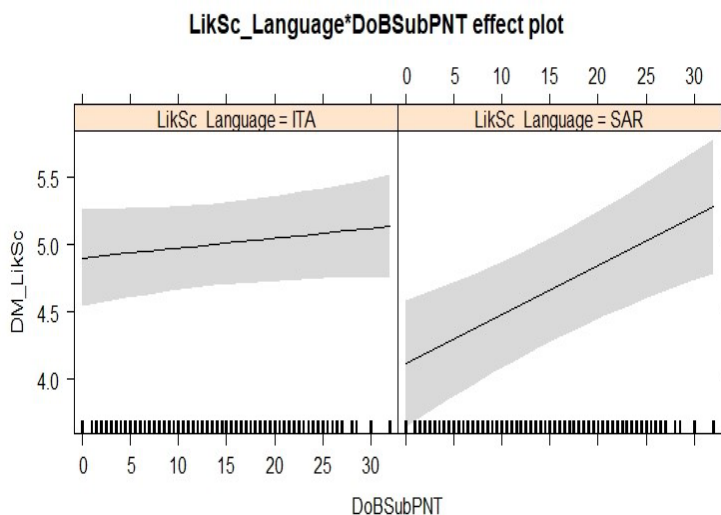
7.1.3.2 Analisi separate per componenti

Come visto in §7.1.2, le risposte date alle domande sono state divise in due categorie o componenti principali: le opinioni generali nei confronti delle lingue e l'importanza percepita delle lingue. È stata dunque condotta un'analisi separata per ciascuna di queste due componenti.

Non mi soffermerò a lungo sull'analisi della componente relativa alle opinioni generali nei confronti delle lingue, poiché i risultati – ottenuti tramite un *mixed effect linear model* – non si discostano in maniera sensibile da quelli relativi all'intero set di domande. L'unica differenza di rilievo riguarda la presenza di un'interazione significativa tra lingua cui le domande si riferiscono e competenza di sardo emersa tramite il *picture-naming task*.

Figura 39

*Interazione tra lingua cui si riferivano le domande e competenza del sardo mostrata con il picture-naming task (LikSc_Language * DoBSubPNT), emersa dal modello relativo alla componente delle opinioni nel metodo diretto con le scale Likert*



Nel modello più generale e comprensivo di tutte le domande, non c'era interazione tra quest'ultima variabile e quella della lingua cui si riferivano le domande. In questo caso, invece, come si nota dalla Figura 39, mentre nelle domande sull'italiano il livello di competenza linguistica mostrato con il *picture-naming task* risulta poco influente, nelle domande sul sardo si ha un chiaro aumento delle risposte favorevoli man mano che si alzano i punteggi dell'attività di denominazione di immagini. Dalla Figura 39, però, si nota chiaramente anche che le domande sull'italiano hanno comunque fatto scaturire risposte mediamente più favorevoli di quelle sul sardo; soltanto ai livelli altissimi della variabile indipendente i valori della variabile dipendente si avvicinano. È connesso a quanto appena detto il fatto che i risultati di questa interazione non sono completamente in linea con quelli

dell'interazione tra lingua cui si riferiscono le domande e livello d'uso e competenza del sardo basato su autodichiarazioni. In quel caso, infatti, più il partecipante ha dichiarato un uso frequente e una competenza forte del sardo, più tendono ad aumentare le risposte favorevoli sul sardo ma a diminuire quelle sull'italiano.

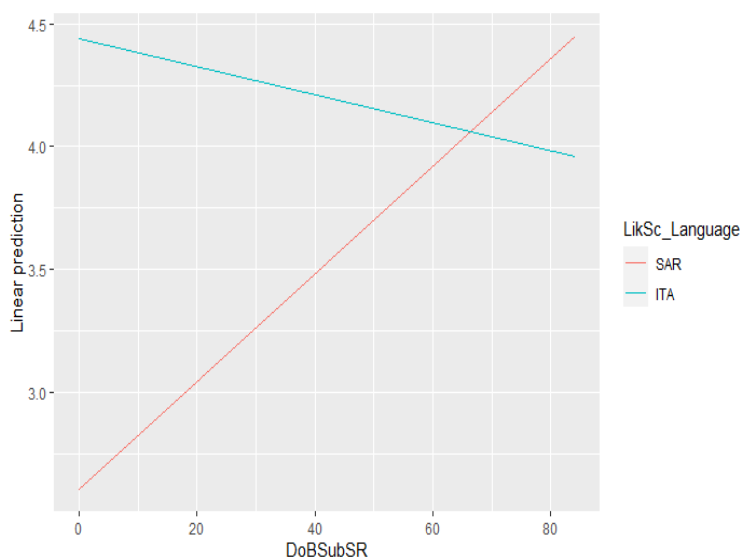
L'altra interazione presente nel modello generale – quella tra lingua e grado scolastico frequentato dai partecipanti – è presente anche in questo modello più specifico. Gli studenti delle elementari/medie e quelli universitari hanno dato risposte tendenzialmente più positive sul sardo rispetto agli studenti delle superiori, ma la differenza non si avvicina neanche alla soglia della significatività statistica; nelle domande sull'italiano, gli studenti delle elementari/medie hanno dato risposte molto meno favorevoli rispetto agli studenti degli altri tre gruppi. A differenza del modello generale, in questo caso la differenza è più marcata con tutti i tre gruppi. Infatti, è risultata statisticamente significativa non solo la differenza con gli studenti maggiorenni delle superiori (ITA EM vs. ITA SMg → estimate = -0,4525; SE = 0,115; z ratio = -3,945; p.value = 0,0020), ma anche quella con gli studenti minorenni delle superiori (ITA EM vs. ITA Sm → estimate = -0,5403; SE = 0,172; z ratio = -3,139; p value = 0,0362); infine, sfiora la significatività anche la differenza con gli studenti dell'università (ITA EM vs. ITA U → estimate = -0,4332; SE = 0,143; z ratio = -3,029; p value = 0,0503).

Nel modello relativo alle opinioni nei confronti delle lingue vi era un solo effetto significativo senza interazione, quello relativo alla variabile del genere dei partecipanti. Come nel modello più generale, è emerso che le donne hanno fornito risposte più positive, indipendentemente dalla lingua cui le domande si riferivano.

Risulta probabilmente più interessante osservare il modello riferito esclusivamente alla componente dell'importanza percepita delle lingue. Sono presenti ben quattro interazioni significative: quella tra lingua cui si riferiscono le domande e livello autodichiarato d'uso e competenza del sardo, quella tra lingua e grado scolastico, quella tra lingua e genere, quella tra lingua e area linguistica di provenienza. Maggiore il livello d'uso e competenza del sardo, più si fanno positive le risposte sul sardo e più si fanno negative quelle sull'italiano. Tuttavia – osservando le *estimated marginal means of linear trends* – la tendenza di segno negativo dell'italiano è piuttosto lieve in questo caso (trend = -0,00571; SE = 0,00287), mentre la tendenza di segno positivo del sardo è più pronunciata (trend = 0,02192; SE = 0,00326). Il grafico nella Figura 40 mostra chiaramente la diversa inclinazione delle due linee riferite rispettivamente all'italiano e al sardo.

Figura 40

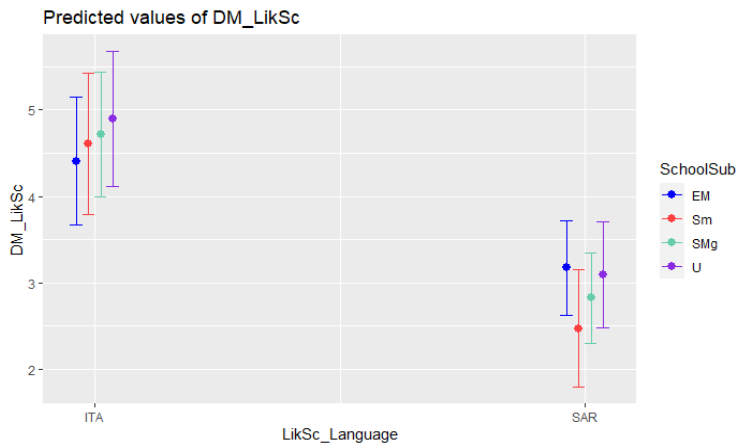
Rappresentazione grafica delle estimated marginal means of linear trends relative all'interazione tra lingua cui si riferivano le domande e livello d'uso e competenza del sardo dichiarato dai partecipanti (*LikSc_Language * DoBSubSR*), emersa dal modello sull'importanza delle lingue nel metodo diretto con le scale Likert



Per quanto riguarda le altre interazioni, la *post-hoc analysis* rivela che non vi sono differenze significative di interesse teorico; i confronti tra le medie stimate di diverse categorie di una variabile nelle risposte date ad una stessa lingua (es. risposte date sul sardo da partecipanti campidanesi e logudoresi) non producono mai differenze statisticamente significative. Nella Figura 41 si nota che le risposte date sull'italiano dai membri delle varie fasce d'età sono piuttosto simili tra loro, sebbene con l'avanzare dell'età le risposte siano diventate leggermente più favorevoli. Nelle domande sul sardo gli studenti delle elementari/medie hanno dato risposte più favorevoli soprattutto rispetto agli studenti delle scuole superiori, ed in particolare rispetto agli studenti minorenni delle scuole superiori, tant'è che questa *pairwise comparison* tra rispettive *estimated marginal mean* ha sfiorato la significatività statistica (SAR EM vs. SAR Sm → estimate = 0,7016; SE = 0,232; z ratio = 3,022; p value = 0,0545). Dalla Figura 42 si evince che le risposte date sia sull'italiano sia sul sardo dai partecipanti dei due generi sono piuttosto ravvicinate. Tuttavia, nelle domande sull'italiano le donne hanno dato risposte leggermente più positive, mentre invece nelle domande sul sardo sono stati gli uomini a fornire risposte più favorevoli. Nella Figura 43, infine, si nota che i campidanesi hanno risposto leggermente più favorevolmente alle domande sull'italiano di quanto abbiano fatto i logudoresi (e i partecipanti delle zone alloglotte); nelle domande sul sardo è avvenuto l'esatto opposto, giacché sono stati i logudoresi ad aver dato risposte leggermente più positive rispetto ai campidanesi (e ai partecipanti delle zone alloglotte).

Figura 41

*Interazione tra lingua cui si riferivano le domande e grado scolastico dei partecipanti (LikSc_Language * SchoolSub), emersa dal modello relativo alla componente dell'importanza delle lingue nel metodo diretto con le scale Likert.*



Nota. EM = studenti delle elementari/medie (9/12 anni); Sm = studenti minorenni delle superiori (14/15 anni); SMg = studenti maggiorenni delle superiori (18/19 anni); U = studenti universitari (over 20)

Figura 42

*Interazione tra lingua cui si riferivano le domande e genere dei partecipanti (LikSc_Language * GenSub), emersa dal modello relativo alla sola componente dell'importanza delle lingue nel metodo diretto con le scale Likert*

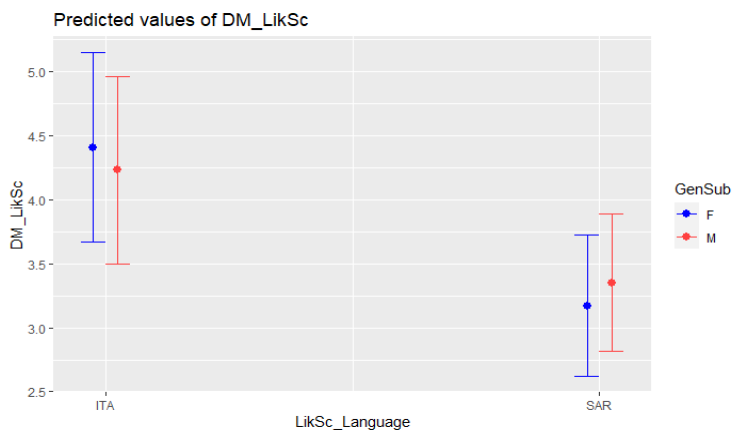
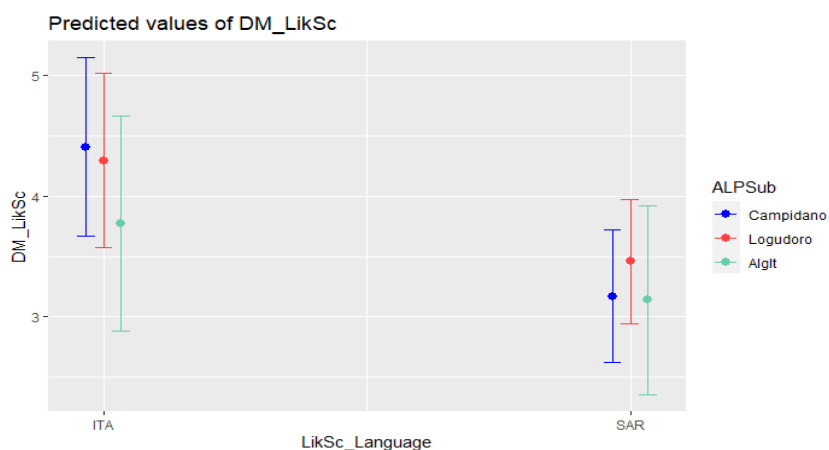


Figura 43

Interazione tra lingua cui si riferivano le domande e area linguistica di provenienza dei partecipanti (*LikSc_Language * ALPSub*), emersa dal modello relativo alla sola componente dell'importanza delle lingue nel metodo diretto con le scale Likert



Nota. Algt = partecipanti delle zone alloglotte; Campidano = partecipanti campidanesi; Logudoro = partecipanti logudoresi

7.2 L'attività con i differenziali semantici

7.2.1 La *Principal Component Analysis*

Nell'attività con i differenziali semantici, veniva presentata ai partecipanti una serie di 12 coppie di aggettivi dal significato contrapposto, prima riferita alla lingua italiana poi riferita alla lingua sarda. I partecipanti erano chiamati a barrare una delle caselle della scala numerica a 6 punti che divideva i due aggettivi dal significato contrapposto (vd. §5.2.2 e Appendice D).

La scelta delle coppie di aggettivi su cui effettuare la valutazione è stata fatta pensando ad una distinzione bipartita tra *status* e *solidarity* (vd. §5.2.2). Come fatto per la MGT, era necessario controllare con un test statistico se questa divisione operata *a priori* sussistesse davvero e se i tratti correlassero tra loro nella maniera che era stata prefigurata. È stata dunque condotta una *Principal Component Analysis*. In questo caso, tre dimensioni superano la soglia di *eigenvalue* di 1 (Kaiser, 1960), sebbene la terza componente la superi di poco, come si vede dalla Tabella 44. Le tre componenti spiegano quasi il 60% della varianza dei dati.

Tabella 44

Principal Component Analysis dei dati emersi dal metodo diretto con i differenziali semantici

	eigenvalue	variance.percent	cumulative.variance.percent
Dim.1	4,46	48,75	48,75
Dim.2	1,63	11,52	60,27
Dim.3	1,07	6,39	66,66

Nota. Vengono riportate solo le dimensioni il cui eigenvalue > 1

Per comprendere quali tratti appartenessero a quale categoria sono stati calcolati i *factor loading* (Tabella 45). Essi rivelano che il terzo fattore è in realtà composto da un solo tratto, ‘facile-difficile’; d’altronde, la collocazione di questo tratto nella divisione bipartita è difficile anche intuitivamente, non essendo chiaramente legato né alla sfera dell’emotività né a quella del prestigio socio-culturale. Anche il *factor loading* del tratto legato alla simpatia va leggermente sopra quota 0,50 (= 0,51) in questa terza componente, mentre quello del tratto legato alla familiarità va leggermente sotto (= 0,49); tuttavia, il loro *loading* più forte è quello sulla *solidarity* (0,65 e 0,52), per cui sono stati inclusi solo in quella dimensione, cui sono vicini anche dal punto di vista teorico (cfr. Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004). Per quanto riguarda gli altri tratti, è stata rispettata la collocazione che si era per loro prefigurata e che era stata presentata in §5.2.2, eccezion fatta per il tratto ‘potente-debole’: questo tratto era stato immaginato come parte della dimensione dello *status*, mentre invece si è rivelato correlare maggiormente con la dimensione della *solidarity*. È plausibile dunque che questa coppia di aggettivi in riferimento ad una lingua abbia generato negli studenti un’interpretazione diversa da quella ipotizzata: ci si riferiva alla forza di una lingua all’interno della società – e dunque ad un tratto attinente alla dimensione dello *status* – ma la coppia ‘potente-debole’ può anche essere interpretata come riferita alla forza di una lingua nel trasmettere emozioni, e dunque essa diventa più attinente alla componente della *solidarity*.

È legittimo parlare di divisione tra *solidarity* e *status* per le prime due dimensioni emerse dalla PCA poiché un gruppo di tratti richiama l’aspetto dell’affettività, dell’emozione, della simpatia, l’altro gruppo di tratti richiama l’aspetto del prestigio socio-economico e culturale. La terza dimensione, essendo composta dal solo tratto relativo alla facilità della lingua, è stata qui chiamata *easiness*, in continuità con le denominazioni inglesi assegnate alle altre due dimensioni.

Tabella 45

Factor loading di ciascun tratto nelle tre dimensioni di valutazione emerse dai dati del metodo diretto con i differenziali semantici

Tratti	Solidarity	Status	Easiness
Raffinata	0,13	0,73	0,30
Bella	0,68	0,35	0,02
Facile	-0,15	0,20	0,77
Utile	0,45	0,61	-0,01
Simpatica	0,65	-0,01	0,51
Moderna	0,16	0,79	0,07
Familiare	0,52	0,16	0,49
Ricca	0,40	0,70	0,12
Scientifica	-0,02	0,64	0,32
Interessante	0,80	0,21	-0,08
Potente	0,58	0,19	0,06
Calorosa	0,74	0,05	-0,07

Nota. Il valore evidenziato in grassetto indica che la domanda si deve includere nella componente della colonna in cui tale valore si trova

7.2.2 Statistiche descrittive e confronto tra lingue

Nella Tabella 46 sono riportate le statistiche descrittive riferite all'intero set di differenziali semantici. Balza subito agli occhi che le due lingue sono state giudicate in maniera piuttosto positiva. Le medie e le mediane si collocano abbondantemente nella metà alta della scala di valutazione a 6 punti. Le valutazioni fornite alla lingua italiana sono più positive rispetto a quelle fornite alla lingua sarda, in controtendenza rispetto alle valutazioni emerse dai differenziali semantici presenti nella MGT.

Tabella 46

Media e deviazione standard relative alle domande sulla lingua italiana e sulla lingua sarda nel metodo diretto con i differenziali semantici

	Media (Dev. St.)	Mediana
Domande sull'italiano	4,83 (0,50)	4,94
Domande sul sardo	4,19 (0,88)	4,56

Per quanto riguarda il confronto con l'attività con le scale Likert, se si osservano i dati presentati nelle Tabelle 38 e 46, si può notare una stretta somiglianza tra le statistiche descrittive emerse dalle due attività con metodologia diretta. Sia le mediane, sia le medie e persino le deviazioni standard hanno fatto registrare valori molto vicini nelle due attività. Sembra, dunque, che vi sia una certa stabilità da parte dei partecipanti nel modo di giudicare le lingue quando vengono esplicitamente chiamati a farlo. I dati presentati nella Tabella 46 sono stati ottenuti accorpando tutte le domande dell'attività con i differenziali semantici. I dati relativi alle singole domande sono invece presentati nelle Tabelle 47 (domande sulla lingua italiana) e 48 (domande sulla lingua sarda). I tratti sono ordinati per dimensione di valutazione (prima *status*, poi *solidarity*, poi *easiness*).

Tabella 47

Statistiche descrittive relative a ciascuna delle 12 coppie di aggettivi riferite alla lingua italiana nel metodo diretto con i differenziali semantici

Tratti	Media (Dev. St.)	Mediana	Moda
Raffinata	5,22 (1,099)	6	6
Utile	5,25 (1,096)	6	6
Moderna	4,60 (1,332)	5	6
Ricca	5,16 (1,166)	6	6
Scientifica	4,18 (1,636)	5	6
Bella	5,21 (1,211)	6	6
Simpatia	5,01 (1,242)	5	6
Familiare	5,33 (1,168)	6	6
Interessante	4,87 (1,296)	5	6
Potente	4,81 (1,320)	5	6
Calorosa	4,69 (1,404)	5	6
Facile	3,66 (1,871)	3	6

Tabella 48

Statistiche descrittive relative a ciascuna delle 12 coppie di aggettivi riferite alla lingua sarda nel metodo diretto con i differenziali semantici

Tratti	Media (Dev. St.)	Mediana	Moda
Raffinata	3,64 (1,664)	3	3
Utile	4,36 (1,487)	5	6
Moderna	3,15 (1,589)	3	3

Ricca	4,28	(1,556)	4	6
Scientifica	2,71	(1,727)	2	1
Bella	4,90	(1,445)	6	6
Simpativa	5,06	(1,274)	6	6
Familiare	4,86	(1,471)	5	6
Interessante	4,95	(1,322)	5	6
Potente	4,75	(1,468)	5	6
Calorosa	4,84	(1,370)	5	6
Facile	2,83	(1,643)	2	1

Le valutazioni date alla lingua italiana sono piuttosto elevate, in media superano quota 5 in cinque casi e superano sempre il 4, eccezion fatta per il tratto ‘facile-difficile’, la cui valutazione media comunque si colloca nella metà alta della scala. Questo è anche l’unico tratto in cui la mediana è pari a 3, giacché in tutti gli altri tratti è pari a 5 o 6. Ancor più notevole è che la moda sia pari a 6 in tutti i 12 tratti. L’italiano ha cioè raccolto valutazioni molto positive sia sui tratti che rientrano nella sfera dell’affettività, sia sui tratti che rientrano nella sfera del prestigio socio-economico e culturale.

I giudizi sul sardo sono invece maggiormente variegati. Osservando le valutazioni medie, si nota che solo in un tratto – ‘simpatica-antipatica’ – viene superata quota 5, ma viene comunque superato il 4 in altri 7 tratti. Tra questi tratti valutati in modo particolarmente positivo ve ne sono sia appartenenti alla dimensione della *solidarity* (‘bella’, ‘simpatica’, ‘calorosa’, ‘familiare’) sia – seppur in misura minore – inerenti alla dimensione dello *status* (‘utile’, ‘ricca’). In tutti questi casi, la mediana si attesta o sul 5 o sul 6 e la moda è sempre 6. Vi sono però dei tratti in cui i giudizi sono stati negativi: quello sulla facilità della lingua e alcuni appartenenti alla dimensione dello *status*. In maniera più marcata rispetto all’italiano, il tratto ‘facile-difficile’ ha ricevuto valutazioni particolarmente basse; la media non raggiunge il 3, la mediana si attesta a 2 e il valore più frequentemente selezionato dai partecipanti è stato 1. Risultati molto simili sono emersi anche in relazione alla percezione di scientificità della lingua: in uno studio condotto nelle scuole e università, questo risultato è sicuramente da mettere in rilievo. Inoltre, valutazioni poco positive – seppure meno marcatamente rispetto ai tratti appena menzionati – sono state date nei tratti relativi alla raffinatezza e alla modernità della lingua. Questi due tratti erano stati problematici per il sardo anche nei giudizi espressi dai partecipanti nella MGT (vd. Tabelle 23-26 in §6.3). In sintesi, le due lingue hanno ricevuto valutazioni abbastanza simili nella dimensione della *solidarity* (Media → ITA = 4,99 vs. SAR = 4,89), mentre si sono distaccate in maniera decisamente più pronunciata nella dimensione dello *status* (Media → ITA = 4,88 vs. SAR = 3,63).

Come fatto per la MGT e per l'attività con le scale Likert, presento un confronto di statistica inferenziale riguardante le valutazioni ricevute dalle due lingue in ciascuna domanda, effettuato tramite una serie di *t* test a campioni accoppiati (Tabella 49). L'italiano ha ricevuto valutazioni significativamente più positive nei tratti relativi alla dimensione dello *status* e nel tratto 'facile-difficile'; nella dimensione della *solidarity*, non ci sono state differenze significative ad eccezione dei tratti 'bella-brutta' e 'familiare-estranea' in cui l'italiano è stato giudicato in maniera più favorevole.

Tabella 49

Paired-sample t-test per confrontare le valutazioni ricevute dalle due lingue in ciascuna coppia di aggettivi nell'attività con i differenziali semantici

Domanda	t. stat.	p. value
Raffinata	14,465	> 0,001***
Utile	9,831	> 0,001***
Moderna	13,457	> 0,001***
Ricca	9,139	> 0,001***
Scientifica	12,245	> 0,001***
Bella	2,945	0,003**
Simpatica	-0,559	0,577
Familiare	4,343	> 0,001***
Interessante	-0,742	0,459
Potente	0,529	0,597
Calorosa	-1,385	0,167
Facile	7,974	> 0,001***

Nota. Le statistiche *t* di segno positivo sono colorate in celeste e indicano che la domanda riferita all'italiano ha ricevuto valutazioni più alte in media; le statistiche *t* di segno negativo sono colorate in rosso e indicano che la domanda riferita al sardo ha ricevuto valutazioni più alte in media. * = *p* value < 0,05; ** = *p* value < 0,01; *** = *p* value < 0,001

7.2.3 Il ruolo delle variabili relative ai partecipanti

7.2.3.1 Analisi generale

Anche in questo caso si è fatto ricorso al modello lineare ad effetti misti, per lo stesso motivo spiegato in §7.1.3.1. La struttura dei *random effect* e le variabili relative ai partecipanti prese in considerazione sono le medesime dell'attività con le scale Likert (vd. §7.1.3.1). Di tutte le variabili si voleva capire come interagissero con la variabile legata alla lingua cui si riferivano le domande (DifSem_Language). È stata anche in questo caso condotta una *stepwise backwards elimination procedure*, tramite la quale sono state escluse le interazioni o le variabili che non aggiungevano significativo potere esplicativo al modello. Nella Tabella 50 viene presentato il modello finale.

Tramite il VIF (Variance Inflation Factor), ci si è assicurati che tale modello non avesse problemi di collinearità.

La struttura ‘massimale’ dei *random effect* originariamente pensata è stata mantenuta nel modello finale. Per quanto riguarda i *fixed effect*, invece, vi è la variabile legata al grado scolastico (SchoolSub) e quella legata all’area linguistica di provenienza (ALPSub), così come le interazioni tra lingua e competenza del sardo misurata con il *picture-naming task* (DifSem_Language * DoBSubPNT), e tra lingua e livello d’uso e competenza del sardo misurato con i *self-report* (DifSem_Language * DoBSubSR).

Tabella 50

Mixed effect linear model relativo a tutte le domande del metodo diretto con i differenziali semantici

<i>Predictors</i>	DM_DifSem		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	5.09	4.75 – 5.44	< 0.001
VoiceLanguage [SAR]	-1.41	-1.82 – -0.99	< 0.001
DoBSubPNT	-0.01	-0.02 – 0.01	0.384
DoBSubSR	-0.01	-0.01 – -0.00	0.006
SchoolSub [Sm]	-0.31	-0.58 – -0.05	0.020
SchoolSub [SMg]	-0.28	-0.47 – -0.10	0.002
SchoolSub [U]	0.14	-0.13 – 0.40	0.307
ALPSub [Logudoro]	0.22	0.08 – 0.36	0.002
ALPSub [Alglit]	-0.09	-0.43 – 0.25	0.608
VoiceLanguage [SAR] * DoBSubPNT	0.02	0.00 – 0.03	0.017
VoiceLanguage [SAR] * DoBSubSR	0.02	0.02 – 0.03	< 0.001
Random Effects			
σ^2	1.49		
τ_{00} Subject	0.29		
τ_{00} DM_DifSem_Quest	0.25		
τ_{11} Subject.DifSem_LanguageSAR	0.61		
τ_{11} DM_DifSem_Quest.DifSem_LanguageSAR	0.39		
ρ_{01} Subject	-0.46		
ρ_{01} DM_DifSem_Quest	0.20		
ICC	0.27		
N Subject	301		
N DM_DifSem_Quest	12		
Observations	7123		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.100 / 0.341		

Nota. Intercetta del modello: DifSem_Language = ITA; DoBSubPNT = 0; DoBSubSR = 0; SchoolSub = EM; ALPSub = Campidano

I grafici delle Figure 44 e 45 chiariscono quale sia l’effetto del grado scolastico e dell’area linguistica di provenienza sulla variabile dipendente. Per quanto riguarda le fasce d’età, gli studenti più piccoli

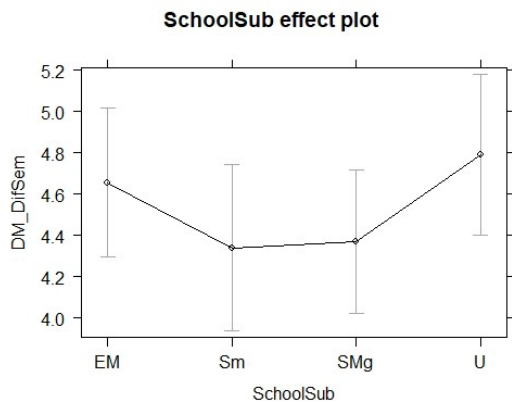
(quelli delle elementari/medie) e quelli più grandi (quelli delle università) hanno dato valutazioni decisamente più elevate rispetto ai due gruppi di studenti delle superiori (Figura 44). I *pairwise comparison* tra *estimated marginal mean*, presentati nella Tabella 51, chiariscono ancora meglio la situazione: la differenza tra le medie stimate raggiunge la significatività statistica nel confronto tra i dati emersi dagli alunni delle elementari/medie e quelli del gruppo di studenti maggiorenni delle superiori (ossia il confronto tra i due gruppi più numerosi, EM vs. SMg $\rightarrow p = 0,01$); è significativa anche la differenza tra i dati emersi da ciascuno dei due gruppi di studenti delle superiori (la fascia d'età dei 14/15 anni e la fascia d'età dei 18/19 anni) e quelli emersi dagli studenti universitari (Sm vs. U $\rightarrow p = 0,03$; SMg vs. U $\rightarrow p = 0,002$).

Per quanto riguarda l'area linguistica di provenienza, dalla Figura 45 si nota chiaramente che i partecipanti provenienti da una zona della Sardegna logudoresofona hanno dato valutazioni più positive rispetto agli studenti provenienti da altre aree linguistiche, indipendentemente dalla lingua cui si riferivano le domande. Gli studenti provenienti dall'area linguistica campidanese e quelli provenienti da zone alloglotte hanno invece dato valutazioni tra loro molto simili. Il confronto tra le medie stimate dei partecipanti di area linguistica logudorese e quelli di area linguistica campidanese ha restituito un valore di p inferiore allo 0,01, conferendo alla differenza tra i risultati dei due gruppi significatività statistica con un grado di fiducia sul risultato del 99% (Campidano vs. Logudoro \rightarrow estimate = -0,221; SE = 0,0726; z ratio = -3,040; p value = 0.0067).

Per ciò che concerne le interazioni, è notevole il fatto che siano risultate significative sia quella con il grado di competenza del sardo basato sul *picture-naming task* sia quella con il livello autodichiarato d'uso e competenza del sardo. Come già detto in §5.5.3, queste due misure del grado di bilinguismo sardo/italiano del partecipante sono risultate correlate allo 0,49 secondo il coefficiente di Pearson, per cui si tratta di una correlazione moderata (Schober & Schwarte, 2018); la presenza di entrambe queste misure non ha causato problemi di collinearità al modello. Ad ogni modo, le due variabili indipendenti hanno interagito in maniera simile con la variabile delle lingue su cui avveniva la valutazione ed hanno influenzato in maniera molto simile la variabile dipendente. Infatti, come si vede nella Figura 46, all'aumentare del grado di bilinguismo sardo/italiano dei partecipanti (misurato 'oggettivamente' o autodichiarato), le valutazioni date all'italiano si abbassavano leggermente, mentre le valutazioni date al sardo diventavano sensibilmente più positive. L'unica differenza sta nell'inclinazione delle rette, giacché quella relativa alla misura 'soggettiva' (DobSubSR) è lievemente più pronunciata rispetto a quella relativa alla misura 'oggettiva' (DoBSubPNT). Le *estimated marginal means of linear trends* confermano questa lieve differenza (ITA DoBSubSR \rightarrow trend = -0,007 vs. ITA DoBSubPNT \rightarrow trend = -0,005; SAR DoBSubSR \rightarrow trend = 0,016 vs. SAR DoBSubPNT \rightarrow trend = 0,013).

Figura 44

Effetto del grado scolastico frequentato dai partecipanti (SchoolSub) nel modello relativo all'intero insieme di domande del metodo diretto con i differenziali semantici.



Nota. EM = studenti delle elementari/medie (9/12 anni); Sm = studenti minorenni delle superiori (14/15 anni); SMg = studenti maggiorenni delle superiori (18/19 anni); U = studenti universitari (over 20)

Tabella 51

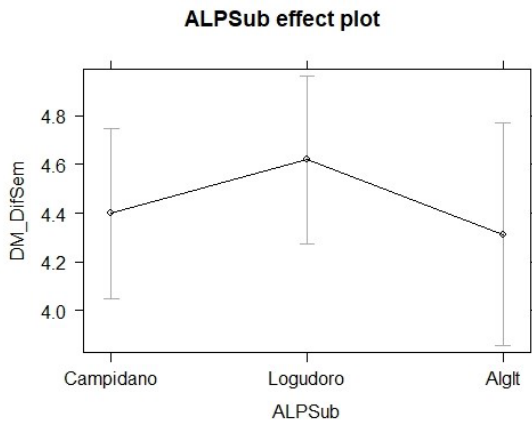
Post-hoc analysis, con pairwise comparison tra estimated marginal mean, sull'effetto dell'età o grado scolastico dei partecipanti (SchoolSub) nell'intero insieme di dati del metodo diretto con i differenziali semantici

contrast	estimate	SE	z.ratio	p.value
EM - Sm	0.3138	0.1345	2.333	0.0906
EM - SMg	0.2853	0.0925	3.086	0.0109
EM - U	-0.1354	0.1345	-1.007	0.7452
Sm - SMg	-0.0285	0.1286	-0.222	0.9962
Sm - U	-0.4493	0.1608	-2.794	0.0268
SMg - U	-0.4208	0.1190	-3.534	0.0023

Nota. EM = studenti delle elementari/medie (9/12 anni); Sm = studenti minorenni delle superiori (14/15 anni); SMg = studenti maggiorenni delle superiori (18/19 anni); U = studenti universitari (over 20)

Figura 45

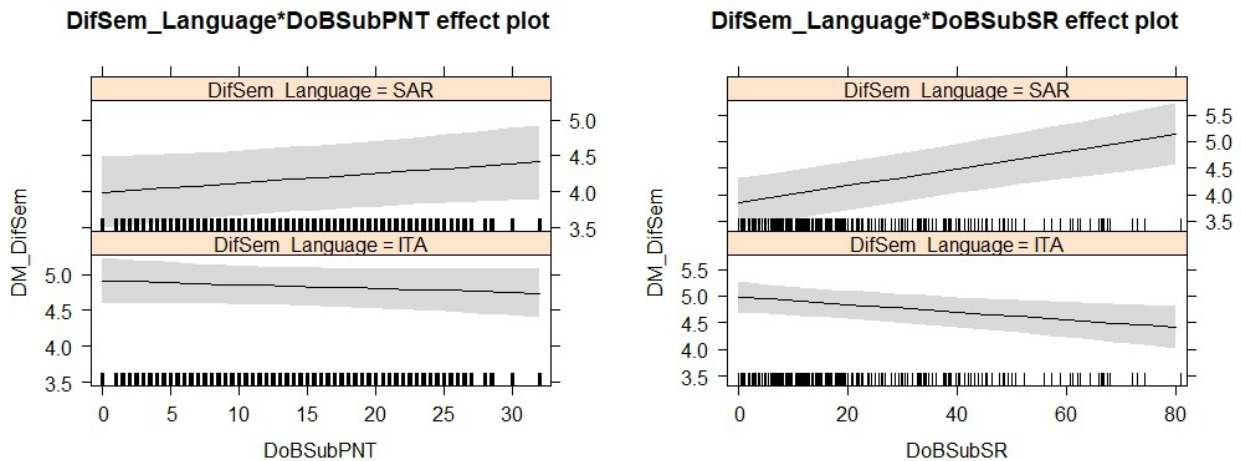
Effetto dell'area linguistica di provenienza dei partecipanti (ALPSub) nel modello relativo all'intero insieme di domande del metodo diretto con i differenziali semantici



Nota. Alglit = partecipanti delle zone alloglotte; Campidano = partecipanti campidanesi; Logudoro = partecipanti logudoresi

Figura 46

Interazioni tra lingua su cui avveniva la valutazione e ciascuna delle due misure di bilinguismo sardo/italiano, emerse dall'intero set di domande del metodo diretto con i differenziali semantici



7.2.3.2 Analisi separate per componenti

Anche per l'analisi condotta separatamente sulla dimensione della *solidarity* e su quella dello *status* si è fatto ricorso ai modelli misti lineari.

Sul modello dedicato ai tratti della *solidarity*, in realtà, non mi soffermerò a lungo poiché è piuttosto simile al modello comprensivo di tutti i tratti. In particolare, la *stepwise backwards elimination procedure* ha restituito una struttura identica sia per i *random effect* che per i *fixed effect*. Nel modello della *solidarity*, dunque, vi sono due interazioni significative: tra lingua e grado di bilinguismo

sardo/italiano basato sul *picture-naming* ($p < 0,001$), e tra lingua e grado di bilinguismo sardo/italiano basato sui *self-report* ($p < 0,001$). La tipologia di interazione è la medesima già illustrata in §7.2.3.1: le valutazioni sull'italiano calano e le valutazioni sul sardo salgono all'aumentare del grado di bilinguismo.

Nel modello della *solidarity* – così come in quello generale – vi sono poi due variabili che non interagiscono con nessun'altra variabile: l'età e l'area linguistica di provenienza. Per quanto riguarda l'area linguistica di provenienza, le *estimated marginal mean* hanno confermato quanto già visto nel modello generale, ossia che gli studenti di area logudorese hanno dati giudizi più positivi dei campidanesi al di là della lingua su cui avveniva la valutazione (Campidano vs. Logudoro → estimate = -0,2627; SE = 0,0839; z ratio = -3,130; p value = 0,0050). Per ciò che concerne la variabile dell'età, invece, si registra qualche differenza di rilievo rispetto al modello generale. Il grafico della Figura 46 suggerisce che le valutazioni date dagli studenti delle elementari/medie, dagli studenti minorenni delle superiori e dagli studenti maggiorenni delle superiori sono piuttosto simili tra loro, ma divergono sensibilmente dalle valutazioni più elevate date dagli studenti universitari. La *post-hoc analysis* ha rivelato che la differenza tra questi ultimi e gli studenti delle elementari/medie si avvicina alla significatività statistica senza raggiungerla (EM vs. U → estimate = -0,3781; SE = 0,155; z ratio = -2,432; p value = 0,0711), mentre è statisticamente significativa la differenza con gli studenti minorenni delle superiori (Sm vs. U → estimate = -0,5102; SE = 0,186; z ratio = -2,745; p value = 0,0308), e quella con gli studenti maggiorenni delle superiori (SMg vs. Università → estimate = -0,4591; SE = 0,138; z ratio = -3,337; p value = 0,0047).

Più divergente rispetto al modello generale che ha considerato tutti i tratti – e dunque più interessante da approfondire in questa fase – è il modello lineare ad effetti misti relativo alla sola dimensione dello *status*. In questo modello vi sono quattro interazioni. A differenza del modello generale, non vi è quella tra lingua e grado di bilinguismo sardo/italiano basato sul *picture-naming*, ma è ancora presente quella tra lingua e grado di bilinguismo sardo/italiano basato sui *self-report* (DifSem_Language * DoBSubSR → $p < 0,001$). Su questa interazione non vale la pena soffermarsi ulteriormente giacché l'effetto è sempre il medesimo di quello visto nei modelli precedenti. Le altre interazioni non erano presenti nel modello generale dell'attività con i differenziali semantici: quella tra lingua e grado scolastico dei partecipanti (DifSem_Language * SchoolSub), quella tra lingua e area linguistica di provenienza dei partecipanti (DifSem_Language * ALPSub), e infine quella tra lingua e genere dei partecipanti (DifSem_Language * GenSub). La Tabella 52 riassume questi risultati.

Tabella 52

Mixed effect linear model relativo alla dimensione dello status nel metodo diretto con i differenziali semantici

<i>Predictors</i>	DM_DifSem		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	5.05	4.54 – 5.56	< 0.001
DifSem_Language [SAR]	-1.81	-2.27 – -1.35	< 0.001
DoBSubSR	-0.01	-0.01 – -0.00	0.017
SchoolSub [Sm]	-0.15	-0.51 – 0.22	0.429
SchoolSub [SMg]	-0.06	-0.28 – 0.16	0.598
SchoolSub [U]	0.28	-0.07 – 0.64	0.116
GenSub [M]	-0.23	-0.42 – -0.04	0.020
ALPSub [Logudoro]	-0.05	-0.25 – 0.16	0.646
ALPSub [Algt]	-0.34	-0.82 – 0.14	0.166
DifSem_Language [SAR] *DoBSubSR	0.02	0.01 – 0.03	< 0.001
DifSem_Language [SAR] *SchoolSub [Sm]	-0.79	-1.32 – -0.25	0.004
DifSem_Language [SAR] *SchoolSub [SMg]	-0.59	-0.92 – -0.27	< 0.001
DifSem_Language [SAR] *SchoolSub [U]	0.00	-0.51 – 0.52	0.988
DifSem_Language [SAR] *GenSub [M]	0.49	0.21 – 0.77	0.001
DifSem_Language [SAR] *ALPSub [Logudoro]	0.38	0.08 – 0.68	0.014
DifSem_Language [SAR] *ALPSub [Algt]	0.14	-0.56 – 0.84	0.690
Random Effects			
σ^2	1.44		
τ_{00} Subject	0.31		
τ_{00} DifSem_Quest	0.29		
τ_{11} Subject.DifSem_LanguageSAR	0.70		
τ_{11} DifSem_Quest.DifSem_LanguageSAR	0.09		
ρ_{01} Subject	-0.27		
ρ_{01} DifSem_Quest	0.36		
ICC	0.29		
N Subject	301		
N DifSem_Quest	6		
Observations	2898		

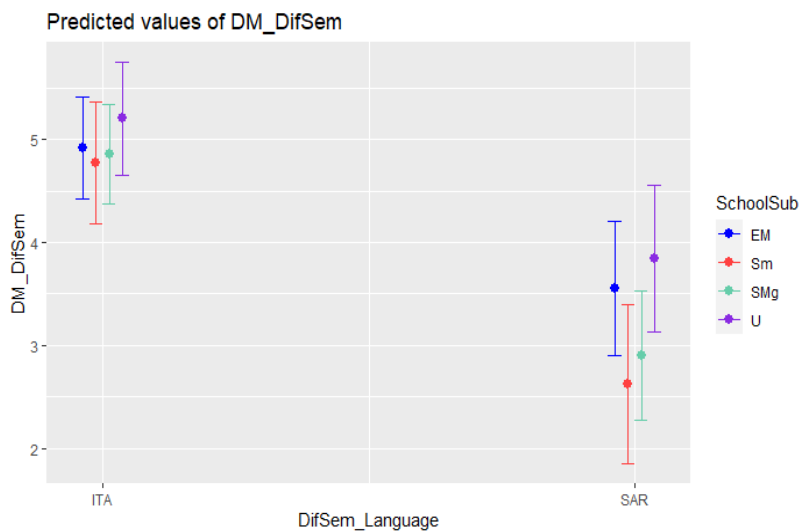
Nota. Intercetta del modello: DifSem_Language = ITA; DoBSubSR = 0; SchoolSub = EM; GenSub = F; ALPSub = Campidano

Specialmente l'interazione tra lingua ed età ha prodotto risultati interessanti. Come si vede nel grafico della Figura 47, nelle valutazioni sull'italiano gli studenti delle diverse fasce d'età si sono comportati in maniera piuttosto simile, sebbene gli studenti universitari abbiano dato giudizi leggermente più positivi; nelle domande sul sardo, invece, il gruppo più piccolo e quello più grande hanno fornito

valutazioni decisamente più positive rispetto alle due fasce d'età intermedie. I *pairwise comparison* tra *estimated marginal mean* – riportati nella Tabella 53 – confermano che non vi è nessuna differenza significativa tra le varie fasce d'età nei giudizi dati all'italiano; al contrario, nei giudizi dati al sardo, ciascuna delle due fasce d'età 'estreme' (ossia la più grande e la più piccola) ha prodotto differenze statisticamente significative quando messa a confronto con ciascuna delle due fasce d'età intermedie.

