

**LA COMPRENSIONE E PRODUZIONE DI IDIOMS  
ASPETTI PSICOLINGUISTICI E RIFLESSIONI GLOTTODIDATTICHE**

MARIO CARDONA

*Università di Bari*

**Abstract**

*Nelle interazioni quotidiane si utilizzano molto spesso metafore, espressioni idiomatiche e unità lessicali che possiedono un forte grado di idiomaticità. Il linguaggio figurato non appartiene, infatti, solo alla retorica di poeti e scrittori, ma rappresenta una risorsa imprescindibile per ogni parlante nei contesti comunicativi di ogni giorno. Frasi idiomatiche, collocazioni, co-occorrenze, forme routinizzate e cristallizzate costituiscono una componente rilevante del corpus lessicale di una lingua. Tuttavia, per la loro stessa natura, esse presentano alcune difficoltà nel loro apprendimento. Tali espressioni, infatti, sono trasparenti all'interno di una determinata comunità linguistica, ma possono essere incomprensibili o di difficile interpretazione per coloro che apprendono una lingua straniera, perché in molti casi in esse il significato normale delle parole viene disatteso. Inoltre, nella prassi didattica e nei testi, la riflessione sul linguaggio figurato viene generalmente trascurata e l'apprendimento delle espressioni idiomatiche è spesso relegato ad attività poco significative e marginali. Nel presente contributo sono descritte le caratteristiche principali delle forme idiomatiche sotto il profilo psicolinguistico e vengono proposte alcune indicazioni metodologiche, nella speranza che nei corsi di lingua si risvegli una nuova attenzione verso il lessico ed in particolare verso gli aspetti del linguaggio figurato e degli idioms.*

**Parole chiave:** *idioms, forme idiomatiche, competenza lessicale, glottodidattica.*

*Idioms are the poetry of daily discourse*

(Johnson-Laird)

*Speak idiomatically unless there is some good reason not to do it.*

(J. Searle)

### **Premessa**

Il presente saggio nasce dalla constatazione di una contraddizione. Gli ormai numerosi studi pubblicati negli ultimi decenni in campo linguistico, psicolinguistico e pragmatolinguistico confermano l'importante ruolo del linguaggio figurato non solo in ambiti specifici quali, ad esempio, il linguaggio poetico-immaginario dello spazio letterario o la retorica del linguaggio pubblicitario, ma anche all'interno della lingua della quotidianità. Negli anni settanta Pollio *et al.* attraverso l'analisi di varie tipologie di testi in diversi contesti comunicativi hanno dimostrato che in un minuto di conversazione si producono mediamente quattro-cinque espressioni figurate. Un'altra ricerca (Graesser *et al.* 1989) incentrata sull'analisi di una serie di dibattiti televisivi ha rilevato la presenza di una metafora ogni venticinque parole. Tali studi dimostrano, dunque, l'alto grado di pervasività del linguaggio figurato nei diversi contesti comunicativi quotidiani. Lakoff e Johnson (1980) hanno inoltre evidenziato come la metafora sia uno strumento fondamentale non solo della comunicazione, ma anche della stessa possibilità umana di concettualizzare e categorizzare il mondo. A partire dagli studi in ambito cognitivistico degli anni ottanta la metafora non è più considerata solo un ricorso retorico-stilistico tipico del linguaggio poetico, ma diviene uno strumento del pensiero umano. Eppure, la letteratura glottodidattica non sembra aver raccolto appieno le importanti implicazioni per l'insegnamento linguistico derivanti dalla forte presenza di convenzionalità e idiomatilità negli atti comunicativi quotidiani e dall'attività metaforizzante della mente che soggiace allo stesso potere creativo del linguaggio.

Testi e metodi dedicati all'insegnamento delle lingue straniere generalmente trascurano il linguaggio figurato, spesso ridotto a poche espressioni idiomatiche decontestualizzate con la traduzione a fianco e confinato in brevi paragrafi alla fine delle varie unità didattiche. Se attività e task incentrati sul linguaggio figurato sono pressoché assenti dai testi, va altresì osservato che anche la riflessione teorico-metodologica non vi ha prestato fino ad ora sufficiente attenzione. Spesso le espressioni idiomatiche vengono considerate nel loro insieme (senza considerarne le differenti tipologie, la loro frequenza d'uso, ecc.) più come argomento di chi deve perfezionare la lingua e dunque da affrontare solo ai livelli più avanzati del percorso d'apprendimento, che come aspetto importante del lessico da sviluppare contestualmente alla crescita della competenza lessicale. Osserva Lewis:

*Traditionally, picturesque idioms have been seen as appropriate for relatively advanced students – a sophistication, marginal to the serious business of*

*mastering the central grammatical system. Similarly, the selection of idiomatically appropriate rather than formally accurate utterances has been seen as 'advanced' language teaching (1993: 98).*

Ciò dipende, probabilmente, da due fattori interdipendenti. Lo scarso interesse rivolto al lessico nella didattica delle lingue straniere, almeno fino agli anni ottanta del secolo scorso, ha infatti comportato anche una totale assenza di riflessione sul linguaggio figurato, considerato un aspetto secondario e poco rilevante della lingua. La prima proposta teorico-metodologica di una didattica incentrata sul lessico con una forte attenzione ai fenomeni della lessicogrammatica, delle collocazioni (che peraltro presentano diversi livelli di idiomatilità) e dei chunks lessicali compare solo negli anni novanta con il Lexical Approach proposto da Lewis (1993; 1997). Il ruolo secondario e a volte marginale attribuito al lessico dipende anche dal fatto che a partire dagli anni sessanta-settanta, in conseguenza della rivoluzione cognitivista e delle teorie chomskyane, l'interesse degli studiosi si è fortemente orientato verso gli aspetti sintattici della lingua trascurando la componente semantico-lessicale. Osserva Fernando (1996, 26):

*If idioms are a relatively neglected area in lexis studies [...] it can also be said that the lexis itself has been neglected in language studies. Such neglect could be ascribed to the vocabulary being viewed as the non-generative component, the rule of sentence construction being the generative and, consequently, the creative component. Terms like generative suggest a transformational generative model of language with its stress on novelty and creativity; however, whatever the model adopted, structuralist, transformational-generative, or functional, the vocabulary has tended to be a Cinderella in relation to sentence construction and the grammatical categories (moods, tense, concord, etc) relevant to sentence-construction.*

### **1. La comprensione delle forme idiomatiche nella lingua madre**

Il disinteresse per il lessico ha dunque implicato in glottodidattica l'assenza di una seria riflessione sulla natura e sullo sviluppo di quanto può definirsi *competenza lessicale* e di quella che Levorato (1993) definisce *figurative competence*, che riguarda l'abilità di comprensione e di produzione di metafore, forme idiomatiche e, più in generale, si riferisce all'uso figurato e traslato del linguaggio supportato dallo sviluppo di una consapevolezza metalinguistica che consente al parlante di comprendere cosa l'interlocutore voglia trasmettere realmente, quale sia la vera intenzione comunicativa al di là di quanto viene letteralmente espresso. È invece rilevante, sotto il profilo glottodidattico, osservare come il bambino acquisisce la *figurative competence* per ricavarne delle prime osservazioni metodologiche. Nella descrizione compresa nel presente paragrafo ci siamo basati principalmente sugli studi di Levorato (1993), di Cacciari e Levorato (1989) e di Levorato e Cacciari (1992).

