



**UNIVERSITÀ
DEL SALENTO**

**19-21 FEBBRAIO 2015
LECCE**

**LINGUAGGIO E APPRENDIMENTO LINGUISTICO:
METODI E STRUMENTI TECNOLOGICI**

*Language and Technology:
methods, tools and new environments for language learning
and applied linguistics*

ABSTRACT RELATORI AD INVITO

SANITIZING THE MIND: APPLYING LINGUISTIC COMMON SENSE TO THE PSYCHOLOGY OF COGNITIVE DECLINE IN HEALTHY AGEING

HARALD BAAYEN, MICHAEL RAMSCAR, JUNE SUN, PETER HENDRIX AND EMMANUEL KEULEERS

Universität Tübingen

harald.baayen@uni-tuebingen.de

As adults age, their performance on many psychometric tests changes systematically, a finding that is widely taken to reveal that cognitive information-processing capacities decline across adulthood. Contrary to this, we suggest that older adults' changing performance reflects memory search demands, which escalate as experience grows. In this presentation, we first review the issues discussed in Ramskar et al. (2013, 2014), who show that once the distributional statistics of language use are factored in, the evidence for cognitive decline over the lifetime evaporates. Next, we present new evidence arguing against cognitive decline in healthy ageing, based on performance of bilinguals in the paired associate learning task on one hand, and the development of the vocabulary over the lifetime as gauged by a mega-study with 600,000 participants carried out in Flanders and the Netherlands on the other hand. We consider the implications of our findings for our scientific and cultural understanding of aging.

References

- Ramskar, M., Hendrix, P., Love, B. and Baayen, R. H. (2013). Learning is not decline: The mental lexicon as a window into cognition across the lifespan. *The Mental Lexicon* 8 (3), 450-481.
- Ramskar, M., Hendrix P., Shaoul C., Milin P. and Baayen, R. H. (2014). The Myth of Cognitive Decline: Non-Linear Dynamics of Lifelong Learning. *Topics in Cognitive Science*, 6, 5-42.

PROSPETTIVE NEUROCOGNITIVE E ACUSTICO-ARTICOLATORIE NELL'ACQUISIZIONE FONETICO-FONOLOGICA DELLA SECONDA LINGUA: PROBLEMATICHE E METODI

MIRKO GRIMALDI E BARBARA GILI FIVELA
Centro di Ricerca Interdisciplinare sul Linguaggio (CRIL)
Dipartimento di Studi Umanistici – Università del Salento
mirko.grimaldi@unisalento.it / barbara.gili@unisalento.it

L'apprendimento della fonetica e fonologia di una seconda lingua (L2) in età adulta rappresenta una sfida per il nostro cervello. La rappresentazione mentale dei fonemi della prima lingua (L1) si forma precocemente nei bambini, intorno ai 6-12 mesi di età (Kuhl et al., 1992), e si proietterà poi a livello articolatorio: dopo i tre anni, percepire e produrre i suoni della L2 diventa sempre più difficile (Iverson et al., 2003). Tale perdita di sensibilità non impedisce l'apprendimento di una L2 in età adulta (Flege, 1995), ma il livello di successo può dipendere da numerose variabili (Piske, MacKay, & Flege, 2001). Quando gli apprendenti sono immersi nel contesto naturale della L2 (Second Language Acquisition – SLA), la variabile età insieme all'uso della L1 e alla quantità degli stimoli L2 sono i primi a influire sui processi di percezione e produzione. Quando però gli apprendenti sono immersi in un contesto in cui si parla la loro lingua materna (classroom Foreign Language Acquisition – FLA) e ricevono una esposizione ridotta alla L2 (in un contesto povero, con poca e non sistematica esperienza conversazionale con parlanti L2) l'apprendimento fonetico-fonologico della L2 diventa un compito difficoltoso, se non impossibile (Best & Taylor, 2007): la percezione/produzione dei suoni L2 in questi soggetti può standardizzarsi a livello di quella di parlanti naïve e non progredire. Negli ultimi trent'anni gli studi cross-linguistici sulla L2 hanno portato all'attenzione queste problematiche attraverso approcci interdisciplinari che coinvolgono linguistica, psicologia, neuroscienze e didattica, con ricadute importanti all'interno di queste discipline sia a livello teorico che applicativo. Discuteremo in modo critico delle metodologie e degli approcci sperimentali che – attraverso misure comportamentali e neurofisiologiche o tramite bioimmagini e dati relativi al movimento degli organi che intervengono nell'articolazione del parlato – permettono di monitorare oggettivamente i processi di apprendimento relativi alla percezione e alla produzione e di realizzare applicazioni volte a rimodulare la plasticità cerebrale degli apprendenti, con un enorme beneficio per le capacità percettive e articolatorie.