Figura 47

*Interazione tra lingua su cui avveniva la valutazione e grado scolastico (o fascia d'età) dei partecipanti (DifSem_Language * SchoolSub), emersa nella dimensione dello status del metodo diretto con i differenziali semantici*



Nota. EM = studenti delle elementari/medie (9/12 anni); Sm = studenti minorenni delle superiori (14/15 anni); SMg = studenti maggiorenni delle superiori (18/19 anni); U = studenti universitari (over 20)

Tabella 53

*Post-hoc analysis, con pairwise comparison tra estimated marginal mean, sull'interazione tra lingua su cui avveniva la valutazione e grado scolastico dei partecipanti (DifSem_Language * SchoolSub), emersa dal modello relativo alla dimensione dello status del metodo diretto con i differenziali semantici.*

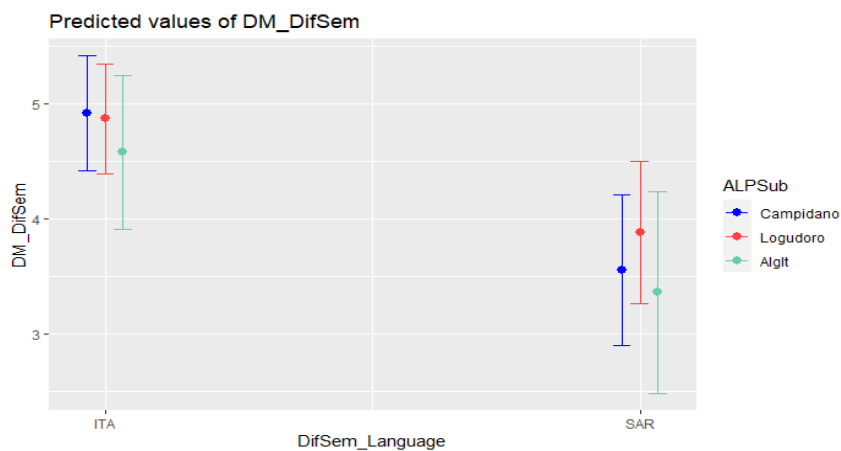
contrast	estimate	SE	z.ratio	p.value
ITA EM - ITA Sm	0.1466	0.185	0.791	0.9935
ITA EM - ITA SMg	0.0589	0.112	0.527	0.9995
ITA EM - ITA U	-0.2835	0.180	-1.574	0.7658
ITA Sm - ITA SMg	-0.0877	0.181	-0.483	0.9997
ITA Sm - ITA U	-0.4301	0.232	-1.857	0.5816

ITA SMg - ITA U	0.5979	0.233	2.569	0.1962
SAR EM - SAR Sm	0.9332	0.245	3.816	0.0041
SAR EM - SAR SMg	0.6536	0.147	4.431	0.0004
SAR EM - SAR U	-0.2876	0.237	-1.212	0.9279
SAR Sm - SAR SMg	-0.2796	0.239	-1.171	0.9396
SAR Sm - SAR U	-1.2207	0.305	-4.003	0.0020
SAR SMg - SAR U	-0.9411	0.229	-4.114	0.0013

Nota. EM = studenti delle elementari/medie (9/12 anni); Sm = studenti minorenni delle superiori (14/15 anni); SMg = studenti maggiorenni delle superiori (18/19 anni); U = studenti universitari (over 20)

Figura 48

*Interazione tra lingua su cui avveniva la valutazione e area linguistica di provenienza dei partecipanti (DifSem_Language * ALPSub), emersa nella dimensione dello status del metodo diretto con i differenziali semantici*



Nota. Algt = partecipanti delle zone alloglotte; Campidano = partecipanti campidanesi; Logudoro = partecipanti logudoresi

Figura 49

*Interazione tra lingua su cui avveniva la valutazione e genere dei partecipanti (DifSem_Language * GenSub), emersa nella dimensione dello status del metodo diretto con i differenziali semantici*

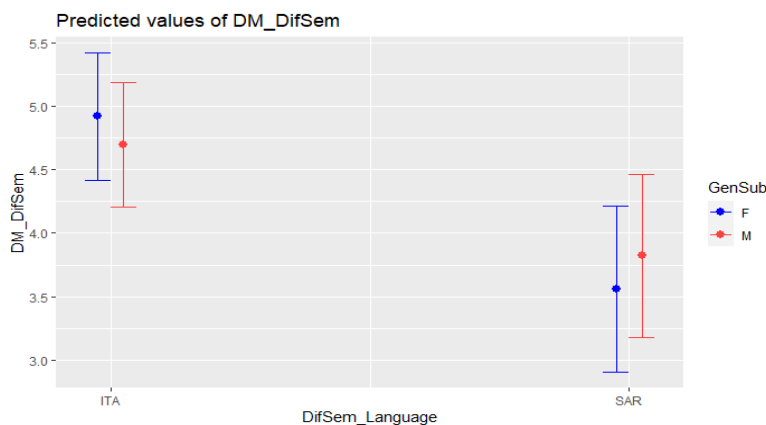


Tabella 54

*Post-hoc analysis, con pairwise comparison tra estimated marginal mean, sull'interazione tra lingua su cui avveniva la valutazione e area linguistica di provenienza dei partecipanti (DifSem_Language * ALPSub), emersa nel modello relativo alla dimensione dello status del metodo diretto con i differenziali semantici*

contrast	estimate	SE	z.ratio	p.value
ITA Camp. – ITA Log.	0.048	0.105	0.459	0.9974
SAR Camp. – SAR Log.	-0.328	0.138	-2.376	0.1682

Nota. I confronti – peraltro statisticamente non significativi – che riguardano i partecipanti provenienti da zone alloglotte non sono stati inclusi in virtù del ridotto numero di partecipanti proveniente da quelle zone

Tabella 55

*Post-hoc analysis, con pairwise comparison tra estimated marginal mean, sull'interazione tra lingua su cui avveniva la valutazione e genere dei partecipanti (DifSem_Language * GenSub), emersa nel modello relativo alla dimensione dello status del metodo diretto con i differenziali semantici*

contrast	estimate	SE	z.ratio	p.value
ITA F – ITA M	0.226	0.0971	2.326	0.0945
SAR F – SAR M	-0.262	0.1284	-2.040	0.1757

L'effetto delle altre due interazioni sulla variabile dipendente viene graficamente presentato nelle Figure 48 e 49. È interessante notare che i campidanesi hanno dato giudizi leggermente più positivi

dei logudoresi (e dei partecipanti delle zone alloglotte) sull'italiano, mentre i logudoresi hanno dato giudizi leggermente più positivi dei campidanesi (e dei partecipanti delle zone alloglotte) sul sardo. Altresì, è interessante che le donne abbiano dato valutazioni più favorevoli degli uomini all'italiano, mentre gli uomini hanno dato valutazioni più favorevoli delle donne al sardo. Tuttavia, benché nell'*output* del modello riportato nella Tabella 51 queste interazioni siano significative, la *post-hoc analysis* rivela che la significatività è data dai confronti interlinguistici, dove vi è costantemente una chiara preferenza nei confronti dell'italiano. Come però si nota dalle Tabelle 54 e 55, nei confronti intra-linguistici non emerge mai una differenza significativa.

7.3 Le preferenze tra varietà di sardo

Come già detto in §5.2 e come si vede nell'Appendice C, a completare le sezioni del questionario da cui si volevano raccogliere dati sugli atteggiamenti linguistici dei partecipanti con metodologia diretta vi erano due domande esplicite che miravano ad ottenere qualche informazione sulle preferenze degli studenti tra le diverse varietà di sardo. Una domanda chiedeva quale varietà di sardo essi preferiscono o preferirebbero parlare in famiglia e con gli amici, l'altra domanda chiedeva quale varietà essi preferirebbero venisse insegnata a scuola. Chiaramente, i dati ricavati da queste due semplici domande dirette costituiscono delle informazioni preliminari, che possono fornire qualche spunto per indagare questi aspetti più nel dettaglio in futuro.

Ho deciso di codificare le risposte nel seguente modo: (i) il partecipante ha indicato la varietà di sardo tipica della propria area; (ii) il partecipante ha indicato la varietà di sardo opposta a quella della propria area; (iii) il partecipante ha indicato più varietà, una appartenente alla propria area, l'altra no; (iv) il partecipante ha manifestato atteggiamenti di purismo linguistico; (v) il partecipante ha indicato una varietà standard; (vi) il partecipante non ha indicato alcuna varietà.

In questa tesi si è finora adottata una distinzione bipartita del sardo, pur nella consapevolezza che vi siano all'interno dell'isola divisioni più sfumate (vd. §3.2.2.2). Nel codificare le risposte a queste domande, ho mantenuto la bipartizione fondamentale tra campidanese e logudorese come base di riferimento; procedere con suddivisioni ulteriori avrebbe comportato diverse difficoltà nell'interpretazione dei dati. Per esempio, quando i partecipanti indicano la varietà di un paese vicino a quello della scuola potrebbe essere dovuto al fatto che hanno un genitore originario di quel luogo; oppure, quando indicano il sardo della città di riferimento della loro zona (es. Nuoro per Irgoli e Galtelli) potrebbero voler indicare il sardo genericamente parlato in quella zona o il sardo specificamente parlato in quella città; similmente, sarebbe difficile comprendere se coloro che indicano il nome della macro-varietà (es. logudorese) e coloro che indicano il sardo del paese specifico stiano intendendo due cose distinte. Si è dunque preferito includere nella categoria 'sardo

della propria area' qualunque risposta indicasse un sardo afferente alla macro-varietà cui il partecipante apparteneva come collocazione geografica. D'altra parte, sono state incluse nella categoria 'sardo dell'altra area' tutte le risposte che indicassero un sardo non afferente alla macro-varietà cui il partecipante apparteneva come collocazione geografica. Quando invece sono state indicate più varietà di sardo e una di queste apparteneva all'area logudorese mentre l'altra all'area campidanese, le risposte sono state incluse nella categoria 'entrambe le varietà'. Vi è poi una categoria dedicata a risposte che denotavano atteggiamenti di purismo nei confronti del sardo, senza che venisse indicata una varietà in particolare: rientrano in questa categoria risposte del tipo "il sardo più puro", "il sardo originale", "il sardo pulito", "il sardo vero". Inoltre, una categoria è dedicata a risposte in cui si è esplicitamente indicata una proposta di varietà standard di sardo. Infine, l'ultima categoria include tutte le risposte di chi ha dichiarato esplicitamente di non preferire alcuna varietà di sardo, così come tutte le risposte prive di alcun riferimento al sardo (es. "italiano", "inglese", "non so", spazio bianco). Nelle Tabelle 56 e 57 riporto le statistiche descrittive riguardanti l'intero campione; la Tabella 56 fa riferimento alla domanda su quale varietà sarda i partecipanti preferiscono o preferirebbero parlare a casa e con gli amici, la Tabella 57 fa invece riferimento alla domanda su quale varietà di sardo i partecipanti preferirebbero venisse insegnata a scuola.

Tabella 56

Preferenze sulle varietà di sardo da parlare in famiglia e con gli amici

	<i>Sardo della propria area</i>	<i>Sardo dell'altra area</i>	<i>Entrambe le varietà</i>	<i>Purismo</i>	<i>Standard (in modo esplicito)</i>	<i>Nessun sardo / Non indica</i>	<i>Totale</i>
Totale	222	8	9	8	1	55	303
Percentuale	73,27%	2,64%	2,97%	2,64%	0,33%	18,15%	100%

Tabella 57

Preferenze sulle varietà di sardo da apprendere a scuola

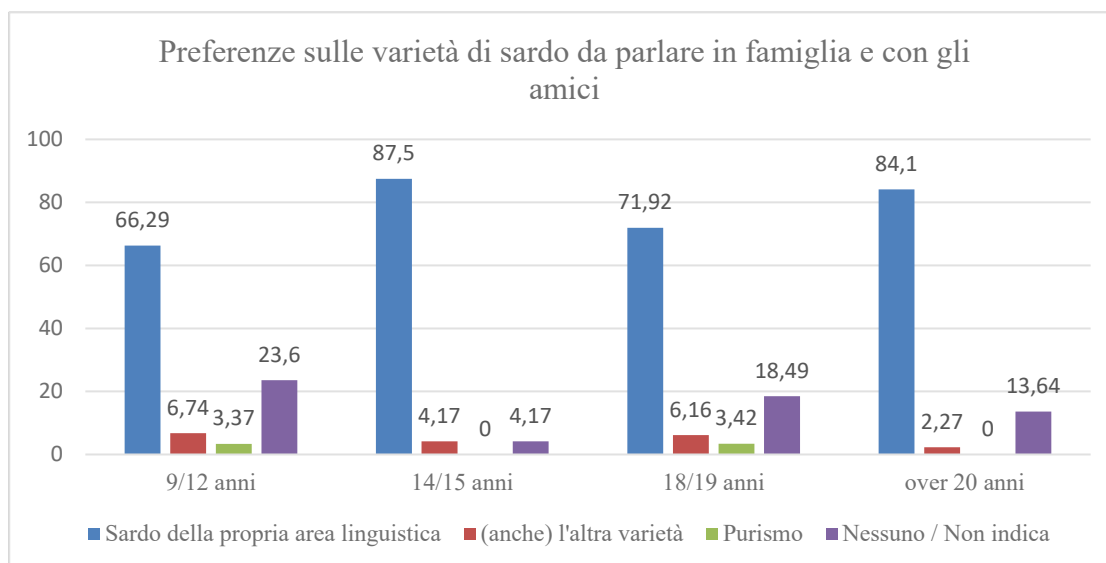
	<i>Sardo della propria area</i>	<i>Sardo dell'altra area</i>	<i>Entrambe le varietà</i>	<i>Purismo</i>	<i>Standard (in modo esplicito)</i>	<i>Nessun sardo / Non indica</i>	<i>Totale</i>
Totale	181	23	18	12	2	67	303
Percentuale	59,74%	7,59%	5,94%	3,96%	0,66%	22,11%	100%

A livello generale, si può notare che l'opzione nettamente preferita dai rispondenti è stata 'sardo della propria area'. Tuttavia, la percentuale relativa a questa categoria di risposta è molto più alta nella domanda riferita all'ambito familiare e amicale, mentre si abbassa nella domanda riferita all'ambito scolastico. In quest'ultima, i partecipanti si sono dichiarati più aperti all'utilizzo anche di varietà che non si parlano tipicamente nella loro zona. Sommando le percentuali delle categorie 'sardo dell'altra area' e 'entrambe le varietà', nella domanda riferita agli ambienti privati e colloquiali si supera di poco il 5%, mentre nella domanda riferita alla scuola si va vicino al 15%. Si tratta, in ogni caso, di risposte che costituiscono minoranze piuttosto limitate. Non sono mancati poi richiami al purismo linguistico, sebbene anch'essi rappresentino una piccola minoranza. Va inoltre notato che quasi nessuno ha fatto esplicito riferimento ad una varietà standard, né per impiegarla in ambito familiare né per impiegarla in ambito scolastico. Infine, è importante sottolineare che la seconda percentuale più alta in entrambe le domande riguarda la categoria 'nessun sardo/non indica': questo dato evidenzia che l'utilizzo del sardo – sia in contesti informali che formali – è lontano dal non essere controverso e dal destare un interesse generalizzato tra le nuove generazioni.

È interessante osservare i dati derivati da queste due domande dirette ma operando delle distinzioni in seno ad alcune categorie; per esempio, tra le diverse fasce d'età e tra partecipanti di area linguistica differente. Nell'interpretare i dati riferiti alle diverse fasce d'età – visibili nelle Figure 50 e 51 – si tenga conto dei diversi numeri da cui i vari gruppi sono composti. Per esempio, il gruppo dei 14/15enni, essendo formato da soli 24 partecipanti, può avere delle percentuali relativamente alte in alcune categorie che sono però dovute a un numero molto basso di risposte in termini assoluti. Nella rappresentazione dei dati riferiti alle diverse aree linguistiche di provenienza dei partecipanti, visibile nelle Figure 52 e 53, ho deciso di escludere i partecipanti provenienti dalle zone alloglotte dell'isola. Va precisato che in tutte queste quattro figure le risposte date alle categorie 'sardo dell'altra area' e 'entrambe le varietà' sono state riunite nella categoria chiamata '(anche) l'altra varietà'. Infine, le risposte con riferimenti espliciti allo standard sono state escluse, essendo state solamente 3 considerando tutti i partecipanti ed entrambe le domande. I numeri presentati nei grafici si riferiscono alle percentuali di risposte.

Figura 50

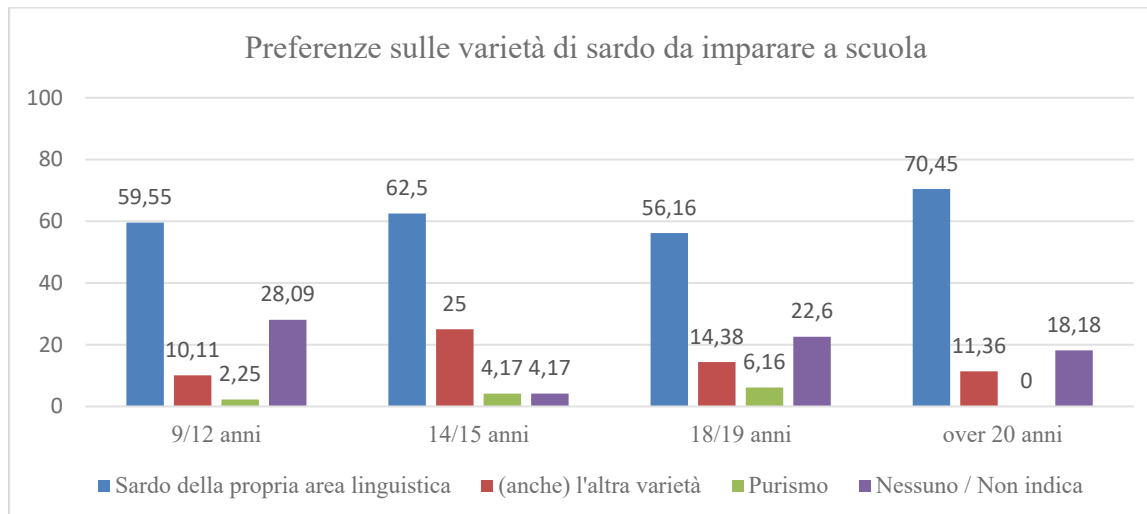
Preferenze sulle varietà di sardo da parlare a casa e con gli amici in partecipanti di diverse fasce d'età



Nota. I numeri si riferiscono alle percentuali di risposta

Figura 51

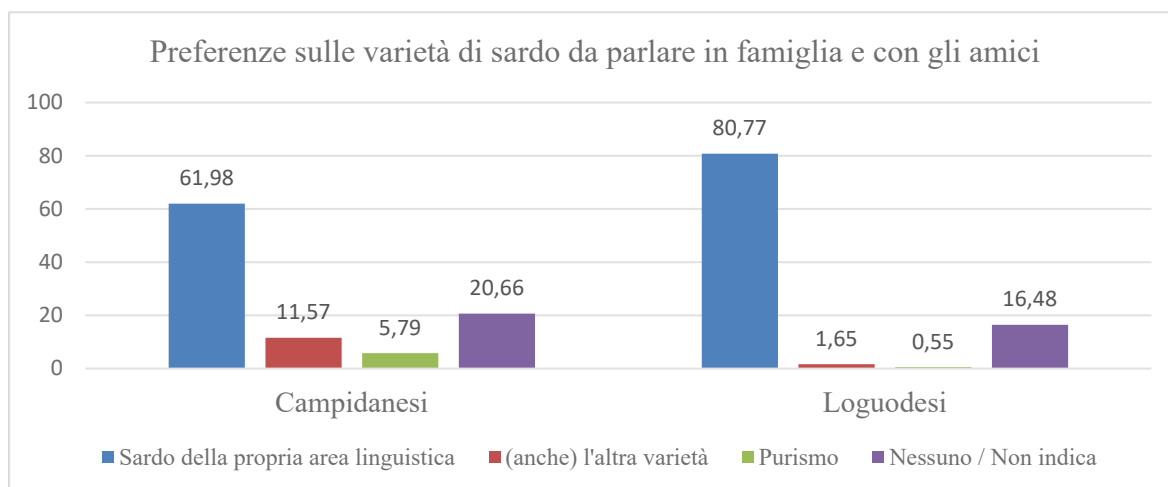
Preferenze sulle varietà di sardo da imparare a scuola in partecipanti di diverse fasce d'età



Nota. I numeri si riferiscono alle percentuali di risposta

Figura 52

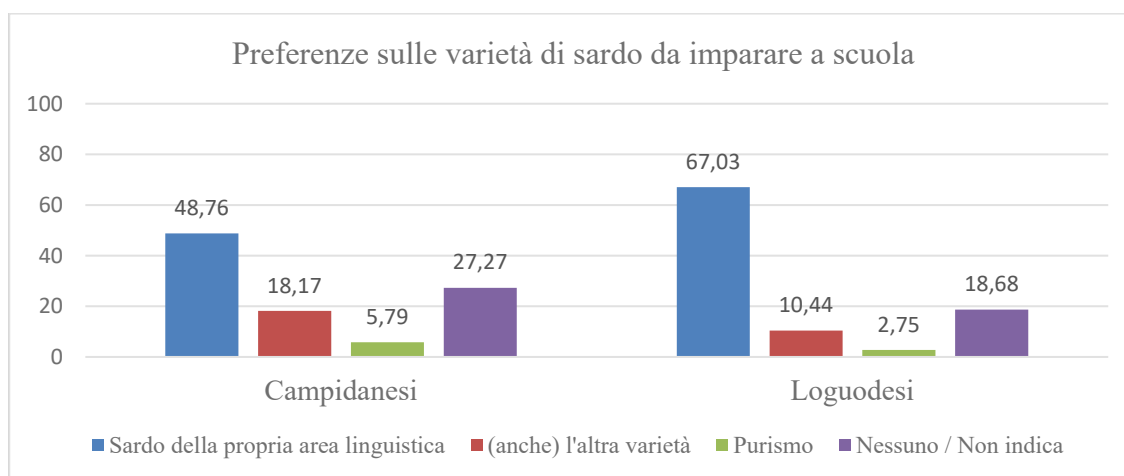
Preferenze sulle varietà di sardo da parlare a casa e con gli amici in partecipanti di diverse aree linguistiche



Nota. I numeri si riferiscono alle percentuali di risposta

Figura 53

Preferenze sulle varietà di sardo da imparare a scuola in partecipanti di diverse aree linguistiche



Nota. I numeri si riferiscono alle percentuali di risposta

Per quanto riguarda le diverse fasce d'età, non vi sono grandi differenze tra i vari gruppi. In particolare, se prendiamo in considerazione il gruppo dei 9/12 anni e quello dei 18/19 anni, ossia i due gruppi più numerosi, si nota che le tendenze sono le medesime. Netta preferenza per la varietà della propria area linguistica, con percentuali intorno al 65/70% nella domanda riferita all'ambito privato e intorno al 55/60% nella domanda riferita all'ambito scolastico. La volontà di usare ed imparare varietà di sardo afferenti all'altra macro-area linguistica è molto limitata, sebbene le percentuali in questo senso raddoppino – superando il 10% – quando si fa riferimento all'ambito scolastico. Circa il 20% dei partecipanti delle due fasce d'età più numerose preferisce non impiegare

nessuna varietà sarda o comunque non ne ha indicato nessuna, con percentuali leggermente più alte in questo senso tra i partecipanti più giovani nella domanda riferita alla scuola.

Per quanto riguarda l'area linguistica di provenienza, si possono notare differenze più marcate. La preferenza per la varietà della propria zona, sia in ambito familiare che in ambito scolastico, è più forte tra i partecipanti logudoresi, pur rappresentando l'opzione maggioritaria anche tra quelli campidanesi. Nella domanda riferita alla scuola, però, meno della metà degli studenti di area campidanesa ha indicato di preferire l'insegnamento solo di una varietà campidanesa, mentre quasi uno su cinque ha dichiarato di voler apprendere (anche) una varietà logudorese. D'altra parte, invece, i partecipanti logudoresi che si sono detti desiderosi di imparare (anche) una varietà non della propria area sono proporzionalmente circa la metà dei parlanti campidanesi, mentre sono percentualmente molti di più quelli che hanno dichiarato di preferire il solo impiego di una varietà della propria area anche a scuola. Va notato che le risposte che denotano un atteggiamento di purismo linguistico, pur rappresentando in ogni caso una ristretta minoranza, costituiscono circa il 5% delle risposte tra i parlanti campidanesi, mentre sono quasi assenti tra i parlanti logudoresi. È legittimo chiedersi se i diffusi stereotipi per cui il logudorese è considerata una varietà più genuina e meno contaminata di sardo (Viridis, 2003c e cfr. con la definizione del Logudoro come "Sarda Toscana" in Spano, 1840, p.198) abbiano fatto sì che i partecipanti logudoresi hanno sentito meno il bisogno di indicare un'altra varietà o un generico sardo 'pulito', 'corretto', 'puro', considerando già tale quello parlato nella loro area. Infine, si può osservare che, nella domanda riferita agli ambiti privati e in misura maggiore nella domanda riferita all'ambito scolastico, tra i partecipanti campidanesi vi sono state più risposte omesse o in cui si è dichiarato di preferire di non usare il sardo rispetto a quanto avvenuto tra i partecipanti logudoresi. Sebbene la distanza tra i due gruppi non sia particolarmente ampia, pare vi sia un interessamento maggiore nei confronti dell'impiego del sardo tra gli studenti provenienti dall'area linguistica logudorese. Questo risultato può essere influenzato dal fatto che i partecipanti campidanesi provenivano o da una cittadina di 10000 abitanti o da una di oltre 25000, mentre i partecipanti logudoresi provenivano per metà da paesi della provincia di Nuoro di circa 2500 abitanti (vd. §5.5.2). Tale dato può essere importante perché il sardo tende ad essere più conservato nelle aree più rurali, specialmente nel centro Sardegna (Oppo, 2007; Marongiu, 2019).

Ad ogni modo, come già detto all'inizio di questa sezione, queste due domande non sono sufficienti per poter basare su di esse conclusioni e generalizzazioni sulle preferenze delle nuove generazioni in merito alle varietà di sardo. Perciò, questi dati non sono stati analizzati più nel dettaglio e con strumenti più raffinati. I risultati presentati sono solo uno spunto per ricerche future che si vogliono

dedicare specificamente a questa questione, e possono inoltre dare un piccolo contributo, in sede di discussione, alla corretta interpretazione del resto dei dati emersi da questa ricerca.

Parte D – Discussione e Conclusioni

8 Discussione

8.1 Sui risultati della *Matched-Guise Technique*

8.1.1 Sulle valutazioni ricevute dalle voci nelle due lingue

I risultati della *Matched-Guise Technique* hanno mostrato che – come in numerose ricerche passate (Ryan et al., 1984; Edwards, 1999; Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022) – anche in questo caso le lingue e i loro parlanti sono stati giudicati su due principali assi di valutazione: uno legato all’empatia, vicinanza, intimità e piacevolezza sociale (l’asse della *solidarity*), l’altro legato al prestigio socio-economico, culturale, intellettuale (l’asse dello *status*). Nel capitolo di introduzione (§ 2.3.3.1), è stato detto che spesso la *solidarity* è la dimensione in cui le lingue non-standard e le lingue minoritarie ricevono le valutazioni più alte, mentre vengono penalizzate nella dimensione dello *status*; al contrario, lo *status* è solitamente la dimensione in cui le lingue standard e maggioritarie vengono meglio valutate, venendo però spesso penalizzate nei giudizi della dimensione della *solidarity* (Hogg et al., 1984; Woolard, 1984; Trudgill, 2000; Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Šimičić & Sujoldžić, 2004; Kristiansen, 2009; Newman, 2011; Giles & Marlow, 2011; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022). Il fatto che le lingue maggioritarie e minoritarie ricevono sfumature diverse di prestigio e stigma sociale all’interno di due assi principali di valutazione è in linea con quanto teorizzato nel Modello del Contenuto degli Stereotipi (Fiske et al., 2002), secondo il quale gli stereotipi nei confronti di un oggetto sociale sono spesso misti, cioè negativi sulla dimensione del calore umano (*warmth*) e positivi sulla dimensione della competenza (*competence*), o viceversa.

Il contenuto degli stereotipi emersi dal mio esperimento di MGT non sempre può essere considerato misto. Innanzitutto, le valutazioni medie date alle diverse voci nelle due lingue non erano mai estreme. Questo fatto può forse indicare una certa difficoltà nell’esporsi in maniera netta nei confronti di una persona, soprattutto dal momento che si chiedeva di giudicarla solo sulla base della sua voce, ascoltata in poche decine di secondi di lettura. Al di là di quest’aspetto, è poi emerso che il sardo e l’italiano hanno seguito due *pattern* diversi in termini di valutazioni ricevute. All’interno di un ristretto *range* di giudizi, le voci sarde sono state valutate piuttosto favorevolmente nella dimensione della *solidarity* e in modo moderatamente positivo nella dimensione dello *status*. Ciononostante, non vi è una differenza statisticamente significativa tra i risultati ricevuti dalle voci sarde in queste due dimensioni ed è quindi difficile parlare di contenuto misto degli stereotipi. Alle voci italiane, invece, sono stati assegnati giudizi più divergenti nelle due dimensioni: esse sono state infatti giudicate in

modo moderatamente positivo nello *status* (similmente alle voci sarde), ma in maniera decisamente meno favorevole nella *solidarity*, tanto che la differenza tra le valutazioni ricevute nelle due componenti ha raggiunto la significatività statistica. In questo caso, pare più legittimo parlare di contenuto misto degli stereotipi.

Emerge dunque un quadro in parte atteso e in parte sorprendente per ciò che concerne il confronto tra lingua locale e lingua nazionale. In linea con quanto ci si poteva attendere in base alla letteratura specialistica, la MGT ha fatto emergere un prestigio latente della lingua minoritaria, i cui parlanti sono avvertiti come piacevoli socialmente e particolarmente empatici, mentre i parlanti della lingua maggioritaria, ufficiale, pubblica non vengono percepiti come altrettanto in grado di trasmettere empatia e vengono sentiti più freddi e distanti. Al contempo, più sorprendentemente, ai parlanti di entrambe le lingue è stato riconosciuto un moderato prestigio socio-economico e culturale senza differenza significativa tra di essi.

Sardo. Soffermando l'attenzione sulla lingua minoritaria, le valutazioni particolarmente positive nella dimensione della *solidarity* confermano ciò che era possibile ipotizzare anche tenendo conto della situazione sociolinguistica in Sardegna: la forte componente identitaria associata alla lingua sarda nel corso dei secoli (es. Madao, 1782; Pira, 1978; Olesen, 2006) e il forte valore affettivo registrato in ricerche precedenti (es. Valdes, 2007; Mura, 2019a; Masullo et al., 2021) rendevano attesi giudizi di carattere positivo nei confronti dei parlanti di sardo nella componente legata al calore umano, alla simpatia, alla vicinanza percepita tra chi parla e chi ascolta.

Erano invece inattesi i giudizi moderatamente favorevoli nella dimensione dello *status*. Oltre a non essere in linea con la tendenza usuale degli studi di MGT, i risultati relativi a questa dimensione si discostano anche da quelli recentemente trovati in studi simili condotti in Italia con i dialetti italiani. In Licata (2019), i partecipanti hanno valutato generalmente meglio l'italiano rispetto al dialetto genovese. In Marsano (2021), le voci in dialetto trentino sono state giudicate in maniera più negativa delle voci in italiano nei tratti afferenti alla dimensione dello *status* e della *competence*; si può presumere che tale risultato sia dovuto al fatto che in quello studio le voci in italiano fossero rappresentanti della varietà standard. Tuttavia, in Crosara (2022) un risultato simile è stato replicato in Veneto, con le voci in italiano che erano invece rappresentanti dell'italiano regionale. I giudizi moderatamente favorevoli nei confronti dei parlanti di sardo emersi nel mio lavoro nella dimensione dello *status* destano sorpresa anche osservando più da vicino le condizioni sociolinguistiche della Sardegna. Il sardo è stato tradizionalmente associato a caratteristiche quali l'arretratezza culturale e la povertà (Madao, 1782; Viridis, 2003a; 2003b): i risultati, invece, suggeriscono che questo tipo di stereotipi non è più fortemente associato ai parlanti della lingua minoritaria, i quali anzi vengono percepiti come discretamente intelligenti, colti e detentori di una buona posizione nella società.

Va ricordato a questo punto che i parlanti sono stati ascoltati mentre leggevano un testo dotato di un elevato grado di formalità che trattava di alcune caratteristiche istituzionali, storiche e demografiche dell'Ungheria (vd. Appendice A). Sono, in sostanza, argomenti lontani da quelli colloquiali solitamente toccati nell'impiego di una lingua prevalentemente orale e tradizionalmente esclusa dagli ambiti pubblici ed ufficiali come il sardo (Angioni, 2000; Schjerve, 2017). Inoltre, le voci erano appartenenti a parlanti di circa 30 anni, una fascia d'età che si è meno soliti sentir parlare in sardo rispetto a fasce d'età più avanti con gli anni (Oppo, 2007). È plausibile che questo profilo sociolinguistico, in cui un giovane legge un testo 'didattico' sull'Ungheria in sardo, abbia aiutato le voci sarde a non essere categorizzate socialmente secondo i tradizionali stereotipi associati alla lingua locale. Poiché questo esperimento di MGT è stato condotto in orario curricolare con degli studenti, i quali hanno ascoltato un testo che è stato detto loro essere di natura didattica (vd. §5.1.2), è importante commentare nello specifico il tratto legato all'adeguatezza all'insegnamento. Per le voci sarde, questo tratto occupa un punto intermedio in seno alla dimensione dello *status*, tra i giudizi più favorevoli dati nei tratti dell'intelligenza, del lavoro e della cultura, e quelli meno favorevoli dati nei tratti della modernità e della raffinatezza. È comunque importante sottolineare che delle persone che hanno letto una 'lezione' sull'Ungheria in sardo siano state mediamente giudicate adeguate a farlo – non meno di quanto lo siano state le persone che hanno letto in italiano. Inoltre, come già detto, a dei parlanti che leggevano un testo presentato come di carattere didattico sono state attribuite qualità che si presuppone importanti per un insegnante, quali l'intelligenza e la cultura, oltre ad una spiccata empatia verso coloro che ascoltano.

Simili risultati su una lingua minoritaria, pur essendo abbastanza sorprendenti, non rappresentano una novità assoluta negli studi di MGT. Il caso più eclatante in questo senso in Europa è quello della Catalogna. Già dagli anni '80, Woolard (1984) ha mostrato che le voci in lingua catalana venivano giudicate positivamente nei tratti dello *status*, addirittura in maniera significativamente migliore delle voci castiglianofone. Woolard (1984) e Woolard & Gahng (1990) hanno ipotizzato che ciò fosse dovuto, almeno in parte, alla condizione economica dei parlanti della lingua minoritaria, spesso superiore a quella che si riscontrava presso altre comunità in Spagna. Non si può dire altrettanto per la Sardegna e per i parlanti di sardo. La spiegazione di questi risultati va dunque ricercata altrove. Per esempio, nella più generale rivalorizzazione delle lingue locali che sta coinvolgendo l'Europa e l'Italia (Lasagabaster & Huguët, 2007; Dal Negro & Vietti, 2011; Berrutto, 2018). Il sardo, in costante declino negli ambiti privati (Schjerve, 2017; Marongiu, 2019), è impiegato invece in maniera crescente – seppur ancora sporadica – in ambiti pubblici da cui prima era assente (Depau & Ghimenton, 2009; Ghimenton & Depau, 2016; Russo et al., 2016; Mereu, 2019; Mura, 2019b; Masullo et al., 202; Linzmeier & Pisano, 2021; Mura & Santulli, in stampa), secondo quel processo

in corso in tutta Italia cui Berruto (2006, p.118) ha dato il nome di “risorgenze dialettali”. Se queste tendenze paiono essere più pronunciate in Sardegna rispetto ad altre parti d’Italia, ciò può essere dovuto alla massiccia presenza di politiche linguistiche istituzionali che negli ultimi 25 anni stanno cercando di promuovere l’uso pubblico del sardo e accrescerne il prestigio (vd. §3.3.3), tra cui la legge nazionale 482 (Parlamento Italiano, 1999) che ne ha riconosciuto ufficialmente lo status di lingua minoritaria. Questo fatto può certamente avere un impatto sulla percezione del sardo e dei suoi parlanti in termini non legati meramente all’aspetto affettivo ed identitario. D’altronde, una simile spiegazione è stata addotta anche nel contesto precedentemente citato della Catalogna (Woolard & Gahng, 1990; Woolard, 2009) e, con sfumature diverse, in altri contesti europei in parte assimilabili (cfr. Huguet & Lasagabster, 2007 per una valutazione dell’effetto delle politiche linguistiche sulle lingue minoritarie in diverse aree europee). Più specificamente, si è detto più volte nel corso di questa trattazione che la scuola è uno degli ambiti maggiormente interessati dalle politiche linguistiche in Sardegna, e dunque anche questo può essere un fattore determinante per dare conto dei risultati emersi (cfr. Huguet & Lasagabster, 2007; Bissonauth, 2019; Bandres, 2021). Per esempio, in questo campione di partecipanti, circa la metà aveva avuto esperienze di attività in sardo nella scuola, per cui l’ascolto di un testo in sardo in ambito scolastico non rappresentava una novità. A tal riguardo, va comunque specificato che la maggioranza dei partecipanti che avevano avuto questo tipo di esperienze si erano imbattuti in attività di carattere ludico/ricreativo come recite, canzoni, giochi in sardo, e solo una minoranza aveva sperimentato il metodo CLIL con la lingua minoritaria (vd. §5.5.3), cui la lettura di un testo ‘didattico’ sull’Ungheria può assimilarsi. Tuttavia, anche quel tipo di esperienze pare rafforzare il prestigio della lingua minoritaria e di riflesso l’orientamento valutativo sui suoi parlanti (vd. §8.1.2 per una riflessione approfondita su questo tema).

Va comunque ricordato che, all’interno della dimensione dello *status*, vi sono due tratti su cui i parlanti di sardo sono stati penalizzati, pur non avendo mediamente ricevuto valutazioni sotto il punto mediano della scala: il tratto ‘rozzo-raffinato’ e il tratto ‘indietro con i tempi-moderno’. L’utilizzo del sardo, dunque, pur non essendo legato a pregiudizi sull’ignoranza o la poca intelligenza del parlante, pare essere giudicato poco elegante al giorno d’oggi; dai risultati emersi dalla MGT, inoltre, non si può sostenere che l’associazione stereotipica tra sardo e tempo passato (Viridis, 2003a; 2003b) sia scomparsa. Già Deiana (2016), nella sua indagine sugli atteggiamenti linguistici in Sardegna con metodo diretto, aveva trovato un risultato simile: il sardo non era associato a persone poco istruite, semmai era ritenuto poco utile nel mondo di oggi. Pare dunque che la lingua minoritaria, benché stia assumendo un certo prestigio sociale, non cessa di essere percepita come poco legata ad un’idea di contemporaneità. A questo proposito, si ricordi che i documenti di politica e pianificazione linguistica della Regione (2011; 2020) insistono sull’importanza di aumentare gli usi del sardo non

autoreferenziali e non connessi alle attività tradizionali e passate. Vi è infatti la consapevolezza che in ambiti quali i mass-media, la toponomastica e, appunto, la scuola, la presenza del sardo – pur notevolmente in aumento rispetto al secolo scorso – sia ancora fortemente legata a contenuti folkloristici, tradizionali, poco moderni. È possibile anche ipotizzare che l’assenza di uno standard accettato e riconosciuto di sardo aumenti questa impressione di poca eleganza e contemporaneità; tuttavia, questa ipotesi andrebbe studiata più accuratamente in ricerche future.

In questa parte della discussione e dell’interpretazione dei risultati, si è data molta enfasi al ruolo delle *language policy*. D’altronde, come illustrato da Shoamy (2006) e Spolsky (2004; 2009), le politiche linguistiche ufficiali, dichiarate, e le operazioni istituzionali di *language management* sono in grado di condizionare gli atteggiamenti linguistici della base della società, e la scuola rappresenta uno dei più influenti mezzi di condizionamento in questo senso. D’altra parte però, è altrettanto vero che le stesse *language attitude* costituiscono un elemento fondamentale per la buona riuscita di ciò che le politiche linguistiche si propongono di mettere in atto (Spolsky, 2004; 2009; Shoamy, 2006). Per questo motivo, è necessario capire come la comunità – in questo caso gli studenti – reagisce a possibili applicazioni pratiche delle politiche linguistiche istituzionali – per esempio legate all’impiego del sardo in ambito scolastico. Tuttavia, le convinzioni e le ideologie linguistiche, le “perceived language policy” (Bonacina-Pugh, 2012, p.215), non necessariamente si traducono in pratiche linguistiche o “practiced language policy” (Bonacina-Pugh, 2012, p.214). Ciò pare essere vero anche nel caso del sardo, come verrà più approfonditamente spiegato in §8.3.

Italiano. Si è già avuto modo di dire che il contenuto degli stereotipi associato ai parlanti di italiano è misto (cfr. Fiske et al., 2002), giacché vi sono state valutazioni moderatamente positive nei tratti dello *status* e valutazioni moderatamente negative nei tratti della *solidarity*. All’interno della dimensione dello *status*, accorpendo le valutazioni medie ricevute dai vari parlanti, i giudizi più marcatamente positivi (sopra il 4) sono stati dati sui tratti legati all’intelligenza e alla cultura. Se si aggiungono le valutazioni favorevoli (poco sotto la media del 4) anche nel tratto del lavoro e della modernità, pare legittimo sostenere che l’elemento di regionalità nell’inflessione dei parlanti non abbia influito negativamente nelle categorizzazioni socio-economiche e culturali ad essi attribuite. I giudizi più negativi, invece, sono stati appannaggio dei tratti legati alla raffinatezza e all’aspetto fisico: è più difficile associare una categorizzazione sociale a questi due tratti, e in questo caso si può pensare che l’inflessione e le caratteristiche fonetiche regionali abbiano contribuito a non trasmettere un’idea di forte eleganza. La valutazione forse più sorprendente è quella legata all’adeguatezza all’insegnamento: mettendo ancora insieme le valutazioni medie dei vari parlanti, si registra un giudizio solo di poco superiore al punto mediano della scala. In questo caso, ascrivere la ragione di questo risultato alla sola inflessione regionale dei parlanti pare superficiale, perché, verosimilmente,

gli studenti isolani sono abituati all'ascolto dell'italiano regionale di Sardegna a scuola e tra gli insegnanti. È però possibile che proprio l'associazione tra questa varietà di lingua e la consuetudine scolastica abbia portato a questo giudizio poco favorevole. Per esempio, Price & Tamburelli (2020) hanno constatato che la lingua gallese è stata giudicata peggio dell'inglese da un gruppo di studenti che avevano frequentato scuole con il gallese come *medium of education*, a detta degli autori proprio perché questa lingua era avvertita come quella consuetudinaria dell'ambito scolastico. Quest'associazione tra l'italiano parlato nell'isola e consuetudine scolastica è probabilmente stata rafforzata dal fatto che i partecipanti sentivano frammenti audio che, usando proprio la terminologia di Price & Tamburelli (2020, p.205), possono essere definiti “school guises”, ossia registrazioni immaginabili come prodotte in contesto scolastico. Questo fatto può anche spiegare i giudizi particolarmente bassi ricevuti dalle voci in italiano nella dimensione della *solidarity*, dove in quasi tutti i tratti – eccezion fatta per ‘tirchia-generosa’ – non sono state registrate valutazioni superiori al 3,5.

È però necessario proporre qualche riflessione ulteriore sia sul fattore della *regionalness* dell'italiano sia, più in generale, sulla presenza di diverse lingue in quest'esperimento di MGT. Da questa ricerca sono emersi risultati sostanzialmente opposti a quelli emersi dagli studi di Baroni (1983), Volkart-Rey (1990), Di Ferrante (2007), Calamai (2015), in cui le voci di italiano regionale erano giudicate piuttosto negativamente nei tratti dello *status*, ma in modo favorevole nei tratti della *solidarity*. Si potrebbe pensare che la varietà regionale sarda di italiano goda di un certo prestigio in termini socio-economici e culturali presso le nuove generazioni, ma viene ritenuta ad esse poco vicina. Tuttavia, questa spiegazione non mi pare solida, in particolare considerando che la Sardegna non costituisce un polo di ricchezza economica in seno all'Italia. In Di Ferrante (2007) e soprattutto in De Pascale et al. (2017) si è visto che, soprattutto tra i partecipanti giovani, la varietà che gode di forte prestigio in termini di *status*, ma debole in termini di *solidarity*, è – oltre alla varietà standard – la varietà di italiano milanese, ossia quella che più facilmente viene associata all'area economicamente più avanzata della penisola. La tipologia di stereotipi attribuiti ai parlanti di italiano in questa ricerca si può più affidabilmente spiegare seguendo Bettoni & Gibbons (1988): la varietà non-standard di una lingua maggioritaria nazionale viene penalizzata in termini di prestigio socio-economico solo quando viene messa a confronto diretto con la varietà standard di quella stessa lingua nel design sperimentale della MGT. Se il confronto, invece, avviene con un dialetto o una lingua minoritaria locale, anche la varietà regionale della lingua maggioritaria ricopre il ruolo di lingua cui è associato un basso prestigio nascosto, dunque in termini di empatia e piacevolezza sociale, ma un forte prestigio aperto, dunque in termini di competenza e status sociale. Ciononostante, è comunque ipotizzabile che la presenza di varietà standard nel design sperimentale di questo lavoro avrebbe potuto attivare associazioni più forti

con la dimensione del prestigio socio-economico e culturale e dunque valutazioni più elevate nella dimensione dello *status*. A questo proposito, però, vi è un altro fattore da considerare. La MGT, agli occhi (o meglio, alle orecchie) dei partecipanti proponeva un confronto anche con altre lingue nazionali, come l'inglese, il francese e lo spagnolo. Benché le voci in lingua straniera fossero state inserite come *filler/distractor*, esse possono avere, almeno in parte, condizionato i giudizi sulla lingua italiana. Per esempio, le due *filler* di lingua inglese hanno totalizzato un punteggio simile all'italiano nella dimensione della *solidarity* (= 3,61), ma chiaramente superiore nella dimensione dello *status* (= 4,26). È dunque plausibile che la funzione di lingua di maggior prestigio socio-economico sia stata ricoperta dall'inglese, mentre le valutazioni su italiano e sardo si siano 'appiattite', non si è cioè creata una chiara gerarchia tra queste due lingue. Se, da una parte, è notevole che il sardo non sia stato percepito come meno prestigioso socio-economicamente dell'italiano quando messo a confronto con quest'ultimo e altre lingue nazionali largamente diffuse, d'altra parte, è interessante notare che la presenza di una lingua straniera come l'inglese non abbia fatto sì che l'italiano venisse avvertito come lingua più vicina e piacevole socialmente. Queste caratteristiche non sono state associate all'italiano più che all'inglese, mentre sono state chiaramente associate con maggior decisione al sardo. Questo fatto pare rafforzare l'impressione per cui l'italiano non sia privatamente sentito come lingua che genera *in-group solidarity* (Woolard, 1984), funzione che è invece riservata al sardo. Ad ogni modo, non sarebbe corretto concentrarsi troppo su un'analisi che prenda in considerazione l'inglese, giacché le *guise* in questa lingua non erano il fulcro dell'esperimento e in quanto tali non erano *matched* (non hanno cioè letto il testo anche in altre lingue) ed erano inoltre solamente di genere femminile.