Nello sviluppo linguistico-cognitivo del bambino la competenza per il linguaggio figurato cresce attraverso un processo graduale di acquisizione che si accompagna parallelamente allo sviluppo dei processi cognitivi che stanno alla base delle strategie di comprensione. La capacità di cogliere il significato traslato di quanto viene detto e di porre tale significato in una relazione semantica coerente con il testo ed il contesto implica una serie di abilità linguistiche e metalinguistiche che il bambino sviluppa fino a conformare la competenza necessaria non solo a riconoscere espressioni che possiedono un evidente grado di idiomatilità e di convenzionalità (come le

espressioni idiomatiche, i proverbi, alcuni usi formulaici, espressioni cristallizzate o routinizzate della lingua), ma che sta anche alla base della comprensione di sfumature più complesse, come ad esempio gli aspetti ironici o le implicazioni emotive. Grazie a tale competenza il bambino è in grado di riconoscere il valore figurativo e traslato di espressioni e locuzioni non perché queste possiedano una valenza figurativa di per sé, ma in quanto la assumono in relazione all'enunciato che le comprende.

Secondo Lavorato (1993: 104) la competenza per il linguaggio figurato è il frutto di una serie di abilità linguistiche gradualmente acquisite:

- conoscenza del significato di una parola e delle sue relazioni di carattere sintagmatico e paradigmatico;
- conoscenza del valore denotativo e connotativo e dei rapporti di significato;
- capacità di sospendere la strategia referenziale;
- capacità di comprendere l'uso figurato di una parola e di mettere in relazione il significato traslato con il significato letterale;
- La capacità di ricorrere alle informazioni testuali e contestuali per attribuire il significato coerente ad espressioni ambigue o non conosciute;
- La capacità di produrre espressioni figurate.

Il processo di formazione della competenza per il linguaggio figurato ha inizio verso i 4-5 anni (Ackerman 1982; Lavorato, Cacciari 1992) e si sviluppa successivamente attraverso un percorso articolato in cinque diversi livelli. Dopo una prima fase in cui l'oggetto e la parola che lo definisce non sono separati e costituiscono una entità unica (livello 0), il bambino inizia a separare la parola dal referente ponendo in relazione un nome ad un significato, iniziando dunque a sviluppare la funzione simbolica del linguaggio che consente le prime fasi di elaborazione del sistema concettuale. In questa prima fase le strategie di comprensione dell'enunciato sono limitate all'analisi letterale. Nella seconda fase, verso i 7-8 anni, il bambino è in grado di compiere un ulteriore passo fondamentale. Egli è ora in grado, infatti, di abbandonare l'analisi strettamente referenziale e letterale del testo (Lavorato definisce questo passaggio *suspended literalness*) iniziando a sfruttare le strategie inferenziali per arrivare ad una comprensione coerente del testo. Si tratta di un passaggio cruciale in cui gioca un ruolo fondamentale la componente semantica. È infatti grazie all'iniziale sviluppo dell'abilità di comprensione a livello semantico che il bambino è in grado di costruire un significato coerente del testo sfruttando le informazioni inferenziali in esso contenute senza ricorrere all'analisi letterale. La terza fase, verso i 9-10 anni, corrisponde alla scoperta e alla conseguente consapevolezza che una frase può non avere necessariamente o obbligatoriamente un significato letterale, ma che quest'ultimo è solo un'opzione possibile rispetto alla costruzione coerente del significato del testo. È il passaggio fondamentale ed il presupposto necessario verso la comprensione delle forme idiomatiche. Da un lato in questa fase l'attenzione si concentra più sul contenuto che sulla forma, focalizzandosi più sulla ricerca del significato che sulla stretta denotazione del significante, dall'altra il linguaggio figurato diviene una opzione per raggiungere i propri obiettivi comunicativi e comprendere le intenzioni comunicative dell'interlocutore:

*With the awareness of nonliteral language possibilities, meaning has become such a crucial element for communication that it detaches itself from the significant, which only serves as an aid in the search of meaning. To this is added the realization that the communicative intentions of the speaker are what count and that the speaker is free to use any means he or she wishes to express those intentions (Levorato 1993: 121).*

Nella quarta fase il bambino è in grado di riconoscere ed utilizzare espressioni idiomatiche, ma gioca ora un ruolo fondamentale il grado di familiarità. Osserva ancora Levorato: *The acquisition of the idioms depend on the extent to which they are encountered in appropriate contexts* (1993: 121). Inoltre, in questa fase, il bambino utilizza le forme idiomatiche come unità lessicali fisse assumendole in modo olistico, senza riflettere sulle parti che le compongono. La consapevolezza metalinguistica è raggiunta infatti solo nella quinta fase, nella quale compare la capacità di interpretare il significato dell'espressione idiomatica sulla base delle conoscenze acquisite e dei processi di inferenza. In questa fase il significato della forma idiomatica viene riconosciuto sulla base degli elementi che la compongono e grazie alle conoscenze acquisite è possibile attivare i processi di inferenza che consentono una corretta interpretazione degli obiettivi comunicativi. In sostanza, a questo livello il bambino è in grado di elaborare il significato sia attraverso l'analisi dell'espressione idiomatica per se stessa sia ricorrendo alle indicazioni contestuali.

*... this level represent the skills, as far as figurative language is concerned, of a truly competent speaker. Regarding idiomatic expressions, these skills can be described as follows: the ability to break down an idiom into its component parts and to make semantic inferences about these; the ability to comprehend idiomatic expressions even when they have been subjected to lexical substitution or syntactic and lexical variations; and the ability to generate new idioms by means of syntactic and lexical variations on existing idioms* (Levorato 1993: 123).

Possiamo dunque osservare che l'acquisizione del linguaggio figurato avviene gradualmente attraverso un percorso distribuito su vari livelli; da una fase in cui il significato ha una funzione totalmente concreta e referenziale ad un'ultima fase in cui esso, grazie al consolidamento della competenza metalinguistica, si arricchisce di tutte le sfumature connotative relative al contesto, alle funzioni sociopragmatiche e agli intenti comunicativi dei parlanti. Ovviamente i livelli descritti non devono intendersi in modo rigido. Vi possono essere infatti variabili soggettive di tipo cognitivo e variabili riconducibili agli aspetti morfosintattici degli idioms in oggetto che possono intervenire determinando alterazioni nei tempi di acquisizione. Inoltre, un ruolo importante è svolto dagli aspetti semantici e dalla tipologia di idioms. I bambini sembrano comprendere più facilmente espressioni idiomatiche che si riferiscono ad azioni concrete piuttosto che a stati d'animo ed emozioni e tra queste ultime è più facile l'acquisizione di espressioni che si riferiscono a emozioni primarie (ad esempio rabbia, gioia, disgusto, paura) piuttosto che emozioni riconducibili a stati d'animo complessi quali vergogna, tristezza ecc. che appartengono alle emozioni secondarie ed implicano un maggior coinvolgimento dei processi cognitivi.