SYNCHRONOUS LANGUAGE EXCHANGES ONLINE: INTERACTING OR NETWORKING?

MARIE-NÖELLE LAMY

The Open University

marie-noelle.lamy@open.ac.uk

Amidst much debate within the field of CALL (computer-assisted language learning) about the nature of second language acquisition, one stable consensual conclusion reached, over the last two and a half decades and through continual changes in technologies, is that the learning should be adapted to the specific learning potential offered by each new means of communication. Therefore so should the teaching. Since the arrival of Web 2.0 technology (to use a convenient shorthand even though the actual meaning of the phrase is problematic, see Guth 2010 and Lamy & Zourou 2013, p 2-3) there has been a shift from forums and instant messaging to the social media. A surge in popular practice has followed, and in its wake, a spate of experiments by educators keen to try out the new media with their students. However the principle mentioned above, of respect for the specific affordances of the tool, is not often upheld regardless of the consensus it enjoys in the literature of CALL. In this talk I will focus on the features that make the social media's potential for language learning different from what can be achieved with the more conventional tools of Web 2.0., using examples from asynchronous computer-mediated courses where an important component has been Facebook. From within a task-based educational framework, I will then propose a design for learning which takes account of the specific features of the social media, and of the differences between asynchronous networking and exchanging online in real time.

LE TECNOLOGIE NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA: [BLECS] UN ‘NUOVO’ PARADIGMA

TOMMASO MINERVA
Università di Modena e Reggio Emilia
tommaso.minerva@unimore.it

I modelli di didattica mista (blended) in cui l'utilizzo dei computer e delle tecnologie veniva inserito all'interno dei percorsi 'tradizionali' risale agli albori dell'era informatica. Già negli anni '60 si registrano esperienze atte a introdurre alcune funzioni informatizzate all'interno di un percorso formativo. Il primissimo esempio è forse stato il progetto PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) della University of Illinois che, nel 1960 (!) introdusse il primo programma di on-line learning con computer appositamente progettati.

Da allora sono passati oltre 50 anni, l'informatica e, in generale l'ICT hanno fatto passi da gigante e hanno cambiato il modo in cui si lavora e si produce e il modo in cui si comunica, si mantengono le relazioni sociali, si accede all'informazione e all'intrattenimento.

La formazione, no! Quella non è tanto cambiata. Almeno in Italia. Nonostante tutte le raccomandazioni e gli stimoli istituzionali, a partire dalla Conferenza di Lisbona del 2000, nelle scuole e nelle università italiane persiste una notevole resistenza all'utilizzo delle tecnologie nei processi formativi.

Da allora, dagli anni '60, periodicamente e sovrapponibile a ogni ciclo tecnologico si è rinnovato il dibattito, spesso solo accademico, sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica e nella formazione, sui modelli da adottare, su quante tecnologie introdurre e termini come blended-learning, on-line learning, e-learning, distance-learning, cross-learning, *-learning sono stati via via introdotti per descrivere un modello didattico o un sottomodulo o, ancora più spesso, uno stesso modello didattico ma con un 'titolo' diverso.

Ma negli ultimi '50 anni il mondo è cambiato davvero. Con i device mobili di ultima generazione, con i portatili a basso costo, con Internet ubiqua l'accesso alle ICT è diventato universale, interclasse e pervasivo. I nostri studenti universitari sono nati nell'era della esplosione digitale.