Un ultimo dato da commentare concernente le voci in italiano è il giudizio particolarmente basso ricevute da alcune di loro. A differenza di quanto è avvenuto con le *guise* sarde, ad alcune *guise* italiane sono stati accordati voti che si sono attestati decisamente sotto il punto mediano della scala sia nella dimensione dello *status* che della *solidarity*. Si tratta in particolare della donna logudorese del primo subset e dell'uomo campidanese del secondo subset, ossia i parlanti che erano stati identificati con le sigle 1_5 e 1_10 nella Tabella 19 riferita alla procedura di selezione dei parlanti. Come si vede da quella tabella, questi due parlanti sono stati valutati nella registrazione in italiano in maniera molto simile rispettivamente agli altri candidati maschili e femminili poi scelti per far parte della MGT. Dunque, è difficile pensare che questi due parlanti avessero un 'accento' sardo più marcato che abbia spinto a valutazioni più basse nell'esperimento principale. Il fatto che poi, in entrambi i casi, nell'esperimento principale non si siano registrate simili valutazioni basse per l'altro componente della categoria non consente generalizzazioni relative appunto alla categoria delle parlanti donne logudoresi o dei parlanti uomini campidanesi. Si ricordi inoltre che la parlante 1_5 viene dalla zona del Montiferru come il resto dei parlanti di area linguistica logudorese, mentre il

parlante 1_10 viene dalla zona del Campidano di Oristano, come il resto dei parlanti di area linguistica campidanese. Pare dunque da escludere che le valutazioni più basse ricevute da queste due voci di italiano siano dovute a sottili differenze di provenienza geografica all'interno delle aree linguistiche di riferimento da cui sono stati scelti i parlanti della MGT. Pare più probabile che vi siano particolarità della voce, le quali vanno al di là dell'aspetto puramente linguistico, che abbiano causato questi giudizi meno favorevoli. Ciò è possibile inferirlo anche dalle valutazioni leggermente sotto la media ricevute anche dalle *guise* sarde di questi parlanti; probabilmente, la miglior percezione valutativa accordata generalmente alle voci sarde ha però mitigato l'effetto in questo 'travestimento' linguistico. Ad ogni modo, questo fatto, da un punto di vista puramente metodologico, mostra l'importanza di applicare il principio del "two-voices-per-accent" (Kristiansen, 2009, p.175), o, più in generale, di scegliere più rappresentanti per ogni categoria di parlanti da includere in un esperimento di MGT, almeno sino al punto che la lunghezza dell'esperimento renda poco consigliabile aggiungerne ulteriori. La presenza di un solo rappresentante può indurre a generalizzazioni errate o affrettate su un'intera categoria di parlanti su cui si concentra l'interesse dello studio.

8.1.2 Sulle variabili relative ai partecipanti e alle voci

Nello spiegare la varianza all'interno dei dati emersi dalla MGT alcuni fattori hanno giocato un ruolo importante, altri decisamente meno. Innanzitutto, va osservato che vi è una forte variabilità soggettiva, nel senso che partecipanti diversi hanno avuto la tendenza a giudicare in modo diverso. In genere, i *subject* tendono a variare più degli *item* (Brown, 2021); in questo caso specifico, inoltre, trattandosi di percezioni, non sorprende che vi sia un alto grado di soggettività coinvolto nelle risposte date.

Per quanto riguarda le variabili riferibili ai partecipanti, si è potuto vedere che non vi sono differenze significative tra partecipanti con genere diverso, età diversa e area linguistica di provenienza diversa.

Genere (riflessioni generali). Secondo la sociolinguistica classica (Labov, 1990; 2001), le donne tendono ad aderire maggiormente al modello che gode di prestigio aperto presso la comunità. In effetti, in contesti di bilinguismo con lingua minoritaria, le donne hanno spesso giudicato meglio quest'ultima rispetto a quanto fatto dagli uomini in comunità presso cui l'uso della lingua minoritaria è normalizzato e istituzionalizzato. Per esempio, Price & Tamburelli (2020) hanno riportato giudizi più positivi delle donne rispetto agli uomini nei confronti della lingua gallese. In Catalogna, Woolard & Gahng (1990) hanno trovato che le donne catalane tendevano ad assegnare alle *guise* catalane valori più alti nella dimensione della *solidarity* rispetto a quanto facessero gli uomini; più recentemente, nello studio di Ubalde et al. (2017) è emerso che le donne hanno dichiarato di avere un atteggiamento più favorevole degli uomini nei confronti sia del catalano sia dello spagnolo. Tuttavia,

in contesti dove la lingua minoritaria non è istituzionalizzata ed è scarsamente associata a prestigio aperto, è più probabile che le donne mostrino atteggiamenti meno favorevoli nei confronti di quella lingua. Un esempio è rappresentato dallo studio di MGT di Licata (2019) su italiano e genovese, dove le partecipanti donne nella dimensione della *solidarity* hanno fornito giudizi meno positivi alla *guise* dialettale di quanto fatto dai partecipanti uomini. Peraltro, in quello studio, anche le voci femminili in dialetto sono state quelle giudicate in maniera più negativa. Nel mio esperimento di MGT, invece, non vi è differenza significativa tra giudizi dati dai partecipanti dei due generi in nessuna delle dimensioni di valutazione; vi è però la tendenza delle partecipanti donne a fornire valutazioni più positive alle *guise* in entrambe le lingue. Inoltre, le voci femminili sono state giudicate significativamente meglio delle voci maschili, in particolare nella dimensione dello *status* ed indipendentemente dal ‘travestimento’ linguistico. I risultati relativi al genere dei partecipanti e delle voci, dunque, pare confermino l’impressione per cui non vi sia uno stigma sociale nei confronti né della lingua maggioritaria né della lingua minoritaria. Con riferimento specifico alla lingua sarda, il processo di istituzionalizzazione e normalizzazione, pur ancora lontano dal suo compimento (Marzo, 2017), è probabile abbia avuto un effetto importante in questo senso. Ciononostante, il risultato relativo al genere delle voci e dei partecipanti è sorprendente se si pensa che le donne nella realtà linguistica isolana sono tradizionalmente il gruppo meno sardofono (Oppo, 2007), probabilmente per via di ruoli e condizionamenti sociali ancora assai presenti nelle comunità almeno fino alla fine del secolo scorso (Dettori, 1979; Sole, 1988). È difficile effettivamente che questo tipo di atteggiamento positivo trovi riscontro immediato nelle pratiche linguistiche delle parlanti. In linea teorica però, un simile risultato, vista anche l’importanza delle donne nei processi di socializzazione primaria (Gilkerson & Richards, 2009; Bergelson et al., 2019) e di cambiamento di atteggiamenti e di comportamenti linguistici (Gal, 1978; Labov, 1990; 2001), può essere considerato incoraggiante per la vitalità a medio-lungo termine della lingua sarda.

Al di là del prestigio accordato alle lingue, il dato per cui le voci femminili sono state tendenzialmente giudicate in maniera più positiva merita un ulteriore commento. Si è detto che tale risultato è sostanzialmente in contrasto con quanto emerso in un recente studio di MGT condotto in Italia, come quello di Licata (2019). Inoltre, il dato emerso nella mia ricerca non è in linea neanche con un altro studio di MGT che si è voluto concentrare sul genere delle voci, ossia quello di Laur (2014): in quel caso, le donne erano state maggiormente associate ai tratti della *solidarity* e gli uomini a quelli dello *status*. Nel mio studio è successo esattamente il contrario, giacché nei tratti della *solidarity* la differenza è meno marcata e non è statisticamente significativa, mentre nei tratti dello *status* le donne sono state giudicate significativamente più favorevolmente. Non pare dunque riproporsi lo stereotipo che vede le donne più legate alla sfera dell’affettività e gli uomini alla sfera socio-economica (Laur,

2014). Il risultato trovato in questa ricerca assomiglia a quanto emerso nello studio effettuato in Galizia da Loureiro-Rodriguez et al. (2013): sebbene in quel caso le donne fossero state giudicate meglio nei tratti della *solidarity*, esse erano state percepite più positivamente anche in termini di “capability”, dimensione di valutazione in cui rientravano tratti come “Intelligent”, “Ambitious”, “Hard-Working”, “Educated” (Loureiro-Rodriguez et al., p.8). Riprendendo la spiegazione degli autori di quel lavoro, è possibile ipotizzare che la grossa percentuale di donne che va avanti nei percorsi scolastici ed accademici, così come l’aumento della presenza femminile in posizioni di prestigio, incida in maniera decisiva sulle migliori percezioni valutative verso le donne. Va però segnalato che nello studio di Loureiro-Rodriguez et al. (2013), sono stati rilevati giudizi poco positivi nei confronti delle donne nella dimensione della “social correctness” (Loureiro-Rodriguez et al., 2013, p.8), soprattutto riferiti alla *guise* in spagnolo delle parlanti: da questo punto di vista, gli autori hanno evidenziato che pare esserci uno stigma verso l’inflessione galiziana quando si usa la lingua nazionale, soprattutto per le donne. Nel mio studio, non è in alcun modo possibile affermare che una simile tendenza, ove presente (vd. §8.1.1 per una discussione su questo punto), abbia riguardato maggiormente le voci femminili delle voci maschili.

Fascia d’età/Grado scolastico (riflessioni sulle valutazioni date al sardo). Tornando alle variabili relative ai partecipanti e ponendo l’attenzione specificamente sul sardo, i risultati della MGT hanno mostrato che non vi è differenza significativa tra partecipanti appartenenti a diverse fasce d’età. Gli stereotipi positivi e negativi associati ai parlanti di sardo sembrano essere condivisi da studenti intorno ai 10 anni, studenti nel pieno dell’adolescenza, studenti nella tarda adolescenza e studenti ormai adulti. Questa omogeneità negli atteggiamenti linguistici dei membri delle diverse fasce d’età va in controtendenza con quanto trovato in diversi contesti bilingui – per esempio da Lambert (1967), Sharp et al. (1973), Baker (1992), Ubalde et al. (2017) – in cui gli atteggiamenti verso la lingua minoritaria sono positivi nei primi anni di scuola per poi peggiorare in particolare intorno ai 15 anni, quando gli alunni accedono ai gradi scolastici superiori. Come spiegato da Baker (1992), l’età come fattore biologico non si ritiene possa incidere in eventuali cambiamenti negli atteggiamenti linguistici; tuttavia, al crescere dell’età si tende a dare maggior peso alla lingua più forte socio-economicamente. Nel mio esperimento di MGT, invece, le percezioni valutative hanno fatto registrare una chiara preferenza per i parlanti di sardo rispetto ai parlanti di italiano, condivisa da tutte le fasce d’età; inoltre, nei confronti sia dei parlanti di italiano sia dei parlanti di sardo sono stati rilevati giudizi leggermente più positivi da parte dei membri della fascia d’età più piccola, seppur lontani dal presentare differenze statisticamente significative. Non vi è cioè una maggiore lealtà linguistica verso l’italiano da parte degli studenti ormai in fase adulta rispetto a quanto avviene presso i più piccoli; allo stesso tempo, il sardo non perde significativamente valore affettivo e prestigio sociale

all'aumentare dell'età. Pare che fenomeni quali i rapporti con i pari-età, lo sguardo più attento al mondo lavorativo, l'avvicinarsi dell'età genitoriale – i quali possono generare una percezione più favorevole nei confronti della lingua maggioritaria e più sfavorevole nei confronti della minoritaria (Baker, 1992) – non intacchino gli atteggiamenti linguistici della comunità degli studenti coinvolti in questo esperimento. Anche questo fatto sembrerebbe essere incoraggiante per la vitalità del sardo. Cionondimeno, si è visto come questi risultati della MGT sull'età non trovino conferma nei risultati emersi con i metodi diretti, la cui discussione sarà presentata in §8.2.

Area linguistica di provenienza (riflessioni sulle valutazioni date al sardo). Per ciò che concerne la MGT, sia nell'analisi generale che in quella separata per dimensioni di valutazione, si è visto che la provenienza dei partecipanti da una zona campidanesofona o logudoresofona non incide sulle valutazioni date sull'italiano e il sardo. Gran parte del campione non proviene da centri urbani (vd. Tabella 16) e questo fattore può avere contribuito a dare omogeneità alle valutazioni; una contrapposizione più marcata tra rurale e urbano può essere in Sardegna più saliente rispetto alla contrapposizione diatopica basata puramente sulle differenze linguistiche (cfr. Oppo, 2007 in questo senso). Per quanto riguarda però le voci che sono state giudicate, si è registrata una preferenza per quelle di provenienza campidanesa, persino significativa nella dimensione della *solidarity*. Nel test di selezione dei parlanti, i logudoresi avevano raccolto voti più alti nella scala della *nativeness* relativa alle registrazioni in sardo; ciononostante, nell'esperimento principale, hanno ricevuto giudizi meno favorevoli, soprattutto nella dimensione della *solidarity*. Si potrebbe ipotizzare che la varietà e l'inflessione che genericamente definiamo logudorese sia stata stereotipicamente associata a ruoli sociali di scarso prestigio poiché tipica della zona a vocazione più pastorale della Sardegna (includendo nell'area logudorese dunque la zona centrale e montuosa della Sardegna, a partire dal Montiferru fino al Gennargentu); in questo caso, però, ci si sarebbe attesi uno scarto più forte nella dimensione dello *status*, diversamente da quanto avvenuto. Questo aspetto, unito al fatto che la differenza in termini assoluti non sia ampia, mette in dubbio la possibilità di operare generalizzazioni sulla base di questo risultato. È legittimo pensare che i rappresentanti campidanesi fossero semplicemente avvertiti come più simpatici ed empatici dei logudoresi per ragioni non strettamente linguistiche. D'altronde, le voci che rappresentavano le due aree non erano *matched guise*, dunque questa possibilità è certamente plausibile. Tale ipotesi sembra essere confermata anche dal fatto che anche nelle registrazioni in italiano, dove è stato letto lo stesso identico testo dai due gruppi di voci, si sia registrata la medesima tendenza a favore delle voci campidanesi. A questo proposito, va ricordato che non sono stati controllati in questa ricerca precisi tratti fonetici che permettessero di differenziare in modo sistematico i due gruppi di voci nelle registrazioni in lingua maggioritaria; perciò, è complesso operare generalizzazioni che vertono sull'area linguistica di provenienza per le

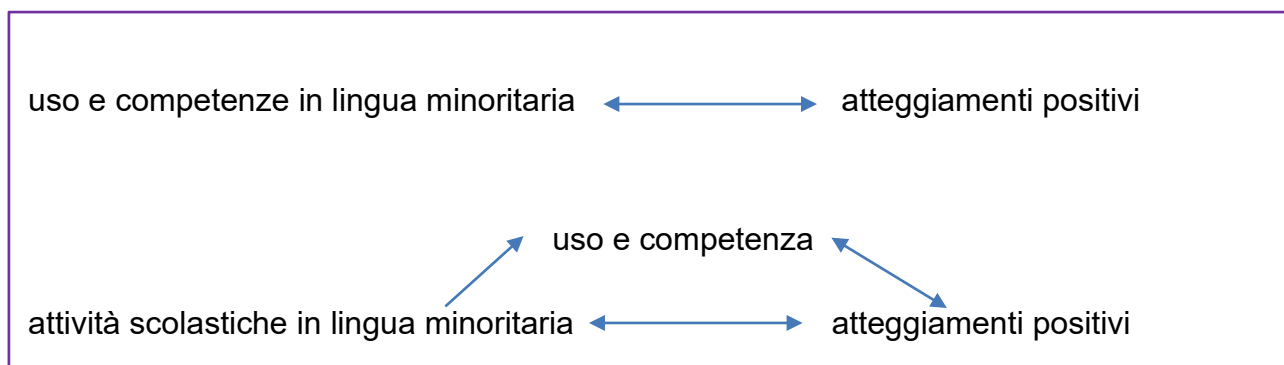
guise in italiano. Per quanto riguarda quelle in sardo – dove invece i due gruppi leggevano versioni del testo scritte nelle due varietà – è possibile comunque proporre alcune riflessioni ulteriori. Innanzitutto – come illustrato da Viridis (2003b; 2003c) – il logudorese è spesso associato ad un’idea di maggiore autenticità e minore contaminazione rispetto al campidanese, ritenuto più pronò invece a influssi esterni. Forse anche per questa ragione, le proposte di standardizzazione del sardo promosse dalla Regione sono per lo più basate sulla varietà logudorese (si veda l’importanza data alla continuità con gli etimi latini nelle proposte di lingua standard avanzate dalla Regione nel 2001 e nel 2006). I risultati di questa ricerca mostrano però che gli studenti non associano ad un parlante che legge un testo logudorese valori e sfumature di prestigio superiori a quelli che associano ad un parlante che legge un testo campidanese. Questo fatto potrebbe porre un problema per ciò che concerne l’accettazione ai vari livelli della società di proposte istituzionali di standard con fisionomia logudorese. Vi è però un altro aspetto che conduce invece a pensare che una varietà standard, anche diversa da quella propria, possa non essere respinta dai membri delle nuove generazioni. Da una verifica statistica, è emerso che l’interazione tra area linguistica del partecipante e area linguistica della voce non ha prodotto un effetto significativo sulle valutazioni date alle diverse varietà di sardo. I logudoresi non hanno giudicato in maniera significativamente più favorevole le voci logudoresi e i campidanesi non hanno giudicato in maniera significativamente più favorevole le voci campidanesi. Pare dunque che vi sia un’assenza di quel fenomeno che Trenchs-Parera & Newman (2009, p.510) e Newman (2011, p.42) hanno definito “linguistic parochialism”, secondo cui si ha un atteggiamento favorevole e di apertura solo nei confronti della lingua del proprio *in-group*. Benché originariamente questa nozione si riferisse al confronto tra spagnolo e catalano in Catalogna, credo si possa proficuamente usare anche in riferimento alle dinamiche sociolinguistiche interne al sardo. Infatti, un simile atteggiamento di assenza di parrocchialismo linguistico può portare, nel processo di promozione di una varietà sovra-locale con funzione di lingua standard, a posizioni non arroccate sulla propria varietà linguistica, che invece sino ad ora hanno quanto meno ostacolato tale processo in Sardegna. Vi è però un ulteriore possibile interpretazione dei dati. I partecipanti di una macro-area linguistica – campidanese o logudorese – non hanno giudicato più favorevolmente le voci di quella macro-area perché non avvertite come rappresentanti della propria parlata *in-group*. Come si è già più volte ribadito, la divisione in area logudorese e campidanese è un’astrazione che, seppur utile e corroborata da dati linguistici, rappresenta comunque una semplificazione rispetto alla realtà linguistica isolana. Per esempio, il sardo con cui hanno letto le voci logudoresi, ossia una varietà definibile in parte come sovra-locale ma con qualche caratterizzazione tipica delle parlate del Montiferru (vd. §6.1), è probabilmente avvertito come molto distante rispetto alla propria varietà da parlanti della sub-regione storica della Baronia – nella costa opposta dell’isola rispetto al Montiferru

– dove si trovano i paesi di Irgoli e Galtelli (cfr. Viridis, 1988 per un approfondimento linguistico sulle sub-varietà interne del logudorese e del campidanese). Se la mancata corrispondenza tra la varietà ascoltata e quella della propria zona ristretta avesse comportato valutazioni particolarmente basse, si sarebbe trattato di un caso di parrocchialismo linguistico piuttosto marcato. Tuttavia, benché non si possa escludere che una corrispondenza di quel tipo avrebbe portato a giudizi ancor più alti alle voci in sardo, le valutazioni generalmente favorevoli riservate alle *guise* in lingua minoritaria, indipendentemente dalla varietà usata nella lettura del testo, suggeriscono una percezione valutativa positiva nei confronti del sardo nelle sue diverse parlate, senza dunque posizioni riconducibili ad un parrocchialismo linguistico interno al sardo stesso. Ad ogni modo, queste questioni sono certamente da approfondire in studi futuri. Se esse saranno al centro di un altro studio di MGT sarebbe opportuno trovare parlanti capaci di formare delle *matched guise* nelle diverse varietà di sardo, così da poter avere dati più affidabili sugli atteggiamenti e gli stereotipi relativi a ciascuna varietà.

Uso e competenza del sardo & istruzione di/in sardo (riflessioni sulle valutazioni date al sardo). Le variabili legate ai partecipanti che si sono rivelate più incisive nello spiegare la varianza dei dati sono state il livello autodichiarato d'uso e competenza del sardo e la quantità di istruzione di/in sardo ricevuta nel percorso scolastico. I risultati però indicano che all'aumentare delle esperienze e della competenza bilingue in italiano/sardo non corrispondono percezioni valutative più favorevoli nei confronti sia dei parlanti di italiano che di sardo; infatti, mentre le valutazioni si fanno decisamente più positive nei confronti delle voci in sardo, i giudizi sulle voci in italiano o migliorano di poco o restano sostanzialmente uguali. Si è visto infatti che, tra coloro i quali non sono avvezzi ad usare il sardo, non sono competenti in questa lingua e non hanno avuto esperienze scolastiche ad essa legate, le valutazioni nei confronti delle voci di italiano e sardo non sono significativamente differenti, mentre queste lo diventano se si prendono in considerazione gli studenti con più abitudine ad usare la lingua minoritaria, più competenza in questa lingua e più esperienze scolastiche ad essa legate. Guardando ai risultati riferiti al sardo, questi dati paiono suggerire una sorta di possibile circolo virtuoso – riassunto nella Figura 54 – in cui l'uso e la competenza in una lingua minoritaria e gli atteggiamenti positivi verso tale lingua si autoalimentano vicendevolmente; sembrano intrattenere lo stesso rapporto le esperienze scolastiche in lingua minoritaria e gli atteggiamenti positivi verso tale lingua, che, oltre ad accrescersi vicendevolmente, fanno verosimilmente anche accrescere l'uso e la competenza in tale lingua, fattore che – come detto – pare rendere più forte l'atteggiamento positivo dei parlanti verso la lingua minoritaria.

Figura 54

Reciproca influenza tra uso e competenza in lingua minoritaria, attività scolastiche in quella lingua e atteggiamenti linguistici positivi verso di essa



Da questo schema basilare appare chiaro che le *language attitude* possono fungere sia da causa che da conseguenza di comportamenti ed abitudini linguistiche. Questo risultato ben si inserisce nella teoria già proposta da Gardner (1985) e poi ripresa da Garrett (2010) per cui gli atteggiamenti linguistici sono da considerarsi sia un *input* che un *output* di processi quali l'acquisizione, l'apprendimento, l'uso linguistico. Anche le variabili presenti nella Figura 54 ricordano il *socio-educational model* di Gardner (1985), dove gli elementi che risentono in maniera attiva e passiva delle *language attitude* sono quelli che lui chiama "formal language training" e "informal language experience" (Gardner, 1985, p.147). Sono inoltre gli stessi due aspetti che sono risultati generalmente più incisivi nel formare gli atteggiamenti linguistici degli studenti coinvolti nello studio transnazionale riassunto da Huguet & Lasagabaster (2007) in contesti di multilinguismo con lingua minoritaria.

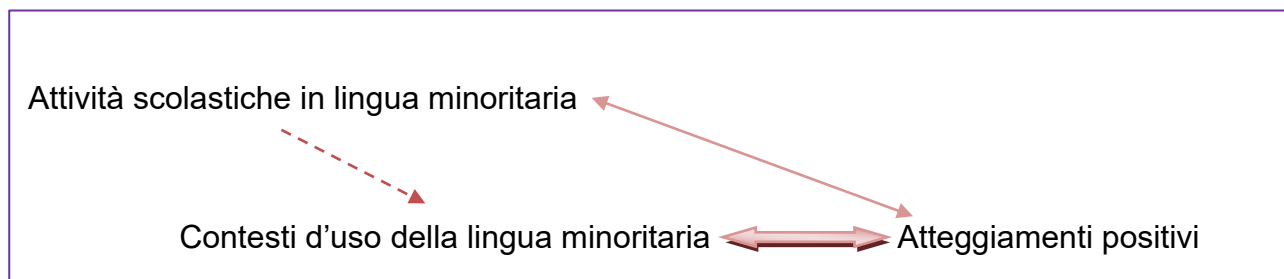
Va sottolineato che nei modelli misti relativi ai dati della MGT non è mai risultata significativa la variabile della competenza in sardo misurata tramite una prova 'oggettiva' come il *picture-naming task*. Ci si può dunque chiedere perché i dati ottenuti dai *self-report* siano in relazione con gli atteggiamenti verso il sardo mentre quelli ottenuti dal *picture-naming task* no. Pinto (2013) ha osservato che le autodichiarazioni di competenza in sardo sono spesso spia di atteggiamenti linguistici più che un reale riflesso dell'effettiva competenza linguistica. Si potrebbe dunque pensare che il motivo per cui il livello autodichiarato di competenza in sardo sia positivamente correlato con gli atteggiamenti linguistici risieda proprio nel fatto che tali autodichiarazioni siano già essi stessi dati sugli atteggiamenti linguistici. Questa spiegazione non si può escludere ed è plausibile che le autodichiarazioni siano in parte condizionate dalle posizioni che un parlante ha verso la lingua su cui vertono le domande. È necessario però ricordare che, in questo lavoro, lo score derivato dai *self-report* è frutto delle risposte date ad una serie di domande il cui numero varia da 36 a 46 (a seconda

del grado scolastico dello studente); si tratta dunque di una resoconto piuttosto particolareggiato in termini di profilo sociolinguistico del partecipante. È ancora più importante il fatto che circa il 90% delle domande (tutte quelle delle sezioni B e D del questionario) non chiedevano al partecipante una autovalutazione delle proprie capacità linguistiche, ma di riportare le proprie abitudini linguistiche passate e presenti in vari contesti e con vari interlocutori. Lo *score* che viene fuori dalle autodichiarazioni, dunque, è relativo in larghissima parte agli usi linguistici e non alla competenza. Innanzitutto, si può pensare che questo tipo di dichiarazioni sia meno condizionato da *bias* soggettivi del rispondente. Inoltre, si può ritenere che essere immersi in un contesto linguistico in cui si comunica anche in sardo sia più importante per gli atteggiamenti linguistici della pura abilità o competenza in quella lingua. Questa spiegazione è in sintonia con le conclusioni di alcuni lavori classici condotti in situazioni di bilinguismo che hanno offerto importanti modelli di relazione tra *determinant* e *language attitude* (cfr. Sharp et al., 1973; Gardner, 1985; Baker, 1992): il contesto linguistico e il prendere parte ad attività legate ad una determinata lingua sono tra i predittori maggiormente importanti di atteggiamenti positivi verso quella lingua, mentre l'abilità nel parlarla è decisamente meno esplicativa in questo senso. Una simile spiegazione per i miei dati non ha solo il vantaggio di basarsi su modelli classici proposti in studi passati, ma consente anche di dare conto della relazione tra attività scolastiche in sardo e aumento della positività delle valutazioni sulle voci in quella lingua. Si è detto che la netta maggioranza dei partecipanti che ha avuto esperienze scolastiche in sardo ha dichiarato che esse sono state sporadiche e poco continuative; inoltre, la maggior parte di tali esperienze sono state di tipo ludico e ricreativo, come recite o giochi o canzoni in sardo. Per natura e per durata, queste attività difficilmente hanno aumentato considerevolmente le competenze in sardo degli studenti, pur avendoli comunque resi parte di un contesto linguistico in cui il sardo è protagonista. Ancora una volta, dunque, sono le abitudini e i contesti culturali e linguistici ad incidere sugli atteggiamenti più che la mera abilità. La particolare condizione delle lingue minoritarie in pericolo di estinzione, peraltro, rende frequente il verificarsi di esperienze linguistiche – anche scolastiche – che non sono in grado di provocare effetti puramente linguistici, ossia un sensibile miglioramento della competenza del parlante, ma che hanno effetti non-linguistici, innescano cioè migliori percezioni valutative nei confronti della lingua, di cui peraltro tali esperienze sono a loro volta una spia ed una causa (cfr. Gardner, 1985; Garrett, 2010; Del Negro & Vietti, 2011; Berruto, 2018). Nel caso specifico della scuola in Sardegna, è possibile immaginare una funzione di *input* oltre che di *output* delle *language attitude* non solo in virtù dei modelli teorici, ma anche alla luce delle politiche linguistiche. Infatti, essendo la presenza del sardo nella scuola opzionale e venendo dunque affidata alla volontà di studenti e famiglie, gli atteggiamenti positivi sono in grado

di aiutare la crescita delle attività scolastiche inerenti la lingua locale. Lo schema della Figura 54, dunque, può essere più efficacemente sintetizzato nelle relazioni rappresentate nella Figura 55.

Figura 55

Relazioni tra abitudini linguistiche e atteggiamenti linguistici verso la lingua minoritaria



Il fatto che la competenza linguistica pare avere un ruolo minore rispetto alle abitudini linguistiche nel condizionare gli atteggiamenti dei parlanti può essere un fattore importante per i comportamenti linguistici di questi ultimi. Infatti, la *Theory of Planned Action* di Ajzen (1985) postula che tra l'intenzione di assumere un determinato comportamento e il comportamento stesso vi sono alcuni fattori intermedi fondamentali; fra quelli che egli considera "internal factors", figurano le "skills" o "abilities" (Ajzen, 1985, p.25). La mancanza di una solida competenza linguistica, che garantisca, per esempio, la capacità di tenere lunghi discorsi in sardo, può comportare che gli atteggiamenti positivi verso questa lingua difficilmente si tramutino in pratiche e comportamenti linguistici. Non va comunque dimenticato, però, che tra i risultati delle autodichiarazioni e quelli della prova di competenza tramite *picture-naming* si è registrata una correlazione significativa, seppur moderata (vd. §5.5.3). È ovviamente intuitivo che possa esserci una connessione tra chi usa più una lingua e chi ne sia più competente. Inoltre, va detto che, anche all'aumentare della competenza dimostrata nella prova di denominazioni di immagini, le valutazioni nella MGT si sono fatte più positive verso le voci in sardo – sebbene in maniera non significativa (vd. §6.4.1, più specificamente Figura 22). In sostanza, i risultati suggeriscono che anche la pura competenza in lingua minoritaria pare giocare un ruolo sugli atteggiamenti linguistici, ma più marginale e meno incisivo del contesto linguistico/culturale in cui si vive e in cui si è cresciuti.

Le riflessioni sinora esposte valgono per interpretare i risultati specificamente riferiti alle voci in sardo. Le valutazioni verso le voci in lingua italiana generalmente non hanno risentito delle variabili demografiche dei partecipanti, né di quelle sociolinguistiche. Dalla MGT, infatti, sembra che l'italiano ricopra per tutta la comunità degli studenti isolani lo stesso ruolo: una lingua dotata di un certo status socio-economico, ma percepita come discretamente distante, in particolare in confronto alla lingua locale. Tuttavia, è opportuno proporre qualche considerazione più dettagliata.

Uso e competenza del sardo & istruzione di/in sardo (riflessioni sulle valutazioni date all'italiano).

Prendendo in considerazione i giudizi sull'italiano, è difficile applicare sia il concetto di “linguistic parochialism” che quello di “linguistic cosmopolitanism” (Trenchs-Parera & Newman, 2009, p.510; Newman, 2011, pp.41-42). Se la prima espressione fa riferimento ad un'ideologia supportante in maniera quasi esclusiva la propria L1, sia essa la lingua maggioritaria o quella minoritaria della società, la seconda espressione fa riferimento ad uno spiccato supporto per il bilinguismo, accompagnato da una riduzione del favore accordato al proprio *in-group code*. I dati della MGT, da una parte, mostrano che i partecipanti più avvezzi all'uso del sardo hanno fornito maggiore supporto alla lingua minoritaria ma non hanno penalizzato di più l'italiano rispetto agli altri partecipanti, né in termini di *status*, né in termini di *solidarity*. D'altra parte, l'italiano pare non assumere mai la funzione di *in-group code*: anche tra i monolingui in italiano, infatti, non è emersa una maggiore *in-group solidarity* (Woolard, 1984): i parlanti della lingua maggioritaria sembrano essere visti con un certo distacco e quasi neutralità in termini di affettività, come appunto testimoniano i giudizi che si attestano sul punto mediano della scala nella dimensione della *solidarity*.

Proprio nel modello relativo alla dimensione della *solidarity*, però, si è riscontrato che la quantità di esperienze in sardo nella scuola ha un effetto significativo indipendentemente dalla lingua delle voci. Un risultato simile è stato trovato da Bandrés (2021), la quale ha riportato che tra i partecipanti che hanno scelto il corso opzionale in aragonese è divenuta più positiva la percezione non solo delle voci aragonesi ma anche di quelle inglesi incluse nel suo lavoro di MGT. D'altra parte, Huguet (2005), sempre in Aragona, aveva trovato che all'aumentare dei corsi in lingua minoritaria aumentava la positività dei giudizi su tale lingua, ma si abbassava la positività dei giudizi sullo spagnolo. Non potendo contare, dunque, su risultati univoci in questo senso anche in contesti simili alla Sardegna, il dato emerso nella dimensione della *solidarity* nel mio studio risulta molto difficile da interpretare, soprattutto perché isolato rispetto alle altre tendenze. Si è allora pensato di esaminare comunque il *trend* di crescita delle valutazioni nei tratti della *solidarity* all'aumentare delle esperienze scolastiche in sardo in relazione alla lingua delle voci: è stato calcolato tramite le *estimated marginal means of linear trends* che, anche in questo caso, le voci in sardo hanno subito un miglioramento delle valutazioni più forte (trend = 0,012) rispetto alle voci italiane (trend = 0,003). Insomma, quel risultato isolato non sembra poter inficiare il quadro generale poc'anzi illustrato circa la poca influenza delle variabili sociolinguistiche sull'orientamento valutativo nei confronti dell'italiano.

Età/Grado Scolastico (riflessioni sulle valutazioni date all'italiano). I giudizi sulla lingua maggioritaria non cambiano significativamente neanche in base all'età dei partecipanti. Si poteva ipotizzare che coloro che frequentano un grado scolastico superiore guardino con maggiore positività l'italiano, per via di quei fenomeni già menzionati quali l'attenzione al mondo del lavoro, l'influenza

dei pari-età, il sentire la fase genitoriale meno lontana (Baker, 1992). D'altra parte, Ubalde et al. (2017) hanno trovato che, per un gruppo minoritario di partecipanti, il passaggio dalle scuole primarie a quelle secondarie intorno ai 13 anni causa una diminuzione del favore con cui si giudica la lingua maggioritaria. Nel mio studio di MGT, ciò non è avvenuto, o, se è avvenuto, non ha avuto un effetto significativo. Infatti, gli alunni delle scuole elementari/medie sono quelli che hanno giudicato meglio le *guise* italiane, ma la differenza non ha prodotto valori vicini alla significatività statistica.

Si può anche in questo caso ipotizzare che la marcatezza regionale dell'accento delle voci abbia fatto sì che non si registrassero fenomeni attesi come i giudizi più elevati da parte degli alunni frequentanti gradi scolastici superiori (o da parte delle studentesse donne). Tuttavia, si è già detto in §8.1.1 che in questo esperimento di MGT le voci di italiano sembrano aver ricoperto il classico ruolo riservato ai parlanti di lingue 'standard', ossia quello di persone dotate di prestigio socio-economico ma avvertite come poco intime e vicine (Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Giles & Marlow, 2011; Kircher & Zipp, 2022). Questo orientamento valutativo nei confronti dell'italiano e dei suoi parlanti, si può concludere, è stato condiviso da tutte le categorie di partecipanti e sembra dunque piuttosto stabile e consolidato all'interno della popolazione studentesca dell'isola.

8.2 Sui risultati dei metodi diretti

8.2.2 Sui risultati relativi all'italiano e al sardo

I risultati delle attività con i metodi diretti verranno discussi assieme, perché le tendenze generali emerse dall'attività con le scale Likert e da quella con i differenziali semantici sono molto simili. Questo risultato è importante di per sé perché suggerisce che i due diversi metodi diretti hanno effettivamente misurato lo stesso costrutto. Inoltre, la costanza nella tipologia di risposte date dai partecipanti mostra che tali risposte non sono casuali ma che vi sono invece posizioni piuttosto consolidate in termini di opinioni e convinzioni linguistiche tra i partecipanti. Ha probabilmente inciso su quest'uniformità anche il fatto che le risposte a tutti i metodi diretti sono condizionate da ciò che i partecipanti avvertono essere l'ideologia linguistica di 'buon senso', da ciò che ritengono sia socialmente appropriato dire (Garrett, 2010; Kircher & Hawkey, 2022). I risultati dei due metodi diretti hanno invece dato un quadro piuttosto differente rispetto a quello emerso dalla MGT. Innanzitutto, i giudizi generali sono più positivi rispetto a quelli dati nella metodologia indiretta. Questo dato era tuttavia fortemente atteso ed è facilmente spiegabile con quanto appena accennato: il metodo diretto chiede esplicitamente opinioni sulle lingue oggetto d'interesse dello studio, dunque spesso si verifica che il rispondente si senta 'in dovere' di dare risposte positive nei confronti delle lingue stesse. Tende cioè a dare le risposte che ritiene più socialmente accettabili e/o quelle che pensa che il ricercatore voglia ottenere. Si tratta insomma delle note criticità del *social desirability bias* e

dell'*acquiescence bias* (Garrett, 2010). Tuttavia, le differenze con i risultati della MGT non si limitano a quest'aspetto.

Italiano. Innanzitutto, l'italiano è stato generalmente giudicato meglio del sardo. Va detto che, per quanto riguarda l'attività con le scale Likert, come anche emerso nella *principal component analysis* (§7.1.2), un quarto delle domande riguardava la dimensione dell'importanza delle lingue. È legittimo ritenere che tali domande non catturino veri e propri atteggiamenti linguistici, poiché le risposte possono essere semplicemente dettate dalla constatazione della realtà sociolinguistica (cfr. Sharp et al., 1973 in questo senso). Cionondimeno, anche nel resto delle domande, ossia quelle che chiedevano mere opinioni sulle lingue, si è comunque registrato un *trend* a favore dell'italiano. Sempre in riferimento ai risultati dell'attività con le scale Likert, l'italiano pare godere di un forte prestigio presso gli studenti, è avvertito come una lingua adatta al contesto scolastico e che i giovani vogliono usare e vorrebbero trasmettere ai propri figli. Le differenze significative con il sardo relative a questi aspetti indicano chiaramente che l'uso, la trasmissione e l'impiego scolastico della lingua nazionale generano più condivisione e meno controversie dell'uso, della trasmissione e dell'impiego scolastico della lingua locale. Questa differenza chiaramente nasce da una presa d'atto delle funzioni e dei ruoli delle due lingue nella società. Come notava May (2000) per la situazione del Galles, la lingua maggioritaria è ritenuta naturalmente deputata a determinati ruoli, mentre le posizioni sulla lingua minoritaria tendono ad essere più divisive. Risultati particolarmente favorevoli all'italiano, inoltre, si sono potuti osservare anche in domande che riguardavano più da vicino la sfera dell'emotività, come quelle sull'estetica della lingua. Non si possono certo definire sfavorevoli alla lingua maggioritaria neanche le risposte date alle domande circa il legame tra lingua ed identità, benché questa sia l'unica categoria di domande nell'attività con le scale Likert in cui il sardo ha ricevuto risposte più favorevoli. Anche nell'attività con i differenziali semantici, l'italiano è stato giudicato in maniera chiaramente positiva nella sfera dell'affettività. Nello specifico, l'italiano è stato giudicato più bello e familiare del sardo, e capace di trasmettere all'incirca lo stesso grado di simpatia e calorosità. Le differenze più ampie con la lingua minoritaria si sono però registrate nella dimensione dello *status*, dove la lingua maggioritaria è stata valutata come decisamente più scientifica, più raffinata e più moderna.

La ragione della differenza tra questi risultati e quelli emersi nella MGT può risiedere, almeno in parte, nel fatto che in questo caso i giudizi venivano chiesti sull'italiano astrattamente inteso, non su una varietà specifica né sui parlanti di tale lingua con accento regionale. In questo senso, l'italiano è vissuta come lingua dell'ufficialità e come tale è ritenuta importante; inoltre, pare esserci un certo legame con la lingua nazionale, non solo sentita familiare in quanto L1 della maggior parte dei rispondenti, ma anche come una lingua di cui essere orgogliosi perché bella e sofisticata. Non altrettanto forti sembrano essere le associazioni stereotipiche tra valore affettivo e i parlanti di italiano

regionale che vengono ascoltati mentre leggono un testo 'didattico' in contesto formale. Fazio (2007) spiega che l'atteggiamento nei confronti di un oggetto sociale dipende anche da quanto gli eventi cui si associa tale oggetto sono ritenuti piacevoli o meno. Le associazioni che scaturiscono dalla MGT possono essere fortemente condizionate dal contesto che si crea intorno alle registrazioni che vengono ascoltate (Gaies & Beebe, 1991). Nel mio caso, la lettura in italiano regionale di un testo didattico può aver provocato l'associazione tra quella registrazione e l'esperienza scolastica quotidiana, verosimilmente non giudicata particolarmente piacevole e divertente dagli alunni (cfr. Price & Tamburelli, 2020). Le domande dirette sull'italiano genericamente inteso, invece, non forniscono un contesto preciso cui riferirsi. Emergono più facilmente dunque gli atteggiamenti particolarmente favorevoli nei confronti della lingua maggioritaria propiziati da una serie di ragioni. Seguendo la teoria funzionalista di Katz (1960), l'appoggio all'italiano può essere parzialmente legato ad una ragione utilitaria, per cui l'utilizzo di questa lingua comporta ricompense in ambito sociale, lavorativo, scolastico/accademico. Ciò però non basta a spiegare i giudizi elevati nella sfera dell'affettività. Come spiega Baker (1992, p.102) nel parlare di "classical conditioning", nelle nostre società la lingua maggioritaria è in realtà associata ad attività piacevoli quali gli hobby, la musica, lo sport e simili. Questo tipo di associazioni rafforza il legame anche affettivo ed emozionale dei membri della comunità con la lingua maggioritaria (cfr. Price & Tamburelli, 2020). Inoltre, l'italiano è anche associato a figure pubbliche culturali o dei mass media che possono rappresentare modelli per i giovani, altro fattore che è fortemente capace di aumentare la positività degli atteggiamenti verso una lingua (Baker, 1992). A questo proposito, soffermandoci ancora sulle differenze con i dati della MGT, spicca il tratto legato alla bellezza e quello legato alla raffinatezza. È possibile che il parlante di italiano regionale, pur essendo percepito come competente e prestigioso socio-economicamente, non riesce a far scaturire un'idea di bellezza e raffinatezza pari all'italiano astrattamente inteso, che, invece, oltre ad essere associato ai mass-media e alle figure pubbliche, è anche depositario di una importante e ben nota tradizione culturale e letteraria (cfr. Guerini, 2006). Simili risultati non sono chiaramente una novità in questo campo di studi. Per riportare un esempio vicino geograficamente e sociolinguisticamente a questa ricerca, si può menzionare lo studio di Huguet & Lapresta (2006) condotto in Aragona con metodologia diretta: è emerso che gli studenti hanno un atteggiamento chiaramente positivo sia verso il castigliano che verso l'aragonese; tuttavia, l'atteggiamento verso la lingua maggioritaria è ancor più favorevole perché "el castellano, además de gozar del apoyo institucional, disfruta en gran medida del afecto de los aragoneses" (Huguet & Lapresta, 2006, p.284). In maniera simile, dai metodi diretti emerge che l'italiano, oltre ad essere la lingua dell'ufficialità, pare anche beneficiare dell'affetto delle nuove generazioni.

Sardo. Per quanto riguarda il sardo, i dati ricavati dalle attività con le scale Likert e con i differenziali semantici offrono un quadro di generale positività nei confronti della lingua minoritaria, sebbene vi siano aspetti specifici su cui i partecipanti hanno espresso giudizi più estremi in senso negativo rispetto a quanto avvenuto nella MGT.

Le valutazioni più positive hanno a che fare con la sfera dell'emotività, della vicinanza, dell'affettività, stavolta in linea con quanto trovato nel metodo indiretto. Infatti, nell'attività con i differenziali semantici, la dimensione della *solidarity* è quella in cui il sardo ha ricevuto valutazioni più elevate: i giudizi medi nei singoli tratti di questa dimensione sono sempre andati oltre il 4 nella scala di valutazione dall'1 al 6 e in ben quattro tratti su sei non si è registrata una differenza significativa con l'italiano. Per quanto riguarda gli altri due tratti, la differenza tra le lingue in termini di bellezza estetica è spiegabile con le motivazioni suesposte legate alle funzioni pubbliche e al patrimonio letterario dell'italiano; la differenza in termini di familiarità è spiegabile con il fatto che l'italiano è la L1 della netta maggioranza dei partecipanti. Tuttavia, è bene reiterare che le valutazioni circa la bellezza e la familiarità del sardo non possono certo dirsi sfavorevoli a questa lingua. Un discorso simile può essere fatto per l'attività con le scale Likert, dove il sardo ha ricevuto valutazioni elevate ma inferiori all'italiano nelle domande riferite all'estetica della lingua. Nelle domande riferite al legame tra lingua ed identità, invece, le valutazioni sono similmente positive ma in questo caso superiori a quelle date alla lingua nazionale. Da questo punto di vista, il sardo si conferma una lingua in cui la dimensione identitaria gioca un ruolo molto importante (Olesen, 2006), che dunque, come ha suggerito Mura (2019a) – riprendendo il concetto proposto da Joseph (2014, pp.126-127) – è dotata di un forte “identity mojo”, ha cioè il ‘potere’ di avere una forte valenza identitaria per la comunità dei suoi parlanti.

Di forte interesse specifico per questa ricerca è anche il fatto che i partecipanti hanno mediamente dichiarato che vogliono o vorrebbero usare la lingua locale e trasmetterla alle generazioni future. Come già detto sopra, le affermazioni relative all'uso e alla trasmissione intergenerazionale sono state significativamente più condivise quando riferite all'italiano, ma esse hanno generato un alto grado di condivisione anche quando riferite al sardo. Pare esserci una buona dose di interesse e curiosità intorno alla lingua locale, giudicata infatti piuttosto ricca (seppur significativamente meno dell'italiano) e interessante (senza differenze significative con l'italiano), il che suggerisce che gli studenti non sarebbero riluttanti ad un suo più diffuso impiego anche nel contesto scolastico. Ciò è confermato anche dal grande accordo mostrato dai partecipanti con l'affermazione in cui si sosteneva che il sardo debba essere insegnato a scuola. Benché l'opportunità di insegnare l'italiano non sia in discussione e generi un grado d'accordo significativamente più alto, anche l'opportunità di insegnare il sardo pare essere vista di buon occhio (la media è stata pari a 4,63, la moda a 6 = ‘completamente d'accordo’).