Sotto il profilo glottodidattico le modalità di apprendimento delle espressioni idiomatiche nella lingua madre suggeriscono alcune riflessioni. In primo luogo, è evidente che, nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere a bambini, è opportuno evitare di presentare forme idiomatiche in età in cui non si è ancora consolidata la competenza metalinguistica nella lingua madre, in grado di supportare la

comprensione e l'uso del linguaggio figurato. In secondo luogo si è osservato come proprio la competenza metalinguistica da un lato e le conoscenze pregresse dall'altra caratterizzino la fase più matura nella comprensione degli idioms, che possono essere utilizzati secondo le loro caratteristiche di maggiore o minore flessibilità all'interno di contesti comunicativi di diversa natura e non solo assunti come semplici unità lessicali fisse a cui viene attribuito un significato predefinito. Ad esempio, l'espressione *essere in gamba* può avere significati diversi in base al contesto. Nell'espressione *conosco un idraulico in gamba* l'espressione è riferita alle competenze e alla capacità in ambito lavorativo della persona, mentre nell'espressione *Marco è un tipo in gamba*, il significato si riferisce in modo generico a qualità positive di Marco che possono spaziare dalla simpatia all'intelligenza, ecc. Da un punto di vista metodologico va dunque osservato come spesso, nelle rare attività dedicate alle espressioni idiomatiche, si tenda a trascurare gli aspetti metalinguistici e semantici privilegiando la presentazione di idioms decontestualizzati con una semplice parafrasi a fianco, o attraverso il confronto con una forma idiomatica corrispondente nella lingua madre dell'allievo, quando ciò è possibile, anche se la sfera connotativa può risultare sostanzialmente diversa. Sarebbe invece più opportuno presentare le forme idiomatiche in diversi contesti significativi per sviluppare negli allievi la competenza metalinguistica necessaria a far diventare tali espressioni patrimonio del lessico produttivo e non solo ricettivo.

## 2. Espressioni idiomatiche e grado di idiomaticità

D'abitudine un'espressione idiomatica viene definita come una frase il cui significato non è dato dalla somma dei significati delle parole che la compongono. Espressioni come *essere al verde* o *essere in gamba* non significherebbero nulla se considerate sulla base dei significati dei loro componenti, mentre invece rimandano ad un significato traslato condiviso all'interno della comunità linguistica italiana. Nel lessico di una lingua, tuttavia, esistono diverse tipologie di unità lessicali più o meno fisse a cui corrisponde un grado diverso di idiomaticità. È il caso dei molti morfemi cristallizzati che non risultano da una libera combinazione, ma sono già presenti nella lingua e si comportano come singole unità di significato. Si tratta delle unità lessicali che Martinet (1971) ha denominato *sintemi* in opposizione ai *sintagmi* la cui combinazione è frutto della scelta del parlante. Diversi gradi di idiomaticità sono presenti nelle collocazioni, unità lessicali in cui ad un termine A corrisponde un termine B in modo lessicalmente determinato. Ad esempio in espressioni quali *capelli* o *occhi castani* l'aggettivo castano è obbligatorio, laddove in altre espressioni in cui il termine A è diverso (per esempio *scarpe*, *maglione*, ecc.) si utilizzerebbe l'aggettivo *marrone*. Il fatto che si dica in italiano *un maglione di colore marrone*, ma non si possa dire *un maglione di colore castano* dipende da caratteristiche semantico-lessicali consolidate con l'uso all'interno della comunità linguistica. Spesso le restrizioni lessicali presenti nelle collocazioni non sono così strette come nelle espressioni idiomatiche e consentono un certo grado di sostituzione. Nell'espressione *patire la fame* è possibile sostituire il verbo *patire* con *soffrire* senza alterare il significato della frase (cfr. Beccaria 1994: 149). Inoltre, diversamente dalle espressioni idiomatiche, i termini che costituiscono una collocazione mantengono lo stesso significato anche quando vengono assunti al di fuori dalla collocazione stessa.

Vi sono poi varie espressioni routinizzate nel linguaggio che possiedono una certa valenza idiomatica. Si tratta di chunks lessicali che Lewis (1993) definisce *institutionalised utterances* e *sentence frames or heads*. Le prime, tipiche del linguaggio parlato, sono unità lessicali utilizzate spesso con un uso pragmatico. Espressioni come: *c'è una chiamata per te, non ne so nulla, mi sa che...*, *sarebbe meglio che/se...*, *se fossi in te...*, *va tutto bene, facciamo quattro chiacchiere*, ecc. appartengono a questa

categoria, peraltro molto vasta nel corpus lessicale di una lingua. Si tratta in sostanza di *all those chunks of language that are recalled as wholes and of which much conversation is made* (Lewis 1997: 257). Rientrano in questa categoria le varie formule discorsive che organizzano la conversazione, come ad esempio le espressioni di apertura e chiusura della comunicazione (*Come stai? Come va?, Quanto tempo!, Ci si sente/vede, A domani, Fatti vivo, ecc.*), oppure sono espressioni che si usano per mantenere la conversazione, stabilire le prese di turno o per interrompere, ecc. (*Cosa mi dici?, Ascoltami/sentimi bene, Aspetta, ti spiego in due parole, Ci sei?, ecc.*). A queste si potrebbero aggiungere tutte le routines linguistiche corrispondenti alle espressioni sociali che esprimono ringraziamento, scuse, rifiuto, accettazione, consiglio, ecc. Non è questa la sede per una descrizione dettagliata di questo specifico corpus lessicale che, tuttavia, presenta spesso forme di idiomatichità.

Per *sentence frames or heads.*, invece, si intende espressioni che appartengono al codice scritto e vengono spesso utilizzate in funzione della coesione e coerenza del testo. Appartengono a questa categoria locuzioni come *in primo luogo... in secondo luogo... infine, a partire da... passiamo ora a, in conclusione, ecc.*

Il lessico dunque è costituito da parole singole e da unità lessicali complesse che hanno origine nella tendenza delle parole a formare delle co-occorrenze che nel tempo tendono a lessicalizzarsi con un diverso grado di variabilità e di idiomatichità. Ciò implica come osserva Fernando 1996: 38):

1 *The formation of pure idioms, semi-idioms, or literal idioms showing resistance in varying degrees to internal lexical substitutions and functioning, therefore, as single lexical units even though such units are multiword expressions: compounds, phrases, semi-clauses, and clauses;*

2 *non-literalness as a result of pure idioms losing the meaning of their constituent words over time and so having an external meaning imposed on the unit as a whole, or in the case of semi-idioms certain of their words developing specialised subsenses in restricted contexts*

Il lessico è dunque caratterizzato da unità lessicali con un diverso grado di idiomatichità che di volta in volta si stabilisce anche sulla base del contesto in cui tali espressioni compaiono. Nei paragrafi successivi verranno descritte le caratteristiche peculiari delle espressioni idiomatiche sotto un profilo psicolinguistico al fine di definirne le specifiche modalità di codifica e distribuzione nel lessico mentale ed il loro recupero dalla memoria semantica, per suggerire, infine, alcune riflessioni glottodidattiche di ordine teorico-pratico.