Uno studente di 19 anni nel 2015 è stato esposto alle tecnologie mobili e pervasive per 8 anni della sua vita (da quando ne aveva 11!), praticamente per tutta la sua vita adulta e pre-adulta.

Uno studente di 19 anni nel 2020 sarà stato esposto alle tecnologie mobili e pervasive per 13 anni della sua vita! Praticamente per tutta la sua vita da studente.

Sono i nativi digitali, per i quali l'accesso e l'utilizzo delle tecnologie è 'normale' per molte funzioni individuali e sociali, per accedere all'informazione, all'intrattenimento. Alla formazione, no!

Un vecchio schema (vecchio ormai di oltre 50 anni!) può allora venirci incontro. Con una novità. Negli anni '60 (e in quelli successivi) si cercò di introdurre, spesso senza successo, l'utilizzo delle tecnologie nella formazione in integrazione alla tradizione attività d'aula o in presenza. Il problema era che ne gli studenti, ne le tecnologie erano pronti. Le tecnologie erano particolarmente ostiche, gli studenti andavano prima formati all'utilizzo delle tecnologie e poi potevano utilizzarle ma avendo a disposizione quel particolare dispositivo.

Non più. Gli studenti sono pronti, hanno tutti un dispositivo idoneo e lo usano per comunicare con gli amici e con la famiglia, per acquistare servizi, per seguire concerti in streaming, per informarsi, etc... Però, nelle università e nelle scuole è, quasi, vietato usarli!

L'approccio [BLECS] (BLEnded CourseS) non è un modello pedagogico e non è nemmeno nuovo. E' semplicemente un approccio pragmatico basato sul principio 'do it better with the better tool'. L'integrazione tra tecnologie, aula, interazioni in presenza si basa su una precisa e flessibile progettazione didattica. Il docente decide cosa utilizzare e come in funzione degli obiettivi formativi, dei contenuti del corso, delle tecnologie a disposizione, etc...

Nel mio intervento presenterò nel dettaglio l'esperienza effettuata (e ancora in corso) presso l'Università di Modena e Reggio Emilia che ha coinvolto finora 15 docenti e circa 2000 studenti illustrando

anche i primissimi risultati sul gradimento da parte degli studenti e sulle performance degli studenti negli esami di profitto.

PRESENTAZIONI

EFFECTS OF CORPUS-BASED INSTRUCTION ON LEARNER ENGLISH

KATHERINE ACKERLEY
Università di Padova
katherine.ackerley@unipd.it

Data-driven learning (DDL) in the language classroom is nothing new (see, for example, Johns 1991). Several studies over the last twenty or so years have described how corpora can be used for language learning (Gavioli/Aston 2001), including for hands on discovery learning by learners (Bernardini 2002). Although numerous studies have been carried out on aspects of corpus use by language teachers and learners (Boulton 2010), few have involved high numbers of students.

This paper describes research that aims to analyse the effects of corpus use and, in particular, of data-driven learning by a class of first-year English language students at Padova University. During the 2013-2014 academic year, 225 students in their first year of the degree in *Mediazione Linguistica e Culturale* attended an Academic Language Skills course during which they were introduced to the study of different registers through the exploration of linguistic corpora. The students were introduced to two approaches to corpus use for language learning: initially via paper-based 'noticing' tasks in which the students were required to answer questions designed to guide them through the analysis of concordances; then, when the students were familiar with reading concordances, they were asked to use the concordancing software Antconc in the computer lab to explore an expert writer corpus of Opinion Survey Reports. For this latter activity, the students were provided with worksheets to help them to focus on specific linguistic features and to guide them through their exploration of the corpus.