Tuttavia, quando è stato chiesto agli studenti se fossero d'accordo con l'insegnare alcune materie in sardo, il consenso è stato molto più oscillante: ciò è testimoniato dal fatto che questa domanda ha fatto registrare il più alto valore di deviazione standard (=1,7); inoltre, se il 4 come valore della mediana risulta parzialmente incoraggiante, spicca in negativo il fatto che il valore più frequente (la moda) è stato 1, ossia il valore corrispondente alla risposta 'completamente in disaccordo'. Va comunque precisato che il 49% dei partecipanti ha risposto a questa domanda con una delle tre opzioni di disaccordo, mentre il 51% con una delle tre risposte d'accordo. Insomma, l'utilizzo della lingua locale come lingua veicolare nella scuola, in linea con quanto trovato da Mura (2019a), pare essere un aspetto ancora controverso e su cui sono presenti posizioni molto diverse. È plausibile che le risposte controverse ed oscillanti in questa domanda siano connesse con il giudizio piuttosto negativo dato al sardo circa la sua scientificità. Il sardo pare dunque essere ritenuto poco adatto a trattare argomenti scientifici. Eppure, nella MGT, i parlanti della lingua minoritaria che leggevano un testo 'didattico' con nozioni di geografia e storia non erano stati giudicati inadeguati ad insegnare, né tantomeno incolti o poco intelligenti. Si può ipotizzare in questo senso che un più ampio uso del metodo CLIL nella scuola – ancora minoritario in generale (Regione Autonoma della Sardegna, 2011; 2020) e presso il mio campione (vd. §5.5.3) – possa condurre a dei cambiamenti in questo senso. Come illustrato da Baker (1992), l'apporto istituzionale e l'utilizzo di una lingua minoritaria per parlare di argomenti scientifici da parte di modelli culturali come gli insegnanti può essere un promotore di cambiamenti in alcune sfumature degli atteggiamenti linguistici della comunità. In questo senso, Huguet & Lasagabaster (2007) hanno mostrato come la presenza della lingua minoritaria come *medium of instruction* in vari contesti europei si sia dimostrata tra i più importanti fattori di crescita degli atteggiamenti linguistici investigati con metodologia diretta. Inoltre, la ricerca di Bissonauth (2019) nelle isole Mauritius ha mostrato come l'introduzione del creolo nella scuola, anche solo come lingua opzionale, ha contribuito ad un cambiamento in positivo degli atteggiamenti degli studenti verso tale lingua e verso la sua assimilazione in ambito scolastico, sia come materia d'insegnamento, sia – seppur in maniera più controversa – come lingua veicolare.

Ad ogni modo, la poca scientificità percepita per il sardo è probabilmente legata anche ad un altro aspetto emerso nell'attività con i differenziali semantici: il sardo è stata ritenuta una lingua non particolarmente dotata di raffinatezza e soprattutto non particolarmente moderna. Questi risultati richiamano quanto trovato nella MGT, dove questi due aspetti erano quelli meno associati ai parlanti di sardo. La lingua minoritaria in Sardegna, insomma, come già evidenziato da Viridis (2003b; 2003c) e Deiana (2016), sembra ancora legata ad un tempo passato; riprendendo ancora la terminologia di Joseph (2014, p.128) già usata da Mura (2019a) a proposito del sardo – pare vi sia una mancanza di “modernity mojo”, ossia il ‘potere’ di una lingua di essere associata al mondo contemporaneo. Inoltre,

il sardo è stato mediamente giudicato come una lingua piuttosto difficile. Il *socio-educational model* di Gardner (1985, p.147) pone la “*situational anxiety*”, che può derivare dalla difficoltà percepita di una lingua, come un fattore in grado di influenzare negativamente le abitudini linguistiche e di riflesso anche gli atteggiamenti linguistici. Benché questo tipo di valutazioni possano verosimilmente ostacolare l'accettazione di una più profonda assimilazione del sardo in ambiti pubblici come la scuola, ancora una volta proprio un suo più diffuso impiego nel contesto scolastico – non solo in attività ricreative ed extracurricolari – potrebbe portare dei cambiamenti in questo senso: per esempio, l'inserimento della lingua locale come materia d'insegnamento potrebbe portare ad una crescita della competenza e dell'agio nel parlare tale lingua, mentre è plausibile che l'impiego del sardo come lingua veicolare possa causare una diversa percezione di esso, almeno in termini di modernità e raffinatezza (cfr. Woolard, 2009). Tuttavia, sebbene questo possa essere un passo utile ed importante, non porterebbe necessariamente ad una presenza più generalizzata della lingua minoritaria nella società, poiché permarranno altri fattori che ne inibiscono l'uso (cfr. O'Rourke, 2011a). A tal proposito, questa ricerca ha messo in luce la questione legata all'importanza percepita. Se nell'attività con i differenziali semantici, il sardo è stato giudicato molto utile, si tratta di un'utilità generica non meglio specificata; l'attività con le scale Likert chiarisce che l'importanza percepita del sardo si abbassa notevolmente quando riportata a contesti specifici. In particolare, il sardo ha ricevuto giudizi piuttosto bassi nelle domande riferite all'importanza strumentale, e non è stato valutato in maniera particolarmente positiva neanche nelle domande riferite all'importanza integrativa. In ambedue i casi, la differenza con le valutazioni date all'italiano è amplissima. La bassa utilità strumentale è facilmente spiegabile con la mancanza di prospettive lavorative o economiche legate al sardo, mentre l'utilità integrativa relativamente bassa desta più sorpresa. In realtà, essa è dovuta ancora una volta alla predominanza dell'italiano nell'isola anche nei rapporti privati (Schjerve, 2017; Marongiu, 2019): infatti, se i partecipanti hanno affermato che la lingua locale possa aiutare nei rapporti amicali, essi hanno altresì affermato che non è necessaria (vd. §7.1.1 per la differenza semantica tra 'Importanza Integrativa 1' e 'Importanza Integrativa 2'). Come già più volte ribadito, queste domande sull'importanza delle lingue possono essere considerate non spie di atteggiamenti linguistici, bensì constatazioni della realtà (Sharp et al., 1973), tant'è che lo stesso Baker (1992) – da cui tali domande sono tratte – le aveva incluse in una sezione separata rispetto a quella delle *language attitude*. Spesso, infatti, le lingue minoritarie – anche quelle verso cui vi sono atteggiamenti molto favorevoli – sono viste come poco importanti sia dal punto di vista integrativo che strumentale (cfr. Lasagabster & Huguet, 2007). Questo fatto può rivelarsi decisivo per la loro vitalità, giacché gli studi di psicologia sociale del linguaggio hanno a più riprese mostrato l'importanza dell'orientamento strumentale ed

integrativo per processi quali l'uso, l'apprendimento o il consolidamento linguistico (Gardner & Lambert, 1972; Lambert, 1973; Gardner et al., 1983; Gardner, 1985; Gardner & MacIntyre, 1991). È possibile dunque affermare che, benché le politiche linguistiche in Sardegna abbiano promosso una certa presenza del sardo in ambiti pubblici (vd. §3.3.3), i nuovi usi – pur contribuendo a far aumentare l'interesse verso la lingua locale – hanno ancora un valore prevalentemente simbolico, tradizionale, identitario, e faticano a far aumentare l'effettivo uso quotidiano della lingua e la percezione di modernità ed utilità di quest'ultima (cfr. Dal Negro & Vietti, 2011 e Berruto, 2018 per la situazione italiana in generale). Come già espresso nel discutere dei risultati della MGT, le politiche linguistiche future sembra si debbano concentrare proprio su misure capaci di fare in modo che il sardo venga avvertito come una lingua spendibile nella società contemporanea, le quali possono beneficiare dell'atteggiamento complessivamente positivo nei confronti della lingua locale emerso anche dai metodi diretti.

Le riflessioni finora proposte aiutano a dare conto delle valutazioni date nei singoli tratti. I risultati complessivi non sono in contrasto con la visione per cui i metodi diretti riflettono ciò che i partecipanti reputano appropriato ed accettabile socialmente (Garret et al., 2003; Garrett, 2010; Kircher & Hawkey, 2022). Infatti, nelle domande in cui gli studenti erano chiamati ad esprimere opinioni pure, essi hanno fornito risposte piuttosto favorevoli nei confronti di entrambe le lingue (cfr. la nozione di "atteggiamenti del XXI secolo" di Sallabank, 2013a, p.108). Le differenze più forti sono emerse invece nelle domande che presupponevano anche una presa d'atto dei reali usi linguistici all'interno della società. Di fatto, i risultati dei metodi diretti portano anche a osservare una certa distinzione nelle componenti delle *language attitude*: entrambe le lingue godono di un certo attaccamento affettivo (più o meno condizionato nelle dichiarazioni dal *social desirability bias*), ma cognitivamente gli studenti riconoscono che esse possiedono un valore utilitario differente (cfr. Oakes, 2010).

Una riflessione a parte meritano i risultati – in parte sorprendenti – scaturiti dal differenziale semantico 'facile-difficile'. Se la percezione di difficoltà del sardo può essere facilmente spiegabile in virtù della grossa percentuale di partecipanti non sardofoni nel mio campione, risulta più strano che anche l'italiano non sia stato giudicato particolarmente facile, essendo la L1 della maggior parte degli studenti. Anche in virtù dell'alta deviazione standard emersa dalle risposte date a questa domanda, si può ipotizzare che essa sia stata variamente interpretata. È possibile che il contesto scolastico in cui questa domanda è stata posta abbia fatto pensare non solo all'uso 'spontaneo' e colloquiale delle lingue nella vita di tutti i giorni, ma all'apprendimento formale della sua grammatica. Connesso a ciò, si può ipotizzare che, per alcuni, definire l'italiano o il sardo facile poteva essere visto come derogatorio in termini proprio di complessità, sofisticatezza e ricchezza linguistica; per il sardo, a ciò si aggiunge che, nel definire questa lingua difficile, si enfatizza la sua

distanza e diversità con la lingua maggioritaria, in un tentativo di differenziazione da una generica cultura nazionale (Guerini, 2012; Berruto, 2018).

Le diverse varietà di sardo. Per concludere il commento generale sui metodi diretti, è bene soffermarsi brevemente sulle domande in cui veniva chiesto ai partecipanti di indicare una preferenza tra le diverse varietà di sardo. La maggior parte degli studenti ha indicato una parlata dell'area linguistica in cui vive. Se la preferenza molto diffusa per la varietà della propria zona in ambito familiare era sicuramente attesa, il dato simile anche per quanto riguarda l'ambito scolastico merita alcune riflessioni. Come anche emerso dai risultati della MGT, pare non esserci tra le nuove generazioni di parlanti un prestigio più forte diffusamente riconosciuto per una varietà specifica di sardo, avvertita come più adatta ad un uso pubblico e formale. Ciò è in piena linea con quanto riportato da Pinto (2013): i partecipanti provenienti dalla città di Cagliari non avevano indicato alcuna varietà di sardo per ricoprire il ruolo di lingua ufficiale, probabilmente per un fenomeno di lealtà linguistica nei confronti delle singole parlate della Sardegna. Questo fatto, secondo l'autrice, pone problemi per una decisa diffusione del sardo e aiuta al contempo il mantenimento di comportamenti linguistici italianofoni. A proposito dell'assenza di una varietà avvertita come di maggior prestigio, nel presente studio, anche nella domanda relativa alla preferenza circa la varietà da adottare nella scuola, lo standard non è stato praticamente mai menzionato nelle risposte dei partecipanti, compresi quelli più grandi d'età verosimilmente più consapevoli del dibattito pubblico sulla standardizzazione del sardo: questa è un'ulteriore indicazione del basso grado di accettazione di una varietà sovra-locale da adottare per tutte le aree dell'isola. Questi risultati sono anche in linea con quelli trovati nel test di selezione delle voci della MGT, dove i parlanti che non hanno inserito tratti fonetici o fonosintattici locali sono stati giudicati tendenzialmente più negativamente (vd. §6.1). È auspicabile che dati come questi appena illustrati vengano tenuti in conto da coloro che prendono decisioni in materia di politiche linguistiche.

8.2.3 Sulle variabili relative ai partecipanti

Per ciò che concerne l'impatto delle variabili relative ai partecipanti sui risultati, il quadro che emerge dai modelli di analisi dei dati riferiti ai metodi diretti è piuttosto complesso e di non facile interpretazione. Vi sono differenze con quanto trovato nella MGT e, in questo caso, anche differenze tra i due metodi diretti. Partirò però da alcuni aspetti condivisi da questi ultimi.

Uso e competenza del sardo (riflessioni sulle valutazioni date al sardo). Innanzitutto, si nota il ruolo importante che ha giocato il livello autodichiarato di uso del sardo: all'aumentare dello *score* di questa variabile aumentavano anche i giudizi positivi sul sardo. A differenza di quanto accaduto nella MGT, anche lo *score* derivante dall'attività di denominazione di immagini interagiva significativamente con

i giudizi sul sardo; nei metodi diretti, dunque, anche la competenza ‘oggettiva’ nella lingua minoritaria era connessa alla positività degli atteggiamenti verso tale lingua. Questo è in linea con le conclusioni tratte da Li & Wei (2022) sul valore predittivo delle autodichiarazioni e delle misure oggettive di competenza sulle *attitude*. Più spiccatamente, però, questi risultati sono affini a quanto trovato da Priestly et al. (2009) nel loro studio sulla minoranza slovena in Austria: gli autori hanno misurato separatamente la connessione tra uso della lingua minoritaria e atteggiamenti, e tra competenza della lingua minoritaria e atteggiamenti, trovando che entrambi gli elementi – uso e competenza – incidevano significativamente sugli atteggiamenti. Tuttavia, i dati sull’uso e le abitudini linguistiche presenti e passate dei partecipanti – ottenuti tramite autodichiarazioni – si erano rivelati più costantemente correlati con le diverse sfumature di atteggiamenti linguistici rispetto ai dati sulla competenza linguistica ottenuti con una misura ‘oggettiva’. Similmente, nel presente lavoro, l’effetto della variabile relativa alle autodichiarazioni è più costante, è cioè presente in tutti i modelli d’analisi dei metodi diretti, anche quelli che esaminano le diverse componenti separatamente, a differenza della variabile relativa al *picture-naming task* che talvolta non è risultata significativa (cfr. §7.2.3.1 e §7.2.3.2). Nell’interpretare questo risultato, non va dimenticata la già menzionata ipotesi di Pinto (2013) – avanzata proprio in riferimento al sardo – per cui i *self-report* possiedono già di per sé un contenuto ideologico. È possibile che in contesti sociolinguistici a forte dimensione identitaria il soggettivismo insito nelle autodichiarazioni renda più prossima la loro relazione con gli atteggiamenti. In questo studio, d’altronde, le autodichiarazioni riguardavano le abitudini linguistiche, fattore di cui la letteratura e i modelli teorici sostengono l’importanza nell’influenzare le *language attitude* (Gardner, 1985; Baker, 1992; Lasagabaster & Huguet, 2007; Priestly et al., 2009; Kircher & Fox, 2019; Li & Wei, 2022); in generale, dunque, è possibile ribadire quanto già detto nel commentare i risultati della MGT, ossia che sia l’uso sia la competenza in lingua minoritaria correlano con gli atteggiamenti nei confronti di tale lingua, sebbene l’uso sembri avere un ruolo più incisivo. Ad ogni modo, pare opportuno sottolineare quanto affermato proprio da Priestly et al. (2009) a proposito del ruolo degli atteggiamenti, dell’uso e della competenza, e della correlazione tra questi tre elementi nei processi di mantenimento linguistico: “language maintenance is a three-legged milking-stool; remove – or sufficiently shorten – one of the legs and it will fall” (Priestly et al., 2009, p.300).

Uso e competenza del sardo (riflessioni sulle valutazioni date all’italiano). Volgendo l’attenzione sulla lingua maggioritaria, si osserva che a punteggi elevati nelle autodichiarazioni e nel *picture-naming* non corrispondono atteggiamenti significativamente più positivi nei confronti dell’italiano. Benché dunque quelle variabili si possano interpretare – pur con le dovute cautele – come misure del grado di bilinguismo italiano/sardo dei partecipanti, gli *score* alti in tali variabili non presuppongono

un orientamento favorevole verso entrambe le lingue. Questo dato, già presente nella MGT, è stato confermato anche dai risultati dei metodi diretti. Vi è però una differenza tra autodichiarazioni e compito di denominazione di immagini in questo senso: all'aumentare dello *score* del compito di denominazione, le risposte sull'italiano si fanno o leggermente più positive (attività con le scale Likert) o leggermente più negative (attività con i differenziali semantici); invece, all'aumentare dello *score* nelle autodichiarazioni, le risposte sull'italiano si fanno decisamente più negative, in particolare nell'attività con le scale Likert. Pare insomma che un'immersione più profonda in contesti linguistici molto sardofoni – soprattutto quello familiare – renda i parlanti più propensi ad offrire giudizi favorevoli sul sardo e più restii ad offrire giudizi generosi nei confronti della lingua italiana. Si tratta probabilmente di un classico caso di enfaticizzazione della lealtà linguistica verso quello che è avvertito come *in-group code* (Tajfel, 1982; Hogg et al., 1984; Kircher & Zipp, 2022). La volontà di presentare un'identità linguistica e socio-culturale distinta da quella generica nazionale può infatti assumere sia la forma di favore nei confronti della lingua minoritaria, sia la forma di sfavore nei confronti della lingua maggioritaria (Hogg et al., 1984). Per citare esempi di ricerche che hanno fatto uso di strumenti diretti affini a quelli qui impiegati, sia in Sharp et al. (1973) per il gallese, sia in O'Laoire (2007) per l'irlandese, i partecipanti provenienti da *background* linguistici in cui la lingua minoritaria era fortemente presente hanno sì mostrato posizioni particolarmente favorevoli nei confronti di tale lingua, ma hanno anche manifestato una certa avversione nei confronti della lingua maggioritaria, l'inglese. Come O'Laoire (2007) ipotizza, si tratta al contempo di meccanismi di lealtà linguistica e di protezione delle lingue in pericolo da quelle più diffuse e forti economicamente. Il fatto che questo distacco dall'italiano sia emerso soprattutto dalle autodichiarazioni, ad ogni modo, sembra dare ulteriore supporto alla tesi di Pinto (2013) sul contenuto ideologico dei *self-report*.

Istruzione di/in sardo. Rispetto ai dati della MGT, nei risultati dei metodi diretti spicca l'assenza dell'effetto delle esperienze scolastiche in sardo. Questo risultato è francamente difficile da interpretare, soprattutto in virtù dell'importanza che l'istruzione formale ha avuto in numerose ricerche passate effettuate con metodi diretti (Huguet, 2005; Huguet & Lasagabaster, 2007; González-Riaño et al., 2013; Bandrés, 2021). Bisogna ancora una volta ricordare però che la situazione sarda non è paragonabile a tante altre situazioni europee per quanto riguarda la presenza della lingua locale nella scuola. Essa infatti assume la forma di CLIL solo in casi sporadici e minoritari e dunque non si può parlare di educazione bilingue o di sardo come *medium of instruction*. È possibile che questa situazione peculiare comporti una incidenza minore della variabile delle esperienze scolastiche rispetto a contesti in cui la lingua minoritaria è strutturalmente integrata nella scuola come lingua veicolare. Ciononostante, anche nei metodi diretti – in particolare nell'attività con le scale Likert e nella dimensione dello *status* dell'attività con i differenziali semantici – si può osservare la tendenza

dei partecipanti a rispondere in maniera gradualmente più favorevole nei confronti del sardo all'aumentare delle loro esperienze di/in sardo nella scuola, ma quest'effetto non ha toccato livelli di significatività statistica. Il fatto che nella MGT, invece, questa variabile fosse risultata significativamente influente può essere legato alle caratteristiche dell'esperimento stesso. Il contesto didattico-scolastico costruito intorno alle voci e alle letture del testo della MGT (cfr. §5.1.2) può avere contribuito a rendere più saliente la differenza tra chi non aveva avuto esperienze di/in sardo nella scuola, o ne aveva avute poche, e chi ne aveva avute con più frequenza; questi ultimi, è plausibile proprio in virtù di quelle esperienze, hanno conferito un prestigio maggiore ai parlanti di sardo, non assegnando loro stereotipi negativi di carattere sociale, culturale, intellettuale. In altre parole, è possibile che una maggiore abitudine a vedere il sardo impiegato nella scuola – anche in attività ludico-ricreative – se non pare contribuire di per sé ad una migliore visione del sardo in termini generici, sembra rendere meno strano per gli studenti un uso formale e didattico della lingua minoritaria e i suoi parlanti meno soggetti ad associazioni stereotipiche poco positive, o meglio, più soggetti a percezioni valutative favorevoli.

Fascia d'età/Grado scolastico. Un'altra differenza importante con i risultati della MGT è l'incidenza nei dati relativi ai metodi diretti della variabile dell'età ovvero del grado scolastico frequentato. Nell'attività con le scale Likert, i risultati sono in piena linea con ciò che ci si poteva attendere osservando quanto spesso accaduto in contesti di contatto tra una lingua nazionale ed una lingua locale (Lambert, 1967; Sharp et al., 1973; Baker, 1992; Ubalde et al., 2017): intorno all'età dei 14/15 anni, che coincide con i primi anni di scuola superiore, si tende a sentirsi meno legati alla lingua locale e a guardare con maggior favore alla lingua nazionale. In particolare quest'ultima tendenza è risultata significativa nei dati raccolti in questo studio: gli alunni delle scuole elementari/medie hanno dato risposte decisamente meno favorevoli nei confronti dell'italiano rispetto agli studenti frequentanti le scuole superiori. Le ragioni di questa tendenza sono piuttosto note (cfr. Baker, 1992) e sono state dettagliate in §8.1.2; alle ragioni ivi esposte va aggiunto il fatto che nel passaggio alle scuole superiori solitamente si lascia la propria realtà locale per giungere in un contesto più grande e tendenzialmente più urbano. Il fatto che questa differenza tra gruppi d'età sia emersa in un metodo diretto e non nella MGT sottolinea ancora una volta che le domande esplicite tendono a far emergere l'ideologia linguistica presente nella società, di cui i ragazzi più grandi è presumibile abbiano più coscienza o verso cui comunque tendono a convergere maggiormente. In connessione con quanto appena detto, è opportuno precisare che, nelle affermazioni sull'importanza delle lingue, una differenza si è registrata nei dati relativi al sardo, giacché gli alunni delle elementari/medie hanno dato risposte più favorevoli nei confronti della lingua minoritaria rispetto agli altri gruppi d'età. Questo sembra confermare che i più piccoli tendono maggiormente a basarsi nei loro giudizi e nei

loro atteggiamenti linguistici sui legami affettivi ed emozionali, mentre gli studenti più grandi si distaccano maggiormente da questi elementi prendendo coscienza anche della “utilitarian function” (Katz, 1960, p.170) delle lingue.

Apparentemente, queste riflessioni sembrano essere sconfessate dai risultati dell’attività con i differenziali semantici, giacché nel modello generale gli alunni delle elementari/medie hanno dato valutazioni più generose degli studenti delle superiori indipendentemente dalla lingua cui si riferivano le domande. In realtà, se si osservano le analisi separate per dimensioni di valutazione (*status* e *solidarity*), si trova supporto alle tesi avanzate nel commentare i dati dell’attività con le scale Likert. Infatti, nella dimensione della *solidarity* non si è registrata nessuna differenza; nella dimensione dello *status*, invece, gli alunni più piccoli hanno fornito al sardo (ma non all’italiano) giudizi significativamente più favorevoli rispetto a quelli forniti dagli alunni delle superiori.

Sempre in riferimento alle fasce d’età, vi è un altro dato rilevante nei risultati dei metodi diretti: gli studenti universitari hanno mostrato la tendenza ad offrire ad entrambe le lingue valutazioni più generose rispetto a quelle date dagli altri studenti, soprattutto da quelli delle superiori, e questo si è reso evidente in particolare nell’attività con i differenziali semantici. Vi sono diversi fattori che hanno presumibilmente influito congiuntamente nel creare questa differenza. Innanzitutto, va tenuto conto della media d’età degli studenti universitari del mio campione, che si è rivelata più alta di quanto ci si potesse attendere (30,9 anni in media). È verosimile che i partecipanti di quell’età non siano solo consapevoli dell’importanza strumentale della lingua maggioritaria, ma siano anche più attenti al dibattito pubblico presente in Sardegna circa la valorizzazione della lingua minoritaria. Peraltro, la maggioranza degli studenti universitari del mio campione frequentava anche classi di letteratura sarda, e a maggior ragione si può dunque pensare che si trattasse di un gruppo di persone pienamente consapevole del dibattito sulla tutela del sardo. Perciò, soprattutto quando chiamati a dare valutazioni esplicite sulle lingue, hanno presumibilmente ritenuto socialmente appropriato offrire valutazioni molto positive ad entrambe, volendo dunque mostrare una propensione favorevole verso la convivenza delle lingue e verso il plurilinguismo. Come detto, il divario più grande rispetto agli universitari è stato registrato presso gli studenti delle superiori, i quali hanno mostrato di vivere la compresenza della lingua minoritaria e maggioritaria nel repertorio comunitario in maniera meno conciliante e più conflittuale, ossia guardando con più favore la lingua maggioritaria e guardando con più distacco la lingua minoritaria, vista per lo più come ostacolo a determinati obiettivi sociali ed economici (cfr. Lambert, 1967; Sharp et al., 1973; Baker, 1992). È inoltre possibile ipotizzare che l’età piuttosto elevata degli studenti universitari possa in parte spiegare il fatto che i loro giudizi fossero più simili a quelli degli alunni delle elementari/medie, giacché i più piccoli tendono ad essere condizionati fortemente dagli atteggiamenti linguistici degli adulti (Huguet & Lapresta, 2006;

Ibarraran et al., 2008; Gonzales-Riaño et al., 2013). Va tuttavia tenuto a mente che, nel caso degli studenti universitari, si tratta di un campione abbastanza ristretto in termini numerici e con un percorso accademico che prevede materie in cui la lingua sarda è posta al centro dell'attenzione. Tentare generalizzazioni risulta dunque poco giustificato.

Genere. Per quanto riguarda il genere dei partecipanti, le donne hanno dato risposte significativamente più favorevoli ad entrambe le lingue nell'attività con le scale Likert, ma non in quella con i differenziali semantici. Nelle scale Likert, più specificamente, le valutazioni più generose sono state rilevate nelle domande in cui si richiedevano pure opinioni sulle lingue, ma non in quelle riguardanti la loro importanza. Il maggiore favore con cui le donne hanno valutato le due lingue è in linea con la tendenza già presente nella MGT, sebbene in quel caso non avesse raggiunto livelli di significatività statistica. Il fatto che sia nella MGT che nei differenziali semantici non sia stata raggiunta la significatività, così come la distanza relativamente ridotta in termini assoluti tra le medie degli uomini e delle donne anche nelle domande con le scale Likert, rende più prudente parlare di un sostanziale equilibrio nelle valutazioni date dai due generi, con la tendenza delle donne a fornire giudizi più favorevoli. Con riferimento all'italiano, questa tendenza sembra in grado di confermare una maggiore adesione delle parlanti femminili alla lingua dotata di prestigio aperto (Labov, 1990; 2001); il fatto che le valutazioni più generose da parte delle donne siano state date anche al sardo rafforza l'idea della lingua minoritaria come lingua dotata ormai di un certo prestigio anche esplicito presso la società. Come già detto, un simile risultato è stato infatti trovato in contesti in cui la lingua locale ha assunto un forte *status*, quali la Catalogna (Ubalde et al., 2017) e il Galles (Price & Tamburelli, 2020). Per il contesto della Sardegna, questo dato rappresenta una parziale novità rispetto a quanto emerso da ricerche precedenti. Oppo (2007) ha mostrato che i partecipanti uomini hanno dichiarato un legame più forte con la lingua locale rispetto alle donne. In Brau (2010) le donne hanno espresso opinioni positive nei confronti del sardo simili a quelle degli uomini; tuttavia, con preciso riferimento alla possibilità di utilizzare il sardo nella scuola, le donne hanno fornito risposte meno favorevoli degli uomini “segno chiaro – che non desta sorpresa – di una maggiore attenzione femminile ai rapporti di forza fra i codici nel mercato linguistico in vista di una loro spendibilità per la progressione sociale” (Brau, 2010, p.164). In questa ricerca invece, anche considerando solamente le domande riferite all'opportunità di impiegare la lingua locale nella scuola, le donne hanno espresso un parere simile e persino leggermente più favorevole di quello fornito dagli uomini (Media = 4,14 vs. Media = 3,97). Questo dato risulta dunque essere un segno di una traiettoria degli atteggiamenti linguistici in Sardegna, per cui nelle nuove generazioni il prestigio e il supporto per la lingua minoritaria sembra più omogeneamente diffuso tra i due generi, anche con preciso riferimento alla possibilità di accogliere tale lingua nel sistema scolastico.

Area linguistica di provenienza. La variabile dell'area linguistica di provenienza dei partecipanti, che non era risultata significativamente influente nei risultati della MGT, è invece risultata tale nell'attività dei differenziali semantici. I logudoresi hanno espresso valutazioni più positive dei campidanesi nei confronti del sardo, fatto che si è ripetuto anche nell'attività con le scale Likert ma non in maniera significativa. Questo dato è in controtendenza con quanto emerso dalla MGT dove i campidanesi – pur in maniera non significativa – avevano dato giudizi più positivi nei confronti delle voci in lingua minoritaria. L'area logudorese è generalmente più sardofona dell'area campidanese, o meglio, si tende a parlare con maggior frequenza la lingua locale (Oppo, 2007; Marongiu, 2019). Inoltre, è nozione comune in Sardegna che alcune parti dell'isola, per esempio la Barbagia e la Baronia, spiccano per l'attaccamento ad un certo tipo di tradizioni popolari (si pensi, per esempio, al *canto a tenore* e al suo ruolo nella costruzione delle identità dei paesi, Macchiarella, 2009). Questo risultato dunque non è inatteso. Il fatto che esso sia emerso nei metodi diretti e non sia emerso nella MGT fa però supporre che il sardo goda in aree logudoresi di maggiore prestigio aperto, cui fa però da contraltare un non superiore prestigio coperto. I partecipanti logudoresi possono sentirsi maggiormente 'in dovere' a mostrarsi positivamente predisposti verso il sardo, in virtù di una più forte sanzione sociale per chi non lo facesse. Il maggiore prestigio aperto del sardo in area logudorese sembra essere confermato anche dalle risposte date alle domande sulle varietà di sardo preferite per il contesto familiare e scolastico. Tra i partecipanti logudoresi, si sono registrate percentuali più basse di risposte in cui non si indicava nessuna varietà di sardo e percentuali più alte di risposte in cui si indicava la propria varietà. Questi dati, va ricordato, possono essere influenzati anche dal fatto che nella fascia d'età più piccola i partecipanti di area logudorese provenivano da paesi della Baronia di circa 2500 abitanti, mentre quelli di area campidanese da una cittadina di circa 25000 abitanti. Già Valdes (2007) aveva non sorprendentemente mostrato che la grandezza del comune di provenienza può essere un fattore molto rilevante in Sardegna per ciò che concerne gli atteggiamenti linguistici dei parlanti. Di conseguenza, è auspicabile cercare conferme o smentite ai dati di questa ricerca in studi futuri con un maggior bilanciamento del campione in questo senso.

8.3 Discussione generale

8.3.1 Sul contesto della Sardegna

Mettendo assieme quanto emerso dai metodi diretti ed indiretti, è possibile proporre qualche riflessione generale, ora riferita specificamente al contesto della Sardegna, più avanti di carattere teorico.

Italiano. Il prestigio socio-economico e culturale di cui gode l'italiano è tipico delle lingue maggioritarie e non desta alcuna sorpresa; similmente, è in linea con la maggior parte della letteratura

esistente il fatto che, in un esperimento di MGT, il parlante di una lingua maggioritaria come l'italiano non venga associato ad una forte vicinanza sociale con chi lo ascolta, e dunque non venga avvertito come particolarmente caloroso e piacevole socialmente (vd. le *overview* di Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Giles & Marlow, 2011; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022). Quest'ultimo aspetto è risaltato in maniera particolarmente evidente, probabilmente perché il contesto rendeva saliente il contesto scolastico ed il confronto con il sardo, avvertito come più identitario e come *in-group code* o *we-code* (cfr. Masullo et al., 2021). Più astrattamente però, come dimostrato dai risultati dei metodi diretti, gli studenti riconoscono un forte valore estetico all'italiano e si dichiarano affettivamente legati anche a questa lingua. D'altronde, un simile risultato era già emerso da ricerche passate effettuate in Sardegna con metodologia diretta (Valdes, 2007; Brau, 2010): proprio l'aspetto metodologico può avere influito su tale dato, in quanto gli studenti possono aver ritenuto socialmente più appropriato fornire alla lingua nazionale e dominante nella società un valore particolarmente alto, anche superiore a quello attribuito alla lingua minoritaria. Tuttavia, non va dimenticato che l'italiano è la L1 della maggior parte dei giovani nell'isola (Oppo, 2007) e dei membri del campione di questa ricerca, ed è la lingua in cui si svolgono numerose attività associate al divertimento e alla convivialità, fatto che può aver contribuito al grado di positività dei giudizi nei metodi diretti (Baker, 1992). Ciò su cui i diversi metodi concordano, e che è dunque più sicuro affermare, è che le nuove generazioni, consciamente e inconsciamente, assegnano alla lingua maggioritaria un forte valore strumentale: quest'aspetto verosimilmente garantisce che le pratiche linguistiche rimangano improntate su una forte preponderanza di questa lingua (cfr. Lupinu, 2007 e Marongiu, 2019)

Inoltre, è possibile affermare che l'orientamento valutativo nei confronti dell'italiano in Sardegna sia pressoché uniforme presso le nuove generazioni, tanto da non essere significativamente influenzato da fattori quali il genere del parlante, la sua area di provenienza o il grado di 'competizione' interlinguistica causata dall'uso e dalla conoscenza del sardo del parlante stesso. Almeno in parte, però, vi è un elemento capace di modificare il favore con cui la lingua nazionale viene giudicata: si tratta della variabile dell'età. Questo dato non è comunque inatteso, visto che già in altri contesti geografici (Lambert, 1967; Sharp et al., 1973; Baker, 1992; Garrett et al., 2003; Ubalde et al., 2017), si è potuto osservare che intorno ai 15 anni si comincia a guardare con più favore la lingua maggioritaria, probabilmente per una maggiore preoccupazione nei confronti delle dinamiche relazionali, lavorative ed economiche della società (Baker, 1992), nonché per un più stretto contatto con contesti a maggiore vocazione urbana.

Sardo. Per quanto riguarda il sardo, il presente lavoro ha mostrato una disposizione abbastanza favorevole degli studenti nei confronti della lingua locale. Non si può dire che questo risultato è inatteso alla luce di quanto trovato dalle ricerche sulle *language attitude* portate avanti negli ultimi

15 anni in Sardegna (Valdes, 2007; Brau, 2010; Gargiulo, 2014; Deiana, 2016; Lauchlan et al., 2017). Tuttavia, era certamente necessario verificare che una simile tendenza emergesse anche con una metodologia indiretta, in un contesto sperimentale, dunque, in cui i partecipanti non si sentivano in dovere di allinearsi con valori al giorno d'oggi ritenuti ragionevoli, come l'importanza di valorizzare il plurilinguismo e le lingue locali (Lasagabaster & Huguet, 2007; Dal Negro & Vietti, 2011; Lauchlan et al., 2017; Berruto, 2018). Se la forte affettività riservata al sardo poteva essere prevista guardando alla letteratura specialistica sulle *language attitude* (Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Giles & Marlow, 2011; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022) e alle ricerche precedenti in Sardegna (Valdes, 2007; Brau, 2010; Gargiulo, 2014; Lauchlan et al., 2017; Mura, 2019a), i giudizi positivi attribuiti al sardo nella dimensione dello *status* nella MGT sono certamente più sorprendenti ed in controtendenza con quanto solitamente si osserva per le lingue minoritarie e i dialetti (cfr. Bettoni & Gibbons, 1988; Licata, 2019; Marsano, 2021; Crosara, 2022 per studi di questo tipo condotti in contesto italiano). Simili risultati si sono registrati in casi eccezionali in cui la lingua locale gode di forza socio-economica e di un grande supporto istituzionale (Woolard, 1984; Woolard & Gahng, 1990; Newman et al., 2008). A questo proposito, appare molto probabile che le politiche linguistiche di tutela della lingua sarda portate avanti soprattutto dal 1997 ad oggi (vd. §3.3.3) stiano giocando un ruolo determinante nel generare un diffuso sentimento di favore nei confronti della lingua locale. Probabilmente in virtù di questo, non si sono registrate in questa ricerca differenze sostanziali né tra partecipanti uomini e donne, né tra partecipanti di area campidanese e di area logudorese, né tra partecipanti delle diverse fasce d'età. Il grado di positività nella percezione valutativa del sardo non è però svincolato da variabili più marcatamente sociolinguistiche, dimostratesi già in passato tra i fattori più determinanti per le *language attitude* (Gardner, 1985; Baker, 1992; Huguet, 2005; Lasagabaster & Huguet, 2007; Priestly et al., 2009; González-Riaño et al., 2013; Kircher & Fox, 2019; Bandrés, 2021): si tratta della conoscenza della lingua minoritaria, della quantità di esperienze e attività scolastiche con la lingua minoritaria protagonista, ma soprattutto degli usi linguistici abituali attuali e del contesto linguistico in cui si è stati immersi nel percorso di crescita.

Nella discussione generale dei risultati relativi al sardo, però, devono essere tenuti in forte considerazione anche gli elementi più critici, quelli cioè in cui si sono registrati orientamenti negativi o poco positivi da parte degli studenti. In particolare, tali elementi sono emersi quando ai partecipanti è stato in qualche misura chiesto di fare i conti con l'effettiva situazione sociolinguistica attuale in Sardegna. Infatti, il sardo non è stato associato ad un'idea di raffinatezza e modernità né nel metodo indiretto né in quelli diretti, e soprattutto in questi ultimi è emersa l'idea di poca scientificità e poca importanza strumentale di questa lingua. Vista la rilevanza che tali aspetti possono ricoprire per i

comportamenti linguistici delle nuove generazioni, essi dovrebbero essere tenuti in gran conto dai *policy-maker*. A dire il vero, nei documenti di pianificazione linguistica della Regione Autonoma della Sardegna (2011; 2020), i richiami ad usi del sardo non ‘passatisti’, ma più votati alla freschezza del contenuto e a temi non necessariamente legati alla tradizione isolana, sono frequenti. Questa ricerca, per l’appunto, indica che questa strada va ancora perseguita, per far assumere al sardo “modernity mojo” (Joseph, 2014, p.128), ossia far sì che esso venga percepito come una lingua pienamente integrata nel mondo contemporaneo. Inoltre, uno degli aspetti che può comportare cambiamenti negli atteggiamenti linguistici dei parlanti è la consapevolezza che una determinata pratica linguistica comporti un ‘premio’: “Acquisition of a minority language, using and maintaining a language or acquiring a positive attitude to that language may depend on gaining reward and avoiding punishment” (Baker, 1992, p.99). Non può dunque essere trascurato che, per il mantenimento del sardo – nonostante il generale atteggiamento positivo nei confronti di questa lingua anche tra i giovani – sarebbe importante fare in modo di aumentare il suo valore integrativo e strumentale e la sua capacità di conferire ‘premi’, siano essi sociali, economici o scolastici. È altrettanto vero che, come ha illustrato per esempio O’Rourke (2011a) per il caso dell’Irlanda, Sallabank (2013a; 2013b) per il caso delle isole del Canale della Manica e Kircher (2016) per il caso del Québec, non tutte le misure istituzionali per aumentare la presenza della lingua minoritaria nella società vengono acriticamente accettate da tutta la comunità, perché talune possono essere avvertite come svantaggiose socio-economicamente da alcuni o molti dei suoi membri. Pur con queste dovute cautele, non è peregrino ipotizzare che in questa fase sia possibile proporre interventi che stimolino l’apprendimento e l’uso del sardo non solo per questioni identitarie o ideologiche, bensì per ragioni più pratiche e più immediatamente tangibili.

Il campione, il contesto ed alcune scelte metodologiche di questa ricerca hanno messo in primo piano l’ambito della scuola, su cui dunque è opportuno soffermarsi. Già alcune ricerche passate (Valdes, 2007; Brau, 2010; Mura, 2019a) avevano evidenziato come la popolazione adulta fosse ben disposta verso un inserimento del sardo nella scuola più strutturale di quello ad oggi presente nell’isola; il presente lavoro mette in luce che un tale sentimento pare essere diffuso anche tra gli studenti. Ciononostante, come si è già avuto modo di dire, la domanda sull’uso del sardo come lingua veicolare di alcune materie è risultata controversa: circa la metà dei partecipanti si è detta a favore (51%), l’altra metà si è detta contraria (49%). È importante però segnalare che questa percentuale è decisamente più elevata di quella trovata in ricerche passate che in Sardegna si sono concentrate su questo punto. In Valdes (2007), tra i membri del campione provenienti da più parti dell’isola, meno del 10% si sono dichiarati favorevoli all’uso del sardo come lingua veicolare di alcune materie. In Brau (2010) il campione era ristretto ad una piccola comunità del Nuorese, ma i risultati sono stati piuttosto simili a

quelli di Valdes: solo il 12,7% dei partecipanti si è detto d'accordo con la possibilità di adoperare il sardo come *medium of instruction* anche solo per alcune materie. I risultati rilevati nella presente ricerca, invece, suggeriscono che tra le nuove generazioni questa possibilità non è affatto sistematicamente avversata. D'altra parte, un atteggiamento moderatamente positivo in questo senso emerge anche dai risultati favorevoli alla lingua minoritaria nella metodologia indiretta, in cui l'uso del sardo in ambito scolastico per parlare di argomenti distanti dalla cultura locale veniva reso saliente non solo dalla situazione della somministrazione, ma anche dal testo protagonista dell'esperimento. Ritengo sia dunque possibile sfumare l'affermazione di Lupinu (2007, p.104) per cui l'inserimento del sardo nella scuola "è subordinato al mantenimento di una rassicurante posizione ancillare nei confronti della lingua nazionale". Se è certamente vero che la funzione dell'italiano come lingua dell'insegnamento non è in alcun modo controversa per gli studenti, i risultati di questa ricerca indicano una traiettoria che verte verso un aumento del favore con cui si guarda all'integrazione del sardo in contesto scolastico, anche come lingua veicolare. Mettendo insieme i dati ottenuti con il presente lavoro, è possibile tuttavia ipotizzare che gli studenti delle superiori possano essere più scettici verso l'inclusione sistematica del sardo nelle attività scolastiche, per via del minore prestigio aperto che essi accordano a questa lingua. Gli studenti nei gradi scolastici precedenti, invece, hanno mostrato di essere più positivamente disposti verso il sardo quando sono state poste loro domande esplicite sulle lingue: questo fatto può contribuire ad una più serena accettazione dell'uso della lingua minoritaria nella scuola. Peraltro, un'implementazione coronata da successo di alcune delle possibilità che già le leggi nazionali e regionali prevedono, per esempio nel dominio scolastico, non solo può essere aiutata da atteggiamenti linguistici generalmente favorevoli, ma può a sua volta ingenerare l'idea che la lingua minoritaria sia più utile, più scientifica e più adatta al mondo moderno di quanto non venga percepita oggi. Si tratta di un'applicazione concreta del paradigma teorico per cui le *attitude* sono da considerarsi al contempo *input* e *output* (Gardner, 1985; Garrett, 2010) di un processo quale l'apprendimento linguistico o delle politiche linguistiche che supportano tale processo.

In linea più generale e osservando la traiettoria delle *language attitude* in Sardegna, va sottolineato che nelle prime fasi delle politiche linguistiche e misure istituzionali a tutela del sardo, l'atteggiamento verso questa lingua pareva essere molto più negativo (vd. le parti dedicate alla situazione della Sardegna nel report intitolato *Euromosaic* a cura di Nelde et al., 1996) di quello che è possibile osservare oggi. La priorità, all'indomani della promulgazione della legge regionale n°26 del 1997, poteva essere proprio individuata in un'inversione di tendenza concernente gli atteggiamenti linguistici. A questo proposito, nel dicembre del 1997, Giulio Paulis, al tempo ordinario

di Linguistica all'Università di Cagliari, in una conferenza organizzata per discutere proprio della legge regionale n°26, dichiarava che:

Il primo e più urgente obiettivo da raggiungere nella fase iniziale – prima ancora di porsi problemi di ortografia o di altro tipo – è che i sardi superino quel diffuso sentimento di vergogna che purtroppo hanno maturato nei confronti della lingua sarda, proiettando su di essa tutti i tratti negativi che attribuiscono alle persone che ancora impiegano il sardo come lingua usuale. Questi tratti sono: ignoranza, povertà, arretratezza culturale [...] Ritengo che la legge recentemente approvata [...] possa dare un importante contributo al superamento di questo atteggiamento negativo dei sardi nei confronti della propria lingua (aservicestudio, 2013, min.16.13-17.43¹²).

Venticinque anni dopo, le evidenze accumulate suggeriscono che vi sia stata una decisa inversione di tendenza per ciò che riguarda gli atteggiamenti linguistici dei sardi nei confronti della lingua locale. Con un terreno che, in termini di predisposizione della comunità, sembra più fertile di qualche decennio orsono, ciò che sembra più urgente ora è che si sviluppino misure, iniziative e politiche linguistiche capaci di trasformare gli atteggiamenti in comportamenti linguistici. Dotare la lingua di un qualche valore utilitaristico (Katz, 1960) e offrire un ‘premio’ immediato e contingente per chi la usa (Baker, 1992) renderebbe possibile ridurre le forme di supporto passivo o “negligenza benigna” (Wright, 2016, p.231) nei confronti del sardo da parte della comunità. Va inoltre ricordato che Ajzen (1985) ha più genericamente illustrato altri meccanismi che possono portare da un atteggiamento ad un comportamento – in questo caso linguistico. Occorre avere la compresenza di fattori interni, come lo sviluppo delle competenze e delle abilità linguistiche, e di fattori esterni, come la promozione di spazi e risorse in cui si può effettivamente imparare e impiegare la lingua (cfr. Ahooja et al., 2022 per un esempio su come la presenza di risorse sia importante per iniziare e proseguire comportamenti volti al mantenimento di lingue minoritarie). Questi fattori possono non solo essere incoraggiati dalle politiche linguistiche ufficiali, “top-down” (Ben-Rafael et al., 2006, p.10), ma anche da iniziative che provengono ‘dal basso’ o “bottom-up” (Ben-Rafael et al., 2006, p.10) (cfr. O’Rourke, 2018 e O’Rourke & Nandi, 2019 per una disamina su questi due tipi di approcci in un contesto di bilinguismo con lingua minoritaria). Processi di questo tipo, che mirano anche alla creazione di nuovi parlanti della lingua minoritaria, non potranno comunque essere privi di problematiche e controversie. Per esempio, O’Rourke (2011a; 2011b), O’Rourke & Ramallo (2011; 2013), Sallabank (2013a) e Rentz (2018) hanno tutti illustrato che, in situazioni di contatto linguistico tra una lingua maggioritaria e una lingua minoritaria, si possono creare delle tensioni tra parlanti nativi di quest’ultima e parlanti che la

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=zT3iqvz0xMU>. Conferenza “La Lingua Sarda e la Legge”, Cagliari, 3 dicembre 1997 – Intervento di Giulio Paulis

acquisiscono come L2: i due gruppi infatti tendono ad usare varietà diverse della lingua, per giunta per funzioni diverse, spesso portando a problemi di purismo e autenticità linguistica, che possono generare ansia nei nuovi parlanti. Nonostante queste tensioni, entrambi i gruppi di parlanti possono costituire un'opportunità per le lingue in pericolo di estinzione. Infatti – fermo restando l'importanza dei parlanti nativi per il mantenimento di una lingua (Kircher, 2022) – anche coloro che posseggono la lingua minoritaria come L2 possono contribuire fortemente ai processi di mantenimento e rivitalizzazione linguistica, con autonome micro-politiche linguistiche (Baldauf, 2006) o iniziative “bottom-up” (Ben-Rafael et al., 2006, p.10), e talvolta persino tramite una riattivazione della trasmissione intergenerazionale, come mostrato da O'Rourke (2011a; 2018) e O'Rourke & Nandi (2019). I contesti di cui questi studiosi trattano, tuttavia, sono principalmente l'Irlanda e la Galizia, e il contesto della Sardegna non può essere semplicisticamente equiparato a quelli, a cominciare dall'assenza di educazione bilingue sistematicamente offerta dalle scuole. I processi appena descritti sono dunque ancora lontani da quelli cui il sardo può aspirare in questa fase o a breve termine. Ad oggi, il sardo rimane una lingua la cui vitalità è seriamente compromessa e che affronta un forte rischio di estinzione. Gli atteggiamenti linguistici non possono essere sufficienti a cambiare questa condizione, ma possono costituire un punto di partenza. Baker (1992) e Garrett (2010) considerano le *language attitude* come predittori di comportamenti linguistici futuri, e Kircher (2022) ha sperimentalmente trovato in Québec che le *attitude*, in particolare quelle riguardanti la dimensione della *solidarity*, predicono significativamente la presenza di azioni di mantenimento linguistico. Pertanto, gli atteggiamenti generalmente positivi emersi da questa ricerca nei confronti del sardo da parte delle nuove generazioni, soprattutto in termini di *solidarity*, suggeriscono o comunque non escludono la presenza di processi in via di sviluppo per il mantenimento e la rivitalizzazione linguistica.