### **3. Aspetti psicolinguistici delle espressioni idiomatiche**

#### *3.1 Cristallizzazione e flessibilità*

La peculiare coesione interna delle espressioni idiomatiche consente un certo grado di flessibilità lessicale e sintattica che può avvenire principalmente con l'inserimento o la sostituzione di un termine oppure con variazioni sintattiche. A volte è possibile, ad esempio, l'inserimento all'interno della frase di avverbi o aggettivi: è possibile dire *Francesca si è tolta un grande peso dallo stomaco*, mentre nell'espressione *tirare la pesante carretta* l'aggettivo *pesante* priverebbe la frase della sua idiomatichità (Cfr. Cacciari 1989). Allo stesso modo l'espressione *fare quattro passi* consente la

variazione *fare due passi*, ma la sostituzione di qualsiasi altro numero al posto di due o quattro farebbe perdere il significato idiomatico alla frase. L'espressione *mettere le carte in tavola* consente la forma passiva (*le carte sono state messe in tavola*), mentre altre espressioni completamente fisse non lo consentono. Esistono dunque espressioni idiomatiche assolutamente congelate, che non accettano alcun tipo di modificazione al loro interno, ed altre più elastiche che in diverso grado consentono alcune variazioni.<sup>1</sup>

### 3.2 Opacità e trasparenza

Le espressioni idiomatiche sono inoltre caratterizzate da vari gradi di opacità semantica, che ne determina il livello di idiomaticità e le differenzia dalle espressioni letterali, semanticamente trasparenti. Vi sono espressioni parzialmente opache come i binomi irreversibili (*presto detto, sotto sopra*, ecc.) o locuzioni complesse (*suo malgrado*) fino a espressioni totalmente opache (*essere al verde, essere in gamba*). Il grado di opacità o trasparenza, unito a quello di cristallizzazione o flessibilità, dà luogo ad un *continuum* in cui si dispongono le varie espressioni. Tuttavia, è interessante notare che le espressioni con il maggior grado di opacità sono anche le meno modificabili.

Il grado di immutabilità e di cristallizzazione di un'espressione idiomatica sarebbe, inoltre, da mettere in relazione con il tempo di conservazione di tale espressione nella lingua. Quando una nuova espressione ne entra a far parte essa possiede, secondo Cutler (1982), una certa flessibilità sintattica, che tende a scomparire con il tempo rendendo l'espressione idiomatica sempre più cristallizzata.

### 3.3 La rappresentazione mentale delle espressioni idiomatiche.

Il modo in cui le espressioni idiomatiche vengono rappresentate nella mente è strettamente correlato al modo di comprenderle e codificarle sulla base delle informazioni contestuali che le accompagnano. Delle diverse ipotesi di rappresentazione delle forme idiomatiche elaborate dalla psicolinguistica ne verranno prese in considerazione quattro:

- *la lista idiomatica*
- *la codifica simultanea*
- *l'accesso diretto*
- *la configurazione*

#### 3.3.1 La lista idiomatica

Questa ipotesi si basa sul presupposto che vi sarebbero diverse modalità di elaborazione per le espressioni letterali e per quelle idiomatiche. Secondo Bobrow e Bell (1973), queste ultime sarebbero processate come unità lessicali, come singoli *items* depositati nel lessico mentale in modo indipendente, in una lista di espressioni idiomatiche separate dal resto del lessico. In base a questa teoria bisognerebbe supporre che molte parole abbiano una doppia entrata lessicale, cioè che siano rappresentate nella memoria lessicale tanto nel lessico normale quanto nella lista delle espressioni idiomatiche. Inoltre, questo modello suggerisce che, in fase di codifica, il soggetto che percepisce una frase idiomatica prima tenti di processarla a livello letterale e solo dopo, di fronte al fallimento di tale tentativo, orienti la ricerca del significato verso la parte

<sup>1</sup> Fraser (1970), analizzando le possibili modificazioni sintattiche delle espressioni idiomatiche nell'ottica della grammatica generativa, propone una suddivisione in sei livelli, da un grado zero costituito da espressioni immutabili (*completely frozen*) ad un livello in cui non sono presenti restrizioni di nessun tipo.



specializzata del suo lessico mentale per trovare un'interpretazione soddisfacente. Di conseguenza, l'elaborazione del significato delle espressioni idiomatiche richiederebbe più tempo di quelle letterali. L'ipotesi della lista idiomatica è stata in seguito criticata, ma ha costituito un modello di base per le successive ricerche. È comunque possibile che vi sia una diversa processazione per le forme idiomatiche note e familiari e per quelle invece di scarsa frequenza e poco conosciute. Le prime sarebbero effettivamente immagazzinate direttamente nel lessico mentale, mentre le altre sarebbero sottoposte a una computazione totale sia del *parser* sintattico che del processore lessicale.

### 3.3.2 *La codifica simultanea*

L'ipotesi della codifica simultanea o rappresentazione lessicale (Swinney, Cutler 1979) propone, diversamente dal modello precedente, una processazione parallela dell'analisi letterale e idiomatica. Contrariamente all'ipotesi della lista idiomatica, la codifica delle espressioni idiomatiche non richiederebbe maggior tempo di quelle letterali, in quanto avrebbe luogo una processazione parallela. Inoltre, le forme idiomatiche sarebbero immagazzinate come *items* lessicali normali all'interno del lessico mentale e non in una sua parte specifica. In tal modo, quando si analizza la prima parola di una frase, si attiverrebbero sia il significato letterale che quello figurato, ma la disambiguazione avverrebbe immediatamente in base al contesto.

### 3.3.3 *L'accesso diretto*

Secondo Gibbs (1980) il significato idiomatico viene recuperato interamente dal lessico mentale fin dall'inizio della frase ed è codificato più rapidamente di quello letterale. In base a questa ipotesi, quindi, non solo i significati letterale e idiomatico non sarebbero processati in parallelo, ma sarebbe proprio il significato figurato ad imporsi sull'altro. Grazie al loro alto grado di convenzionalità d'uso, le espressioni idiomatiche sarebbero dunque codificate più rapidamente. Questo modello rappresenta in sostanza il rovesciamento dell'ipotesi della lista idiomatica.

### 3.3.4 *L'ipotesi della configurazione*

Questo modello (Cacciari, Tabossi 1988; Cacciari, Glucksberg 1991) suscita particolare interesse. Le forme idiomatiche sarebbero collocate nel lessico mentale alla stessa stregua di versi e titoli di poesie, canzoni, ecc. e il loro significato verrebbe associato a "*configurazioni*" formate dalle stesse parole cui abbiamo accesso normalmente nel corso della comprensione di una frase. (Cacciari 1989: p. 430).