In total the students had five 90-minute sessions in the computer lab: two as an introduction to corpus use and three focusing on the hands on exploration of the Opinion Survey Report corpus. Following this training in the use of corpora for language learning and lessons on genre awareness, for their final exam the students were required to write an opinion survey report similar to those encountered in the expert writer corpus. During the exam, the students were encouraged, though not obliged, to use AntConc to explore the report corpus. A 45,000 word learner corpus based on the exam texts written by the 225 regular course attenders has been compiled. These students attended the lab sessions on corpus use as well as classroom lessons on register variation and genre awareness. They were also encouraged to download the software and the corpus for use on their home computers.

This paper looks at the language produced by the students in their exam, with a particular focus on phraseology and collocations, and compares this with the language in the expert writer corpus (Ackerley 2008). The data retrieved from this comparison will be analysed along with the results from a questionnaire asking students about their use of the corpus both during the course, whether in class or at home, and in the exam itself. The questionnaire asks students about the extent to which they used the corpus during the course and the nature of its use (i.e. use of paper-based exercises, hands on use of the concordancing software according to the worksheets, or independent exploration of the corpus), as well as perceived difficulties in using the corpus and attitudes towards its usefulness for language learning. It is hypothesized that the more successful student writers were also those who were able and willing to use the corpus independently both during the course and during the exam.

References

- Ackerley K. (2008). Using comparable expert writer and learner corpora for developing report writing skills. In Taylor Torsello C., Ackerley K., Castello E. (eds), *Corpora for University Language Teachers*, Bern, Peter Lang, 259-273.
- Bernardini, Silvia 2002. Exploring new directions for discovery learning. In B. Kettemann and G. Marko (eds.) *Teaching and Learning By Doing Corpus Analysis*. Amsterdam and New York: Rodopi, pp. 165-182
- Boulton, A. (2010) Empirical research in data-driven learning: A summary.
- Gavioli, L. & Aston, G. (2001). Enriching reality: language corpora in language pedagogy. *ELT Journal* 55/3. 238-246.

Johns, T. (1991a), 'Should you be persuaded: two examples of data-driven learning.' In: T. Johns & P. King (Eds.), Classroom Concordancing. English Language Research Journal, 4: 1-16.