Infine, sono emersi dalla ricerca alcuni dati inerenti gli atteggiamenti nei confronti di varietà diverse di sardo. Tramite la metodologia indiretta, è stato trovato che gli studenti, latentemente, non assegnano prestigio superiore né al logudorese né al campidanese. Come già proposto, questo risultato si presta ad una duplice interpretazione: da un lato, l'assenza di “parrocchialismo linguistico” (Trenchs-Parera & Newman, 2009, p.510) può far pensare che possa non esserci un rigetto di una varietà lontana dalla propria che assurga al ruolo di standard. D'altro canto, non pare esserci una varietà che è chiaramente percepita dalla comunità come un modello linguistico e che possa dunque acriticamente assumere la funzione di standard (cfr. Pinto, 2013). Questo aspetto pare essere particolarmente importante se si considera che emergono invece forme di campanilismo quando i partecipanti sono chiamati esplicitamente ad esprimere una preferenza su quale varietà di sardo impiegare in diversi contesti: la rivendicazione dell'identità locale passa anche dal dirsi favorevole

all'impiego della parlata della propria area. In sostanza, pare che la creazione e l'accettazione di uno standard per il sardo continuerà a costituire un elemento molto controverso come lo è stato sinora (vd. §3.3.3). Comprendere se possa essere meglio accolta una proposta con un unico standard, una con un duplice standard – del tipo di quella avallata dalla Provincia di Cagliari nel 2009 – o uno standard polinomico in stile corso (Marcellesi, 1989; Jaffe, 2003), va certamente oltre lo scopo e le ambizioni di questo lavoro ed è dunque una questione su cui ricerche future potranno dedicarsi approfonditamente.

Questo studio ha invece posto il contesto scolastico come centro di maggiore interesse. A questo proposito, nella domanda sulla preferenza della varietà da adottare a scuola, la netta maggioranza dei partecipanti ha indicato la varietà della propria area. Tuttavia, come detto, nella MGT non è stato osservato un simile atteggiamento di *linguistic parochialism* (Trenchs-Parera & Newman, 2009, p.510) da parte degli studenti. Questo risultato è particolarmente interessante: gli studenti che sono venuti a contatto con una varietà sovra-locale non propria della loro area, in un contesto (fittiziamente) didattico in cui non si parlava della cultura locale, non le hanno assegnato minor status rispetto alla varietà a loro più vicina, né le hanno attribuito minore valore affettivo. La differenza nei risultati emersi dai due metodi può derivare dal fatto che quando si chiede esplicitamente di indicare una preferenza su una varietà, i parlanti si sentono in dovere di indicare la propria, sebbene intimamente essi non conferiscano ad essa un prestigio superiore. Vi è però da tenere in mente che nella MGT i partecipanti sono solo chiamati ad ascoltare e giudicare, ma non è richiesto loro di effettuare o immaginare alcuna operazione di produzione linguistica. Parlare in una varietà più lontana da quella della propria area potrebbe innescare sentimenti di ansia, che – come spiega Gardner (1985) – possono generare ostacoli nell'apprendimento e atteggiamenti negativi nei confronti della lingua: l'adozione della varietà locale pare dunque essere appropriata in contesto scolastico; tuttavia, l'impiego di varietà diverse o di una varietà sovra-locale – magari in prima istanza come strumento di sviluppo della competenza passiva – non sembra dover ingenerare di per sé atteggiamenti intimamente negativi o dover essere respinto dagli studenti. Questa è la direzione indicata anche dalle politiche linguistiche istituzionali della Regione Sardegna (2018; 2020), le quali, dunque, sembrano trovare sostegno nei risultati di questa ricerca, comunque oscillanti e di non facile interpretazione. Ad ogni modo, le problematiche, anche pratiche, inerenti alla scelta delle varietà da includere nell'ambito scolastico, in Sardegna e non solo, sono certamente complesse e controverse (cfr. per esempio, Mura, 2019a; Simcic, 2019) e un'analisi approfondita su tale questione va oltre gli scopi di questo lavoro.

8.3.2 Riflessioni teoriche e metodologiche

Dal punto di vista teorico, questo lavoro conferma la presenza di due assi di valutazione fondamentali nella percezione valutativa dei parlanti delle lingue, chiamati in letteratura *status* e *solidarity* (Ryan

et al., 1984; Edwards, 1999; Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022). Pertanto, la teoria delle due dimensioni di valutazione ha trovato supporto anche in nuovo contesto dove non era mai stata sperimentata. Come già più volte detto, i risultati di questa ricerca supportano anche il Modello dei Contenuti degli Stereotipi di Fiske et al. (2002), per cui gli oggetti sociali come i parlanti non solo vengono giudicati in termini di competenza e calore umano, ma i giudizi su questi due assi possono andare in direzione opposta; pertanto, è possibile parlare di contenuto misto degli stereotipi. Il prestigio di una lingua o di un parlante, insomma, non va visto come un monolite, così come il concetto di stigma. Parlanti diversi e lingue diverse possono distribuirsi sfumature diverse di prestigio e stigma sociale, così come diverse categorizzazioni e associazioni stereotipiche.

Questa ricerca, poi, mirava ad inserirsi nel filone di studi che indaga la relazione tra *attitude* e loro *determinant* (vd. §2.2.3). Almeno nel contesto sociolinguistico preso in considerazione in questa ricerca – dunque riguardante la popolazione studentesca in un contesto di bilinguismo con lingua minoritaria – si è potuto osservare che alcune variabili sociodemografiche, tra cui il genere e l'età, influiscono solo marginalmente. Ciò è emerso soprattutto quando si è cercato di carpire gli atteggiamenti più privati ed intimi tramite la metodologia indiretta. D'altronde, il modello di Baker (1992) non pone queste variabili come direttamente incisive per condizionare gli atteggiamenti linguistici. Esse possono diventare influenti tramite l'intermediazione di altri fattori, quali il tipo di attività ludiche e culturali frequentate dai giovani e il loro *background* linguistico. Un risultato non dissimile è emerso da questo lavoro. La pura competenza nella lingua minoritaria è risultata influente in maniera oscillante, e, similmente, le esperienze scolastiche che avevano come protagonista la lingua minoritaria si sono rilevate determinanti solo quando il *setting* sperimentale della MGT metteva il contesto scolastico in rilievo. Il fattore che più costantemente si è dimostrato incidere sul grado di favore con cui è vista la lingua minoritaria – e talvolta sul grado di sfavore con cui è vista la lingua maggioritaria – è quello legato alle abitudini linguistiche presenti e passate, al contesto linguistico prossimo (es. famiglia, amici, scuola) in cui si è cresciuti e in cui si vive. Questo studio, dunque, contribuisce ad evidenziare l'importanza di un simile fattore, già messo in evidenza in modelli teorici sviluppati in passato (es. Gardner, 1985; Baker, 1992) e da ricerche condotte in contesti sociolinguistici affini (Sharp et al., 2009; Lasagabaster & Huguët, 2007; Priestly et al., 2009; Kircher & Fox, 2019).

In questa ricerca, è stato anche mostrato come, in un contesto sociolinguistico ormai dominato dall'italofonia come quello della Sardegna, le *attitude* verso la lingua locale siano piuttosto positive. Questa discrasia tra atteggiamenti e comportamenti fa propendere per considerare i primi come

disposizioni mentali e orientamenti valutativi, capaci per lo più di fornire indicazioni su possibili comportamenti futuri (Allport, 1935; Sarnoff, 1970; Ajzen, 1989; Baker, 1992; Garrett, 2010). La teoria comportamentista o *behaviorista* ritiene invece che l'*attitude* possa risiedere solo nel comportamento e nella probabilità che un determinato evento legato ad un oggetto sociale si verifichi (DeFleur & Westie, 1963). Tuttavia, quest'approccio non sembra tenere nella dovuta considerazione le contingenze, che possono portare ad un comportamento che va in direzione diversa rispetto a ciò che si pensa nei confronti di un determinato oggetto sociale, come una lingua o un suo parlante. Nella *Theory of Planned Action*, Ajzen (1985) ha illustrato che la percezione del giudizio degli altri in merito ad un'eventuale azione, la percezione dei vantaggi e degli svantaggi derivati da quell'azione, così come i già più volte citati fattori interni (es. abilità) ed esterni (es. risorse), siano determinanti per poter tradurre un atteggiamento in intenzione e infine in comportamento. Questa teoria – rispetto all'impostazione comportamentista – è capace di spiegare in maniera più solida la situazione sociolinguistica della Sardegna, messa in luce anche dai risultati di questa ricerca. Per esempio, la predisposizione abbastanza favorevole verso il sardo e il declino di stereotipi negativi associati ai suoi parlanti si scontrano all'atto pratico con la percezione che i vantaggi socio-economici di impiegare o imparare il sardo non superino gli svantaggi (cfr. l'aspetto del 'premio' di Baker, 1992), o con la mancanza di una solida competenza in questa lingua e di tempi e spazi per impararla approfonditamente. In sostanza, soprattutto alla luce dell'accumulo di evidenze provenienti da ricerche passate (Valdes, 2007; Brau, 2010; Lauchlan et al., 2017) ed ora anche dai risultati di un metodo indiretto teoricamente capace di carpire orientamenti e posizioni più private (Kircher & Hawkey, 2022), risulta difficile sostenere che il declino dell'uso del sardo corrisponda ad atteggiamenti negativi dei parlanti da un punto di vista cognitivo ed affettivo. Risulta cioè difficile far equivalere i comportamenti agli atteggiamenti. Quest'aspetto teorico ha anche un risvolto pratico, già accennato in §8.3.1, legato allo specifico contesto della Sardegna ma verosimilmente valido anche per altre realtà sociolinguisticamente affini: se all'alba dei tentativi di normalizzazione e normazione linguistica l'obiettivo delle politiche linguistiche è incidere sugli atteggiamenti della comunità, in una seconda fase diventa sicuramente importante mantenere e rafforzare ove possibile gli atteggiamenti, ma ancor più incidere sui meccanismi e i fattori che si frappongono fra questi atteggiamenti e i comportamenti linguistici.

Tra le differenze teoriche spesso citate tra l'approccio comportamentista e quello mentalista vi è la strutturazione delle *attitude*, ossia il fatto che la teoria mentalista presuppone l'esistenza di tre componenti fondamentali: cognitiva, affettiva e conativa (Agheyisi & Fishman, 1970; Ajzen, 1988; Baker, 1992; Cargile et al., 1994; Obiols, 2002; Garrett, 2010; Kircher & Zipp, 2022). Come già fatto notare da altri studiosi in passato (Garrett, 2010; Kircher & Zipp, 2022), una netta separazione in

particolare tra le prime due componenti risulta a volte ardua e difficile da dimostrare sperimentalmente. I giudizi dati sulle due lingue in questa ricerca, sia nella MGT sia nei metodi diretti, derivano verosimilmente da un misto di considerazioni cognitivamente elaborate e spinte emotive/affettive. Le opinioni – per esempio quelle solitamente ottenute dai metodi diretti – sono considerate la parte cognitiva delle *attitude* (Baker, 1992; Garrett et al., 2003; Garrett, 2010), pur non potendo essere completamente scisse dall’aspetto emozionale, poiché possono essere condizionate da un impulso di tipo affettivo (Garrett et al., 2003; Garrett, 2010). Le reazioni di un partecipante ad uno stimolo vocale e linguistico – come accade invece nella MGT – risentono in maniera importante della componente affettiva (Obiols, 2002), che talvolta può diventare persino dominante (Cargile et al., 1994); tuttavia, le associazioni stereotipiche avvengono di solito tramite processi cognitivi (Cargile et al., 1994) e la MGT non fa eccezione in questo senso, in quanto il partecipante ha il tempo di elaborare cognitivamente la risposta (Vari, 2021). Tuttavia, l’elaborazione cognitiva e la spinta affettiva possono avvenire a livelli diversi di consapevolezza, spesso associati a metodi diversi di carpire gli atteggiamenti. Le divergenze tra i risultati trovati in questa ricerca dai due diversi approcci metodologici indicano una differenziazione di questo tipo.

Metodi diretti. Quando si chiede esplicitamente ad un parlante un’opinione su una lingua, la sua risposta è elaborata cognitivamente e pienamente consapevole; egli può cioè costruire una risposta frutto di una riflessione razionale (Obiols, 2002). Com’è stato ampiamente descritto in letteratura (Garrett et al., 2003; Garrett, 2010; Kircher & Hawkey, 2022), questa piena consapevolezza dell’oggetto della domanda, e conseguente piena razionalità della risposta, crea una criticità: ciò che emerge dai metodi diretti è condizionato dalla percezione di accettabilità e adeguatezza sociale che il partecipante ha delle opinioni che esprime. I metodi diretti, pertanto, mostrano ciò che i partecipanti ritengono sia socialmente accettabile dire; è dunque comprensibile che possano emergere risposte che sono più ‘politicamente corrette’. Non sorprende dunque che, a livello generale e descrittivo, sia all’italiano che al sardo siano state assegnate valutazioni più alte nei metodi diretti (entrambi) rispetto a quanto avvenuto nel metodo indiretto. Questa ricerca, pertanto, mostra che limitare uno studio sugli atteggiamenti linguistici ai soli metodi diretti rischia di risultare poco affidabile. In particolare, nella società odierna europea, alla grande forza socio-economica di alcune lingue nazionali si accompagna la promozione del plurilinguismo e la tutela delle lingue locali (Lasagabaster & Huguët, 2007; Dal Negro & Vietti, 2011; Lauchlan et al., 2017; Berruto, 2018); perciò, il *social desirability bias* tende a ‘gonfiare’ le valutazioni dei partecipanti, in modo che esse si allineino con l’ideologia linguistica generalmente condivisa e ritenuta di buon senso (Kircher & Hawkey, 2022). Alla luce di questo, affidarsi ad una metodologia indiretta pare fondamentale. Gli stereotipi linguistici che emergono dalla MGT, pur seguendo un processo cognitivo (Cargile et al., 1994), si formano ad un livello più basso

di consapevolezza, nel senso che non è chiaro ai partecipanti che cosa stanno giudicando e da che cosa derivino i loro giudizi. Vi è dunque una minore possibilità di elaborare razionalmente i loro pensieri sulla lingua, il che dà loro meno modo di allinearsi su posizioni ritenute socialmente accettabili. Si riesce dunque a scovare atteggiamenti più privati, irrazionali, latenti (Lambert et al., 1960; Obiols, 2002; Garrett et al., 2003; Garrett, 2010; Kircher & Hawkey, 2022). I dati emersi da questa ricerca sembrano confermare questo. Le due lingue sono state complessivamente giudicate in maniera meno positiva nella MGT. Per quanto riguarda l'italiano, l'attaccamento emotivo ed affettivo apparso nei metodi diretti nei confronti di questa lingua risulta decisamente meno marcato nella MGT, dove emerge con più chiarezza il suo ruolo di lingua di prestigio socio-economico, ma poco capace di marcare un'identità e una solidarietà *in-group* (Woolard, 1984). Per quanto riguarda il sardo, i partecipanti hanno dichiarato esplicitamente di preferire la varietà della propria area, probabilmente anche perché ritenevano maggiormente accettabile mostrare un'immagine di sé stessi come promotori dell'identità e della lingua locale; tuttavia, quando non erano pienamente consapevoli di star giudicando varietà diverse di sardo, non è emersa una chiara preferenza per l'una o per l'altra.

Ad ogni modo, anche ciò che i partecipanti esprimono sotto il condizionamento di un *social desirability bias* può essere fortemente rilevante in termini di predittività di comportamenti futuri e possibilità di successo di una misura di politica linguistica (Vari, 2021). Per esempio, Kircher (2016) ha trovato che gli adolescenti del Québec tendevano a valutare meglio l'inglese del francese nella dimensione dello *status* non solo nella MGT ma anche nelle risposte al questionario. Questo risultato ha portato l'autrice a pensare che gli studenti non fossero solo più favorevolmente disposti verso l'inglese privatamente, ma consideravano anche socialmente accettabile questa posizione. Pertanto, la studiosa ha suggerito che fosse probabile che misure forti come l'esclusione dei francofoni da scuole in cui l'inglese era lingua veicolare venissero rigettate dalla società o portassero a tassi maggiori di abbandono della regione (Kircher, 2016). In Sardegna, per quanto riguarda gli atteggiamenti verso le diverse varietà di sardo, è plausibile che proprio le posizioni espresse tramite i metodi diretti – dunque presumibilmente ritenute appropriate socialmente – rendano complicata la strada verso una diffusa accettazione di proposte di standardizzazione avanzate tramite le politiche linguistiche istituzionali (cfr. Pinto, 2013).

Matched-Guise Technique. Per quanto riguarda la MGT, nonostante la sua importanza per carpire atteggiamenti più intimi e privati, essa non è scevra da limiti che anche questa ricerca ha evidenziato. Innanzitutto, un *range* di valutazioni medie piuttosto stretto e che si è attestato intorno al punto mediano della scala fa pensare che i partecipanti evitino di sbilanciarsi eccessivamente perché trovano difficile giudicare una persona solo dalla sua voce, operazione che – a detta di Fasold (1984, pp.154-155) – è “a bit far removed from real life contexts”. Paradossalmente, nei metodi diretti i partecipanti

si sono sentiti più a loro agio nel sanzionare in maniera più decisa una lingua, sebbene ciò si sia verificato prevalentemente quando essi sono stati chiamati a valutare l'importanza della lingua stessa e dunque a riconoscere la realtà dei fatti più che ad esprimere delle opinioni. Nella MGT, inoltre, le lingue e i loro parlanti sono stati giudicati in una specifica situazione comunicativa; in questo studio è stato enfatizzato il contesto scolastico, ma gli atteggiamenti possono assumere forme diverse se si mettono in risalto contesti d'uso e registri diversi delle lingue (Gaies & Beebe, 1991; Cargile & Bradac, 2001; Giles & Marlow, 2011; Price & Tamburelli, 2020). Se è vero che è possibile progettare l'esperimento in modo da includere più registri o situazioni comunicative fittizie (Price & Tamburelli, 2020), è comunque necessario limitarsi ad un numero molto ristretto per evitare che l'esperimento diventi troppo lungo. Bisogna infatti considerare che occorre includere registrazioni in più lingue e, per rendere i risultati affidabili, è auspicabile non basarsi sui giudizi dati ad un solo parlante; inserire troppi registri o situazioni comunicative renderebbe eccessivamente complesso il design sperimentale. I metodi diretti rendono più facile indagare aspetti diversi degli atteggiamenti linguistici, per esempio il giudizio dei partecipanti sull'estetica, l'importanza, e i vari possibili usi di una lingua minoritaria (Ianos et al., 2017), fermo restando che per predire uno specifico comportamento è bene tenere conto non tanto dell'intero insieme delle risposte quanto di quelle date a domande ad un livello simile di specificità (Baker, 1992).

Ancora, nella MGT vengono giudicate specifiche varietà di lingua, come l'italiano standard, l'italiano regionale, il sardo di una certa area. Nei metodi diretti, invece, si tende a giudicare le lingue astrattamente intese. Questo fatto, per esempio, può contribuire a spiegare l'intensità delle differenze tra le valutazioni ricevute dall'italiano nei due tipi di metodi. Parzialmente in relazione a quest'aspetto, i dati lasciano pensare che la MGT enfatizzi le differenze nelle valutazioni sulle lingue in base ai confronti che essa propone. Come già illustrato in §5.1.4.2.1, Bettoni & Gibbons (1988) hanno ipotizzato a questo proposito che la presenza sia di voci in italiano standard sia di voci in italiano regionale renda saliente questo confronto e tende a rendere le valutazioni sull'italiano regionale più basse nella dimensione dello *status*; la presenza invece di sole voci di italiano regionale fa sì che esse vengano percepite più positivamente in questa dimensione. Nel presente lavoro non vi era un confronto tra italiano standard e italiano regionale, ma bisogna ricordare che all'interno del design sperimentale vi erano registrazioni in altre lingue, la cui funzione di *filler/distractor* era chiaramente nota al ricercatore ma non ai partecipanti. L'italiano e il sardo erano dunque di fatto messi a confronto con altre grandi lingue nazionali, come l'inglese, il francese e lo spagnolo. Questo fatto può avere avuto un'influenza sui risultati. Si potrebbe teoricamente ipotizzare che inserire *filler* di altre lingue minoritarie o di italiano regionale di altre parti d'Italia – come fatto per esempio da Marsano (2021) e Crosara (2022) – potrebbe portare a risultati in parte differenti. Ricerche future

potranno cercare di indagare quest'aspetto. Per ora, è legittimo limitarsi a pensare che i confronti tra le lingue che la MGT propone possono avere un'influenza su come ciascuna di esse venga giudicata. Più in generale, dunque, è ragionevole affermare che mentre i risultati che emergono dai metodi diretti presentano il problema del *social desirability bias*, quelli che emergono dalla MGT vanno osservati con cautela perché possono essere condizionati dalle caratteristiche del singolo disegno sperimentale. La scelta dei tratti, del registro del testo, delle varietà linguistiche da includere e, dunque, dei confronti che vengono messi in risalto, sono fattori capaci di influenzare, almeno parzialmente, i risultati (cfr. Gaies & Beebe, 1991; Cargile & Bradac, 2001; Giles & Marlow, 2011; Loureiro-Rodriguez & Acar, 2022). L'interpretazione dei dati di un esperimento di MGT dovrebbe sempre tenere presente questi aspetti prima di tentare incaute generalizzazioni su situazioni comunicative molto distanti da quelle proposte nel *setting* sperimentale.

Nel fornire una valutazione finale sulla metodologia diretta ed indiretta, non è possibile sostenere l'assoluta opportunità di usare un approccio piuttosto che un altro. Vista la forza predittiva delle *attitude* ricavate da entrambe le metodologie, un approccio integrato sembra essere preferibile (Hoare, 2001; Ihemere, 2006; Kircher, 2016; Kircher & Hawkey, 2022). L'impiego di più metodologie, che guardano lo stesso fenomeno ma da angolazioni diverse, è in linea con quanto Agheyisi & Fishman (1970) e successivamente Burns et al. (2001) illustrano in merito alle possibili linee di studio sugli atteggiamenti linguistici (vd. §2.2.1): al *focus* sulla valutazione diretta sulle lingue, si aggiunge quello sul loro significato sociale, con particolare attenzione agli stereotipi di gruppo che sono socialmente associati alle lingue stesse e ai loro parlanti. Una metodologia mista con questionario e MGT – proprio toccando più filoni delle *language attitude* tra quelli individuati da Agheyisi & Fishman (1970) e Burns et al. (2001) – esalta il carattere interdisciplinare di questo campo di studi, con contributi in particolare dalla sociolinguistica (l'importanza delle lingue in vari domini sociali, la correlazione tra variabili sociodemografiche e atteggiamenti linguistici) e dalla psicologia sociale del linguaggio (categorizzazioni sociali e stereotipizzazioni di gruppi di parlanti). L'approccio integrato è in definitiva auspicabile proprio per queste ragioni, sebbene possa portare a risultati non sempre coerenti la cui analisi può risultare complessa (Kircher & Hawkey, 2022). D'altronde, anche i risultati divergenti tra metodologie fanno parte di quelle “paradoxical, yet highly rational, attitude constellations which allow for a deeper understanding of the subject matter” (Kircher & Hawkey, 2022, p.345). La migliore comprensione dell'oggetto di studio deriva anche da quella che Hammersley (1996, p.168) definiva “complementarity”, ossia la possibilità di indagare aspetti complementari del fenomeno studiato. È importante specificare, però, che in questa ricerca vi sono state non solo differenze tra i risultati emersi dalle due metodologie (es. l'affettività nei confronti dell'italiano), ma anche numerose affinità e punti di contatto (es. l'affettività nei confronti del sardo);

la collaborazione tra i due approcci, dunque, ha anche assunto la forma di “triangulation” (Hammersley, 1996, p.167), giacché le conclusioni che si potevano trarre osservando i dati di un metodo sono state controllate e corroborate dall’altro metodo, garantendo ad esse maggiore validità. Sono chiaramente consapevole dell’impossibilità di adottare in qualsiasi ricerca una metodologia mista. Ritengo appropriato, dunque, osservare quanto è già stato fatto nel contesto che si intende indagare. Infatti, queste forme di complementarietà e triangolazione possono avvenire anche tra studi diversi. Per esempio, in Catalogna, già dagli anni ’80, si sono sviluppate ricerche sugli atteggiamenti linguistici verso spagnolo e catalano con la MGT (Woolard, 1984; 1989; Woolard & Gahng, 1990; Ferrer & Sankoff, 2003; Newman et al., 2008); allo stesso tempo e fino ai giorni nostri, sono proliferati anche studi con metodologia diretta (SEDEC, 1983; Huguet, 2005; Ianos et al., 2017; Ubalde et al., 2017; Lapresta et al., 2018), capaci dunque di corroborare quanto trovato con la MGT o comunque di garantire una maggiore visione d’insieme.

Nel contesto della Sardegna, agli studi sulle *language attitude* non era tradizionalmente stato dato un posto di particolare rilievo, ma recentemente diversi lavori si sono concentrati su quest’aspetto. Le ricerche degli ultimi 15 anni, però, sono state condotte in maniera quasi esclusiva con metodologie dirette. La validità di ciò che emergeva, ossia una certa inversione di tendenza incoraggiante negli atteggiamenti verso il sardo, poteva destare dubbi in assenza di una ricerca effettuata con una metodologia diversa, che non risentisse troppo di quello che i partecipanti ritenevano socialmente accettabile dire. Questo lavoro ha dunque cercato di colmare questa lacuna ed è per questo che si è dato alla MGT un posto di rilievo nell’ambito di questa tesi. Nel contesto della Sardegna, cioè, l’adozione di una metodologia indiretta pareva un passo necessario. In casi come questo, i dati derivati dall’approccio indiretto sono in grado non solo di dialogare con i dati raccolti nel presente lavoro con i metodi diretti, ma anche di contribuire alla valutazione ed interpretazione dei risultati trovati in ricerche passate. Da un lato, l’intensità del favore verso il sardo è più cauta di quanto sia emerso con i metodi diretti in questa e in precedenti ricerche (es. Valdes, 2007; Brau, 2010; Lauchlan et al., 2017). D’altra parte, si è visto che la lingua minoritaria e i suoi parlanti godono di un certo grado di prestigio, non solo in termini di affettività ma anche in termini di status e declino di certi pregiudizi e associazioni stereotipiche, fatto che era difficile dimostrare affidabilmente solo tramite l’approccio diretto. Insomma, l’adozione della MGT ha in qualche modo rafforzato l’affidabilità dei risultati delle ricerche passate (Valdes, 2007; Brau, 2010; Deiana, 2016; Lauchlan et al., 2017; Mura, 2019a), ha cioè corroborato l’impressione secondo cui il sardo gode di atteggiamenti generalmente positivi presso la comunità, benché non manchino criticità che minano il valore che gli si assegna nella società contemporanea. Inoltre, il metodo indiretto ha aggiunto alcuni elementi – maggiormente legati alla psicologia sociale del linguaggio – che con il solo impiego di questionari o interviste si fatica ad

indagare. Più in generale, lo studio delle *language attitude* con metodi indiretti non può dirsi frequente in Italia, soprattutto quando si tratta di indagare l'atteggiamento sui dialetti (Licata, 2019; Marsano, 2021; Corsara, 2022 rappresentano delle recenti eccezioni); attenersi solo alle ricerche in cui si chiede esplicitamente ai partecipanti le loro opinioni sulle lingue rischia di essere limitante; l'impiego di metodi in cui la consapevolezza con cui si risponde è ridotta (come la MGT), o addirittura è pressoché nulla (come lo IAT, vd. Calamai & Ardolino, 2020 per un applicazione in contesto italiano), consente di rivedere o rafforzare le conclusioni cui si era giunti, mettendo nella giusta prospettiva quanto trovato con i metodi diretti.

A livello teorico e metodologico, pertanto, se non è possibile operare una scelta netta e sempre valida sul metodo migliore da adottare, è auspicabile o usare una metodologia mista capace di indagare i vari aspetti e le varie sfumature di cui si compongono le *language attitude*, o di osservare quanto è già stato fatto nel contesto oggetto di studio e provare ad indagarlo con una prospettiva diversa, in modo da colmare le lacune e instaurare tra le ricerche un dialogo proficuo e fruttuoso.

9. Conclusioni

9.1 Sintesi dei principali risultati della ricerca

In questo lavoro di tesi, ho voluto studiare gli atteggiamenti linguistici di un gruppo di studenti sardi nei confronti della lingua italiana e della lingua sarda. Adottando una prospettiva mentalista nello studio delle *attitude* (Allport, 1935; Ajzen, 1989; Baker, 1992; Garrett, 2010), ho deciso di indagare le percezioni, gli stereotipi, gli orientamenti valutativi assegnati alle lingue e ai loro parlanti. La situazione sociolinguistica in Sardegna rappresenta un terreno fertile per questo tipo di studi: si tratta infatti di un contesto di convivenza tra una lingua maggioritaria nazionale, l'italiano, ed una lingua minoritaria locale in pericolo d'estinzione, il sardo. Pur essendoci nell'isola una condizione di dilalia (Berruto, 1987; 2003) e pur essendo in atto un processo di *language shift* a favore dell'italiano (Schjerve, 2017; Marongiu, 2019), il sardo è tutelato da alcuni decenni da diverse politiche linguistiche istituzionali nazionali e regionali, che mirano, oltre alla creazione di una varietà standard, alla crescita del prestigio della lingua locale e della sua presenza in ambiti privati e pubblici, tra cui la scuola occupa un posto di rilievo (Lai, 2018; 2022; Marzo, 2017; Mura, 2019a). Era dunque particolarmente interessante indagare come il sardo viene valutato e percepito dagli studenti isolani e quali stereotipi essi assegnano ai suoi parlanti, in particolare se comparati all'orientamento valutativo che quegli stessi studenti possiedono nei confronti dell'italiano.

Questi fenomeni sono stati studiati su un gruppo di 303 partecipanti, appartenenti a fasce d'età diverse e dunque frequentanti gradi scolastici differenti. Prendendo come riferimento la divisione bipartita dello spazio linguistico isolano tra area campidanese e area logudorese (Tagliavini, 1972; Blasco Ferrer, 1984; 1988; 1996; 2002; Lai, 2018), si è deciso inoltre di avere partecipanti provenienti da entrambe le macro-aree linguistiche. Gli atteggiamenti linguistici sono stati studiati con una metodologia mista, ossia tramite dei metodi diretti e un metodo indiretto. Il questionario sociolinguistico era il protagonista dell'approccio diretto, ossia quello in cui si chiedeva esplicitamente ai partecipanti opinioni e valutazioni sulle lingue (Garrett, 2010). In prima istanza però, è stata somministrata ai partecipanti una *Matched-Guise Technique* (Lambert et al., 1960), in modo da cercare di ottenere dati sugli atteggiamenti linguistici dei partecipanti senza che essi ne fossero consapevoli (Garrett, 2010). L'approccio indiretto aveva lo scopo di colmare una lacuna negli studi sulle *language attitude* in Sardegna, i quali avevano sostanzialmente sempre adottato dei metodi diretti d'indagine. Essendo la prima volta che tale tecnica sperimentale veniva proposta per il contesto della Sardegna, si sono rese necessarie alcune fasi preliminari di costruzione dell'esperimento, in particolare per la scelta delle varietà da includere e dei parlanti da selezionare. Alla fine, i partecipanti hanno giudicato, su 12 tratti afferenti alle dimensioni dello *status* e della *solidarity* (Ryan et al., 1984;

Kircher & Zipp, 2022) delle voci in italiano regionale di Sardegna, in logudorese ed in campidanese, che leggevano un testo fittiziamente didattico sull'Ungheria. Il questionario protagonista dell'approccio diretto, invece, conteneva due attività: nella prima i partecipanti erano chiamati ad esprimere, su una scala Likert, il proprio grado d'accordo con una serie di 12 affermazioni riguardanti prima la lingua italiana e poi la lingua sarda; nella seconda, i partecipanti erano chiamati ad esprimere valutazioni sulle due lingue tramite una serie di 12 differenziali semantici prima riferiti all'italiano e poi al sardo. Queste attività sono state adattate da quelle presenti in lavori condotti in Galles (Sharp et al., 1973; Baker, 1992) e poi riproposte in numerose ricerche in diversi contesti di contatto tra lingua maggioritaria nazionale e lingua minoritaria locale (cfr., per esempio, SEDEC, 1983; Maietta, 1996; Ting, 2003; Lasagabaster & Huguet, 2007; Bandrès, 2013; Falomir, 2014; Ianos et al., 2017; Ubalde et al., 2017; Lapresta et al., 2018; González-Riaño et al., 2019).

L'obiettivo della ricerca era anche quello di capire come gli atteggiamenti linguistici verso le due lingue correlassero con alcune variabili sociolinguistiche dei partecipanti potenzialmente influenti e determinanti: il genere, l'età, l'area linguistica di provenienza, l'aver avuto esperienze di/in sardo nel percorso scolastico, il livello di uso e competenza del sardo autodichiarato e il livello di competenza di sardo misurato tramite un *picture-naming task*, per cui si è reso necessario raccogliere dati normativi validi per il sardo. La rilevanza di ciascuno di questi fattori per gli atteggiamenti linguistici verso sardo ed italiano è stata misurata tramite tecniche di statistica inferenziale, in particolare con i modelli lineari ad effetti misti.

I risultati emersi dalla ricerca possono essere così sintetizzati: l'italiano pare essere una lingua dotata di un discreto grado di prestigio socio-economico e culturale, come spesso accade per le lingue maggioritarie nazionali (Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Giles & Marlow, 2011; Kircher & Zipp, 2022). Il forte valore strumentale associato all'italiano contribuisce al suo uso capillare nella società, soprattutto tra le nuove generazioni (cfr. Lupinu, 2007). Inoltre, pare esserci anche un certo attaccamento affettivo all'italiano da parte dei giovani, verosimilmente perché è la L1 della maggior parte di loro, e, conseguentemente, è anche la lingua più direttamente associata a contesti di divertimento ed informalità. Tuttavia, in maniera più inconscia, il parlante di italiano regionale di Sardegna è stato percepito come non particolarmente piacevole, caloroso ed empatico, in particolare quando sentito in un contesto che poteva ricordare quello della scuola e quando posto a confronto con il parlante di sardo, lingua a più alto valore identitario e su cui si riversa maggiormente la *in-group solidarity* (Woolard, 1984).

Gli atteggiamenti nei confronti dell'italiano sono sostanzialmente omogenei tra le varie categorie di parlanti e non è emersa con chiarezza una variabile sociolinguistica capace di incidere fortemente su di essi. Si è tuttavia osservato che i parlanti nella piena e tarda adolescenza tendono ad essere

predisposti più positivamente verso l'italiano rispetto ai parlanti più piccoli, risultato che può essere interpretato come un ulteriore segnale dell'importanza strumentale attribuita alla lingua maggioritaria (cfr. Lambert, 1967; Sharp et al., 1973; Baker, 1992; Ubalde et al., 2017).

Per quanto riguarda il sardo, questa ricerca ha confermato per la prima volta in maniera sperimentale tramite metodologia indiretta ciò che già era emerso dagli studi passati (Valdes, 2007; Brau, 2010; Gargiulo, 2014; Deiana, 2016; Lauchlan et al., 2017): la presenza di atteggiamenti generalmente positivi nei confronti di questa lingua. La MGT ha mostrato in particolare il valore affettivo che le nuove generazioni attribuiscono al sardo. Inoltre, ha messo in luce il declino delle associazioni stereotipiche negative verso i parlanti di questa lingua, anche in termini socio-economici e culturali. Questo dato risulta particolarmente importante perché non usuale per le lingue minoritarie (Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Giles & Marlow, 2011; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022). Oltre che nella rivalorizzazione delle lingue locali presente in tante aree europee, la spiegazione di un tale risultato risiede verosimilmente anche nelle politiche linguistiche di promozione del sardo attuate negli ultimi 25 anni e nella conseguente espansione dei domini d'uso e della presenza del sardo nel dibattito pubblico isolano. Il raggiungimento di un certo status da parte del sardo sembra essere confermato dal fatto che l'orientamento valutativo favorevole nei suoi confronti è generalizzato tra studenti di genere diverso, età diverse e aree linguistiche diverse. Inoltre, un certo grado di prestigio viene assegnato alla lingua minoritaria anche dai monolingui in italiano, sebbene la competenza in sardo, l'aver avuto esperienze di sardo nella scuola e soprattutto la presenza del sardo nelle proprie abitudini e nel proprio *background* linguistico aiuti a migliorare sensibilmente la percezione valutativa nei confronti di questa lingua e dei suoi parlanti.

Tuttavia, non mancano aspetti problematici nella percezione che i giovani hanno del sardo, emersi in particolar modo dai metodi diretti. Chiamati ad esprimersi non su opinioni puramente soggettive ma sulla percezione di importanza assegnata alle lingue, i partecipanti definiscono il sardo scarsamente utile strumentalmente e non particolarmente scientifico e moderno. Quest'aspetto può seriamente minare la possibilità che gli atteggiamenti generalmente positivi verso il sardo si tramutino in comportamenti linguistici (cfr. Ajzen, 1985; Baker, 1992; Garrett, 2010), mantenendo il sardo in una posizione di forte rischio in termini di vitalità. I dati di questa ricerca suggeriscono però che il terreno è fertile per l'implementazione di alcune misure capaci di dare motivazioni anche contingenti e non solo ideologiche per parlare ed imparare il sardo. Visto il contesto specifico di questo lavoro, è stato dato particolare rilievo all'ambito scolastico: una più sistematica assimilazione della lingua sarda all'interno delle attività scolastiche pare essere vista con favore dagli studenti. Sembra che un buon grado di accettazione della presenza del sardo nella scuola, anche come lingua veicolare, potrebbe registrarsi in particolare tra gli studenti più piccoli d'età, i quali percepiscono il sardo importante più

di quanto facciano gli studenti delle altre fasce d'età, probabilmente per via della maggiore attenzione di questi ultimi per i meccanismi socio-economici e lavorativi all'interno della società. Peraltro, se si adotta lo schema teorico per cui le *attitude* fungono sia da *input* che da *output* (Gardner, 1985; Garrett, 2010), un impiego più strutturale del sardo nella scuola può verosimilmente portare ad un ulteriore miglioramento della percezione valutativa del sardo stesso, in particolare in termini di scientificità, utilità e modernità.

La ricerca mirava anche a fornire qualche indicazione sul prestigio associato alle due principali macro-varietà di sardo. I risultati indicano l'assenza di un modello che goda di maggior prestigio: ciò rende difficile l'individuazione di un candidato 'naturale' alla funzione di lingua standard e una conseguente accettazione aproblematica di quest'ultima (cfr. Pinto, 2013). Con specifico riferimento all'ambito scolastico, però, intrecciando i risultati delle domande dirette sulla preferenza della varietà da adottare a scuola (dove la varietà della propria area è risultata chiaramente maggioritaria nelle risposte) con quelli della MGT (dove non è emersa alcuna differenza nel prestigio attribuito alle voci di diversa area) è possibile ipotizzare che l'introduzione del sardo in ambito scolastico possa fruttuosamente partire dalla varietà locale, per poi proporre un graduale inserimento di varietà diverse o di una varietà proposta come standard, senza che essa venga rigettata o intimamente percepita con particolare sfavore.

Da un punto di vista teorico, questa ricerca ha confermato che far coincidere il costrutto dell'atteggiamento con il comportamento può essere fuorviante, vista la discrepanza tra pratiche linguistiche e disposizione mentale verso una lingua: la sola fotografia dei comportamenti linguistici, pertanto, rischia di trascurare la forza degli atteggiamenti come elemento propulsore di comportamenti futuri, fattore che una prospettiva mentalista tiene invece in dovuta considerazione (Baker, 1992; Garrett, 2010). Sempre sotto il profilo teorico, questo studio ha confermato in un ulteriore contesto la presenza di due assi di valutazione fondamentali nella percezione valutativa dei parlanti delle lingue, ossia lo *status* e la *solidarity* (Ryan et al., 1984; Edwards, 1999; Cargile & Bradac, 2001; Giles & Billings, 2004; Giles & Marlow, 2011; Van Herk, 2012; Kircher & Zipp, 2022), affini agli assi della competenza e del calore umano postulati nel Modello del Contenuto degli Stereotipi (Fiske et al., 2002). Si è inoltre potuto osservare che le *language attitude* possono modificarsi e assumere traiettorie diverse a seconda di alcuni *determinant*: se, a livello sociale, il supporto istituzionale può incidere fortemente (Baker, 1992; Spolsky, 2004; 2009), a livello individuale, i fattori che paiono influenzare maggiormente gli atteggiamenti linguistici – almeno quelli verso una lingua minoritaria – sono le abitudini linguistiche e la frequentazione di contesti sociolinguistici in cui tale lingua è protagonista, in linea con quanto illustrato in varie ricerche e

modelli teorici presenti in letteratura (cfr. ad esempio, Sharp et al., 1973; Gardner, 1985; Baker, 1992; Lasagabaster & Huguet, 2007; Priestly et al., 2009; Kircher & Fox, 2019).

Infine, è stato possibile trarre qualche conclusione di natura metodologica. Dai dati emersi dalla ricerca non è possibile costruire una gerarchia tra metodo diretto e metodo indiretto o consigliare il solo utilizzo di uno a totale discapito dell'altro. Entrambi i metodi possiedono punti di forza e di debolezza, vantaggi e criticità: questo lavoro ha suggerito che la MGT, in virtù della sua complessità e delle numerose scelte che è necessario prendere nelle varie fasi della sua costruzione, risente maggiormente delle caratteristiche dello specifico disegno sperimentale; d'altra parte però, è capace di far emergere *attitude* più latenti e private, che è probabile restino nascoste o poco visibili con i metodi diretti. I metodi diretti – soprattutto in caso di questionari affini a quelli di Sharp et al. (1973)/SEDEC (1983) e Baker (1992) – fanno emergere aspetti più generali degli atteggiamenti linguistici e, essendo meno complessi da costruire, sono meno dipendenti dalle scelte della singola ricerca; tuttavia, risentono in maniera importante del fenomeno del *social desirability bias*, riflettono cioè quello che i partecipanti ritengono sia accettabile socialmente, e le risposte sono dunque condizionate dall'ideologia linguistica comune alla società e ritenuta generalmente ragionevole (Garrett et al., 2003; Garrett, 2010; Kircher & Hawkey, 2022). Entrambi i metodi sono capaci di fornire indicazioni sui comportamenti futuri dei parlanti o sulle possibilità di successo di una determinata politica linguistica. È dunque auspicabile adottare una metodologia mista per lo studio degli atteggiamenti linguistici (cfr. Kircher, 2016; Kircher & Hawkey, 2022), capace di guardare l'oggetto di studio da punti di vista diversi e di dare ai risultati forme di “complementarietà” e “triangolazione” (Hammersley, 1996, pp.167-168). Infatti, una metodologia mista con questionario e MGT è in grado sia di fornire una valutazione diretta sulle lingue, sia di offrire un quadro sul significato sociale di quelle lingue, scovando gli stereotipi associati ad esse e le categorizzazioni sociali attribuite ai loro parlanti (cfr. Agheyisi & Fishman; 1970 e Burns et al., 2001). L'analisi del *societal treatment of languages* sarebbe complementare nel porre l'attenzione su specifiche scelte e pratiche linguistiche. In questo filone rientrano metodi qualitativi come le interviste o i *focus group*, insieme all'osservazione degli usi e dei comportamenti linguistici; in sostanza, quelli che O'Rourke (2022, p.273) definisce “socially grounded approaches”.

9.2 Limiti dello studio e linee future di ricerca

Questo lavoro presenta alcuni limiti che è bene evidenziare qui anche come spunto per progettare più efficacemente studi futuri.

Il limite forse più importante è legato al bilanciamento nel campione di partecipanti. In particolare, le diverse fasce d'età sono costituite da un numero troppo differente di studenti. Soprattutto i confronti in cui erano coinvolti gli studenti minorenni delle superiori e gli studenti universitari possono aver

risentito del ridotto numero di partecipanti in questi gruppi. Se dunque il confronto più affidabile era quello tra la fascia d'età 9-12 anni e quella 18-19 anni, è anche vero che il *gap* di età è molto ampio e sarebbe utile studiare più affidabilmente gli atteggiamenti linguistici di una fascia d'età intermedia a questi due gruppi. A questo proposito, si potrebbe anche pensare di mettere a confronto fasce d'età divise in maniera diversa rispetto a quanto fatto in questa ricerca. Per esempio, la fascia d'età 9-12 anni può essere considerata troppo ampia, in virtù del fatto che si tratta di una fase della vita in cui avvengono numerosi cambiamenti sociali e psicologici che possono avere riflessi importanti anche sulle *language attitude* (cfr. Baker, 1992; Huguet & Lapresta, 2006; Ibarraran et al., 2008; Gonzales-Riaño et al., 2013; Ubalde et al., 2017). Per quanto riguarda invece gli studenti delle superiori e dell'università, un'attenzione maggiore può essere riservata all'indirizzo scolastico di appartenenza; benché sia consapevole della difficoltà nel bilanciare questa variabile, è comunque doveroso riconoscere che essa può aver influito nei risultati di questo studio. In particolare per quanto riguarda gli studenti universitari, un percorso di studio in cui erano presenti anche corsi di letteratura sarda può aver portato nel campione un *bias* favorevole nei confronti della lingua minoritaria non presente invece nella società o comunque nella comunità degli studenti isolani.