Le frasi idiomatiche, dunque, non sarebbero raggruppate nel lessico mentale come singole unità lessicali, pur possedendo un loro elemento centrale, un perno, una *idiomatic key*, costituita da un tratto semantico particolare o anche da alcune specificità grammaticali. Esse vengono inizialmente codificate ed analizzate come una frase qualsiasi attraverso un processo di analisi letterale, ma quando compare l'elemento caratterizzante, la *idiomatic key*, emerge la configurazione completa e si attiva il significato idiomatico, che si impone su quello letterale. Il tempo di processazione della frase idiomatica rispetto a quella letterale non varia, quindi, in funzione della sua convenzionalità, ma in base alla collocazione della *idiomatic key* all'interno della frase. Nella frase *Gianni dice di essere al verde* il perno della frase è alla fine (*verde*), mentre nell'espressione *Pietro ha preso baracca e burattini e se n'è andato* la *idiomatic key*, costituita dall'assenza dell'articolo determinativo davanti ai due nomi comuni, è all'inizio, per cui la configurazione si attiva subito (se invece la frase fosse stata *Pietro ha preso la baracca e i burattini*, la presenza dell'articolo avrebbe cancellato la valenza idiomatica).

Le forme idiomatiche vengono dunque codificate con le stesse modalità di processazione linguistica delle altre configurazioni di parole. La *idiomatic key* determina il momento in cui un'espressione idiomatica "diventa" tale durante il processo di ascolto o lettura. Vi è pertanto un elemento nell'espressione idiomatica che determina la sua unicità (*point of idioms uniqueness*; Flores d'Arcais, 1993). Nella lingua madre la conoscenza del contesto e la familiarità con le forme idiomatiche ed il loro uso pragmatico possono consentire la corretta interpretazione dell'espressione anche quando la *idiomatic key* è collocata alla fine. Nella lingua straniera, invece, i tempi di riconoscimento si allungano e di solito è necessario riconoscere l'elemento chiave che determina l'unicità del significato idiomatico per poterne attivare la rappresentazione corrispondente.

#### 4. Tipologie di forme idiomatiche

Glucksberg (1993) individua due diverse tipologie di forme idiomatiche. La prima è costituita da espressioni il cui significato è stabilito arbitrariamente, come *attaccare un bottone, essere in gamba o ingoiare il rospo*. Si tratta di forme idiomatiche che vengono assunte nella memoria semantica come singole unità e in quanto tali recuperate. Sono forme che rientrano nel modello definito *direct look-up*. Al modello *composizionale* (*compositional*) appartiene invece la seconda tipologia di espressioni idiomatiche, le quali traggono origine da fatti storicamente accaduti, in seguito stigmatizzati come esempi divenuti esemplari di determinate situazioni, come *una vittoria di Pirro* o *venire a Canossa*. In questo caso si tratta di espressioni che non differiscono nelle caratteristiche composizionali, morfosintattiche e pragmatiche da quelle non idiomatiche. Le due tipologie presentate comportano ovviamente difficoltà di natura diversa sotto il profilo glottodidattico. Nel primo caso sono gli elementi linguistici non composizionali a creare difficoltà. Il significato di *essere in gamba* non può essere desunto, infatti, dalla somma dei significati delle parole che compongono questa espressione, per cui l'unica possibilità è che l'allievo abbia avuto modo di memorizzarne il significato attraverso attività didattiche e graduali esposizioni in contesti diversi. Nel secondo caso, invece, deve essere noto il significato pragmatico dell'espressione e il suo uso in contesto. Modi di dire come *una vittoria di Pirro* o *venire a Canossa*, possono essere chiare da un punto di vista composizionale, ma rimanere opache in mancanza della conoscenza del loro significato etimologico e di conseguenza del loro uso pragmatico. Un ulteriore caso è rappresentato da espressioni idiomatiche anch'esse comprensibili sul piano composizionale, ma con un significato traslato desumibile solo in base al contesto, come *prendere la porta* o *rompere il ghiaccio*, per le quali esiste un significato letterale possibile ugualmente accettabile. Possiamo, infatti, prendere la porta e rimetterla al suo posto dopo averla riparata oppure rompere il ghiaccio con un bastone camminando in montagna, ma, molto più frequentemente, utilizziamo queste espressioni in modo idiomatico, per indicare una persona in collera che se ne va senza salutare o qualcuno che fa qualcosa per superare l'imbarazzo iniziale che si crea in alcune situazioni d'interazione. Tuttavia, mentre nell'uso letterale di tale espressioni è possibile sostituire alcune delle parole con sinonimi: *sollevare/spostare la porta, frantumare il ghiaccio*, nell'uso idiomatico non è ammessa altrettanta flessibilità semantica e non sono consentiti cambiamenti nella composizione della frase.

Un altro tipo di classificazione delle espressioni idiomatiche è stato proposto da Moon (1996: 72-73), il quale ne descrive sette diverse categorie sulla base del contenuto semantico. Ne proponiamo di seguito una versione adattata.

-azioni (*parlare a vanvera, prendere la porta, levare le tende, ecc.*);

-avvenimenti (*crollo in borsa, euforia delle borse, lancio sul mercato, un tempo da lupi, una pioggia battente, ecc.*):

-situazioni (*essere nei pasticci, in cattive acque, non avere lacrime per piangere, ecc.*);

-persone (*essere un casanova, un saltimbanco, un voltagabbana, un pagliaccio, ecc.*);

-paragoni (*essere brutto come un debito, essere bianco come uno strofinaccio, essere curioso come una scimmia, ecc.*);

-valutazioni (*avere il pollice verde, avere il bernoccolo per la musica, ecc.*);

-emozioni (*verde dalla rabbia, vedere i sorci verdi, avere la luna storta/di traverso, rosso dalla vergogna, perdere le staffe, ecc.*).

### 5. Strategie per l'apprendimento delle espressioni idiomatiche.

Le espressioni idiomatiche hanno raramente traduzioni corrispondenti nelle varie lingue e spesso il significato è reso da locuzioni molto diverse che non hanno nulla in comune con i loro significati letterali. Ad esempio, l'espressione italiana *mi prendi in giro* si traduce in inglese con *you are pulling my leg*, la cui traduzione letterale *mi stai tirando la gamba* non ha per noi valore idiomatico, mentre un modo di dire simile a quello inglese esiste in francese, *il m'a tenu une jambe*, ma con un altro significato, corrispondente all'italiano *mi ha attaccato un bottone*. Come si può immaginare, dunque, l'accesso al significato di queste espressioni così particolari e specifiche crea seri problemi nell'ambito della L2, ma soprattutto in contesto di lingua straniera, in cui lo studente non ha occasione di interagire con i parlanti nativi ed è esposto alla lingua per lo nelle ore del corso. L'apprendimento delle forme idiomatiche rappresenta, tuttavia, un aspetto importante della competenza lessicale, sia per la pervasività con la quale ricorrono nel linguaggio quotidiano sia per la comprensione di alcuni aspetti culturali specifici che esse veicolano all'interno della lingua che le produce. Non si deve dunque pensare agli idioms come aspetti sofisticati o pittoreschi di una lingua i cui significati possono essere espressi in modo più trasparente attraverso espressioni letterali, né devono essere considerati argomento di studio marginale solo per i livelli più avanzati. In realtà, le forme idiomatiche (con i diversi gradi di idiomatilità) costituiscono una componente rilevante del lessico e dovrebbero essere apprese fin dall'inizio del percorso di apprendimento, soprattutto quando quest'ultimo viene inteso in funzione dello sviluppo della competenza comunicativa dell'allievo in un'ottica plurilinguistica e multiculturale.