WIKI-ETANDEM: UN PROGETTO DI APPRENDIMENTO COLLABORATIVO A DISTANZA

AMELIA BANDINI
Università di Napoli “Federico II”
bandini@unina.it

È noto che il percorso di apprendimento formale di una LS può essere stimolato ed arricchito dall'offerta di occasioni di contatto e collaborazione con madrelingua che promuovano la produzione linguistica. Sempre di più infatti essa viene concepita non solo e non tanto come risultato del processo di acquisizione (Krashen, 1981), ma come ulteriore fase di esso (Swain:1985). L'apprendimento di una LS in contesti universitari si basa normalmente su un approccio cognitivo che certamente influenza positivamente il processo formativo (Long 1983, 1988), ma presenta lacune sul piano della interazione linguistica, che spesso avviene fra gli apprendenti partecipanti al corso dando origine a forme di comunicazione non autentica ed inaccurata (Cziko, 2004, Lightbown & Spada, 2006). Una soluzione a questi tipi di problematiche è offerta certamente dall'“in-tandem learning”, da considerare non solo come possibilità di contatto diretto con un madrelingua (Brammerts, 2001) ma anche come forma di apprendimento collaborativo (Telles & Vassallo, 2006,a). Come è noto le innovazioni tecnologiche oggi disponibili hanno dato luogo a molteplici forme virtuali di “in-tandem learning” basate su svariate modalità informatiche, basti pensare al TeleTandem Brasil, attualmente proposto anche nella sua forma di “Institutional Integrated Teletandem”, o al recentissimo progetto “Seagull Tandem” finanziato con fondi U.E. Sulla base di queste considerazioni ed esperienze è nato il Wiki-eTandem, un progetto messo a punto insieme al Centro Linguistico della Ruhr Universität di Bochum, incentrato sull'apprendimento dell'Italiano LS e del Tedesco LS. Si tratta di un progetto inserito nell'ambito dei corsi formali delle due università mirato al rafforzamento di tutte le abilità linguistiche, grazie all'integrazione di attività di scrittura da produrre su wiki websites e attività di interazione orale virtuale realizzate grazie alla tecnologia VoIP via Skype. Le attività linguistiche, presentate in Topicsheet su un workspace appositamente creato, sono fortemente strutturate e pensate per stimolare non solo la collaborazione fra i partner, ma anche per promuovere, grazie a spunti di riflessione sui risultati delle attività svolte, la capacità di autovalutazione ed individuazione delle personali lacune formative, in modo tale da acquisire la capacità di “imparare ad imparare” indicata dall'U.E. come una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Per il XV Congresso AiTLA si propone un paper articolato in due momenti. La prima fase sarà dedicata alla presentazione delle attività del progetto “Wiki e-Tandem” in generale: si evidenzierà l'elemento innovativo del programma che fonde insieme attività di scrittura e lettura -da svolgere anche in modalità asincrona- e di videoconferenza che ripropone virtualmente la modalità F2F. L'impiego dei un software wiki per stimolare la collaborazione fra i partner costituisce una novità nell'ambito dei tandem linguistici, ma la metodologia è già stata sperimentata in altri campi disciplinari (Judd, Kennedy & Cropper 2010). La seconda fase sarà invece focalizzata sull'analisi degli output scritti ed in particolare sugli “sbagli” o sugli “errori” veri e propri (Mezzadri 2002) presenti in essi e sulle modalità di miglioramento/(auto)correzione di questi, considerando anche che l'apprendimento “in-tandem” costituisce dal punto di vista umanistico-affettivo un contesto acquisizionale ideale, in quanto forma di apprendimento collaborativa fra pari, libera dallo stress emotivo causato dalla paura del giudizio dell'insegnante (Brammerts, 2001). Verranno presentate le tipologie di feedback fornite dai partecipanti alle produzioni scritte dai partner, che si differenziano non solo in base al livello di competenza della propria lingua madre, ma anche in base al livello di “sensibilità linguistica” e conseguentemente di focalizzazione degli elementi indispensabili per il fluire della comunicazione. Essa viene infatti analizzata in alcuni casi nella sua complessità, mentre in altri in maniera estremamente puntuale: nell'ambito del materiale raccolto sono stati evidenziati difatti sia esempi di spiegazioni meticolose degli errori, che semplici interventi di *recast* ovvero di *reformulation of a learner's erroneous output into a target like[output]* (Bower & Kawaguchi 2011: 44).

Riferimenti bibliografici

- Brammerts Helmut & Little David. 2001. *Leitfaden für das Sprachlernen im Tandem über das Internet*, in: Brammerts Helmut & Little David (eds) *Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 52 Elektronische Version Brammerts Seminar für Sprachlehrforschung Ruhr-Universität Bochum.
- Bower Jack & Kawaguchi Satomi. 2011. *Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem*, in *Language Learning & Technology*, v.15 n.1 pp. 41-71 Feb 2011 consultabile su <http://llt.msu.edu/issues/february2011/bowerkawaguchi.pdf>
- Cziko Gary A. 2004. *Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century*, in *Calico Journal*, 22 (1), p.p 25, 39
- Krashen Stephen D. 1981. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching series. Prentice-Hall International, London.
- Judd Terry, Kennedy Gregor & Cropper Simon. 2010 *Using wikis for collaborative learning: Assessing collaboration through contribution* in: *Australian Journal of Educational Technology*, 26(3), pp. 341-354.
- Lightbown, Patsy M., Spada Nina. 2006. *How languages are learned*, Oxford University Press, New York.
- Long, Michael H. 1983. *Does second language instruction make a difference? A review of research*. (3), 359-382. *TESOL Quarterly*, 17.
- Long, Michael H. 1988. *Instructed interlanguage development*. In L. Beebe (Ed.), *Issues in* (pp. 115-141). Rowley, MA: second language acquisition: Multiple perspectives, Newbury House.
- Mezzadri Marco. 2002 *La correzione degli errori* in: *In.it*, anno 3 N. 1 2, pp. 4-9.
- Swain Merryl. 1985. *Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development*, in S.Gass, e C. Madden(eds) *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley.
- Telles João A. & Vassallo Maria Luisa. 2006. *Foreign language learning in- tandem: Theoretical principles and research perspectives* in *The ESPecialist*, 25(1).