Un altro punto su cui riflettere è legato all'area linguistica di provenienza. Si è già più volte accennato nel corso della trattazione al fatto che si sia adottata una divisione bipartita tra logudorese e campidanese. Per quanto riguarda lo studio degli stereotipi linguistici associati a queste due varietà con la MGT, il limite più evidente è che i rappresentanti di una e dell'altra non erano le stesse persone; si trattava di una sorta di *verbal-guise technique* (vd. Garrett, 2010) per ciò che concerneva il confronto intra-linguistico. Questa struttura però rende meno affidabili i risultati, perché possono essere condizionati dalle caratteristiche della voce dei singoli rappresentanti dei due gruppi linguistici. Per quanto riguarda i partecipanti, invece, all'interno del gruppo di coloro che sono stati definiti di area logudorese, così come all'interno del gruppo di coloro definiti di area campidanese, vi sono in realtà persone provenienti da zone piuttosto distanti tra loro con caratteristiche socio-demografiche differenti, per cui il loro accomunamento è discutibile. Anche linguisticamente, queste zone presentano differenze molto importanti, che rendono i partecipanti più o meno distanti dalla varietà linguistica ascoltata nella MGT (cfr. Viridis, 1988). Gruppi di partecipanti più omogenei in termini di appartenenza geografica, provenienti per esempio da un singolo comune o da comuni confinanti, magari con caratteristiche linguistiche piuttosto vicine a quelle delle voci della MGT, avrebbero consentito di fare più luce sulla presenza o assenza di fenomeni di "cosmopolitismo" o "parrocchialismo" linguistico (Trenchs-Parera & Newman, 2009, p.510; Newman, 2011, pp.41-42) interno al sardo tra le nuove generazioni. Specialmente se si lavora in comunità piccole, però, bisogna prestare attenzione a garantire l'anonimato delle voci della MGT.

Inoltre, come è già stato più volte detto, più che una divisione puramente linguistica tra partecipanti, sarebbe opportuno operare una distinzione sulla base della grandezza del comune da cui essi provengono. Centri a vocazione urbana tendono ad essere più proni all'uso dell'italiano dei piccoli centri rurali (cfr. Oppo, 2007; Marongiu, 2019) e sarebbe interessante capire se anche gli atteggiamenti e gli stereotipi linguistici divergono significativamente. Più in generale, è certamente possibile che vi siano fattori che non sono stati presi in considerazione che potevano potenzialmente incidere sui risultati, come per esempio lo status socio-economico e culturale delle famiglie degli studenti (cfr. Valdes, 2007; Ubalde et al., 2017). Tuttavia, tenere conto di tutte le possibili variabili in un esperimento sociolinguistico di questo tipo risulta molto complesso (vd. §2.2.3). Ciò che invece è probabilmente più interessante è verificare i diversi tipi di interazione tra le variabili che si decide di prendere in esame. Si intende cioè controllare l'eventuale presenza di legami anche indiretti tra una variabile e gli atteggiamenti linguistici (cfr. Baker, 1992). Questo poteva essere fatto prendendo in considerazione interazioni a più livelli tra variabili (per esempio un confronto a tre tra lingua, genere e età); un campione non eccessivamente numeroso, però, e soprattutto gli sbilanciamenti in termini numerici tra gruppi di partecipanti, rendevano queste operazioni poco affidabili, poiché si sarebbero spesso basate su un numero troppo basso di studenti (es. si pensi alla poca affidabilità di analisi statistiche che si fossero basate sul gruppo delle donne nella fascia d'età degli studenti minorenni delle superiori).

Sempre soffermandomi sulle variabili relative ai partecipanti, va evidenziato che la competenza linguistica degli studenti è stata misurata con una prova di denominazione di 20 immagini. Il *picture-naming task* è però una prova di competenza e/o fluenza specificamente lessicale (Perret & Bonin, 2019); benché alcuni studi abbiano dimostrato la correlazione di questo tipo di prova con altre che misurano la competenza linguistica (Lemmon & Goggin, 1989; Kohnert et al., 1998; Nitsiou, 2006), essa può essere considerata insufficiente per stabilire le capacità *tout court* di un parlante. In questo caso specifico, ciò può essere accentuato dal fatto che il numero di parole da nominare era piuttosto basso e soprattutto dal fatto che le parole selezionate erano generalmente piuttosto facili (vd. §5.3.4.1.3 e più precisamente Tabella 8 o §5.3.4.2 e più precisamente Tabella 13). Una prova di competenza linguistica più impegnativa avrebbe reso più affidabili i risultati legati a questa variabile. Specificamente per il sardo, è possibile prendere come spunto di riferimento per studi futuri le prove proposte ai partecipanti nella ricerca di Paulis et al. (2013), le quali riguardavano sia aspetti fonetici sia aspetti morfo-sintattici.

Per quanto riguarda la MGT, un possibile limite già più volte evidenziato è quello dell'asimmetria nella struttura dell'esperimento: mentre vi erano due varietà diverse di sardo, l'italiano era rappresentato solo da voci della varietà regionale. Benché questa struttura non sia nuova negli studi

con la MGT (cfr. Loureiro-Rodriguez et al., 2013), l'inclusione della varietà standard avrebbe consentito di avere un quadro più completo sugli stereotipi associati ai parlanti della lingua nazionale. Come si può notare dal test di selezione di parlanti però (vd. §5.1.4.2), non è sempre agevole trovare parlanti senza caratteristiche fonetico/prosodiche che tradiscano la loro provenienza geografica, in particolare quando si tratta di voci maschili. Sempre in riferimento alla struttura della MGT, i *filler/distractor* in lingua straniera possono avere reso salienti confronti di scarso interesse in questa ricerca (es. inglese vs. italiano) o addirittura quasi inesistenti nella realtà sociolinguistica quotidiana degli studenti sardi (es. spagnolo vs. italiano). Tuttavia, benché i confronti proposti dalle voci nelle varie lingue possano avere influito sui risultati finali (vd. §8.3.2), era proprio un obiettivo di questa ricerca osservare come il sardo veniva percepito quando 'affiancato' da grandi lingue nazionali. A questo proposito, in futuro si può anche pensare di includere nell'analisi vera e propria altre lingue ormai parte del repertorio linguistico isolano, almeno della popolazione studentesca, come appunto l'inglese (cfr. Lasagabaster & Huguet, 2007; Bandrés, 2021). Con un interesse più legato anche all'aspetto metodologico, invece, si potrebbe indagare se l'inclusione di altre lingue minoritarie o di altri italiani regionali con la funzione di *filler* produce variazioni rispetto ai risultati emersi da questa ricerca.

Un altro degli aspetti limitanti di questo esperimento di MGT è l'aver fatto leggere i parlanti in un solo registro linguistico. Benché indagare la percezione del sardo e dell'italiano regionale quando essi sono utilizzati in un contesto formale e simil-scolastico fosse un obiettivo primario della ricerca, è necessario essere cauti nel generalizzare i risultati trovati. Includere registri diversi (cfr. Price & Tamburelli, 2020) o frammenti di parlato spontaneo (cfr. Bettoni & Gibbons, 1988) avrebbe potuto portare a risultati diversi o comunque ad avere un'idea più generale degli stereotipi associati alle lingue in diversi contesti e stili comunicativi (cfr. Gaies & Beebe, 1991; Giles & Marlow, 2011). Il testo (e il contesto) protagonista di questo esperimento di MGT poteva essere considerato "status-stressing" (Giles & Ryan, 1982, pp.220-221): questo può avere aiutato le lingue ad essere giudicate in maniera favorevole in questa dimensione. Sarebbe stato interessante osservare se un testo di registro e argomento più colloquiale avrebbe causato un abbassamento dei giudizi nello *status* per le voci sarde e un innalzamento dei giudizi nella *solidarity* per le voci italiane, meno facilmente associabili alla consuetudine scolastica (cfr. Price & Tamburelli, 2020). Sono chiaramente linee di ricerca che possono essere proficuamente sviluppate in futuro.

Per ciò che concerne, invece, i metodi diretti, un limite della presente ricerca è l'eccessiva genericità di molte delle domande. Questo rende le *attitude* emerse meno capaci di predire specifici comportamenti futuri (Baker, 1992). Avere un set di domande esplicite che si concentra su un singolo

aspetto dell'uso linguistico, sebbene possa risultare meno accattivante che indagare l'orientamento complessivo verso una lingua, può portare a conclusioni più precise ed affidabili.

Mancavano quasi totalmente, poi, domande che indagassero l'atteggiamento degli studenti verso il bilinguismo, ossia verso la compresenza di italiano e sardo per vari usi e per vari settori della società: l'*attitude* verso il bilinguismo è considerabile un costrutto diverso rispetto all'*attitude* verso le singole lingue (Baker, 1992; Mura, 2019a). Per esempio, nell'attività con le scale Likert, le domande sull'uso, la trasmissione e l'impiego scolastico dell'italiano hanno restituito valori molto elevati, significativamente superiori rispetto a quelli pur alti ricevuti dal sardo. Tuttavia, il fatto che l'uso dell'italiano in certi contesti non sia minimamente controverso non è in alcun modo sorprendente: sarebbe stato probabilmente più interessante chiedere conto in maniera esplicita delle posizioni circa determinati usi plurilingui, come l'impiego sia della lingua maggioritaria che della lingua minoritaria in ambiti quali la trasmissione intergenerazionale e la scuola.

Nell'attività con i differenziali semantici, invece, è possibile che alcune coppie di aggettivi siano state interpretate diversamente da quanto prefigurato o troppo variamente dai diversi partecipanti. Per esempio, la coppia 'potente-debole' ha sorprendentemente correlato più con la *solidarity* che con lo *status*; ancora, la coppia 'facile-difficile' può essere stata interpretata in termini di agio nel parlarla e nell'apprenderla o in termini di complessità e sofisticatezza intrinseca; similmente, anche la coppia 'ricca-povera' poteva essere interpretata in senso più propriamente linguistico o più socio-economico. Questi aspetti si sarebbero potuti chiarire, almeno parzialmente, con una fase più lunga e consistente di somministrazioni pilota.

Quest'ultimo aspetto è da considerarsi uno dei limiti più importanti del presente studio. Circostanze come la difficoltà di trovare scuole disposte a collaborare e l'emergenza pandemica hanno reso molto complesso effettuare i test pilota originariamente programmati e grazie ai quali si sarebbero potuti affinare meglio gli strumenti di ricerca. Per esempio, per quanto riguarda il questionario con cui si sono raccolti i dati sociolinguistici dei partecipanti, l'alpha di Cronbach ha restituito valori fin troppo elevati (vd. §5.3.3.1), che segnalano una certa ridondanza nelle domande. Peraltro, alcuni quesiti non sono stati poi analizzati statisticamente perché toccavano aspetti che si è poi deciso di non prendere in considerazione. Insomma, il questionario è risultato troppo lungo rispetto alle effettive esigenze della ricerca. Questo fatto costituisce un limite piuttosto rilevante se si considera che la somministrazione di tutte le attività ha richiesto circa un'ora e mezzo. In un tale lasso di tempo si rischia di affaticare i partecipanti, soprattutto quelli più piccoli, che possono perdere attenzione o interesse verso i compiti richiesti.

Somministrazioni più brevi non solo sarebbero potute essere utili per gli studenti coinvolti in questa ricerca, ma avrebbero anche reso le attività di questo studio più adatte ad uno svolgimento on-line,

senza la presenza del ricercatore e senza il diretto coinvolgimento dell'apparato scolastico. Questo avrebbe potuto aiutare a conseguire un numero più elevato di partecipanti e, forse, un bilanciamento più equilibrato del campione. Se, anche da un punto di vista puramente teorico, sarebbe stato interessante vedere se la tipologia di atteggiamenti linguistici espressi variava a seconda del contesto di somministrazione, il mio lavoro era comunque concentrato sugli atteggiamenti degli studenti, e dunque, rendere il contesto scolastico protagonista era un effetto voluto. La variazione legata ad altri contesti di somministrazione avrebbe rischiato di spostare troppo l'attenzione dall'obiettivo della ricerca, oltre a complicare eccessivamente il disegno sperimentale.

Tuttavia, non sono mancati in questa ricerca problemi legati proprio all'ottenimento di una totale omogeneità nei metodi di somministrazione. Per via dell'emergenza sanitaria, alcune classi hanno svolto la ricerca da remoto su una piattaforma informatica, altre in presenza con fascicoli cartacei. Non è al momento possibile valutare l'influenza di questa disuniformità sui risultati ottenuti, ma non si può escludere che essa possa aver avuto qualche effetto.

Studi futuri potranno non solo avvalersi di questa ricerca per cercare di colmare le lacune in essa presenti, ma potranno anche cercare di espanderla. Per esempio, sarebbe opportuno indagare gli atteggiamenti linguistici in Sardegna (o in altre aree affini) anche osservando gli effettivi comportamenti linguistici dei parlanti o esaminando fonti scritte – anche in rete – che abbiano il sardo come protagonista (cfr. Masullo et al., 2021). Si tratterebbe insomma di applicare l'approccio metodologico del *societal treatment of languages* o i cosiddetti “socially grounded approaches” (O'Rourke, 2022, p.273) anche nel contesto della Sardegna. Ritengo appropriato anche continuare sulla strada tracciata da questo lavoro per quanto riguarda lo studio delle *language attitude* con metodologia indiretta. A questo proposito, le ricerche future potranno impiegare anche metodi più innovativi, come per esempio lo IAT (Greenwald et al., 1998), capaci di indagare gli atteggiamenti più impliciti poiché non concedono al partecipante la possibilità di controllare consciamente e cognitivamente le risposte (cfr. Vari, 2021).

In generale, i limiti e le possibilità di espansione di questa ricerca suggeriscono che i suoi risultati vanno guardati con estrema cautela. In particolare, è opportuno cercare di generalizzare il meno possibile le conclusioni e tenere sempre a mente che sono il frutto di questo specifico studio, con le sue caratteristiche e le sue criticità. Chiaramente, l'obiettivo è quello di fornire delle informazioni che possano essere utili anche al di fuori della singola ricerca, ma tali informazioni vanno interpretate come spunti, input, segnali da approfondire in futuro. D'altronde, anche i dati di questo lavoro possono essere letti con sfumature leggermente diverse rispetto a quelle messe in evidenza in questa trattazione. Per esempio, esistono diversi approcci per il trattamento statistico di dati provenienti da questionari e MGT (Kircher & Zipp, 2022), i quali possono far emergere dettagli diversi. Infine,

persino nello spiegare i risultati effettivamente emersi dalle mie analisi, non sempre chiari e convergenti tra loro, non si può escludere che giochi un ruolo l'interpretazione soggettiva, tanto più che si tratta di fenomeni a cavallo tra la sociolinguistica e la psicologia sociale del linguaggio.

Pur con questi limiti, il lavoro di tesi presentato rappresenta un contributo per l'avanzamento delle conoscenze teoriche e metodologiche nello studio delle *language attitude* in contesti di bilinguismo con lingue minoritarie. Per quanto riguarda il contesto specifico della Sardegna, questa tesi contribuisce a fornire un quadro più completo degli stereotipi linguistici e dell'orientamento valutativo posseduto dalle nuove generazioni nei confronti delle lingue appartenenti al repertorio isolano, che potrà anche essere di supporto per coloro che sono coinvolti in misure, azioni o iniziative di politica linguistica ai vari livelli della società.

Bibliografia

- Abbas, F., Jalil, M. K., Zaki, H. N., & Irfan, F. (2020). Implicit measure of language attitude: Study of Punjabi native speakers by using matched guise technique. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(1), 194–206. https://www.ijicc.net/images/vol_13/13116_Abbas_2020_E_R.pdf
- Accardo, A. (1996). *La nascita del mito della nazione sarda. Storiografia e politica nella Sardegna del primo Ottocento*. AM&D.
- Adams, Z. (2019). The relationship between implicit and explicit attitudes to British accents in enhancing the persuasiveness of children's oral health campaigns. *Linguistics Vanguard*, 5(s1). <https://doi.org/10.1515/lingvan-2018-0008>
- Agheyisi, R., & Fishman, J. A. (1970). Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137–157. <https://www.jstor.org/stable/pdf/30029244.pdf>
- Ahooja, A., Brouillard, M., Quirk, E., Ballinger, S., Polka, L., Byers-Heinlein, K., & Kircher, R. (2022). Family language policy among Québec-based parents raising multilingual infants and toddlers: A study of resources as a form of language management. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2050918>
- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.), *Action Control* (pp. 11–39). Springer.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp.241-274). Lawrence Erlbaum Associates.
- Al-Hindawe, J. (1996). Considerations when constructing a semantic differential scale. *La Trobe Working Papers in Linguistics*, 9(7), 1–9. <http://arrow.latrobe.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/latrobe:33069>
- Alario, F. X., & Ferrand, L. (1999). A set of 400 pictures standardized for French: norms for name agreement, image agreement, familiarity, visual complexity, image variability, and age of

- acquisition. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers: A Journal of the Psychonomic Society, Inc*, 31(3), 531–552. <https://doi.org/10.3758/BF03200732>
- Alario, F. X., Ferrand, L., Laganaro, M., New, B., Frauenfelder, U. H., & Segui, J. (2004). Predictors of picture naming speed. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36(1), 140–155. <https://doi.org/10.3758/BF03195559>
- Allen, I. E., & Seaman, C. A. (2007). Likert scales and data analyses. *Quality progress*, 40(7), 64-65. <https://www.bayviewanalytics.com/reports/asq/likert-scales-and-data-analyses.pdf>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp.798-844). Clark University Press.
- aservicestudio (2013, Agosto 14). 97-12-03 video04 LA LINGUA SARDA E LA LEGGE intervento Giulio Paulis [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zT3iqvz0xMU>
- Altınkamuş, N. F., & Ağırdağ, O. (2014). Determinants of Language Use and Attitudes among Turkish Speakers in Flanders: A Focus on Generational Difference. *Bilig: Journal of Social Sciences of the Turkish World*, 70, 59–80. <https://doi.org/10.12995/bilig.2014.7003>
- Angioni, G. (2000). Una legge per l'identità. *Revista de Filología Románica*, 17, 247–256. <https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/RFRM0000110247A/11248>
- Antonelli, G. (2011). Lingua. In A. Afribo, & E. Zinato (Eds.), *Modernità italiana: Cultura, lingua e letteratura dagli anni Settanta a oggi* (pp.15-52). Carocci.
- Awad, M. A., Denic, S., & El Taji, H. (2008). Validation of the European Organization for Research and Treatment of Cancer quality of life questionnaires for Arabic-speaking populations. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1138(1), 146-154. <https://doi.org/10.1196/annals.1414.021>
- Bagna, C., & Bellinzona, M. (2021). Linguistic landscape e dialetti italo-romanzi: usi, ruoli e atteggiamenti. In G. Bernini, F. Guerini, & G. Iannàccaro (Eds.), *La presenza dei dialetti italo-romanzi nel paesaggio linguistico: Ricerche e Riflessioni* (pp.19-40). Bergamo University Press Sestante Edizioni.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.
- Baker C. (2006). Psycho-sociological analysis in language policy. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp.210–228). Blackwell Publishing.

- Baldauf Jr, R. B. (2006). Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. *Current Issues in Language Planning*, 7(2-3), 147-170. <https://doi.org/10.21832/9781847690647-003>
- Bandrés, I. O. C. (2013). Un acercamiento a las actitudes lingüísticas del alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria de los campus de Huesca y Zaragoza (Estudio Piloto). *Alazet. Revista de Filología*, 25, 31-56. <https://revistas.ica.es/index.php/ALZ/article/view/347>
- Bandrés, I. O. C. (2021). La introducción del aragonés en las aulas. Análisis de su influjo en las actitudes lingüísticas del alumnado de educación primaria. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 59(1), 159-181. <http://dx.doi.org/10.29393/rla59-7iaio10007>
- Barbato, M. (2017). Superstrato catalano. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.150-167). De Gruyter.
- Barbera, J., Naibert, N., Komperda, R., & Pentecost, T. C. (2021, February 9). Clarity on Cronbach's Alpha Use. *Journal of Chemical Education*. *Journal of Chemical Education*, 98(2), 257-258. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00183>
- Bargh, J. A. (1994). The four horsemen of automaticity: Awareness, intention, efficiency and control in social cognition. In R. S. Wyer Jr., & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition: Basic processes* (pp.1–40). Lawrence Erlbaum Associates.
- Baroni M. R. (1983). *Il linguaggio trasparente: Indagine psicolinguistica su chi parla e chi ascolta*. Il Mulino.
- Barr, D. J., Levy, R., Scheepers, C., & Tily, H. J. (2013). Random effects structure for confirmatory hypothesis testing: Keep it maximal. *Journal of Memory and Language*, 68(3), 255–278. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2012.11.001>
- Barry, C., Morrison, C. M., & Ellis, A. W. (1997). Naming the Snodgrass and Vanderwart Pictures: Effects of Age of Acquisition, Frequency, and Name Agreement. *Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology*, 50(3), 560–585. <https://doi.org/10.1080/783663595>
- Bates, D. M. (2010). *lme4: Mixed-Effects Modeling with R*. Springer.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. M., & Walker, S. C. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1). <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>

- Bell, J. (2013). Language attitudes and language revival/survival. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.794812>
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7–30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
- Bergelson, E., Casillas, M., Soderstrom, M., Seidl, A., Warlaumont, A. S., & Amatuni, A. (2019). What Do North American Babies Hear? A large-scale cross-corpus analysis. *Developmental Science*, 22(1). <https://doi.org/10.1111/desc.12724>
- Bernard, H. R. (2006). *Research Methods in Anthropology (4a Edizione)*. AltaMira Press.
- Berruto, G. (1987). Lingua, dialetto, diglossia, dilalia. In G. Holtus, & J. Kramer (Eds.), *Romania et Slavia Adriatica. Festschrift für Zarko Muljačić* (pp.57-81). Helmut Buske Verlag.
- Berruto, G. (2003). *Fondamenti di Sociolinguistica (12a Edizione)*. Editori Laterza.
- Berruto, G. (2006). Quale dialetto per l'Italia del Duemila? Aspetti dell'italianizzazione e risorgenze dialettali in Piemonte (e altrove). In A. A. Sobrero, & A. Miglietta (Eds.), *Lingua e dialetto nell'Italia del Duemila* (pp. 101–127). Congedo Editore.
- Berruto, G. (2018). The languages and dialects of Italy. In W. Ayres-Bennett, & J. Carruthers (Eds.), *Manual of Romance Sociolinguistics* (pp. 494–525). De Gruyter.
- Berruto, G., & Cerruti, M. S. (2015). *Manuale di sociolinguistica*. UTET Università.
- Bettoni, C., & Gibbons, J. (1988). Linguistic purism and language shift: a guise-voice study of the Italian community in Sydney. *International Journal of the Sociology of Language*, 1988(72),15-36. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1988.72.15>
- Biliotti, F., & Calamai, S. (2012). Linguistic opinions and attitudes in Tuscany: verbal guise experiments on the varieties of Arezzo and Florence. In S. Calamai., C. Celata, & L. Ciucci (Eds.), *Sociophonetics, at the crossroads of speech variation, processing and communication* (pp-1-4). Edizioni della Normale.
- Bishop, H., Coupland, N., & Garrett, P. (2005). Globalisation, advertising and language choice: Shifting values for Welsh and Welshness in Y Drych, 1851-2001. *Multilingua*, 24(4), 343–378. <https://doi.org/10.1515/mult.2005.24.4.343>

- Bissoonauth, A. (2019). Language and attitude shift of young Mauritian in secondary education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1677675>
- Blasco Ferrer, E. (1984). *Storia linguistica della Sardegna*. Max Niemeyer Verlag.
- Blasco Ferrer, E. (1986). *La Lingua Sarda Contemporanea: Grammatica del logudorese e del campidanese*. Edizioni della Torre.
- Blasco Ferrer E. (1988). Il ruolo della morfosintassi negli Atlanti Regionali e il suo posto nella dialettologia tradizionale e strutturale. Alcune esperienze in Sardegna. In G. Ruffino (Ed.), *Atti del XV Convegno di Studi Dialettali Italiani: Atlanti Regionali, aspetti metodologici, linguistici e etnografici (Palermo, 7-11 ottobre 1985)* (pp.49-77). Pacini editore.
- Blasco Ferrer, E. (2002). *Linguistica sarda: storia, metodi, problemi*. Condaghes.
- Bloomer, A. (2010). Designing a questionnaire. In J. Swann, S. Hunston, & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 145-150). Routledge.
- Bolognesi, R. (1998) *The Phonology of Campidanian Sardinian. A unitary account of a self-organizing structure* [Tesi di Dottorato, University of Amsterdam]. Holland Institute of generative linguistics (HIL Dissertations 38).
- Bolognesi, R., & Heeringa, W. (2005). *Sardegna fra tante lingue. Il contatto linguistico in Sardegna dal Medioevo a oggi*. Condaghes.
- Bonacina-Pugh, F. (2010, Settembre 26). *A conversation analytic approach to practiced language policies: The example of an induction classroom for newly-arrived immigrant children in France* [Tesi di Dottorato, The University of Edinburgh]. Edinburgh Research Archive. <https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/5268/Bonacina2011.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching “Practiced Language Policies”: Insights from Conversation Analysis. *Language Policy*, 11(3), 213-234. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>
- Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing likert data. *Journal of extension*, 50(2), 1-5. https://archives.joe.org/joe/2012april/pdf/JOE_v50_2tt2.pdf
- Bourhis, R. Y., & Giles, H. (1976). The Language of Cooperation in Wales: A Field Study. *Language Sciences*, 42, 13–16.

https://www.researchgate.net/publication/269710204_The_Language_of_Cooperation_in_Wales_A_Field_Study

- Bourhis, R. Y., Giles, H., & Tajfel, H. (1973). Language as a determinant of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology*, 3(4), 447–460. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420030407>
- Boynton, P. M., & Greenhalgh, T. (2004). Selecting, designing, and developing your questionnaire. *BMJ*, 328(7451), 1312–1315. <https://doi.org/10.1136/bmj.328.7451.1312>
- Bradley, D. (2002). Language attitudes: The key factor in language maintenance. In D. Bradley & M. Bradley (Eds.), *Language endangerment and language maintenance: An active approach* (pp.1-10). RoutledgeCurzon.
- Brannen, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(3), 173–184. <https://doi.org/10.1080/13645570500154642>
- Brau, V. (2010). Un'indagine sociolinguistica a Oniferi. *Bollettino di Studi Sardi*, 3, 156–166. <https://doi.org/10.13125/bss-4558>
- Brenzinger, M., Yamamoto, A., Aikawa, N., Koundioubu, D., Minasyan, A., Dwyer, A., Grinevald, C., Krauss, M., Miyaoka, O., Sakiyama, O., Smeets, R., & Zepeda, O. (UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages) (2003). Language vitality and endangerment. In *International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages Paris, 10–12 March 2003*. <https://ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf>
- Bridwell, K. H., Cats-Baril, W., Harrast, J., Berven, S., Glassman, S., Farcy, J. P., Horton, W. C., Lenke, L. G., Baldus, C., & Radake, T. (2005). The validity of the SRS-22 instrument in an adult spinal deformity population compared with the Oswestry and SF-12: A study of response distribution, concurrent validity, internal consistency, and reliability. *Spine*, 30(4), 455–461. <https://doi.org/10.1097/01.brs.0000153393.82368.6b>
- Brown, J. D. (2011). Likert items and scales of measurement. *Statistics*, 15(1), 10-14. https://hosted.jalt.org/test/bro_34.htm
- Brown, V. A. (2021). An Introduction to Linear Mixed-Effects Modeling in R. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2515245920960351>

- Bruthiaux, P. (2009). Language rights in historical and contemporary perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(1), 73–85. <https://doi.org/10.1080/01434630802510139>
- BURAS – Bollettino Ufficiale della Regione Autonoma della Sardegna (2018). *Legge n. 22 del 03/07/2018: Disciplina della politica linguistica regionale*. <https://buras.regione.sardegna.it/custom/frontend/viewInsertion.xhtml?insertionId=3ae39616-4b78-4d28-a6d8-6c7457f22b86>
- Burns, S., Matthews, P., & Nolan-Conroy, E. (2001). Language Attitudes. In C. Lucas (Ed.), *The Sociolinguistics of Sign Languages* (pp.181-215). Cambridge University Press.
- Calamai, S. (2015). Between linguistics and social psychology of language: the perception of non-native accents. *Linguistic Studies and Essays*, 53(2), 289-308. <https://doi.org/10.4454/ssl.v53i2.150>
- Calamai, S., & Ardolino, F. (2020). Italian With an Accent: The Case of “Chinese Italian” in Tuscan High Schools. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(1), 132–147. <https://doi.org/10.1177/0261927X19883899>
- Calamai, S., Nodari, R., & Galatà, V. (2020). “Fregati dall'accento!”. Lo stereotipo etnico e linguistico nei contesti scolastici. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 430-458. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13865>
- Calaresu, E. (2002). Alcune riflessioni sulla LSU (Limba Sarda Unificada). In V. Orioles (Ed.), *La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche. Problemi, applicazioni, prospettive. Atti del Convegno di studi (Udine , 30 novembre - 1 dicembre 2001)* (pp.247-266). Forum.
- Calaresu, E. (2008). Funzioni del linguaggio e sperimentazioni linguistiche in Sardegna. *Ianua: rivista filologica romanica*, 8, 163–179. https://www.researchgate.net/publication/281460542_Funzioni_del_linguaggio_e_sperimentazioni_linguistiche_in_Sardegna
- Calaresu, E. & Pisano, S. (2017). L’italiano in Sardegna. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di linguistica sarda* (pp. 200-216). De Gruyter.
- Callan, V. J., Gallois, C., & Forbes, P. A. (1983). Evaluative reactions to accented English: Ethnicity, Sex Role, and Context. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 14(4), 407–426. <https://doi.org/10.1177/0022002183014004002>

- Cambridge Dictionary (2022). *Attitude*.
<https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/attitude>
- Campbell, L. (2013) *Historical Linguistics: An Introduction (3ª Edizione)*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Campbell-Kipler, K. (2006). *Listener Perceptions of Sociolinguistic Variables: The case of (ING)* [Tesi di Dottorato, Stanford University]. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/34192382_Listener_perceptions_of_sociolinguistic_variables_The_case_of_ING
- Campos Bandrés, I. O. (2013). Un acercamiento a las actitudes lingüísticas del alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria de los campus de Huesca y Zaragoza (Estudio Piloto). *Alazet. Revista de Filología*, 25, 31–56.
<https://revistas.iea.es/index.php/ALZ/article/view/347>
- Cargile, A.C., & Bradac, J.J. (2001). Attitudes toward language: A review of research and a general process model. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Communication yearbook*, 25 (pp.347–382). Routledge.
- Cargile, A. C., Giles, H., Ryan, E. B., & Bradac, J. J. (1994). Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. *Language and Communication*, 14(3), 211–236.
[https://doi.org/10.1016/0271-5309\(94\)90001-9](https://doi.org/10.1016/0271-5309(94)90001-9)
- Caruana, S. (2007). Language use and Language Attitudes in Malta. In D. Lasagabaster, & Á. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes (Vol. 135)* (pp. 184–207). Clevedon: Multilingual Matters.
- Casu, P. (2002). *Vocabolario sardo logudorese-italiano*. G. Paulis (Ed.). Ilisso (lavoro originale inedito scritto tra il 1934 e il 1947).
- Chambers, J. K. (2015). Dialectology. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2ª Edizione)* (pp.348-352). Elsevier.
- Chatzidaki, A., Maligkoudi, C. & Mattheoudakis, C. (2015). Albanian mother tongue courses in Thessaloniki: parents' perspective, *Albanohellenica*, 6(2015), pp.1-14.
https://scholar.google.com/scholar?hl=it&as_sdt=0%2C5&q=Albanian+mother+tongue+courses+in+Thessaloniki%3A+parents%27+perspective&btnG=

- Cheng, J., Edwards, L. J., Maldonado-Molina, M. M., Komro, K. A., & Muller, K. E. (2010). Real longitudinal data analysis for real people: Building a good enough mixed model. *Statistics in Medicine*, 29(4), 504–520. <https://doi.org/10.1002/sim.3775>
- Cheyne, W. M. (1970). Stereotyped Reactions to Speakers with Scottish and English Regional Accents. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), 77–79. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1970.tb00642.x>
- Cook, M. (1971). *Interpersonal perception*. Penguin.
- Cook, S. W., & Selltitz, C. (1964). A multiple-indicator approach to attitude measurement. *Psychological Bulletin*, 62(1), 36–55. <https://doi.org/10.1037/h0040289>
- Cooper, R. L., & Fishman, J. A. (1974). The study of language attitudes. *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, 12(136), 5–20. <https://doi.org/10.1515/ling.1974.12.136.5>
- Corraïne, D. (2000). Normativizzazione ortografica de sa limba sarda. *Revista de Filologia románica*, 17, 257-282. https://www.researchgate.net/publication/27574674_Normativizzazione_ortografica_de_sa_limba_sarda
- Costa, A., Caramazza, A., & Sebastian-Galles, N. (2000). The cognate facilitation effect: implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(5), 1283-1296. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.26.5.1283>
- Council of Europe (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. <https://rm.coe.int/1680695175>
- Craney, T. A., & Surlles, J. G. (2002). Model-dependent variance inflation factor cutoff values. *Quality Engineering*, 14(3), 391–403. <https://doi.org/10.1081/QEN-120001878>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Crosara, E. (2022, Luglio). *Gli atteggiamenti linguistici verso il dialetto nell'Alto Vicentino - un'indagine di matched-guise technique in Veneto* [Tesi Magistrale, Università Ca' Foscari Venezia]. Manoscritto non pubblicato.

- Dal Negro, S., & Vietti, A. (2011). Italian and Italo-Romance dialects. *International Journal of the Sociology of Language*, (210), 71–92. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2011.031>
- De Angelis, S. (2009). Competenze interculturali a scuola. *Quaderni di Intercultura*, 1, 1-10. <https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/470/370>
- De Mauro, T. (2011). *Storia linguistica dell'Italia unita (5ª Edizione)*. Laterza.
- De Pascale, S., Marzo, S., & Speelman, D. (2017). Evaluating regional variation in Italian: towards a change in standard language ideology?. In M. Cerruti, C. Crocco, & S. Marzo (Eds.), *Towards a New Standard: Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian* (pp.118-142). De Gruyter.
- De' Paratesi, N. G. (1984). *Lingua toscana in bocca ambrosiana: tendenze verso l'italiano standard: un'inchiesta sociolinguistica*. Il Mulino.
- DeFleur, M. L., & Westie, F. R. (1963). Attitude as a scientific concept. *Social Forces*, 42(1), 17-31. <https://doi.org/10.2307/2574941>
- Deiana, I. (2016). Atteggiamenti e usi linguistici in Ogliastra e a Cagliari. *Bollettino Di Studi Sardi*, 9, 83-99. <https://doi.org/10.13125/bss-4829>
- Deiana, I. (2019). Atteggiamenti e usi linguistici di ragazze e ragazzi in Ogliastra e a Cagliari. *Rhesis: International Journal of Linguistics, Philology, and Literature/Linguistics and Philology*, 10(1), 113-136. <https://ricerca.unistrapg.it/handle/20.500.12071/27362>
- Dell'Acqua, R., Lotto, L., & Job, R. (2000). Naming times and standardized norms for the Italian PD/DPSS set of 266 pictures: Direct comparisons with American, English, French, and Spanish published databases. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(4), 588-615. <https://doi.org/10.3758/bf03200832>
- Depau G., & Ghimenton, A. (2009). Internet and minority languages: A study on Sardinian. In S. Pertot, T. Priestly, & C. H. Williams (Eds.), *Rights, Promotion and Integration Issues for Minority Languages in Europe* (pp.216–226). Palgrave Macmillan.
- Dessi Schmid, S. (2017). L'algherese. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.460-475). De Gruyter.
- Dettori, A. (1979). Industrializzazione e situazione linguistica. Inchiesta Sociolinguistica in una Industria di Macomer (Nuoro). In F. Albano Leoni (Ed.), *I dialetti e le lingue delle minoranze*

di fronte all'Italiano. Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi (Cagliari, 27-30/05/1977) (pp.171-206). Bulzoni Editore.

Dettori, A. (2017). Superstrato piemontese. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.184-199). De Gruyter.

Deutschmann, M., & Steinvall, A. (2020). Gender stereotypes and the apology in a small state: uncovering Creole male stereotypes in the Seychelles using digital matched-guise methodology. *Small States & Territories*, 3(1), 99-116.
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/56501>

Di Ferrante, L. (2007). *Spazi Linguistici in cambiamento. Una nuova indagine di matched guise a Milano, Napoli e Roma* [Tesi di Dottorato, Università per Stranieri di Siena]. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/337339574_Spazi_Linguistici_in_cambiamento_Una_nuova_indagine_di_matched_guise_a_Milano_Napoli_e_Roma

Dixon, J. A., Mahoney, B., & Cocks, R. (2002). Accents of guilt? Effects of regional accent, race, and crime type on attributions of guilt. *Journal of Language and Social Psychology*, 21(2).
<https://doi.org/10.1177/02627X02021002004>

Dorian, N. (1981). *Language death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. University of Philadelphia Press.

Dragojevic, M. (2017). Language attitudes. In H. Giles & J. Harwood (Eds.), *Oxford research Encyclopedia of intergroup communication (Vol. 2)* (pp. 179–192). Oxford University Press.

Eagly, A., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology (Vol.1; 4th Edition)* (pp.269-322). McGraw-Hill.

Echano Basaldua, A. M. D. (1989). *Attitudes towards Euskera: using the matched-guise technique among school children in the Basque Country* [Tesi di Dottorato, The University of Edinburgh]. Edinburgh Research Archive. <http://hdl.handle.net/1842/18855>

Edwards, J. (1999). Refining our understanding of language attitudes. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1), 101–110. <https://doi.org/10.1177/0261927X99018001007>

Eken, S. T. (2017, autunno). *A Game of Accents? A societal treatment study of language attitudes in Game of Thrones* [Tesi Magistrale, Universitetet i Oslo]. UiO: DUO vitenarkiv.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/80821/MA-Thesis--Eken--A-game-of-accents--2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Endangered Language Project (n.d.). <https://www.endangeredlanguages.com/>

Errihani, M. (2008). Language attitudes and language use in Morocco: Effects of attitudes on “Berber language policy.” *Journal of North African Studies*, 13(4), 411–428. <https://doi.org/10.1080/13629380701800492>

Falomir, L. P. (2014). Analysing prospective teachers’ attitudes towards three languages in two different sociolinguistic and educational settings. In A. Otwinowska, G. De Angelis (Eds.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives* (pp. 50–74). Multilingual Matters.

Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Blackwell.

Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603–637. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.603>

Fernández, E. C., & Lirola, M. M. (2012). Lexical and visual choices in the representation of immigration in the Spanish press. *Spanish in Context*, 9(1), 27–57. <https://doi.org/10.1075/sic.9.1.02cre>

Ferrer, C. R., & Sankoff, D. (2003). Identity as the primary determinant of language choice in Valencia. *Journal of Sociolinguistics*, 7(1), 50–64. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00211>

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>

Fox, J., & Weisberg, S. (2019). *An R companion to applied regression (3^a Edizione)*. Sage publications. <https://socialsciences.mcmaster.ca/jfox/Books/Companion/>

Frigeni, C. (2003). Metaphony in Campidanian Sardinian: A domain-based analysis. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 20, 63–91. <http://twpl.library.utoronto.ca/index.php/twpl/article/view/6232/3220>

- Fuertes, J. N., Gottdiener, W. H., Martin, H., Gilbert, T. C., & Giles, H. (2012). A meta-analysis of the effects of speakers' accents on interpersonal evaluations. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 120–133. <https://doi.org/10.1002/ejsp.862>
- Gaies, S., & Beebe, J.D. (1991). The matched-guise technique for measuring attitudes and their implications for language education: A critical assessment. In E. Sadtono (Ed.), *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom* (pp.156-178). SEAMEO Regional Language Centre.
- Gal, S. (1978). Peasant men can't get wives: Language change and sex roles in a bilingual community. *Language in Society*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0047404500005303>
- Gamer, M., Lemon, J., Fellows, I., & Singh, P. (2019). irr: Various coefficients of interrater reliability and agreement. *CRAN R package version 0.84.1*. <https://cran.r-project.org/web/packages/irr/irr.pdf>
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R.C., Clément, R., Smythe, P. C., & Smythe, C.L. (1979). *The Attitude/Motivation Test Battery-Revised Manual (Research Bulletin No. 15)*. University of Western Ontario, Language Research Group.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Pierson, R. (1983). The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. *Journal of Language and Social Psychology*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0261927X8300200101>
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 57–72. <https://www.jstor.org/stable/44487535>
- Gargiulo, M. (2014). Lingua sarda a scuola e atteggiamento linguistico. In G. Marcato (Ed.), *Le mille vite del dialetto* (pp.417-424). CLUEP.
- Garrett, P. (2007). Language attitudes. In C. Llamas, L. Mullany, & P. Stockwell (Eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (pp.116-121). Routledge.

- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (1995). 'City harsh' and 'the Welsh version of RP': Some ways in which teachers view dialects of Welsh English. *Language Awareness*, 4(2), 99-107. <https://doi.org/10.1080/09658416.1995.9959872>
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (1999). Evaluating dialect in discourse: Teachers' and teenagers' responses to young English speakers in Wales. *Language in Society*, 28(3), 321-354. <https://doi.org/10.1017/s0047404599003012>
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003). *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gawronski, B. (2007). Editorial: Attitudes can be measured! But what is an attitude?. *Social Cognition*, 25(5), 573-581. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.573>
- Genesee, F., & Holobow, N. E. (1989). Change and stability in intergroup perceptions. *Journal of Language and Social Psychology*, 8(1), 17-38. <https://doi.org/10.1177/0261927X8900800102>
- Gernsbacher, M. A. (1984). Resolving 20 years of inconsistent interactions between lexical familiarity and orthography, concreteness, and polysemy. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(2), 256-281. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.2.256>
- Ghimenton, A., & Depau, G. (2016). Ideologies and expressed attitudes in Internet: Comparing ethnic identities in two regional communities (Veneto and Sardinia). In M. Pütz & N. Mundt (Eds.), *Vanishing languages in context. Ideological, attitudinal and social identity perspectives* (pp.173-202). Peter Lang.
- Gibson, E., Piantadosi, S., & Fedorenko, K. (2011). Using mechanical Turk to obtain and analyze English acceptability judgments. *Linguistics and Language Compass*, 5(8), 509-524. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2011.00295.x>
- Giles, H., & Billings, A. (2004). Language Attitudes. In A. Davies, & E. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 187-209). Blackwell.
- Giles, H., Hewstone, M., & Ball, P. (1983). Language attitudes in multilingual settings: Prologue with priorities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4(2-3), 81-100. <https://doi.org/10.1080/01434632.1983.9994104>

- Giles, H., & Marlow, M. L. (2011). Theorizing Language Attitudes Existing Frameworks, an Integrative Model, and New Directions. *Annals of the International Communication Association*, 35(1), 161–197. <https://doi.org/10.1080/23808985.2011.11679116>
- Giles, H., & Ryan, E. B. (1982). Prolegomena for developing a social psychology theory. In E. B. Ryan and H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts* (pp.208-223). Edward Arnold.
- Gilkerson, J., & Richards, J. A. (2009). *The power of talk: Impact of adult talk, conversational turns and TV during the critical 0–4 years of child development (Technical Report ITR-01-2)*. LENA Foundation.
- Goggin, J. P., Estrada, P. & Villarreal, R. P. (1994). Picture-naming agreement in monolinguals and bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 177-193. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005312>
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., Fennema-Notestine, C., & Morris, S. K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory and Cognition*, 33(7), 1220–1234. <https://doi.org/10.3758/BF03193224>
- Gollan, T. H., Starr, J., & Ferreira, V. S. (2015). More than use it or lose it: The number-of-speakers effect on heritage language proficiency. *Psychonomic Bulletin and Review*, 22(1), 147–155. <https://doi.org/10.3758/s13423-014-0649-7>
- Golubović, J., & Sokolić, N. (2013). “ Their language sounds aggressive ”: a matched guise study with Serbian and Croatian. In C. Gooskens & R. van Bezooijen (Eds.), *Phonetics in Europe: Perception and Production* (pp. 35–57). Peter Lang.
- Google Maps (n.d.). <https://www.google.com/maps>
- González-Riaño, X. A., Hevia-Artime, I., & Fernández-Costales, A. (2013). Language attitudes of Asturian students in the area of Navia-Eo (Spain). *Language and Intercultural Communication*, 13(4), 450–469. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.785558>
- González-Riaño, X. A., Fernández-Costales, A., Lapresta, C., & Huguet, Á. (2019). Language attitudes towards Spanish and Catalan in autochthonous and immigrant families in Catalonia: analysing the correlation between student attitudes and their parents'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 754–767. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1312276>

- Gouveia, V. V., Barbosa, G. A., de Oliveira Andrade, E., & Carneiro, M. B. (2010). Factorial validity and reliability of the General Health Questionnaire (GHQ-12) in the Brazilian physician population. *Cadernos de Saude Publica*, 26(7), 1439–1445. <https://doi.org/10.1590/s0102-311x2010000700023>
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>
- Guerini F. (2006). Plurilinguismo e atteggiamenti linguistici nella comunità di immigrati ghanesi in provincia di Bergamo. *Linguistica e Filologia*, 23, 27-43. <https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b84-0869-afca-e053-6605fe0aef2/LeF23%282006%29Guerini.pdf>
- Guerini, F. (2012). Uso dei dialetti nella segnaletica stradale con nomi di località: Una panoramica sui comuni della provincia di Bergamo. *Linguistica e Filologia*, 32, 51–74. <https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/27308/232015/GUERINI%20L%26F%2032%282012%29.pdf>
- Hammersley, M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* (pp-159-174). British Psychological Society.
- Haarmann, H. (1990). Language planning in the light of a general theory of language: A methodological framework. *International Journal of the Sociology of Language*, 86(1), 103–126. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1990.86.103>
- Harpe, S. E. (2015). How to analyze Likert and other rating scale data. *Currents in pharmacy teaching and learning*, 7(6), 836-850. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.08.001>
- He, X., & Zhou, X. (2015). Contrastive Analysis of Lexical Choice and Ideologies in News Reporting the Same Accidents between Chinese and American Newspapers. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 2356-2365. <https://doi.org/10.17507/tpls.0511.21>
- Hepburn, E. (2009). Explaining Failure: the Highs and Lows of Sardinian Nationalism. *Regional & Federal Studies*, 19(4–5), 595–618. <https://doi.org/10.1080/13597560903310378>

- Hickey, T. (2005). Second language writing systems: Minority languages and reluctant readers. In V. Cook & B. Bassetti (Eds.), *Second Language Writing Systems* (pp. 398–423). Multilingual Matters.
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual review of psychology*, 47(1), 237-271. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.237>
- Hilton, N. H., Gooskens, C., Schüppert, A., & Tang, C. (2022). Is Swedish more beautiful than Danish? Matched guise investigations with unknown languages. *Nordic Journal of Linguistics*, 45(1), 30–48. <https://doi.org/10.1017/s0332586521000068>
- Hoare, R. (2001). An integrative approach to language attitudes and identity in Brittany. *Journal of Sociolinguistics*, 5(1), 73–84. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00138>
- Hogg, M. A., Joyce, N., & Abrams, D. (1984). Diglossia in Switzerland? a social identity analysis of speaker evaluations. *Journal of Language and Social Psychology*, 3(3), 185–196. <https://doi.org/10.1177/0261927X8400300302>
- Howard, M. C. (2016). A Review of Exploratory Factor Analysis Decisions and Overview of Current Practices: What We Are Doing and How Can We Improve?. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51–62. <https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664>
- Huguet, Á. (2005). Actitudes lingüísticas de los escolares de Aragón. Avance de los primeros resultados. *Alazet. Revista de Filología*, 69-94. <https://revistas.iea.es/index.php/ALZ/article/view/255>
- Huguet, Á., & Lapresta, C. (2006). Las actitudes lingüísticas en Aragón. Una visión desde la escuela. *Estudios de Sociolingüística*, 7(2), 265–288. <https://doi.org/10.1558/sols.v7i2.265>
- Huguet, Á., & Lasagabaster, D. (2007). The Linguistic Issue in Some European Bilingual Contexts: Some Final Considerations. In D. Lasagabaster, & Á. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes (Vol. 135)* (pp.234-251). Multilingual Matters.
- Iannàccaro, G. (2010). *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Edizioni Anicia.