*Idioms should play an important role in language teaching, even at elementary and intermediate levels. This will particularly be the case in courses aimed at adult learners anxious to increase their communicative power rapidly* (Lewis 1993: 99)

Ovviamente l'insegnamento delle espressioni idiomatiche deve avvenire tenendo presente le caratteristiche delle varie tipologie di idioms, la loro frequenza ed il loro uso pragmatico nella comunità linguistica di riferimento. Fondamentali sono anche le caratteristiche di trasparenza e opacità che tali espressioni presentano per gli allievi stranieri. Per esempio espressioni come *essere in gamba, prendere in giro, prendere una cotta* sono più opache e meno comprensibili di espressioni come *fare il bello ed il cattivo tempo, andare a gonfie vele, ecc.* che possono essere più facilmente comprese sulla base del significato delle parole che le compongono. Espressioni come *restare a bocca aperta,*

*sbarrare gli occhi* sono comprensibili perché sono facilmente rappresentabili nella mente in quanto riproducono manifestazioni tipiche di determinate emozioni. Altre espressioni ancora, come *prendere un granchio*, *alzare il gomito*, ecc., possiedono un significato letterale che in determinati contesti si sostituisce a quello metaforico. In questo caso il contesto è fondamentale per comprenderne il significato figurato o meno.

La presentazione delle forme idiomatiche in contesti significativi è particolarmente importante, perché è solo attraverso il contesto che se ne può disambiguare il significato e si possono comprendere i confini, di natura prettamente pragmatica, della loro idiomaticità che non si basa su regole morfosintattiche, ma su regole d'uso conformatesi nel tempo. Uno dei motivi per cui la glottodidattica ha scarsamente riflettuto sulla natura, l'apprendimento e la metodologia d'insegnamento degli idioms è certamente legato al fatto che le espressioni idiomatiche trascendono la struttura logica del linguaggio, che è sempre stata il centro d'interesse degli approcci tradizionali, basati sull'acquisizione della competenza linguistica anziché di quella comunicativa, ossia sull'analisi anziché sull'uso sociopragmatico della lingua. Eppure, come osserva Johnson-Laird (1993) parliamo spesso per indovinelli che costruiamo ed interpretiamo comunemente e non ci rendiamo conto delle loro caratteristiche particolari, a meno che non abbiamo la ventura di non essere di madrelingua. L'utilizzo di forme idiomatiche, inoltre, rappresenta una risorsa linguistica, perché ogni individuo può esprimere con esse concetti già esistenti, ma può anche creare all'interno del proprio idioletto nuove rappresentazioni del mondo, attraverso lo "scarto" semantico che fa sì che l'enunciato sorprenda, stupisca, attragga l'attenzione. Johnson-Laird afferma che *Idioms are the poetry of daily discourse* (1993: p. ix) e anche per questa ragione la competenza lessicale non può prescindere dagli aspetti idiomatici.

Come abbiamo osservato, le espressioni idiomatiche compaiono generalmente in attività decontestualizzate che se possono essere utili a ricordarne il significato, non aiutano in nessun modo a comprenderne l'uso e la conseguente rilevanza pragmatica. I testi didattici presentano di solito:

- liste di forme idiomatiche con traduzione a fianco
- tecniche di *matching* tra l'espressione idiomatica e la sua possibile definizione.

Es.:

1. Essere al verde	Innamorarsi
2. Essere in gamba	Avere pochissimo tempo per fare qualcosa.
3. Prendere la porta	Non sapere nulla di qualcosa.
4. Mordersi le mani	Rimpiangere di non aver fatto o di essersi lasciati sfuggire qualcosa
5. Cadere dalle nuvole	
6. Essere con l'acqua alla gola	

7. Prendere una cotta	Non avere soldi Essere sveglio, capace
-----------------------	---

Questo tipo di tecnica prevede che siano già note le espressioni descritte, ma spesso accade che gli studenti non ne conoscano il significato o che le definizioni utilizzino un lessico più difficile di quello delle forme idiomatiche presentate. Inoltre, le espressioni idiomatiche possiedono un loro grado di grammaticalità e di flessibilità sintattica, come ad esempio la coniugazione del verbo, mentre in queste attività decontestualizzate le espressioni sono spesso presentate con il verbo all'infinito. *Prendere una cotta* può diventare sia *ho preso una cotta per...* sia nella forma riflessiva *mi sono preso una cotta per ecc.* Questo tipo di attività può servire al massimo in fase ricettiva, per riconoscere le espressioni idiomatiche quando le si incontra successivamente in un contesto, ma non sono di grande utilità per lo sviluppo delle abilità produttive. Gli studenti, infatti, se sono stati esposti solo a questo genere di attività, difficilmente si avventureranno ad usare le forme idiomatiche nelle loro produzioni, non conoscendone, oltretutto, l'uso strategico in situazioni interattive. D'altronde, in generale, se non conosciamo il *feedback* che una certa frase può ottenere dal nostro interlocutore cerchiamo di evitarla e di ricorrere a espressioni di cui siamo più sicuri.

#### - Scelte multiple

Anche in questo caso vengono fornite delle definizioni

Es.:

*Perdersi in un bicchier d'acqua* significa:

- non saper nuotare
- non essere in grado di risolvere un problema banale
- non avere il senso dell'orientamento

In alternativa, è possibile una scelta multipla in cui i distrattori sono costituiti dalle espressioni idiomatiche:

Es.:

Completa il breve dialogo con una espressione idiomatica

Mario: "Francesca, ti ricordi che questa sera siamo invitati a cena da Teo?"

Francesca: "No, me ne ero completamente dimenticata, in questi giorni ho proprio

- 
- le ore contate
  - l'acqua alla gola

- la testa fra le nuvole

È importante in sede glottodidattica stabilire dei criteri di scelta delle forme idiomatiche da utilizzare in classe, perché le espressioni idiomatiche di una lingua sono moltissime ed è necessario un criterio di selezione che individui quelle più utili e quelle che invece è possibile trascurare.

#### a. Frequenza d'uso

Il primo criterio da osservare riguarda ovviamente la frequenza d'uso delle espressioni idiomatiche. In mancanza di una lista di frequenza la scelta soggettiva dell'insegnante sarà sicuramente sufficiente. In italiano, ad esempio, *menare il can per l'aia* o *saltare/ far saltare la mosca al naso* sono meno frequenti di *essere in gamba*, *avere l'acqua alla gola* ecc.

#### b. Difficoltà del vocabolario interno

Oltre alla frequenza d'uso, è importante considerare se la frase idiomatica possiede al suo interno vocaboli di bassa o rara frequenza. Il modo di dire *menare il can per l'aia* presenta il verbo non frequente *menare* e la parola *aia* che non è molto diffusa, invece *cadere dalle nuvole* presenta un lessico di alta frequenza.