L'EMAIL NELLA COMUNICAZIONE ACCADEMICA FRA PRAGMATICA E COESIONE TESTUALE

ALESSANDRO BITONTI
Masaryk University
alessandro.bitonti@virgilio.it

L'ampia letteratura riguardante la lingua trasmessa conferma il fatto che le email rappresentino, ad oggi, lo strumento di comunicazione maggiormente diffuso, arrivando sempre più di frequente a sostituire, insieme ai social network e alle diverse applicazioni internet, le conversazioni telefoniche tradizionali. Come sostiene Jansen (2002: 156), "there are now more e-mail addresses than telephone numbers in the world".

Anche in ambito accademico la posta elettronica funge da canale di interazione privilegiato; in particolare gli studenti universitari utilizzano questa nuova forma epistolare per interagire con i docenti, per chiedere loro indicazioni e, spesso, per negoziare informazioni.

Baron (2000: 235) ritiene che "since we construct email in social isolation, and since we see the medium as ephemeral, we don't feel particularly constrained by the social conventions that govern face-to-face exchange or written communication". Pertanto, l'email non ha ancora del tutto sviluppato delle convenzioni linguistiche proprie e, benché si tratti di un testo scritto (che consentirebbe una strutturazione più complessa e curata rispetto ai testi orali), le sue caratteristiche primarie sono, come molti autori sostengono, la scarsa pianificazione e l'esigua accuratezza morfosintattica.

Per via di questa loro particolarità, le email contengono errori e strutture frasali poco elaborate. Tali elementi, secondo Milroy & Milroy (1985), vengono in genere tollerati dagli interlocutori rendendo meno formale e meno formalizzato questo strumento di comunicazione asincrona.

Gli studi sul tema, come prova Bazzanella (2003), hanno ormai superato la dualità "scritto/parlato" di questo genere testuale e hanno spostato l'attenzione sull'asse della variazione diafasica rispetto all'uso di registri che variano al variare dell'argomento, degli attanti e delle intenzioni comunicative. Tuttavia, nel caso della CMC, e nel caso specifico di questo studio, non è il grado di formalità del testo che diventa rilevante, ma la cura e il controllo dello scrivente sul piano delle forme linguistiche.

L'analisi che si propone in questa ricerca mira ad individuare gli elementi di coesione di questo nuovo genere testuale. Il corpus di riferimento è costituito da email di studenti universitari, indirizzate a dei docenti, con lo scopo di comunicare o richiedere informazioni. Così, una delle variabili prese in esame è di tipo pragmatico: la funzione comunicativa del messaggio sembra incidere sulla coesione testuale producendo, a seconda delle tipologie di atti linguistici presenti, testi che hanno lunghezza e concisione variabile. La testualità che ne deriva si traduce attraverso elementi di coesione che riguardano tutti i livelli della lingua, come ad esempio l'uso di espressioni e verbi modali di tipo deontico ed epistemico, di frequenti espressioni anaforiche e deittiche, e di connettivi che segnalano le relazioni logico-sintattiche degli enunciati.

In particolare i connettivi hanno un determinato valore funzionale come ad esempio segnalare elementi temporali (es. *Dopo aver tentato per più di un anno*), proposizioni causali (es. *per problemi vari non ho potuto eseguire molti esercizi*) o concessive (es. *che avevo consegnato, tuttavia, nei tempi stabiliti*), relazioni condizionali (es. *se riesce a inviarle il file del ProjectWork*) o, ancora, frasi esplicative (es. *Infatti, mi mancano esclusivamente 5 esami*).

Interessante, ai fini della coesione è anche l'uso della punteggiatura e di alcuni segnali discorsivi che confermano, ancora una volta, il legame con le modalità orali della lingua, attraverso la conseguente composizione di frasi di tipo prevalentemente paratattico.