- Ianos, M. A., Huguet, Á., Janés, J., & Lapresta, C. (2017). Can language attitudes be improved? A longitudinal study of immigrant students in Catalonia (Spain). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 331–345. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051508>
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2008). Multilingualism and language attitudes: Local versus immigrant students' perceptions. *Language Awareness*, 17(4), 326–341. <https://doi.org/10.2167/la475.0>
- Ihemere, K. U. (2006). An integrated approach to the study of language attitudes and change in Nigeria: The case of the Ikwerre of Port Harcourt City. In O. F. Arasanyin & M. A. Pemberton (Eds.), *Selected Proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics: Shifting the Center of Africanism in Language Politics and Economic Globalization (Georgia Southern University, 31 Marzo-3 Aprile, 2005)* (pp. 194-207). Cascadilla Proceedings Project.
- Ingrassia, G. & Blasco Ferrer, E. (2009). *Storia della lingua sarda*. CUEC.
- Jaffe, A. (2003). Misrecognition unmasked? 'Polynomic' language, expert statuses and orthographic practices in Corsican schools. *Pragmatics*, 13(4), 515-537. <https://doi.org/10.1075/prag.13.4.04jaf>
- Joseph, J. E. (2014). How Languages Get their Mojo. In H. McIlwraith (Ed.), *Language rich Africa policy dialogue - The Cape Town Language and Development Conference: Looking beyond 2015* (pp.124-129). British Council.
- Kaiser, H. F. (1960). The Application of Electronic Computers to Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Kaltsa, M., Agathopoulou, E., & Tsimpli, I. M. (2020). Effects of Home Language Practices, (Bi)literacy, School Context and SES on the Vocabulary Development of Albanian-Greek Bilingual Children. In A. Chatzidaki, P. Thomou, D. Kontoyanni, T. Michelakaki & M. Argyroudi (Eds.), *Selected Papers CLC5 5th International Conference 'Crossroads of Languages and Cultures: Language and Cultures at Home and at School' (University of Crete 1-3 June 2018)* (pp.64-571). EDIAMME.
- Kammacher, L., Stehr, A., & Jørgensen, J. N. (2011). Attitudinal and sociostructural factors and their role in dialect change: Testing a model of subjective factors. *Language Variation and Change*, 23(1), 87–104. <https://doi.org/10.1017/S0954394511000019>

- Kaplan, R. B. & Baldauf, Jr, R. B. (2003). *Language and Language-in-Education Planning in the Pacific Basin*. Springer Science+Business Media.
- Karam, F. X. (1974). Towards a definition of language planning. In J. A. Fishman (Ed.), *Advances in Language Planning* (103-124). Mouton.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163–204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Kassambara, A., & Mundt, F. (2020). Package ‘factoextra’: Extract and visualize the results of multivariate data analyses. *CRAN R Package Version 1.0.6*. <https://cran.r-project.org/web/packages/factoextra/factoextra.pdf>
- Kircher, R. (2015). The Matched-Guise Technique. In Z. Hua (Ed.) *Research Methods in Intercultural Communication* (pp.196-211). John Wiley & Sons.
- Kircher, R. (2016). Language attitudes among adolescents in Montreal: Potential lessons for language planning in Québec. *Nottingham French Studies*, 55(2), 239–259. <https://doi.org/10.3366/nfs.2016.0151>
- Kircher, R., & Fox, S. (2019). Attitudes towards Multicultural London English: implications for attitude theory and language planning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(10), 847–864. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1577869>
- Kircher, R. (2022). Intergenerational language transmission in Quebec: patterns and predictors in the light of provincial language planning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 418–435. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1691499>
- Kircher, R., & Hawkey, J. (2022). Mixed-Methods Approaches to the Study of Language Attitudes. In R. Kircher & L. Zipp (Eds.), *Research Methods in Language Attitudes* (pp.330-345). Cambridge University Press.
- Kircher, R., & Zipp, L. (2022). An Introduction to Language Attitudes Research. In R. Kircher & L. Zipp (Eds.), *Research Methods in Language Attitudes* (pp.1-16). Cambridge University Press.
- Kizach, J. (2014, Febbraio 12-15). *Analyzing Likert-scale data with mixed-effects linear models: a simulation study* [Presentazione Poster] Linguistic Evidence, Universität Tübingen, Tübingen. <https://pure.au.dk/portal/files/70360382/SimulationPosterJK.pdf>

- Kloss, H. (1969). *Research possibilities on group bilingualism: a report*. International Center for Research on Bilingualism. <https://eric.ed.gov/?id=ED037728>
- Kohnert, K. J., Hernandez, A. E., & Bates, E. (1998). Bilingual performance on the Boston Naming Test: Preliminary norms in Spanish and English. *Brain and Language*, 65(3), 422–440. <https://doi.org/10.1006/brln.1998.2001>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kramer, E. (1963). Judgment of personal characteristics and emotions from nonverbal properties of speech. *Psychological Bulletin*, 60(4), 408–420. <https://doi.org/10.1037/h0044890>
- Krefeld, T. (2017). Fonetica, fonologia, prosodia: diacronia. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.320-338). De Gruyter.
- Kristiansen, T. (2009). The macro-level social meanings of late-modern Danish accents. *Acta Linguistica Hafniensia*, 41(1), 167–192. <https://doi.org/10.1080/03740460903364219>
- Kuno, S., & Kaburaki, E. (1977). Empathy and syntax. *Linguistic inquiry*, 8(4), 627-672. <https://www.jstor.org/stable/4178011>
- Kuznetsova, A., Christensen, R. H. B., Bavay, C., & Brockhoff, P. B. (2014). Automated mixed ANOVA modeling of sensory and consumer data. *Food Quality and Preference*, 40(PA), 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2014.08.004>
- La Sala, M. C. (2004, Settembre). *Attitudes towards the safeguarding of minority languages and dialects in modern Italy: the cases of Sardinia and Sicily* [Tesi di Dottorato, University of Leeds]. White Rose eTheses Online. <https://etheses.whiterose.ac.uk/3956/>
- Labov, W. (1966a). *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- Labov, W (1966b). Hypercorrection by the Lower Middle Linguistic Change. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (84-113). Mouton.
- Labov, W. (1971). The study of language in its social context. In J. A. Fishman (Ed.), *Advances in the Sociology of Language: Volume I: Basic Concepts, Theories and Problems: Alternative Approaches* (pp. 152–216). Mouton.

- Labov, W. (1973). The social setting of linguistic change. In T. A. Sebeok (Ed.), *Current Trends in Linguistics II: Diachronic, areal, and typological linguistics* (pp.195-253). Mouton.
- Labov, W. (1990). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change*, 2(2), 205–254. <https://doi.org/10.1017/S0954394500000338>
- Labov, W. (2001). *Principles of Linguistic Change (Vol. 2): Social Factors*. Blackwell.
- Labov, W., Cohen, P., Robins, C., & Lewis, J. (1968). *A Study of the Non-Standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in New York City. Volume II: The Use of Language in the Speech Community*. U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Ladegaard, H. J. (1998). National stereotypes and language attitudes: The perception of British, American and Australian language and culture in Denmark. *Language and Communication*, 18(4), 251–274. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(98\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(98)00008-1)
- Lai, R. (2017). Orthography development in Sardinia: The case of Limba Sarda Comuna. In M. C. Jones & D. Mooney (Eds.), *Creating Orthographies for Endangered Languages* (pp.176-189). Cambridge University Press.
- Lai, R. (2018). Language planning and language policy in Sardinia. *Language Problems and Language Planning*, 42(1), 70–88. <https://doi.org/10.1075/lplp.00012.lai>
- Lai, R. (2019). “Arrègulas”: Oral Poetry and Minority Language Standardisation. *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali*, 5, 477-495. <https://doi.org/10.13128/QULSO-2421-7220-25978>
- Lai, R. (2022). Quali politiche linguistiche per una lingua minoritaria in pericolo?. In D. Marzo, S. Pisano, & M. Viridis (Eds.), *Per una pianificazione del plurilinguismo in Sardegna* (pp.37-56). Condaghes.
- Lambert, W. E. (1967). A Social Psychology of Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 91–109. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x>
- Lambert W. E. (1973, Novembre). *Culture and Language as Factors in Learning and Education* [Presentazione Paper]. Annual Learning Symposium on “Cultural Factors in Learning”, 5th, Western Washington State College, Bellingham, Washington. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf>

- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/h0044430>
- Lambert, S. D., & Loiselle, C. G. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of Advanced Nursing*, 62(2), 228–237. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04559.x>
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Lapresta, C., Huguet, Á., & Janés-Carulla, J. (2018). Opening perspectives from an integrated analysis: language attitudes, place of birth and self-identification. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 151–163. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1144709>
- Lasagabaster, D., & Huguet, A. (Eds.) (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes (Vol. 135)*. Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL research journal*, 1(2), 4–17. https://laslab.org/journal_paper/language-attitudes-in-clil-and-traditional-efl-classes/
- Lau, K., & Lin, C.Y. (2017). Internationalization of higher education and language policy: the case of a bilingual university in Taiwan. *Higher Education*, 74(3), 437–454. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0055-3>
- Lauchlan, F., Parisi, M., & Fadda, R. (2013). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a “minority” language. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 43–56. <https://doi.org/10.1177/1367006911429622>
- Lauchlan, F., Parisi, M. & Fadda R. (2017). Chapter Six. Attitudes amongst children and their parents to speaking and learning a minority language in school. Perspective from Scotland and Sardinia. In F. Lauchlan & M. d. C. P. Couto (Eds.), *Bilingualism and Minority Languages in Europe: Current Trends and Developments* (pp.94-119). Cambridge Scholars Publishing.

- Laur, E. (2014). Evaluational reactions to spoken French and English in Montreal: Does mother tongue really matter? *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique*, 59(1), 3–23. <https://doi.org/10.1017/s000841310000013x>
- Lavinio, M. C. (2010). Indagini sociolinguistiche recenti in Sardegna. In M. Iliescu, H. Siller, & P. Danler (Eds.), *Actes du XXVe Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Innsbruck 3 – 8 settembre 2007)* (pp-169-178). De Gruyter.
- Lavinio, M. C. & Lanero, G. (2008). *Dimmi come parli... Indagine sugli usi linguistici giovanili in Sardegna*. CUEC.
- Lee, N. H. (2021). Utilizing the Matched-guise as a Method of Examining Perceptual Change in an Endangered Creole. *Applied Linguistics*, 42(2), 207–229. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa011>
- Lemmon, C. R., & Goggin, J. P. (1989). The measurement of bilingualism and its relationship to cognitive ability. *Applied Psycholinguistics*, 10(2), 133–155. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008493>
- Lenth, R. V. (2022). emmeans: Estimated marginal means, aka least-squares means. *CRAN R package version 1.7.2*. <https://CRAN.R-project.org/package=emmeans>
- Lepori, A. (1988). *Dizionario Italiano - Sardo Campidanese*. Edizioni Castello.
- Levshina, N. (2015). *How to do linguistics with R: Data Exploration and Statistical Analysis*. John Benjamins Publishing Company.
- Li, C., & Wei, L. (2022). Language attitudes: construct, measurement, and associations with language achievements. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2137516>
- Li, Y., Yang, J., Suzanne Scherf, K., & Li, P. (2013). Two faces, two languages: An fMRI study of bilingual picture naming. *Brain and Language*, 127(3), 452–462. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2013.09.005>
- Licata, G. (2019, Maggio 1-4). *Language Attitudes in Liguria: Effects of Gender on the Perception of Genoese* [Presentazione Paper]. 49th Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL), Athens, Georgia, USA.

https://scholar.google.com/scholar?hl=it&as_sdt=0%2C5&q=Language+Attitudes+in+Liguria%3A+Effects+of+Gender+on+the+Perception+of+Genoese&btnG=

- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 44–53. <https://psycnet.apa.org/record/1933-01885-001>
- Linzmeier, L., & Pisano, S. (2021). Visibilità delle varietà italo-romanze nel paesaggio linguistico della Sardegna settentrionale e nel cyberspazio: il caso del sassarese e del gallurese. In G. Bernini, F. Guerini, & G. Iannàccaro (Eds.), *La presenza dei dialetti italo-romanzi nel paesaggio linguistico. Ricerche e Riflessioni* (pp.109-130). Bergamo University Press Sestante Edizioni.
- Loi Corvetto, I. (2015). *L'italiano Regionale di Sardegna (2^a Edizione)*. CUEC.
- Loporcaro, M. (2011). Innalzamento delle vocali medie finali atone e armonia vocalica in Sardegna centrale. *Vox Romanica*, 70, 114–149. <https://doi.org/10.5167/uzh-61280>
- Lőrinczi, M. (2013). Linguistica e politica. L'indagine sociolinguistica sulle «lingue dei sardi» del 2007 e il suo contesto politico-culturale. In E. Casanova Herrero, & C. Calvo Rigual (Eds.), *Actas del XXVI Congreso Internacional de Lingüística y de Filología Románicas (Valencia, 6-11 septiembre 2010)* (pp.643-652). De Gruyter.
- Lotto, L., Dell'Acqua, R., & Job, R. (2001). Le figure PD/DPSS. Misure di accordo sul nome, tipicità, familiarità, età di acquisizione e tempi di denominazione per 266 figure. *Giornale italiano di psicologia*, 28(1), 193-207. <https://doi.org/10.1421/337>
- Loureiro-Rodriguez, V., & Acar, E. F. (2022). The Matched-Guise Technique. In R. Kircher & L. Zipp (Eds.), *Research Methods in Language Attitudes* (pp.185-202). Cambridge University Press.
- Loureiro-Rodriguez, V., Bogess, M. M., & Goldsmith, A. (2013). Language attitudes in Galicia: Using the matched-guise test among high school students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2), 136–153. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.729591>
- Lovell, C. S. (1965). *Evaluational reactions of a sample of college students from India to spoken English and Hindi* [Tesi di Dottorato, Kansas State University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/4b8d1b6b8923b3c73dfe48db2b2a78dc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Luhman, R. (1990). Appalachian English stereotypes: language attitudes in Kentucky. *Language in Society*, 19, 331–348. <https://doi.org/10.1017/S0047404500014548>
- Lupinu, G. (2007). Capitolo sesto: Alcune valutazioni sulla lingua. In A. Oppo (Ed.), *Le lingue dei sardi - Una ricerca sociolinguistica* (pp.95-106). https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_4_20070510134456.pdf
- Lupinu, G. (2020). Su alcune recenti proposte nella linguistica sarda: Gli esiti delle labiovelari latine in logudorese e campidanese. *Cultura Neolatina*, 80(1/2), 9-34. https://www.mucchieditore.it/images/ExtraRiviste/ExtraCN12_2020.pdf
- Lutzu, M. (2011). La repentina. In D. Caocci, & I. Macchiarella (Eds.), *Progetto INCONTRO: materiali di ricerca e di analisi* (pp.190-197). Edizioni Isre.
- Macchiarella, I. (2009). Il canto a tenore e la costruzione di identità locali: una ricerca ad Oliena (Nuoro). In P. V. Bohlman & M. Sorce Keller (Eds.), *Musical Anthropology in Mediterranean Cultures: Interpretation, Performance, Identity* (pp.37-47). Clueb.
- Madao, M. (1782). *Saggio d'un'opera, intitolata il ripulimento della lingua sarda lavorato sopra la sua analogia colle due matrici lingue, la greca, e la latina*. Titard.
- Maietta, S. (1996). *Patterns of Language Attitudes and Language Use: A Study of New Mexican Adolescents* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 415 708). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415708.pdf>
- Marcato, C. (2002). *Dialetto, dialetti e italiano*. Il Mulino.
- Marcellesi, J. B. (1989). Corse et théorie sociolinguistique: reflets croisés. In G. Ravis-Giordani (Ed.), *L'Île miroir* (pp. 165–74). La Marge
- Marcoulides, K. M., & Raykov, T. (2019). Evaluation of Variance Inflation Factors in Regression Models Using Latent Variable Modeling Methods. *Educational and Psychological Measurement*, 79(5), 874–882. <https://doi.org/10.1177/0013164418817803>
- Mariani, L. (2010). Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico. *Italiano LinguaDue*, 2(1), 253–270. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/641>
- Marley, D. (2004). Language attitudes in Morocco following recent changes in language policy. *Language Policy*, 3(1), 25–46. <https://doi.org/10.1023/B:LPOL.0000017724.16833.66>

- Marongiu, M. A. (2019). Situazione sociolinguistica in Sardegna. In A. Corsale & G. Sistu (Eds.), *Sardegna. Geografie di un'isola* (pp.195-214). FrancoAngeli.
- Marra, M. A. (2012). Lingue di minoranza a scuola: uno sguardo alla Sardegna a dieci anni dalla legge 482/99. In S. Ferreri (Ed.), *Linguistica educativa: atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI), Viterbo, 27-29 settembre 2010* (pp.249-266). Bulzoni.
- Marsano, S. V. (2021, Luglio). *A matched-guise experiment on language attitudes towards the dialect of Trento* [Tesi Magistrale, Università Ca' Foscari Venezia]. Università Ca' Foscari Venezia Online, DSpace, Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto. <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/19879/880171-1257728.pdf?sequence=2>
- Marzo, D. (2017). La questione «de sa limba/lingua sarda»: Storia e attualità. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.45-66). De Gruyter.
- Mas, P. B. (2015). Percepire l'identità linguistica: una variabile influente? In P. B. Mas, C. D'Addario, A. Ghia, S. Giordano, A. Pons, S. Sordella, & M. Trovato (Eds.), *L'abisso saussureano e la costruzione delle varietà linguistiche* (pp.125-137). Edizioni dell'Orso.
- Masini, A. (2010). L'italiano contemporaneo e le sue varietà. In I. Bonomi, A. Masini, S. Morgana, & M. Piotti (Eds.), *Elementi di linguistica italiana* (pp.15-83). Carocci.
- Masullo, C., Castelli, C., Meloni, C., & Meluzzi, C. (2021). Dialetti su Instagram: usi, differenze e atteggiamenti linguistici. In G. Bernini, F. Guerini, & G. Iannàccaro (Eds.), *La presenza dei dialetti italo-romanzi nel paesaggio linguistico: Ricerche e Riflessioni* (pp. 237-254). Bergamo University Press Sestante Edizioni.
- Masullo, C., & Meluzzi, C. (2020). Stereotipi, lingua e società : Un'analisi dei pregiudizi legati ad accenti italiani e stranieri. In A. De Meo, F. M. Dovetto (Eds.), *La comunicazione parlata/Spoken Communication* (pp.153-170). Aracne.
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., Maligkoudi, C., & Agathopoulou, E. (2016). Family and school language input: Their role in bilingual children's vocabulary development. *Journal of Applied Linguistics*, 31(2016), 50-70. <https://doi.org/10.26262/jal.v0i31.8291>
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Heritage language classes and bilingual competence: the case of Albanian immigrant children in Greece. *International Journal of*

Bilingual Education and Bilingualism, 23(8), 1019–1035.
<http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1384447>

- Maxia, M. (2017a). Il gallurese e il sassarese. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.431-445). De Gruyter.
- Maxia, M. (2017b). Lessicografia. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.287-302). De Gruyter.
- Maxia, M. (2018). Gadduresu e sassaresu tra cossu e saldu. In M. Maxia (Ed.), *Lingua e Società in Sardegna* (39-48). Ipazia Books.
- May, S. (2000). Accommodating and Resisting Minority Language Policy: The Case of Wales. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), 101-128.
<https://doi.org/10.1080/13670050008667702>
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming Inferences about Some Intraclass Correlation Coefficients. *Psychological Methods*, 1(1), 30–46. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.30>
- Meissner, F., Grigutsch, L. A., Koranyi, N., Müller, F., & Rothermund, K. (2019). Predicting Behavior With Implicit Measures: Disillusioning Findings, Reasonable Explanations, and Sophisticated Solutions. *Frontiers in Psychology*, 10(2483), 1-16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02483>
- Melander, L. (2003). *Language attitudes: Evaluational reactions to spoken language* [English C-essay. Hogskolan Dalarna]. Diva Portal. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:518098/FULLTEXT01.pdf>
- Mensching, G. (2017). Morfosintassi: sincronia. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.376-396). De Gruyter.
- Mensching, G., & Remberger, E.M. (2017). Morfosintassi: diacronia. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.359-375). De Gruyter.
- Mereu, M. (2019). A mimi m'agradat: Facebook in sardo. In G. Marcato (Ed.), *Itinerari dialettali: Omaggio a Manlio Cortelazzo* (pp.277-284). CLEUP.
- Miłobóg, M., & Garrett, P. (2011). Perceptions of and attitudes towards regional varieties of Polish: Views from two Polish provinces. *Language Awareness*, 20(4), 275–293.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2011.602831>

- Mirahmadizadeh, A., Delam, H., Seif, M., & Bahrami, R. (2018). Designing, Constructing, and Analyzing Likert Scale Data. *Journal of Education and Community Health*, 5(3), 63–72. <https://doi.org/10.21859/jech.5.3.63>
- Mitchell, M.L., & M Jolley, J.M. (2010). *Research design explained (7^a Edizione)*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Molinu, L. (2017). Fonetica, fonologia, prosodia: sincronia. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.339-358). De Gruyter.
- Molinu, L., & Floricic, F. (2017). La situazione linguistica in Sardegna. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di linguistica sarda* (pp.15-30). De Gruyter.
- Momenian, M., Bakhtiar, M., Chan, Y. K., Cheung, S. L., & Weekes, B. S. (2021). Picture naming in bilingual and monolingual Chinese speakers: Capturing similarity and variability. *Behavior Research Methods*, 53(4), 1677–1688. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01521-1>
- Mongili, A. (2007). Capitolo quinto: Qualche approfondimento interpretativo. In A. Oppo (Ed.), *Le lingue dei sardi - Una ricerca sociolinguistica* (pp.85-94). Regione Autonoma della Sardegna. https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_4_20070510134456.pdf
- Mongili, A. (2017). Quadro normativo e processi di trasformazione nell'uso e nel prestigio della lingua sarda. In S. Baroncelli (Ed.), *Regioni a statuto speciale e tutela della lingua: Quale apporto per l'integrazione sociale e politica?* (pp.61-82). Giappichelli.
- Montefinese, M., Vinson, D., Vigliocco, G., & Ambrosini, E. (2019). Italian Age of Acquisition Norms for a Large Set of Words (ItAoA). *Frontiers in Psychology*, 10(278). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00278>
- Montrul, S. (2016). Heritage languages and heritage speakers. In S. Montrul (Ed.), *The Acquisition of Heritage Languages* (pp.13-40). Cambridge University Press.
- Morse, J. M. (1999). Qualitative methods: The state of the art. *Qualitative Health Research*, 9(3), 393–406. <https://doi.org/10.1177/104973299129121938>
- Mosley, R. T. (1969). *Development and application of a Spanish-English bilingualism attitude scale* [Tesi di Dottorato, Texas A&M University]. Texas A&M University Libraries, OAKTrust. <https://hdl.handle.net/1969.1/DISSERTATIONS-175231>

- Mura, P. (2019a). Language policy and language beliefs in Sardinia: a case study. *Linguistica online*, 22, 1-24. <http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/mura/mur-001.pdf>
- Mura, P. (2019b). Macro-policy vs. Micro-policy: a study on two Italian-Sardinian websites. *Linguistica online*, 22, 25-35. <http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/mura/mur-002.pdf>
- Mura, P. (2021). Speakers selection for a Matched-Guise Technique in Sardinia: how to appropriately choose valid representatives of Sardinian and Italian. *Bucharest Working Papers in Linguistics*, 23(1), 5-31. <https://doi.org/10.31178/BWPL.23.1.1>
- Mura, P. & Lebani, G. (2022). Dotare il sardo di dati normativi su Età d'Acquisizione, Familiarità e Accordo sul Concetto: uno studio preliminare con 50 figure di Snodgrass & Vanderwart (1980). *Lingue e Linguaggi*, 53(2022), 357-380. <https://doi.org/10.1285/i22390359v53p357>
- Mura, P. & Santulli, F. (in stampa). Odonimi e identità linguistica nell'Alto Oristanese. In P. C. Lombardi, & R. Madaro (Eds.), *Dialoghi sull'identità (Collana Labirinti)*. Università degli Studi di Trento.
- Mura, R., & Viridis, M. (2015) *Caratteri e strutture fonetiche, fonologiche e prosodiche della lingua sarda. Il sintetizzatore vocale SINTESA*. Condaghes.
- Murgia, I. (2011). La lingua de *is cantadoris*. In D. Caocci, & I. Macchiarella (Eds.), *Progetto INCONTRO: materiali di ricerca e di analisi* (pp.266-271). Edizioni Isre.
- Murgia, G. (2016) *Carta de Logu d'Arborea. Edizione critica secondo l'editio princeps (BUC, Inc. 230)*. FrancoAngeli.
- Murphy, D. A., Lam, P., Naar-King, S., Robert Harris, D., Parsons, J. T., & Muenz, L. R. (2010). Health literacy and antiretroviral adherence among HIV-infected adolescents. *Patient Education and Counseling*, 79(1), 25–29. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.07.014>
- Navarrete, E., Arcara, G., Mondini, S., & Penolazzi, B. (2019). Italian norms and naming latencies for 357 high quality color images. *PLoS ONE*, 14(2), e0209524. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209524>
- Nejjari, W., Gerritsen, M., van Hout, R., & Planken, B. (2019). Refinement of the matched-guise technique for the study of the effect of non-native accents compared to native accents. *Lingua*, 219, 90–105. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.12.001>

- Nelde, P., Strubell, M., & Williams, G. (1996). *Euromosaico: produzione e riproduzione delle lingue minoritarie dell'UE*. Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/2f411e5e-e710-421f-988c-b6d8cf5ce474>
- Newman, M., Trenchs-Parera, M., & Ng, S. (2008). Normalizing bilingualism: The effects of the Catalan linguistic normalization policy one generation after. *Journal of Sociolinguistics*, 12(3), 306–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00369.x>
- Newman, M. (2011). Different Ways to Hate a Language in Catalonia: Interpreting Low Solidarity Scores in Language Attitude Studies. In J. Michnowicz, & R. Dodsworth (Eds.), *Selected Proceedings of the 5th Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 40-49). Cascadilla Proceedings Project.
- Nisi, M., Longoni, A. M., & Snodgrass, J. G. (2000). Misure italiane per l'accordo sul nome, familiarità ed età di acquisizione, per le 260 figure di Snodgrass e Vanderwart (1980). *Giornale Italiano di Psicologia*, 27(1), 205-220. <https://doi.org/10.1421/288>
- Nitsiou, C. (2006). Tracking the status of language development in language-minority kindergartners. *Early Child Development and Care*, 176(8), 817–833. <https://doi.org/10.1080/03004430500293864>
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Nunokoosing, K. (2005). The problems with interviews. *Qualitative Health Research*, 15(5), 698–706. <https://doi.org/10.1177/1049732304273903>
- O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality and Quantity*, 41(5), 673–690. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6>
- O'Hanlon, F. (2015). Choice of Scottish Gaelic-Medium and Welsh-Medium Education at the Primary and Secondary School Stages: Parent and Pupil Perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 242-259. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.923374>
- O'Laoire, M. (2007). Language use and Language Attitudes in Ireland. In D. Lasagabaster, & Á. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes (Vol. 135)* (pp. 164–183). Multilingual Matters.

- O'Rourke, B. (2007) ¿Falas galego?: The effects of socio-political change on language attitudes and use in the Galician sociolinguistic context. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 22, 116–131. <https://doi.org/10.35903/teanga.v22i0.156>
- O'Rourke, B. (2011a). *Galician and Irish in the European context: Attitudes towards weak and strong minority languages*. Palgrave Macmillan
- O'Rourke, B. (2011b). Whose Language Is It? Struggles for Language Ownership in an Irish Language Classroom. *Journal of Language, Identity and Education*, 10(5), 327–345. <https://doi.org/10.1080/15348458.2011.614545>
- O'Rourke, B. (2018). Just use it! Linguistic conversion and identities of resistance amongst Galician new speakers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(5), 407–418. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1429455>
- O'Rourke, B. (2022). Researching Language Attitudes in Multilingual Communities. In R. Kircher & L. Zipp (Eds.), *Research Methods in Language Attitudes* (pp.271-281). Cambridge University Press.
- O'Rourke, B., & Nandi, A. (2019). New speaker parents as grassroots policy makers in contemporary Galicia: ideologies, management and practices. *Language Policy*, 18(4), 493–511. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9498-y>
- O'Rourke, B., & Ramallo, F. F. (2011). The native-non-native dichotomy in minority language contexts: Comparisons between Irish and Galician. *Language problems and language planning*, 35(2), 139-159. <https://doi.org/10.1075/lplp.35.2.03oro>
- O'Rourke, B., & Ramallo, F. (2013). Competing ideologies of linguistic authority amongst new speakers in contemporary Galicia. *Language in Society*, 42(3), 287–305. <https://doi.org/10.1017/S0047404513000249>
- Oakes, L. (2010). Lambs to the slaughter? Young francophones and the role of English in Quebec today. *Multilingua*, 29(3-4), 265-288. <https://doi.org/10.1515/mult.2010.013>
- Obiols, M. S. (2002). L'aparellament de veus disfressades: una prova clàssica en el mesurament formal de les actituds lingüístiques. *Noves SL.: Revista de sociolingüística*, 2002(2), 1-6. <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm02estiu/metodologia/solis.pdf>

- Oh, J. H., Thor, M., Olsson, C., Skokic, V., Jörnsten, R., Alsadius, D., Pettersson, N., Steineck, G., & Deasy, J. O. (2016). A factor analysis approach for clustering patient reported outcomes. *Methods of Information in Medicine*, 55(5), 431–439. <https://doi.org/10.3414/ME16-01-0035>
- Olesen, L. E. (2006). Lingua sarda come un segno di identità, o identità sarda come una premessa per la lingua?. In M. Olesen & E. H. Swiatek (Eds.), *XVI Congresso de Romanistas Escandinavos* (pp. 1-19). Roskilde Universitet.
- Oppo, A. (Ed.) (2007a). *Le lingue dei sardi - Una ricerca sociolinguistica*. Regione Autonoma della Sardegna. https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_4_20070510134456.pdf
- Oppo, A. (2007b). Capitolo primo: Conoscere e parlare le lingue locali. In A. Oppo (Ed.), *Le lingue dei sardi - Una ricerca sociolinguistica* (pp.7-45). Regione Autonoma della Sardegna. https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_4_20070510134456.pdf
- Osgood, C. E. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49(3), 197–237. <https://doi.org/10.1037/h0055737>
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.
- Palviainen, Å., & Huhta, A. (2015). Investigating Relationships between Language Attitudes and Policy Issues. In F. M. Hult, & D. C. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning* (pp. 193–204). John Wiley & Sons.
- Papagno, C., Casarotti, A., Zarino, B., & Crepaldi, D. (2020). A new test of action verb naming: normative data from 290 Italian adults. *Neurological Sciences*, 41(10), 2811–2817. <https://doi.org/10.1007/s10072-020-04353-1>
- Parlamento Italiano (1999). *Legge 15 Dicembre 1999, n. 482: Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*. <http://www.camera.it/parlam/leggi/994821.htm>
- Perret, C., & Bonin, P. (2019). Which variables should be controlled for to investigate picture naming in adults? A Bayesian meta-analysis. *Behavior Research Methods*, 51(6), 2533–2545. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1100-1>
- Peterson, R. A. (2000). A Meta-Analysis of Variance Accounted for and Factor Loadings in Exploratory Factor Analysis. *Marketing Letters*, 11(3), 261–275. <https://doi.org/10.1023/A:1008191211004>

- Pharao, N., & Kristiansen, T. (2019). Reflections on the relation between direct/indirect methods and explicit/implicit attitudes. *Linguistics Vanguard*, 5(s1), 1-7. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2018-0010>
- Pharao, N., Maegaard, M., Moller, J. S., & Kristiansen, T. (2014). Indexical meanings of [s+] among Copenhagen youth: Social perception of a phonetic variant in different prosodic contexts. *Language in Society*, 43(1), 1–31. <https://doi.org/10.1017/S0047404513000857>
- Piana, A. (2021, 16 Giugno). *Al via l'insegnamento del sardo e del catalano nelle scuole della Sardegna*. DiRE. <https://www.dire.it/16-06-2021/645112-al-via-linsegnamento-del-sardo-e-del-catalano-nelle-scuole-della-sardegna/>
- Pieras-Guasp, F. (2002). Direct vs. indirect attitude measurement and the planning of Catalan in Mallorca. *Language Problems and Language Planning*, 26(1), 51–68. <https://doi.org/10.1075/lplp.26.1.04pie>
- Pili, O. (2017). Il ruolo del sardo nei mass media e nelle istituzioni pubbliche. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.232-250). De Gruyter.
- Pilosu, S. (2011). Poesia logudoresa. In D. Caocci, & I. Macchiarella (Eds.), *Progetto INCONTRO: materiali di ricerca e di analisi* (pp.174-189). Edizioni Isre.
- Pind, J., Jónsdóttir, H., Tryggvadóttir, H. B., & Jónsson, F. (2000). Icelandic norms for the Snodgrass and Vanderwart (1980) pictures: Name and image agreement, familiarity, and age of acquisition. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(1), 41–48. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00169>
- Pinto, I. (2013). Riflessioni sul metodo e primi risultati. In G. Paulis, I. Pinto, & I. Putzu (Eds.), *Repertorio plurilingue e variazione linguistica a Cagliari* (pp.131-145). FrancoAngeli.
- Pira, M. (1978). *La rivolta dell'oggetto*. Milano: Editore Giuffrè.
- Piredda, N. (2013). *Gli italiani locali di Sardegna: uno studio percettivo*. Peter Lang.
- Piredda, N. (2017). L'Italiano regionale di Sardegna. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di linguistica sarda* (495-507). De Gruyter.
- Pittalis, P. (2017). Il sardo come lingua letteraria. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.217-231). De Gruyter.

- Pompéia, S., Miranda, M. C., & Bueno, O. F. A. (2001). A set of 400 pictures standardised for Portuguese: Norms for name agreement, familiarity and visual complexity for children and adults. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 59(2B), 330–337. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2001000300004>
- Porru, V. R. (1811). *Saggio di gramatica sul dialetto sardo meridionale*. Stamperia Reale.
- Porru, V. R. (1832). *Nou Dizionariu Universali sardu-italianu*. Tipografia Arciobispali.
- Potter, J. (1998). Discursive Social Psychology: From Attitudes to Evaluative Practices. *European Review of Social Psychology*, 9(1), 233–266. <https://doi.org/10.1080/14792779843000090>
- Preston, D. R. (2002a). Language with an attitude. In J. K. Chambers, P. Trudgill, N. Schilling (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp.157-182). Blackwell Publishing.
- Preston, D. (2002b). What is folk linguistics?. *Målbryting*, 6, 13-23. <https://doi.org/10.7557/17.4751>
- Preston, D. R. (2019). 6. Folk Linguistics and the Perception of Language Variety. In G. Antos, T. Niehr, & J. Spitzmüller (Eds.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit* (pp. 140–164). De Gruyter.
- Price, A. R., & Tamburelli, M. (2020). Welsh-language prestige in adolescents: attitudes in the heartlands. *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*, 30(2), 195–213. <https://doi.org/10.1111/ijal.12274>
- Price, S., Fluck, M., & Giles, H. (1983). The effects of language of testing on bilingual pre-adolescents' attitudes towards Welsh and varieties of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4(2–3), 149–161. <https://doi.org/10.1080/01434632.1983.9994108>
- Priestly, T., McKinnie, M., & Hunter, K. (2009). The contribution of language use, language attitudes, and language competence to minority language maintenance: A report from Austrian Carinthia. *Journal of Slavic Linguistics*, 17(1-2), 275-315. <https://doi.org/10.1353/jsl.0.0027>
- Provincia di Cagliari (2009). Arrègulas po ortografia, fonetica, morfologia e fueddariu de sa norma campidanesa de sa lingua sarda / Regole per ortografia, fonetica, morfologia e vocabolario della Norma Campidanese della Lingua Sarda. <https://academiadesusardu.files.wordpress.com/2009/07/arregulas.pdf>
- Puddu, M. (2015). *Ditzionàriu de sa limba e de sa cultura sarda (2ª Edizione)*. Condaghes.

- Putzu, I. E. (2012). La posizione linguistica del sardo nel contesto mediterraneo. In C. Stroh (Ed.), *Neues aus der Bremer Linguistikwerkstatt* (pp.17-205). Brochmeyer.
- Putzu, I. E. (2017). Tipologia del sardo. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.303-319). De Gruyter.
- Puurttinen, T. (1998). Syntax, readability and ideology in children's literature. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 43(4), 524-533. <https://doi.org/10.7202/003879ar>
- Qualtrics (n.d.). <https://www.qualtrics.com/>
- R Core Team (2021). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <http://www.r-project.org/>
- Rees, E. L. (1996). Spain's Linguistic Normalization Laws: The Catalan Controversy. *Hispania*, 79(2), 313. <https://doi.org/10.2307/344927>
- Regione Autonoma della Sardegna (1997). *Legge Regionale 15 Ottobre 1997, n. 26: Promozione e valorizzazione della cultura e della lingua della Sardegna*. <http://www.regione.sardegna.it/j/v/86?v=9&c=72&file=1997026>
- Regione Autonoma della Sardegna (2001). *Limba Sarda Unificada. Sintesi delle Norme di base: ortografia, fonetica, morfologia, lessico*. <http://www.comuneescalaplano.info/h7103/owns/document/lsu.pdf>
- Regione Autonoma della Sardegna (2006). *Limba Sarda Comuna: Norme linguistiche di riferimento a carattere sperimentale per la lingua scritta dell'Amministrazione regionale*. http://www.regione.sardegna.it/documenti/1_72_20060418160308.pdf
- Regione Autonoma della Sardegna (2009). *Legge Regionale 7 agosto 2009, n.3: Disposizioni urgenti nei settori economico e sociale*. <https://www.regione.sardegna.it/j/v/80?s=121612&v=2&c=6694&t=1>
- Regione Autonoma della Sardegna (2011). *Piano triennale degli interventi di promozione e valorizzazione della cultura e della lingua sarda 2011-2013*. https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_106_20110601093442.pdf
- Regione Autonoma della Sardegna (2020). *Piano di Politica Linguistica Regionale 2020-2024*. <https://delibere.regione.sardegna.it/protected/51216/0/def/ref/DBR51214/>

- Rentz, B. T. (2018, Maggio). *Pohnpei sohte ehu: A survey- and interview-based approached to language attitudes on Pohnpei* [Tesi di Dottorato, University of Hawai'i at Mānoa]. Academia.Edu.
https://www.academia.edu/36795217/Pohnpei_sohte_ehu_A_survey_and_interview_based_approached_to_language_attitudes_on_Pohnpei
- Ricento, T. (2013). Language policy, ideology, and attitudes in English-dominant countries. In R. Bayley, R. Cameron, & C. Lucas (Eds.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (pp. 1–23).
- Roberts, P. M., & Deslauriers, L. (1999). Picture naming of cognate and non-cognate nouns in bilingual aphasia. *Journal of Communication Disorders*, 32(1), 1–23.
[https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(98\)00026-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(98)00026-4)
- Robinson, J. P., Rivers, W. P., & Brecht, R. D. (2006). Demographic and sociopolitical predictors of American attitudes towards foreign language policy. *Language Policy*, 5(4), 421–442.
<https://doi.org/10.1007/s10993-006-9033-4>
- Roessel, J., Schoel, C., & Stahlberg, D. (2018). What's in an accent? General spontaneous biases against nonnative accents: An investigation with conceptual and auditory IATs. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 535–550. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2339>
- Rubattu, A. (2006). *Dizionario universale della lingua di Sardegna (2^a Edizione)*. Edes.
- Russo, I., Pisano, S., & Soria, C. (2016). Sardinian on facebook: Analysing diatopic varieties through translated lexical lists. In A. Corazza, S. Montemagni, & G. Semeraro (Eds.), *Proceedings of the Third Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2016 (Napoli, 5-6 Dicembre 2016)* (pp.263-267). Accademia University Press.
- Ryan, E. B., Giles, H., & Sebastian, R. J. (1982). An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In E.B. Ryan and H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts* (pp.1-19). Edward Arnold.
- Ryan, E. B., Hewstone, M., & Giles, H. (1984). Language and intergroup attitudes. In J. R. Eiser (Ed.), *Attitudinal judgment* (pp. 135-158). Springer.
- Sabatini, F. (1985). “L’italiano dell’uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In G. Holtus, & E. Radtke (Eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp.154–184). Gunter Narr Verlag.

- Sallabank, J. (2013a). *Attitudes to Endangered Languages: Identities and Policies*. Cambridge University Press.
- Sallabank, J. (2013b). Can majority support save an endangered language? A case study of language attitudes in Guernsey. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(4), 332–347. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.794808>
- Salmerón, R., García, C. B., & García, J. (2018). Variance Inflation Factor and Condition Number in multiple linear regression. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 88(12), 2365–2384. <https://doi.org/10.1080/00949655.2018.1463376>
- Sandelowski, M. (2002). Reembodying qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 12(1), 104–115. <https://doi.org/10.1177/1049732302012001008>
- Sanfeliu, M. C., & Fernandez, A. (1996). A set of 254 Snodgrass-Vanderwart pictures standardized for Spanish: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 28(4), 537–555. <https://doi.org/10.3758/bf03200541>
- Sanna, A. (1957). *Introduzione alla linguistica sarda*. Tipografia Valdes.
- Sarnoff, I. (1970). Social attitudes and the resolution of motivational conflict. In M. Jahoda, & N. Warren (Eds.), *Attitudes* (pp.271-282). Penguin.
- Sasse, H.J. (1992). Theory of language death. In M. Brenzinger (Ed.), *Language death: Factual and theoretical explorations with special reference to East Africa* (pp.7-30). De Gruyter Mouton.
- Satraki, M. (2019). Language Attitudes: An Overview. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2(6), 98-113. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2019.2.6.13>
- Sharp, D., Thomas, B., Price, E., Francis, G., & Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the schools of Wales*. McMillan, University of Wales Press.
- Schjerve, R. R. (1993) Sardinian : Italian. In R. Posner, & J. N. Green (Eds.), *Trends in Romance Linguistics and Philology (Vol. 5): Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance* (pp.271-294). De Gruyter.
- Schjerve, R. R. (2012). Sul cambiamento linguistico in situazioni di bilinguismo instabile: aspetti del codeswitching fra sardo e italiano. In G. Ruffino (Ed.). *Atti del XXI Congresso internazionale*

di Linguistica e Filologia Romanza (Volume 5: Dialettologia, geolinguistica, sociolinguistica) (pp. 589-602). Max Niemeyer Verlag.

Schjerve, R. R. (2017). Sociolinguistica e vitalità del sardo. In E. Blasco Ferrer, P. Koch & D. Marzo (Eds.), *Manuale di linguistica sarda* (pp.31-44). De Gruyter.

Schober, P., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia and Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>

Schüppert, A., Hilton, N. H., & Gooskens, C. (2015). Swedish is beautiful, Danish is ugly? Investigating the link between language attitudes and spoken word recognition. *Linguistics*, 53(2), 375-403. <https://doi.org/10.1515/ling-2015-0003>

Schwarz, N. (2007). Attitude construction: Evaluation in context. *Social Cognition*, 25(5), 638–656. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.638>

SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Departament d'Ensenyament de Catalunya.

Sharp, D., Thomas, B., Price, E., Francis, G., & Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the schools of Wales (Schools Council Research Studies)*. University of Wales Press.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.

Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420–428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>

Simcic, T. (2019). Materiali multimediali didattici per la trasferibilità dei processi. In *Lingue di minoranza a scuola: Seminario nazionale in occasione del ventennale della Legge 482/1999, San Giovanni di Fassa, 3-4 ottobre 2019*. Ministero dell'Istruzione.