#### c. Grado di trasparenza

Come abbiamo osservato, alcune espressioni sono semanticamente trasparenti, mentre altre possono essere capite solo se se ne conosce il significato figurato. Per un parlante non italofono le frasi *essere in gamba* o *prendere in giro* non sono trasparenti, per cui egli deve conoscerne il significato figurato perché si attivi il *link* con la loro rappresentazione, mentre le espressioni *fare piazza pulita* o *aprire le orecchie* hanno un grado di trasparenza maggiore ed il loro significato può essere più facilmente inferito dal contesto in cui compaiono.

#### d. Similarità nella lingua madre

Questa variabile funziona in classe ovviamente solo se gli allievi sono tutti della stessa madrelingua e dunque può essere più utile in contesti di lingua straniera che di lingua seconda.

Nei casi in cui vi sia corrispondenza tra lingue diverse il *transfert* può essere positivo, per esempio: *rompere il ghiaccio*, *romper el hielo*, *break the ice*, ecc., mentre non lo è nei casi in cui vi sia solo somiglianza parziale o somiglianza letterale, ma totale diversità del significato figurato. Sta di fatto che, in generale, gli allievi nel momento in cui imparano il senso di una nuova espressione idiomatica cercano immediatamente l'espressione corrispondente nella loro lingua madre e questo può essere fonte di confusione.

Una volta stabiliti alcuni parametri di selezione delle espressioni idiomatiche, è utile predisporre una griglia, come la seguente, in cui inserire assieme agli studenti un certo numero di osservazioni:

	Frequenza espressione	Frequenza lessico	Transfert lingua madre	Appropriatezza formale, registro	
Espressione					
Espressione					
Espressione					
espressione					

Griglia di osservazione delle espressioni idiomatiche

Le espressioni idiomatiche che gli studenti incontrano nelle varie attività didattiche o extra-didattiche, quando ascoltano canzoni, guardano la televisione o leggono il giornale, vengono riportate su un quaderno e discusse in classe. Attraverso la griglia è possibile creare un certo grado di consapevolezza metalinguistica, che può aiutare lo studente a decidere se utilizzare o meno nelle sue interazioni determinate espressioni. Nel caso di un'espressione di alta frequenza d'uso sarà importante, inoltre, che lo studente ne conosca l'appropriatezza in base alla situazione e al registro linguistico più o meno formale della lingua. Vi sono infatti espressioni che sono proprie del linguaggio familiare o colloquiale e non utilizzabili nel linguaggio formale.

Una volta stabilite alcune caratteristiche delle forme idiomatiche e una loro possibile classificazione, è importante analizzare le strategie alle quali gli studenti ricorrono con maggiore frequenza per comprendere il significato sulla base delle informazioni contenute nel contesto. E' possibile suddividere tali strategie in due tipologie: strategie *preparatorie* e strategie *inferenziali* (Cooper 1999). Le prime hanno principalmente il ruolo di analizzare e consolidare le conoscenze parziali già in possesso dello studente. Il soffermarsi nella ripetizione o il cercare di parafrasare l'espressione idiomatica possono aiutare ad recuperare eventuali informazioni già depositate nella memoria a lungo termine; si tratta di strategie volte a preparare le migliori condizioni per l'attivazione dei processi inferenziali che caratterizzano le strategie successive. Si osservi la seguente tabella riassuntiva:

*Strategie preparatorie*

1) Ripetere o parafrasare l'espressione idiomatica senza tentare un'interpretazione.

2) Analizzare la forma idiomatica o il contesto in cui compare. Elaborare una possibile parafrasi senza tentare di inferire il significato.

- 3) Richiedere informazioni sulla forma idiomatica o sul suo contesto.

#### *Strategie inferenziali*

- 1) Inferire il significato della forma idiomatica attraverso il contesto.
- 2) Utilizzare il significato letterale della forma idiomatica come chiave per comprenderne il significato figurato.
- 3) Utilizzare le conoscenze pregresse per ipotizzare il significato dell'espressione idiomatica.
- 4) Riferirsi a espressioni idiomatiche presenti nella L1 per ipotizzare il significato dell'espressione incontrata in LS.
- 5) Altre strategie

Sulla base di alcuni esperimenti (Cooper 1999) l'inferenza del significato dal contesto sembra essere la strategia favorita dagli studenti (28%), seguita dall'analisi dell'espressione idiomatica e del contesto in cui compare (24%). Infine, un 19% degli studenti cerca di inferire correttamente il significato figurato dal significato letterale. Come si può notare, l'uso di queste strategie ricopre il 71% dell'intera gamma di strategie descritte. In effetti, gli studenti ricorrono solo raramente (8%) alla richiesta di informazioni per facilitare il proprio compito di comprensione. Ciò può accadere sia perché l'espressione idiomatica è di bassa frequenza e non appartiene nemmeno al lessico passivo dello studente sia perché anche il contesto presenta un lessico sconosciuto e non può fornire indicazioni utili. Casi di questo genere si verificano o quando è stato disatteso il principio di *i+1* proposto da Krashen o quando il lessico sconosciuto supera la soglia del 5%, indicata da Laufer come la soglia massima di parole ignote consentita affinché il processo di inferenza sulla base del contesto possa avere esito felice. La ripetizione e la parafrasi vengono impiegate entrambe con un'incidenza del 7%. Sembrano in effetti rappresentare solo un primo passo verso strategie più efficaci, mentre la possibilità di utilizzare l'uso delle conoscenze già in possesso sembra una strategia più utile alla comprensione globale del testo e non tanto al contesto immediato in cui compare l'espressione idiomatica. Il processo di comprensione, comunque, è sempre dinamico e gli studenti possono ricorrere a più d'una delle strategie descritte, sicché i dati emersi dallo studio di Cooper (1999) vanno presi soprattutto con valore orientativo. Sulla base dei suggerimenti ricavabili da tali dati, tuttavia, l'insegnante può predisporre attività di classe in grado di sviluppare l'uso delle forme idiomatiche nella produzione e una maggior metacompetenza sulla loro natura.

#### **Riferimenti bibliografici**



Ackerman B., P., 1982, *On comprehending idioms: Do children get the picture?*, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 439-454.

Arnaud P., Savignon S., 1997, *Rare Words, Complex Lexical Units and the Advanced Learner*, in Coady J., Huckin T., (a cura di), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bahns J., 1993, *Lexical Collocations: A Contrastive View*, in *ELT Journal*, 47, 1, gennaio, pp. 56-63.

Bahns J., Eldaw M., 1993, *Should We Teach EFL Students Collocations?*, in *System*, 21, 1, pp. 101-114.

Beccarla G.L., 1994, *Dizionario di linguistica*, Torino, Einaudi.

Bobrow S. A., Bell S. M., 1973, *On Catching on to Idiomatic Expressions*, in *Memory and Cognition*, 1, 3, pp. 343-346.

Boers F., 2000, *Metaphor Awareness and Vocabulary Retention*, in *Applied Linguistics*, 21, 4, pp. 553-571.

Bogaards P., 2001, *Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary*, in *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 3, pp. 321-343.