Šimičić, L., & Sujoldžić, A. (2004). Cultural implications of attitudes and evaluative reactions toward dialect variation in Croatian youth. *Collegium Antropologicum*, 28 Suppl 1, 97–107. <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=med5&NEWS=N&AN=15156732>

Snodgrass, J. G., & Vanderwart, M. (1980). A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6(2), 174–215. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.6.2.174>

- Snodgrass, J. G., & Yuditsky, T. (1996). Naming times for the Snodgrass and Vanderwart pictures. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 28(4), 516–536. <https://doi.org/10.3758/BF03200540>
- Sole, L. (1988). *Lingua e Cultura in Sardegna: La situazione sociolinguistica*. Edizioni Unicopli.
- Soukup, B. (2013a, Marzo 20-22). 'Matched guise technique' versus 'Open guise technique' in the elicitation of language attitudes: insights from a comparative study [Presentazione Paper]. Experimental Approaches to Perception and Production of Language Variation (ExAPP), 2, University of Copenhagen, Copenhagen, Danimarca. https://homepage.univie.ac.at/barbara.soukup/ExAPP2%20paper_Soukup_postconf.pdf
- Soukup, B. (2013b). On matching speaker (dis)guises – revisiting a methodological tradition. In T. Kristiansen, & S. Grondelaers (Eds.), *Language (De)standardization in Late Modern Europe: Experimental Studies* (pp.267–286). Novus Press.
- Spano, G. (1840). *Ortographia Sarda Nationale o Siat Grammatica de sa Limba Logudoresa Cumparada cun s'Italiana*. Stamperia Reale.
- Spano, G. (2004). *Vocabolariu sardu-italianu*. G. Paulis (Ed.) (2^a Edizione). Ilisso (originale pubblicato nel 1851).
- Spiga, R. (2007). Capitolo terzo: I codici delle aree linguistiche. In A. Oppo (Ed.), *Le lingue dei sardi - Una ricerca sociolinguistica* (pp.65-74). Regione Autonoma della Sardegna. https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_4_20070510134456.pdf
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (2000). Language practice, language ideology, and language policy. In R. D. Lambert, & E. Shohamy, E. (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp.1-41). John Benjamins.
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tagliavini, C. (1972). *Le origini delle lingue neolatine. Introduzione alla filologia romanza*. Pàtron.

- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1–39.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>
- Tammaing, M. (2017). Matched guise effects can be robust to speech style. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 142(1), EL18–EL23. <https://doi.org/10.1121/1.4990399>
- Tay, R. (2017). Correlation, variance inflation and multicollinearity in regression model. *Journal of the Eastern Asia Society for Transportation Studies*, 12, 2006–2015.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/easts/12/0/12_2006/_pdf
- Tegou, S. (2015). *A study on French-Greek bilingual school children: Evidence from clitic production, linguistic input and working memory*. [MA Dissertation, Aristotle University of Thessaloniki]. IKEE Institutional Repository of Scientific Publication.
<https://ikee.lib.auth.gr/record/287527/files/GRI-2017-18425.pdf>
- Ten Have, P. (1990). Methodological Issues in Conversation Analysis. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 27(1), 23–51. <https://doi.org/10.1177/075910639002700102>
- Tessarolo, M. (1990). *Minoranze linguistiche e immagine della lingua*. Angeli.
- Thomason, S. G. (2015). *Endangered Languages*. Cambridge University Press.
- Thurstone, L. L. (1929). Theory of attitude measurement. *Psychological Review*, 36(3), 222–241.
<https://doi.org/10.1037/h0070922>
- Ting, S. H. (2003). Impact of language planning on language attitudes: A case study in Sarawak. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24(3), 195–210.
<https://doi.org/10.1080/01434630308666498>
- Torres-Tamarit, F., Linke, K., & del Mar Vanrell, M. (2017). Opacity in Campidanian Sardinian metaphony. *Natural Language and Linguistic Theory*, 35(2), 549–576.
<https://doi.org/10.1007/s11049-016-9341-0>
- Toso, F. (2017). Il tabarchino. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.446-459). De Gruyter.
- Treccani (2022). *Atteggiamento*. <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/atteggiamento/>
- Treccani (2022). *Attitudine*. <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/attitudine/>

- Trenchs-Parera, M., & Newman, M. (2009). Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(6), 509–524. <https://doi.org/10.1080/01434630903147914>
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics. An introduction to language and society (4a Edizione)*. Penguin books.
- Tufi, S. (2013). Language Ideology and Language Maintenance: The Case of Sardinia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(219), 145-160. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0009>
- Ubalde, J., Alarcón, A., & Lapresta, C. (2017). Evolution and determinants of language attitudes among Catalan adolescents. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 92–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.07.003>
- UNESCO (2010). *UNESCO Atlas of the World's Languages in danger*. <http://www.unesco.org/languages-atlas/>
- Valdes, M. (2007). Capitolo secondo: Valori, opinioni e atteggiamenti verso le lingue locali. In A. Oppo (Ed.), *Le lingue dei sardi - Una ricerca sociolinguistica* (pp.46-64). Regione Autonoma della Sardegna. https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_4_20070510134456.pdf
- Van Herk, G. (2012). *What is sociolinguistics?*. Malden, MA; Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Vande Kamp, E. M. (2002). *Auditory implicit association tests* [Tesi di Dottorato, University of Washington]. University of Washington, ResearchWorks Archive. <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/9119/3072151.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vari, J. (2021). *Influence of Standardisation on Language Endangerment A Study of Language Attitudes in Luxembourg and Belgium* [Tesi di Dottorato, Bangor University]. Bangor University, Research Portal, Theses. https://research.bangor.ac.uk/portal/files/37616020/Vadi_thesis_20212021VariJPhD_1.pdf
- Vari, J., & Tamburelli, M. (2020). Standardisation: bolstering positive attitudes towards endangered language varieties? Evidence from implicit attitudes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1829632>

- Vigo, F. (2015). And what about same sex marriages? A corpus-based analysis of lexical choices and social attitudes. In G. Balirano, & M. C. Nisco (Eds.), *Language diversity: Identities, genres, discourses* (pp.197-210). Cambridge Scholars Publishing.
- Viridis, M. (1978). *Fonetica del dialetto sardo campidanese*. Edizione Della Torre. https://www.academia.edu/2094989/Fonetica_del_dialetto_sardo_campidanese
- Viridis, M. (1988). Sardisch: Areallinguistik (aree linguistiche). In G. Holtus, M. Metzeltin, & C. Schmitt (Eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (Vol. 4)* (pp.897-913). Max Niemeyer Verlag.
- Viridis, M. (2003a, Maggio 9-10). *La lingua sarda fra le lingue neolatine. Storia uso e problemi* [Presentazione paper]. Convegno “La lingua e la cultura della Sardegna”, Waseda University, Tokyo. https://www.academia.edu/22772692/La_lingua_sarda_fra_le_lingue_neolatine_Storia_uso_e_problemi
- Viridis, M. (2003b, Novembre 7-8). *La lingua sarda oggi: bilinguismo, problemi di identità culturale e realtà scolastica* [Presentazione paper]. Convegno “Dalla lingua materna al plurilinguismo”, Movimento di Cooperazione Educativa del Friuli Venezia Giulia, Gorizia. https://www.academia.edu/2086479/La_lingua_sarda_oggi_bilinguismo_problemi_di_identit%C3%A0_culturale_e_realt%C3%A0_scolastica
- Viridis, M. (2003c). Tipologia e collocazione del sardo tra le lingue romanze. *Ianua: Revista Philologica Romanica*, 4, 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3732298>
- Viridis, M. (2011). Cartina isoglosse principali. *Presnaghe's Blog di Maurizio Viridis*. <https://presnaghe.wordpress.com/linguistica/cartina-isoglosse-principali/>
- Viridis, M. (2012). La lingua batte dove il dente duole. Riflessioni sul nodo lingua-nazione in Sardegna. In I. Putzu, & G. Mazzon (Eds.), *Lingue, letterature, nazioni. Centri e periferie tra Europa e Mediterraneo* (pp.594-611). FrancoAngeli.
- Viridis, M. (2013). Le varietà di Cagliari e le varietà meridionali del Sardo. In G. Paulis, I. Pinto, & I. Putzu (Eds.), *Repertorio plurilingue e variazione linguistica a Cagliari* (pp.165-180). FrancoAngeli.
- Viridis, M. (2014). Matteo Madao e la questione della lingua sarda. *Quaderni Bolotanesi*, 40, 75-92. https://www.academia.edu/24074578/Matteo_Madao_e_la_questione_della_lingua_sarda

- Viridis, M. (2017). Superstrato spagnolo. In E. Blasco Ferrer, P. Koch, & D. Marzo (Eds.), *Manuale di Linguistica Sarda* (pp.168-183). De Gruyter.
- Volkart-Rey R. (1990). *Atteggiamenti linguistici e stratificazione sociale. La percezione dello status sociale attraverso la pronuncia: Indagine empirica a Catania e a Roma*. Bonacci.
- Wagner, M. L. (1941). *Historische Lautlehre des Sardischen*. Max Niemeyer Verlag.
- Wang, Z., Arndt, A. D., Singh, S. N., Biernat, M., & Liu, F. (2013). “You Lost Me at Hello”: How and when accent-based biases are expressed and suppressed. *International Journal of Research in Marketing*, 30(2), 185–196. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2012.09.004>
- Weekes, B. S., Shu, H., Hao, M., Liu, Y., & Tan, L. H. (2007). Predictors of timed picture naming in Chinese. *Behavior Research Methods*, 39(2), 335-342. <https://doi.org/10.3758/BF03193165>
- Wesely, P. M. (2012). Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), 98-117. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x>
- Wikipedia (n.d.). *Bosa*. <https://it.wikipedia.org/wiki/Bosa>
- Wikipedia (n.d.) *Galtelli*. <https://it.wikipedia.org/wiki/Galtelli>
- Wikipedia (n.d.) *Guspini*. <https://it.wikipedia.org/wiki/Guspini>
- Wikipedia (n.d.) *Iglesias*. <https://it.wikipedia.org/wiki/Iglesias>
- Wikipedia (n.d.) *Irgoli*. <https://it.wikipedia.org/wiki/Irgoli>
- Wikipedia (n.d.). *Ungheria*. <https://sc.wikipedia.org/wiki/Ungheria>
- Williams, C. H. (2014). The Lightning Veil: Language Revitalization in Wales. *Review of Research in Education*, 38(1), 242–272. <https://doi.org/10.3102/0091732X13512983>
- Williams, R. (2012). Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. *Stata Journal*, 12(2), 308–331. <https://doi.org/10.1177/1536867x1201200209>
- Winter, B. (2020). *Statistics for Linguists: An Introduction using R*. Routledge.
- Woolard, K. A. (1984). A formal measure of language attitudes in Barcelona: A note from work in progress. *International Journal of the Sociology of Language*, 1984(47), 63–71. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1984.47.63>

- Woolard, K. A. (1989). *Double talk: Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Barcelona*. Stanford University Press.
- Woolard, K. A. (2009). Linguistic Consciousness among Adolescents in Catalonia: A Case Study from the Barcelona Urban Area in Longitudinal Perspective. *Zeitschrift für Katalanistik*, 22, 125-149. http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/22/09_Woolard.pdf
- Woolard, K. A., & Gahng, T. J. (1990). Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia. *Language in Society*, 19(3), 311–330. <https://doi.org/10.1017/S0047404500014536>
- Wright, S. (1995). Subjectivity and experiential syntax. In D. Stein, & S. Wright (Eds.), *Subjectivity and Subjectivisation: Linguistic Perspectives* (pp. 151–172). Cambridge University Press.
- Wright, S. (2016). *Language policy and language planning (2a Edizione)*. Palgrave Macmillan.
- Young, T. J. (2015). Questionnaires and Surveys. In Z. Hua (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide* (pp.165-180). John Wiley & Sons.
- Ytsma, J. (2007). Language use and Language Attitudes in Friesland. In D. Lasagabaster, & Á. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes (Vol. 135)* (pp. 144–163). Multilingual Matters.
- Zahn, C. J., & Hopper, R. (1985). Measuring language attitudes: The speech evaluation instrument. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(2), 113–123. <https://doi.org/10.1177/0261927X8500400203>
- Zedda, P. (2011). La tradizione sarda meridionale de su mutetu longu. In D. Caocci, & I. Macchiarella (Eds.), *Progetto INCONTRO: materiali di ricerca e di analisi* (pp.164-173). Edizioni Isre.

Appendici

Appendice A – Testo utilizzato per la selezione dei parlanti e per la MGT

Parte A (utilizzata solo nell'esperimento per la selezione dei parlanti)

Italiano

L'Ungheria è una repubblica costituzionale unitaria dell'Europa centrale. La sua capitale e città più grande è Budapest, la lingua ufficiale è l'ungherese, la moneta il fiorino.

L'Ungheria ha un'estensione di 93.030 chilometri quadrati. I confini attuali furono stabiliti nel 1920 con il trattato di Trianon, quando il paese perse il 71 per cento dei territori che gli appartenevano precedentemente.

L'altezza media dell'Ungheria è di duecento metri sopra il livello del mare. Nonostante vi sia qualche monte, solo il 2 per cento del territorio nazionale arriva a più di trecento metri. Il punto più basso si trova nei pressi del fiume Tisza, a 77 metri d'altezza.

Sardo Campidanese

S'Ungheria est una repùblica costitùtzionali unitària de s'Europa centrali. Sa capitali e prus manna citadi cosa sua est Budapest, sa lingua uficiali est s'ungheresu, sa moneda su fiorinu.

S'Ungheria tenit istèrria de 93 030 km². Is làcanas atualis funt stètias stabiliias in su 1920 cun su tratau de Trianon, candu su paisu at pèrdiu su 71% de is territòrius chi ddi aparteniant innantis.

S'artària mèdia de s'Ungheria est de 200 metrus a susu de su mari. Mancai s'agatit calincunu monti, sceti su 2% de su territòriu natzionali lompit a prus de 300 metrus. Su puntu prus de basciura s'agatat acanta de su frùmmini Tisza, a 77 metrus de artària.

Sardo Logudorese

S'Ungheria est una repùblica costitùtzionale unitària de s'Europa tzentrale. Sa capitale e prus manna tzitade sua est Budapest, sa limba ufiziale est s'ungheresu, sa moneda su fiorinu.

S'Ungheria tenet istèrrida de 93 030 km². Sas làcanas atuales sunt istadas istabilidas in su 1920 cun su tratadu de Trianon, cando su paisu at pèrdidu su 71% de sos territòrios chi li aparteniant innantis.

S'artària mèdia de s'Ungheria est de 200 metros subra su mare. Mancari bi s'agatet carchi monte, petzi su 2% de su territòriu natzionale lompit a prus de 300 metros. Su puntu prus de basciura s'agatat a curtzu de su frùmene Tisza, a 77 metros de artària.

Parte B (utilizzata sia nell'esperimento per la selezione dei parlanti sia nelle somministrazioni della MGT nelle scuole e università)

Italiano

L'Ungheria è uno stato membro dell'Unione Europea. La sua bandiera è formata da tre strisce orizzontali, rossa, bianca e verde.

L'Ungheria fu fondata alla fine del nono secolo dal principe e comandante militare Árpád. In seguito alla battaglia di Mohács, nel 1526, l'Ungheria perse la sovranità a favore dell'impero Ottomano. Passò poi sotto il dominio degli Asburgo e successivamente fece parte dell'impero Austro-Ungarico.

Attualmente, l'Ungheria possiede 9.937.000 abitanti. La popolazione però è in forte diminuzione dall'inizio degli anni ottanta, e si stima che intorno al 2050 l'Ungheria non avrà più di sei-sette milioni di abitanti.

Sardo Campidanese

S'Ungheria est un'istadu sòciu de s'Unioni Europea. Sa bandera cosa sua est formada de tres tiras horizontalis, arrubia, bianca e birdi.

S'Ungheria est stètia fundada a sa fini de su de 9 sèculus de su principi e cumandanti militari Árpád. A fatu de sa batalla de Mohács, in su 1526, s'Ungheria at pèrdiu sa soberania a lùcuru de s'impèriu otomanu. Est passada pois suta amparu de is Asburgus e prus a tardu at fatu parti de s'Impèriu Àustro-Ungheresu.

In di de oi, s'Ungheria tenit 9.937.000 bividoris. Sa populatzioni però est amenguendi meda de s'inghitzu de is annus '80 e si stimat chi faci a su 2050 s'Ungheria no at a contai prus de 6-7 milionis de bividoris.

Sardo Logudorese

S'Ungheria est un'istadu sòtziu de s'Unione Europea. Sa bandera sua est formada dae tres tiras horizontales, ruja, bianca e birde.

S'Ungheria est istada fundada a sa fine de su de 9 sèculos dae su printzipe e cumandante militare Árpád. A fatu de sa batalla de Mohács, in su 1526, s'Ungheria at pèrdidu sa soberania a lùcuru de s'impèriu otomanu. Est passada pois suta amparu de sos Asburgos e prus a tardu at fatu parte de s'Impèriu Àustro-Ungheresu.

In die de oe, s'Ungheria tenet 9.937.000 bividores. Sa populatzione però est imminorighende meda dae s'iscomintzu de sos annos '80 e s'istimat chi fache a su 2050 s'Ungheria no at a contare prus de 6-7 milliones de bividores.

Appendice B – Lista dei tratti di valutazione usati nella MGT (presentati come differenziali semantici con scala a 6 punti)

È sciocca	1	2	3	4	5	6	È intelligente
È antipatica	1	2	3	4	5	6	È simpatica
È rozza	1	2	3	4	5	6	È raffinata
È fredda	1	2	3	4	5	6	È affettuosa
Non ha un buon lavoro	1	2	3	4	5	6	Ha un buon lavoro
È brutta d’aspetto	1	2	3	4	5	6	È bella d’aspetto
È indietro con i tempi	1	2	3	4	5	6	È moderna
È noiosa	1	2	3	4	5	6	È divertente
È ignorante	1	2	3	4	5	6	È colta
È tirchia	1	2	3	4	5	6	È generosa
Non è adatta come insegnante	1	2	3	4	5	6	È adatta come insegnante
Non la vorrei come amico/a	1	2	3	4	5	6	La vorrei come amico/a

¹³Appendice C – Set di affermazioni con cui esprimere il grado d'accordo su una scala Likert

G1 Quanto sei d'accordo con le seguenti frasi?

G1.1 L'italiano è una lingua brutta da sentire

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G1.2 In Sardegna, l'italiano deve essere insegnato a scuola a tutti gli studenti

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G1.3 Per avere un buon lavoro, è importante conoscere bene l'italiano

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G1.4 Nel paese/città in cui vivo, usare l'italiano ti aiuta a fare amicizia

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G1.5 Non mi piace parlare in italiano

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G1.6 È importante valorizzare la lingua italiana perché è parte della nostra identità

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

¹³ Si riportano qui, a titolo d'esempio, le formulazioni presentate agli studenti delle scuole superiori (quelli che compongono la fascia d'età più numerosa in termini di partecipanti). Piccole variazioni sono presenti nelle formulazioni presentate agli studenti delle scuole elementari/medie.

G1.7 È bello sentir parlare in italiano

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G1.8 Preferisco che a scuola le materie (a parte le lingue straniere) vengano insegnate tutte in lingua italiana

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G1.9 Per poter guadagnare tanti soldi, non è importante sapere l'italiano

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G1.10 Saper parlare l'italiano non è necessario per essere completamente integrati nella vita sociale del paese/città in cui vivo

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G1.11 Vorrei che i miei figli parlassero l'italiano

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G1.12 Essendo italiani, dovremmo sforzarci a parlare più in italiano

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo

G2 Quanto sei d'accordo con le seguenti frasi?

G2.1 Il sardo è una lingua brutta da sentire

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.2 In Sardegna, il sardo dovrebbe essere insegnato a scuola a tutti gli studenti

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.3 Per avere un buon lavoro, è importante conoscere bene il sardo

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.4 Nel paese/città in cui vivo, usare il sardo ti aiuta a fare amicizia

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.5 Non mi piace parlare in sardo

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.6 È importante valorizzare la lingua sarda perché è parte della nostra identità

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.7 È bello sentir parlare in sardo

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.8 Preferirei che a scuola alcune materie venissero insegnate in lingua sarda

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.9 Per poter guadagnare tanti soldi, non è importante sapere il sardo

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.10 Saper parlare il sardo non è necessario per essere completamente integrati nella vita sociale del paese/città in cui vivo

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.11 Vorrei che i miei figli parlassero il sardo

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

G2.12 Essendo sardi, dovremmo sforzarci a parlare più in sardo

- completamente in disaccordo abbastanza in disaccordo un po' in disaccordo
 un po' d'accordo abbastanza d'accordo completamente d'accordo
-

Ora, per favore, rispondi a queste due brevi domande.

G2.13a Quale sardo preferisci o preferiresti parlare in famiglia e con i tuoi amici?

G2.13b Quale sardo preferiresti che ti insegnassero a scuola?

Appendice D – Tratti usati nell'attività con i differenziali semantici riferiti alle lingue

HI.1 Secondo te, la lingua italiana è:

HI.1.1

	Raffinata					Rozza
<i>Raffinata</i> <i>Rozza</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.2

	Brutta					Bella
<i>Brutta</i> <i>Bella</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.3

	Facile					Difficile
<i>Facile</i> <i>Difficile</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.4

	Inutile					Utile
<i>Inutile</i> <i>Utile</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.5

	Simpatica					Antipatica
<i>Simpatica</i> <i>Antipatica</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.6

	Obsoleta					Moderna
<i>Obsoleta Moderna</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.7

	Familiare					Estranea
<i>Familiare Estranea</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.8

	Povera					Ricca
<i>Povera Ricca</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.9

	Scientifica					Non scientifica
<i>Scientifica Non scientifica</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.10

	Noiosa					Interessante
<i>Noiosa Interessante</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.11

	Potente					Debole
<i>Potente Debole</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HI.1.12

	Fredda					Calorosa
<i>Fredda</i> <i>Calorosa</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1 Secondo te, la lingua sarda è:

HS.1.1

	Raffinata					Rozza
<i>Raffinata</i> <i>Rozza</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.2

	Brutta					Bella
<i>Brutta</i> <i>Bella</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.3

	Facile					Difficile
<i>Facile</i> <i>Difficile</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.4

	Inutile					Utile
<i>Inutile</i> <i>Utile</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.5

	Simpatica					Antipatica
<i>Simpatica</i> <i>Antipatica</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.6

	Obsoleta					Moderna
<i>Obsoleta</i> <i>Moderna</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.7

	Familiare					Estranea
<i>Familiare</i> <i>Estranea</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.8

	Povera					Ricca
<i>Povera</i> <i>Ricca</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.9

	Scientifica					Non scientifica
<i>Scientifica</i> <i>Non scientifica</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.10

	Noiosa					Interessante
<i>Noiosa</i> <i>Interessante</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.11

	Potente					Debole
<i>Potente</i> <i>Debole</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HS.1.12

Fredda

Calorosa

Fredda
Calorosa



¹⁴Appendice E – Questionario per la raccolta di dati sociodemografici (Sezione A), sociolinguistici (Sezione B, D, E) e sulle esperienze di attività scolastiche di/in sardo (Sezione C)

Sezione A - Informazioni Generali

A1 Sei uomo o donna?

Uomo

Donna

A2 In che paese / città vivi?

A3 Quanti anni hai?

A4 Sei nato/a in Sardegna?

Sì

No, sono nato/a in un'altra regione d'Italia

No, sono nato/a fuori dall'Italia

A4.1 Se non sei nato/a in Sardegna, ti ricordi quanti anni avevi quando ti sei trasferito/a? (se sei nato/a in Sardegna, salta questa domanda)

¹⁴ Si riporta qui, a titolo esemplificativo, il questionario presentato agli studenti delle scuole superiori, poiché è quello che è stato somministrato ad un numero maggiore di partecipanti. I questionari per le altre fasce d'età contengono variazioni nel numero di domande e nella formulazione di alcuni quesiti.

A7 Dove è nato tuo padre?

- in Sardegna
 - in un'altra Regione d'Italia
 - fuori dall'Italia
-

A8 Dove è nata tua madre?

- in Sardegna
 - in un'altra Regione d'Italia
 - fuori dall'Italia
-

A9 Da quanto tempo tuo padre vive in Sardegna?

- dalla nascita
 - da 10 anni o più
 - da 6-9 anni
 - da 3-5 anni
 - da 1-2 anni
 - da meno di 1 anno
-

A10 Da quanto tempo tua madre vive in Sardegna?

- dalla nascita
 - da 10 anni o più
 - da 6-9 anni
 - da 3-5 anni
 - da 1-2 anni
 - da meno di 1 anno
-

A11 Qual è il titolo di studio di tuo padre?

A12 Qual è il titolo di studio di tua madre?

A13 Qual è il lavoro di tuo padre?

A14 Qual è il lavoro di tua madre?

Sezione B - Acquisizione e sviluppo delle lingue

B1 In quali lingue comunicavi quando avevi meno di tre anni?

	praticamente solo in italiano	soprattutto in italiano ma spesso anche in sardo	in italiano e in sardo all'incirca alla pari	soprattutto in sardo ma spesso anche in italiano	praticamente solo in sardo	in un'altra lingua	in nessuna lingua
con mia madre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con mio padre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei nonni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei fratelli/sorelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B2 In quali lingue comunicavi quando avevi tra i 3 e i 5 anni (gli anni in cui andavi alla scuola materna)?

	praticamente solo in italiano	soprattutto in italiano ma spesso anche in sardo	in italiano e in sardo all'incirca alla pari	soprattutto in sardo ma spesso anche in italiano	praticamente solo in sardo	in un'altra lingua	in nessuna lingua
con mia madre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con mio padre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei nonni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei fratelli/sorelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con le maestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei amici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B3 In quali lingue comunicavi quando avevi tra i 6 e i 10 anni (gli anni in cui andavi alla scuola elementare)?

	praticamente solo in italiano	soprattutto in italiano ma spesso anche in sardo	in italiano e in sardo all'incirca alla pari	soprattutto in sardo ma spesso anche in italiano	praticamente solo in sardo	in un'altra lingua	in nessuna lingua
con mia madre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con mio padre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei nonni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei fratelli/sorelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con gli insegnanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con gli amici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B4 In quali lingue comunicavi quando avevi tra gli 11 e i 13 anni (gli anni in cui andavi alla scuola media)?

	praticamente solo in italiano	soprattutto in italiano ma spesso anche in sardo	in italiano e in sardo all'incirca alla pari	soprattutto in sardo ma spesso anche in italiano	praticamente solo in sardo	in un'altra lingua	in nessuna lingua
con mia madre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con mio padre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei nonni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei fratelli/sorelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con gli insegnanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con gli amici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sezione D - Uso attuale delle lingue

D1 Adesso che lingua parli con queste persone?

	praticamente solo italiano	soprattutto italiano ma spesso anche sardo	italiano e sardo all'incirca alla pari	soprattutto sardo ma spesso anche italiano	praticamente solo sardo	un'altra lingua	nessuna lingua
con mia madre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con mio padre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei fratelli/sorelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei nonni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con i miei amici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D2 Che lingua usi quando compi queste azioni?

	praticamente solo l'italiano	soprattutto l'italiano ma spesso anche il sardo	l'italiano e il sardo all'incirca alla pari	soprattutto il sardo ma spesso anche l'italiano	praticamente solo il sardo	un'altra lingua	nessuna lingua
dici parolacce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dici che ora è	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fai i calcoli (non a scuola)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
parli con te stesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leggi ad alta voce (non a scuola)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D3 Che lingua usi quando svolgi queste attività?

	praticamente solo l'italiano	soprattutto l'italiano ma spesso anche il sardo	l'italiano e il sardo all'incirca alla pari	soprattutto il sardo ma spesso anche l'italiano	praticamente solo il sardo	un'altra lingua	nessuna lingua
quando scrivi i messaggi col cellulare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quando scrivi nei social media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quando scrivi e-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quando scrivi lettere, cartoline, bigliettini di auguri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D4 Che lingua senti o leggi quando svolgi queste attività?

	praticamente solo l'italiano	soprattutto l'italiano ma spesso anche il sardo	l'italiano e il sardo all'incirca alla pari	soprattutto il sardo ma spesso anche l'italiano	praticamente solo il sardo	un'altra lingua	nessuna lingua
quando guardi la TV o dei film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quando guardi video sul web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quando usi dei videogiochi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quando leggi libri, riviste, fumetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
quando leggi qualcosa in internet o nei social media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D5 Quale lingua usi in queste situazioni?

	praticamente solo l'italiano	soprattutto l'italiano ma spesso anche il sardo	l'italiano e il sardo all'incirca alla pari	soprattutto il sardo ma spesso anche l'italiano	praticamente solo il sardo	un'altra lingua	nessuna lingua
a scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in famiglia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
con gli amici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D6 In generale, quanto spesso comunichi in queste lingue durante le attività di tutti i giorni?

	quasi sempre	spesso	qualche volta	raramente	mai
italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sardo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
altra lingua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sezione E - Capacità linguistiche

E1 Come pensi di...

	molto bene	bene	né bene né male	male	molto male
capire l'italiano?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
parlare l'italiano?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leggere in italiano?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
scrivere in italiano?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E2 Come pensi di...

	molto bene	bene	né bene né male	male	molto male
capire il sardo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
parlare il sardo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leggere in sardo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
scrivere in sardo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E3 Quale lingua pensi di...

	italiano	sardo	italiano e sardo all'incirca alla pari	un'altra lingua
capire meglio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
parlare meglio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leggere meglio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
scrivere meglio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sezione C – Presenza delle lingue nel percorso scolastico

C1 I tuoi genitori o altre persone ti leggevano libri con storie o favole quando eri più piccolo?

Sì

No

Se hai risposto “No”, vai direttamente alla domanda C2

C1.1 Se sì, in quale lingua ti leggevano questi libri?

	soprattutto in italiano	soprattutto in sardo	in italiano e in sardo all'incirca alla pari	in un'altra lingua	in nessuna lingua
mia madre mi leggeva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mio padre mi leggeva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
altre persone (fratelli, sorelle, nonni, baby sitter) mi leggevano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C2 In che classe sei?

C3 Nella tua scuola ci sono attualmente delle lezioni/attività in cui si usa la lingua sarda?

Sì

No

Se hai risposto “No”, vai direttamente alla domanda C4

C3.1 Se ci sono, tu le frequenti attualmente?

- Sì
- No

Se hai risposto "No", vai direttamente alla domanda C4

C3.2 Che tipo di lezioni/attività sono?

- Sono attività in cui giocando/cantando/recitando usiamo il sardo
- Sono proprio lezioni di lingua sarda in cui si impara a leggere e a scrivere in sardo
- Sono lezioni in sardo ma di altre materie

C3.3 Da quanti anni (o mesi) frequenti queste lezioni/attività?

C3.4 Quanto spesso frequenti queste lezioni/attività?

- per un'ora alla settimana
- per due ore alla settimana
- per più di due ore alla settimana

C4 Negli anni di scuola passati (nella scuola materna, nella scuola elementare, nella scuola media, negli anni precedenti della scuola superiore) hai mai frequentato lezioni o attività in cui si usava la lingua sarda?

- Sì
- No

Se hai risposto "No", vai direttamente alla domanda C8

**C5 Hai frequentato lezioni o attività in cui si usava la lingua sarda alla scuola elementare?
Se sì, sai dirci che tipo di lezioni o attività erano?**

- No, non ho frequentato lezioni o attività in cui si usava la lingua sarda alla scuola elementare
- Sì, erano attività tipo giochi o canzoni o recite, in cui usavamo il sardo
- Sì, erano proprio lezioni di sardo in cui imparavamo a leggere e a scrivere in sardo
- Sì, erano lezioni in sardo ma di altre materie

Se hai risposto “No, non ho frequentato lezioni o attività in cui si usava la lingua sarda alla scuola elementare”, vai direttamente alla domanda C6

C5.1 In quali classi della scuola elementare hai frequentato queste lezioni/attività in cui si usava la lingua sarda?

C5.2 Quanto spesso si svolgevano queste lezioni/attività in cui si usava la lingua sarda alla scuola elementare?

- per un'ora alla settimana
 - per due ore alla settimana
 - per più di due ore alla settimana
-

C6 Hai frequentato lezioni o attività in cui si usava la lingua sarda alla scuola media? Se sì, che tipo di lezioni o attività erano?

- No, non ho frequentato lezioni o attività in cui si usava la lingua sarda alla scuola media
- Sì, erano attività in cui giocando/cantando/recitando usavamo il sardo
- Sì, erano proprio lezioni di sardo in cui imparavamo a leggere e a scrivere in sardo
- Sì, erano lezioni in sardo ma di altre materie

Se hai risposto “No, non ho frequentato lezioni o attività in cui si usava la lingua sarda alla scuola media”, vai direttamente alla domanda C7

C6.1 In quali classi della scuola media hai frequentato queste lezioni/attività in cui si usava la lingua sarda?

C6.2 Quanto spesso si svolgevano queste lezioni/attività in cui si usava la lingua sarda alla scuola media?

- per un'ora alla settimana
 - per due ore alla settimana
 - per più di due ore alla settimana
-

C7 Hai frequentato lezioni o attività in cui si usava la lingua sarda negli anni precedenti delle scuole superiori? Se sì, che tipo di lezioni o attività erano?

- No, non ho frequentato lezioni o attività in cui si usava la lingua sarda negli anni precedenti delle scuole superiori
- Sì, erano attività in cui giocando/cantando/recitando usavamo il sardo
- Sì, erano proprio lezioni di sardo, in cui imparavamo a leggere e a scrivere in sardo
- Sì, erano lezioni in sardo ma di altre materie

Se hai risposto “No, non ho frequentato lezioni o attività in cui si usava la lingua sarda negli anni precedenti delle scuole superiori”, vai direttamente alla domanda C8

C7.1 In quali classi delle scuole superiori hai frequentato queste lezioni/attività in cui si usava la lingua sarda?

C7.2 Quanto spesso si svolgevano queste lezioni/attività in cui si usava la lingua sarda negli anni precedenti delle scuole superiori?

- per un'ora alla settimana
 - per due ore alla settimana
 - per più di due ore alla settimana
-

C8 Al di fuori della scuola, frequenti o hai mai frequentato un corso di sardo?

- Sì
- No

Se hai risposto “No”, vai direttamente alla domanda D1

C8.1 Cosa imparate o imparavate in questo corso?

- impariamo (o imparavamo) a parlare in sardo
 - impariamo (o imparavamo) a parlare, a leggere e a scrivere in sardo
-

C8.2 Per favore dicci se stai frequentando questo corso adesso o dicci quanto tempo fa lo hai frequentato

C8.3 Per favore dicci da quanti mesi frequenti questo corso o per quanti mesi lo hai frequentato in passato

C8.4 Quanto spesso vai o andavi a questo corso?

- per un'ora alla settimana
- per due ore alla settimana
- per più di due ore alla settimana

Appendice F – Dati normativi validi per il sardo relativi ad un set di 50 figure tratte da Snodgrass & Vanderwart (1980)


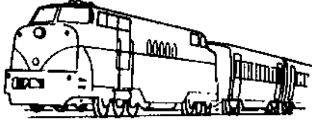


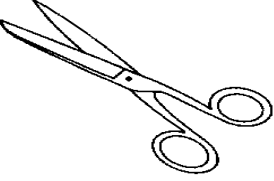


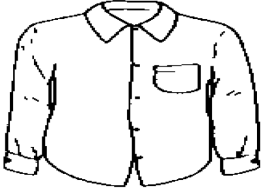


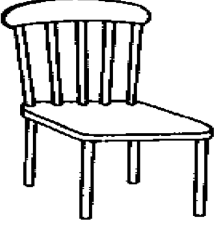
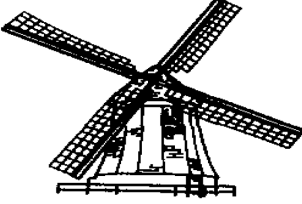
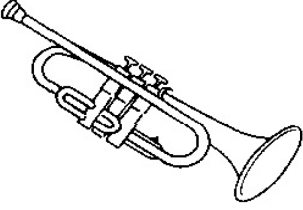
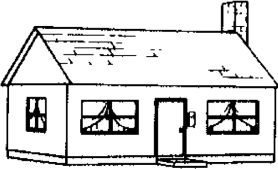
Tabella riassuntiva – adattata da Mura & Lebani (2022) – dei dati normativi per ogni singola figura e corrispettiva parola. Nella 1^a colonna vengono riportate le parole italiane in ordine alfabetico e tra parentesi viene riportata la traduzione in una varietà di sardo (a solo titolo esemplificativo, è stata scelta una varietà dell’alto oristanese, cfr. Mura & Lebani, 2022). Accanto alla parola italiana viene anche riportata la sigla che denota la categoria semantica di appartenenza di ciascun oggetto. Per indicare tali categorie semantiche, nella tabella sono state riprese le abbreviazioni presenti nello studio di Dell’Acqua et al. (2000), da cui le categorie stesse sono tratte: BIR = uccelli; BUI = edifici; CLO = capi d’abbigliamento; FOR = arredo; FRU = frutta; HOU = oggetti della casa; INS = strumenti musicali; MAM = mammiferi; MIX = categoria mista; REC = recipienti; VEG = verdura; VEH = veicoli. Nella 2^a, 3^a e 4^a colonna vengono riportati i dati normativi del sardo, ossia media e deviazione standard per i parametri dell’Età d’Acquisizione (EA) e della Familiarità (FAM), e la percentuale di denominazioni corrette per il parametro dell’Accordo sul Concetto (AC).

Figura/Parola e categoria semantica	EA	FAM	AC
Aereo VEH (Aparéchiu)	4,23 (2,12)	3,75 (1,47)	85,71%
Anguria FRU (Forástiu)	2,84 (1,25)	4,54 (0,75)	78%
Asino MAM (Moenti)	2,45 (1,22)	4,66 (0,74)	100%
Asparago VEG (Sparau)	4,67 (1,54)	4,22 (1,07)	92%
Bicchiere HOU (Tassa)	1,67 (0,94)	4,96 (0,19)	98,21%
Botte REC (Carrada)	4,35 (2,06)	4,38 (1,01)	66,07%
Bottiglia REC (Ampudda)	3,58 (2,03)	4,87 (0,34)	90%
Calza CLO (Miza)	2,75 (1,42)	4,85 (0,46)	96%
Camicia CLO (Camisa)	2,96 (1,41)	4,72 (0,53)	96,43%
Cappello CLO (Capeddu)	4,08 (1,55)	3,84 (1,12)	74%
Carciofo VEG (Cantzofa)	3,29 (1,67)	4,64 (0,67)	100%
Casa BUI (Domu)	1,61 (0,98)	4,82 (0,79)	100%
Cavallo MAM (Cuaddu)	2,09 (1,18)	4,74 (0,59)	94,64%
Chiesa BUI (Crésia)	3 (1,34)	4,78 (0,51)	100%
Chitarra INS (Ghitarra)	4,96 (1,57)	3,29 (1,35)	98%
Ciliegia FRU (Carésia)	2,68 (1,41)	4,74 (0,56)	96,43%

Cinta (Tzinta)	CLO	3,28 (1,78)	4,4 (0,99)	94,64%
Cipolla (Chibudda)	VEG	2,72 (1,34)	4,76 (0,67)	96,43%
<i>Coltello</i> (Guteddu)	HOU	3,15 (1,49)	4,83 (0,48)	92%
Coniglio (Cunillu)	MAM	2,79 (1,4)	4,4 (1,01)	83,93%
Cucchiaio (Cullera)	HOU	1,9 (0,9)	4,9 (0,37)	73,21%
<i>Foglia</i> (Folla)	MIX	3,02 (1,22)	4,60 (0,62)	86%
<i>Forbice</i> (Ferrus)	MIX	3,43 (1,62)	4,53 (0,90)	94%
Forchetta (Fruchita)	HOU	1,96 (1,09)	4,89 (0,6)	98,21%
Fungo (Cugumbeddu)	VEG	3,64 (1,56)	4,56 (0,76)	98,21%
Gallina (Pudda)	BIR	1,98 (1,24)	4,87 (0,48)	96,43%
<i>Gallo</i> (Caboni)	BIR	3,00 (1,71)	4,65 (0,71)	46%
Gatto (Gatu)	MAM	2,14 (1,35)	4,8 (0,76)	100%
<i>Gonna</i> (Gunnedda)	CLO	3,32 (1,68)	4,35 (0,88)	68%
<i>Gufo</i> (Stria)	BIR	5,53 (1,63)	2,94 (1,53)	72%
<i>Maiale</i> (Procu)	MAM	2,61 (1,35)	4,45 (0,82)	98%
<i>Mucca</i> (Baca)	MAM	3,40 (1,47)	4,02 (1,09)	84%
Mulino (Muinu)	BUI	5,45 (2,02)	2,71 (1,35)	87,50%
Ombrello (Paràculu)	MIX	2,94 (1,57)	4,82 (0,47)	98,21%
Pecora (Brabei)	MAM	2,06 (1,11)	4,8 (0,52)	98,21%
<i>Pera</i> (Pira)	FRU	2,46 (1,13)	4,82 (0,44)	100%
Pesca (Prèssiu)	FRU	3,08 (1,6)	4,76 (0,49)	67,86%
<i>Pomodoro</i> (Tamátiga)	VEG	3,02 (1,42)	4,72 (0,50)	94%
<i>Pozzo</i> (Funtana)	BUI	3,89 (1,89)	3,91 (1,24)	92%
Scarpa (Crapita)	CLO	2,13 (1,21)	4,87 (0,53)	67,86%
<i>Scopa</i> (Scova)	HOU	2,98 (1,44)	4,85 (0,42)	94%

<i>Sedano</i> (<i>Ápiu</i>)	VEG	4,53 (1,94)	4,07 (0,99)	90%
<i>Sedia</i> (<i>Cadira</i>)	FOR	1,8 (0,94)	4,96 (0,19)	100%
<i>Stivale</i> (<i>Bota</i>)	CLO	3,69 (1,73)	4,16 (1,11)	57,14%
<i>Tavolo</i> (<i>Mesa</i>)	FOR	2,35 (1,19)	4,83 (0,52)	96%
<i>Topo</i> (<i>Topi</i>)	MAM	3,33 (1,49)	3,92 (1,16)	78%
<i>Treno</i> (<i>Trenu</i>)	VEH	4,89 (1,94)	3,54 (1,28)	88%
<i>Tromba</i> (<i>Trumba</i>)	INS	4,2 (1,59)	3,16 (1,29)	78,57%
<i>Uva</i> (<i>Aghina</i>)	FRU	2,24 (1,22)	4,9 (0,36)	89,29%
<i>Zucca</i> (<i>Crocoriga</i>)	VEG	4,96 (1,61)	3,12 (1,25)	96%

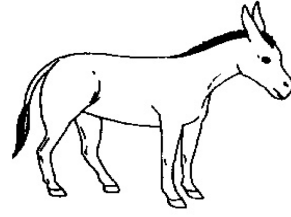
Appendice G – Figure utilizzate per il *picture-naming task*

 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>	 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>
 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>	 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>
 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>	 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>
 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>	 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>
 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>	 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>
 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>	 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>
 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>	 <p><i>Ita:</i> _____</p> <p><i>Sar:</i> _____</p>



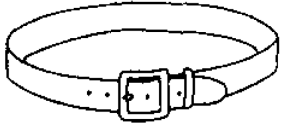
Ita: _____

Sar: _____



Ita: _____

Sar: _____



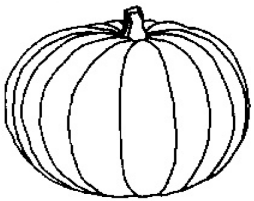
Ita: _____

Sar: _____



Ita: _____

Sar: _____



Ita: _____

Sar: _____



Ita: _____

Sar: _____

Ringraziamenti

Alla professoressa Santulli e alla professoressa Giusti, agli altri docenti dell'Università Ca' Foscari, ai presidi, ai maestri, ai professori e agli studenti delle scuole ed università che hanno collaborato alla realizzazione del progetto di ricerca, ai revisori della tesi, ai miei genitori e fratelli, a Shamira (che ho conosciuto grazie a questo percorso) e ai miei amici (quelli in Sardegna e quelli che ho avuto la fortuna di incontrare qui in Veneto, colleghi e coinquilini): vi ringrazio di cuore e a tutti voi questa è dedicata.

*Pro totu sos cossizos chi mi dana
so a sas professoras deo riconoschente
torro gràtzias a Frantzisca e a Giuliana*

*A donzi preside, maistu e istudente
chi de collaborare ant deziididu
ringrätzio a unu pro unu immensamente*

*Babbu e mamma cun megus ant patidu
in momentos de iscunfortu e suferèntzia
sa fortza insoro però m'ant trasmitidu*

*Shamira at postu coro e cumpetèntzia
misciende afetu e protzessos soprafinos
chi alebiadu mi ant s'esistèntzia*

*Frades, amigos e sos coincuilinos
che su sole cun su sou ragiu
semper a mie istados sunt vicinos*

*A chi no apo mentovadu rendo omàgiu
A beru deo m'intendo gratu a totu
Permitide a sa finale 'e custu viàgiu
chi torre gràtzias como a mie etotu*

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Studente: Mura Piergiorgio

Matricola: 956492

Dottorato: Lingue, Culture e Società Moderne e Scienze del Linguaggio

Ciclo: 35

Titolo della tesi:

Atteggiamenti linguistici degli studenti sardi nei confronti della lingua sarda e della lingua italiana

Abstract (Italiano):

La tesi presenta uno studio sugli atteggiamenti linguistici degli studenti sardi verso sardo e italiano, in cui si è adottata una concezione mentalista della nozione di *attitude*. L'indagine, che ha coinvolto 303 studenti di diverse età, è stata condotta tramite un metodo diretto, il questionario, e uno indiretto per la prima volta impiegato in Sardegna, la *Matched-Guise Technique*. La combinazione di più metodologie si è rivelata proficua per osservare il fenomeno degli atteggiamenti linguistici da prospettive diverse. Sono state date valutazioni favorevoli alle voci sarde in termini di affettività e piacevolezza sociale, e si è anche registrato un declino degli stereotipi negativi tradizionalmente attribuiti ai parlanti di sardo in termini socio-economici e culturali. Tuttavia, mentre all'italiano è stato accordato un alto valore strumentale, il sardo è stato ritenuto poco utile in tal senso, fatto che ne inibisce l'uso in contesti sia pubblici che privati. Il terreno sembra però fertile per misure in grado di tramutare l'orientamento complessivamente positivo verso la lingua minoritaria in pratiche linguistiche, ad esempio in ambito scolastico.

Parole chiave: atteggiamenti linguistici; Matched-Guise Technique; metodi diretti; sardo; italiano; stereotipi

Abstract (English):

This thesis presents a study on Sardinian students' language attitudes towards Sardinian and Italian. A mentalist understanding of the attitude concept was adopted. The investigation, with 303 students of different ages as participants, was carried out through a direct method, the questionnaire, and an indirect method used for the first time in Sardinia, the Matched-Guise Technique. Combining different methodologies proved to be fruitful, as it allowed to investigate language attitudes issues from different perspectives. Students rated the Sardinian voices positively in terms of affective attachment and social pleasantness, and a decline of the negative stereotypes traditionally bestowed on Sardinian speakers in socio-economic and cultural terms was observed as well. However, while Italian was accorded high instrumental value, Sardinian was considered as little useful in that regard: this inhibits its use in both public and private contexts. The general favourable disposition towards the minority language, though, suggests that measures capable of turning attitudes into language practices, for example in the school domain, may find fertile ground.

Keywords: language attitudes; Matched-Guise Technique; direct methods; Sardinian; Italian; stereotypes

Firma dello studente