Bottini G. et al., 1994, *The Role of the Right Hemisphere in the Interpretation of Figurative Aspects of Language: A Positron Emission Tomography Activation Study*, in *Brain*, 117, pp. 1241-1253.

Brownell H., 2000, *Right Hemisphere Contributions to Understanding Lexical Connotation and Metaphor*, in Grodzinsky Y., Shapiro L., Swinney D., (a cura di), *Language and the Brain*, San Diego, Academic Press.

Cacciari C., 1986, *Aspetti psicolinguistici della metafora*, in *Giornale Italiano di Psicologia*, XIII, 2, pp. 201-222.

Cacciari C., 1989, *La comprensione delle espressioni idiomatiche. Il rapporto tra significato letterale e significato figurato*, in *Giornale Italiano di Psicologia*, XVI, 3, pp. 413-437.

Cacciari C., 1993, *The Place of Idioms in a Literal and Metaphorical Word*, in Cacciari C., Tabossi P., (a cura di), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Cacciari C., Glucksberg S., 1991, *Understanding Idiomatic Expressions: The Contribution of Word Meaning*, in Simpson G. B., (a cura di), *Understanding Word and Sentence*, Amsterdam, Elsevier.

Cacciari C., Glucksberg S., 1994, *Understanding Figurative Language*, in: Morton Ann Gernsbacher (a cura di), *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego, Academic Press.

Cacciari C., Levorato M. C., 1989, *How children understand idioms in discourse*, in *Journal of Child Language*, 16, pp. 387-405.

Cacciari C., Tabossi P., 1988, *The Comprehension of Idioms*, in *Journal of Memory and Language*, 2, pp. 668-683.

Cacciari C., Tabossi P., 1993, (a cura di), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Cameron L., Graham L., 1999, *Metaphor*, in: *Language Teaching*, 32, 2, aprile, pp. 77-96.

Cameron L., Low G., 1999, *Metaphor*, in *Language Teaching*, 32, 3, pp. 77-96.

Cardona M., *Memoria e lessico*, 2000, in: Dolci R., Celentin P., (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.

Carter R., 1998, *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*, London, Routledge.

Chafe W., 1968, *Idiomaticity as an Anomaly in the Chomskyan Paradigm*, in *Foundation of Language*, 4, pp. 109-127.

Coady J., Huckin T., 1997 (a cura), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, CUP.

Cooper T. C., 1998, *Teaching Idioms*, in *Foreign Language Annals*, 31, pp. 255-266.

Cooper T. C., 1999, Processing of Idioms by L2 Learners of English, in *TESOL Quarterly*, 33, 2, pp. 233-262.

Cutler A., 1982, *Idioms: the Older the Colder*, in *Linguistic Inquiry*, 13, 2, 317-320.

Fernando C., 1996, *Idioms and idiomaticity*, Oxford, Oxford University Press.

Flores d'Arcais G., 1993, *The Comprehension and Semantic Interpretation of Idioms*, in Cacciari C., Tabossi P., (a cura di), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Fraser B., 1970, Idioms withing a Trasformational Grammar, in *Foundation of Language*, 6, pp. 20-42.

Gibbs R. W., 1980, *Spilling the Beans on Understanding and Memory for Idioms in Context*, in *Memory and Cognition*, 8, pp. 149-156.

Gibbs R. W., 1992, *What do Idioms Really Mean?*, in *Journal of Memory and Language*, 31, pp. 485-506.

Gibbs R. W., 1994, *Figurative Thought and Figurative Language*, in Morton Gernsbacher A., (a cura di), *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego, Academic Press.

Glass A. L., 1983, The Comprehension of Idioms, in *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 4, pp. 429-442.

Glucksberg S., 1993, *Idioms, Meanings and Allusional Content*, in: Cacciari C., Tabossi P., (a cura di), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Graesser A., Long D., Mio J., 1989, *What Are the Cognitive and Conceptual Components of Humorous Texts?*, in *Poetics*, 18, pp. 143-164.

Irujo S., 1986, *A Piece of Cake: Learning and Teaching Idioms*, in *ELT Journal*, 40, 3, pp. 236-242.

Irujo S., 1986, *Don't Put Your Leg in Your Mouth: Transfer in the Acquisition of Idioms in a Second Language*, in *TESOL Quarterly*, 20, 2, pp. 287-304.

Irujo S., 1993, Steering Clear: Avoidance in the Production of Idioms, in *IRAL*, 31, 3, pp. 205-219.

Johnson J. M., 1996, *Metaphor Interpretation by Second Language Learners: Children and Adults*, in *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 53, 1, giugno/luglio, pp. 219-241.

Johnson-Laird P., 1993, *Introduzione a: Cacciari C., Tabossi P., (a cura di), Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Kvecses Z., Szabó P., 1996, *Idioms: A View From Cognitive Semantics*, in *Applied Linguistics*, 17, 3, pp. 326-355.

Lakoff G., 1972, *Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concept*, Chicago, Linguistic Society.

Lakoff G., 1987, *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago, University of Chicago Press.

Lakoff G., Johnson M., 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago, Chicago University Press, tr. it. *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani, 1998.

Lakoff G., Johnson M., 1999, *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, New York, Basic Books.

Lattay E., 1986, Pragmatic Classification of Idioms as an Aid for the Language Learner, in *IRAL*, XXIV, 3, pp. 217-233.

Lazar G., 1996, *Using Figurative Language to Expand Students' Vocabulary*, in *ELT Journal*, 50, 1, gennaio, pp. 43-51.

Levorato M. C., 1993, *The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence*, in Cacciari C., Tabossi P., (a cura di), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Levorato M. C., Cacciari C., 1992, *Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity*, in *Journal of Child Language*, 19, 415- 433.

Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication.

Lewis M., 1997a, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication.

Lewis M., 1997b, Pedagogical implications of the lexical approach, in Coady J., Huckin T. (a cura di), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, CUP.

Liu D., 2003, *The Most Frequently Used Spoken American English Idioms: A Corpus Analysis and Its Implication*, in *TESOL Quarterly*, 37, 4, pp. 671-261.

MacLennan C. H. G., 1994, *Metaphors and Prototypes in the Learning Teaching of Grammar and Vocabulary*, in *IRAL*, XXXII, 2, maggio, pp. 97-110.

Maiguashca R., 1993, *A Robin Is More of a Bird Than a Pinguin: Prototype Theory and the Teaching of Vocabulary*, in Adamantova V, Sbrocchi G., Williamson R., *L2 and Beyond. Teaching and Learning Modern Languages*, Toronto, Legas.

Martnet A., 1971, *Elementi di linguistica generale*, Bari, Laterza.

Mininni G., 1986, *Il linguaggio trasfigurato*, Bari, Adriatica.

Nation I. S. P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Picché J., 1993, *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan-Université.

Pollio H. R., Barlow J., Fine H. J., Pollio M., 1977, *The Poetic of Growth: Figurative Language in Psychotherapy and Education*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Richards I. A., 1936, *The Philosophy of Rhetoric*, Oxford, Oxford University Press.

Swinney D., Cutler A., 1979, *The Access and Processing of Idiomatic Expressions*, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, pp. 523-534.