Considerate dunque le variabili pragmatiche e quelle più strettamente linguistiche (mettendo cioè in relazione le funzioni comunicative e le strutture morfosintattiche), sarà possibile individuare dei parametri per la misurazione di un "coefficiente di coesione" che aiuterà a definire i caratteri e le esigenze di un genere testuale ancora under construction ma che potrebbe sviluppare una certa influenza anche su altre aree dell'italiano.

Riferimenti bibliografici

- Bazzanella C., 2003, *Nuove forme di comunicazione a distanza, restrizioni contestuali e segnali discorsivi*, in Maraschio N./ Poggi Salani T. (a cura di), *Italia linguistica anno mille. Italia linguistica anno duemila*, Roma, Bulzoni, pp. 403-415.
- Baron N., 2000, *Alphabet to email. How written English evolved and where it's heading*, New York-London, Routledge.
- Jansen E., 2002, *NetLingo. The internet dictionary*, Ojai, Netlingo Inc..
- Milroy J./ Milroy L., 1985, *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*, New York-London, Routledge.

METALEARNING FOR TEACHERS IN A LIFELONG PERSPECTIVE: SHARING MULTILITERACY EXPERIENCES IN A VIRTUAL SOCIAL PROFESSIONAL ENVIRONMENT

MARIA BORTOLUZZI & IVANA MARENZI
Università di Udine / Leibniz University
maria.bortoluzzi@uniud.it / marenzi@l3s.de

The presentation focuses on how technology can enhance reflection on learning to teach, as well as on lifelong learning for teachers. The wider theoretical framework lies within a flexible view of socio-constructivism (Vygotsky, 1962, 1978; Williams and Burden, 1997; Goodfellow and Lamy, 2009), and multiliteracies studies (Cope and Kalantzis, 2009a, 2009b; Jones and Hafner, 2012; Duensing, Gallardo and Heiser, 2013). The social environment YELL / TELL (Young English Language Learners / Teen English Language Learners) is a professional platform open to student teachers, teachers and teacher educators who are interested in foreign/second languages and promote plurilingualism in school. The project is a collaboration on OER (Open Educational Resources) between the L3S Research Center (University of Hannover) and the Department of Foreign Languages and Literatures of the University of Udine (Bortoluzzi and Marenzi, 2013a, 2013b, 2014/in press).

The specificity of the project is enhancing metalearning strategies for student teachers, experienced teachers and teacher educators through sharing resources and competences by means of online collaboration. The overarching aim is raising teacher awareness on the complexity of teaching a language to young and teen learners while promoting teacher multiliteracy awareness and competence.

The presentation starts with the outcomes of the first phase of the research (2013) that focuses on 26 student teachers and their development of sharing strategies and resources in the teaching profession. The main research questions investigate how trainee teachers react on becoming part of a professional e-community of teachers by using a customized version of the LearnWeb2.0 online environment (<http://learnweb.l3s.uni-hannover.de/new/lw/>) and how easy they find using its potential for sharing and discussion. The student teachers who answered the questionnaire (primary and nursery school trainee teachers) showed great interest in using the platform to become part of the wider e-community of professional teachers (YELL). Learning from peers and lifelong learning are regarded as desirable and fostered by the community. The majority of respondents writes that being part of the YELL online community promotes teachers' creativity offering new stimuli and peer collaboration (Bortoluzzi and Marenzi, 2014/in press). This supports the relevance of teachers' networks to enhance a socio-constructivist view of teaching and learning, while supporting online and offline positive changes in communication (Vuorikari et al. 2012) and promoting reflective teaching on action and professional identity (Edge, 2011; Duensing, Gallardo and Heiser, 2013). We realized, however, that it was not always straightforward for the respondents to use the digital tools and learn strategies to use them effectively.

The presentation continues with the outline and results of the second phase of the research (2014) which focuses on tools and strategies used by experienced teachers for sharing and learning teaching in a lifelong perspective. A questionnaire was administered to experienced primary school teachers that focuses on what they actually do when looking for resources and sharing resources for professional purposes. The wider research issue regards how it is possible to enhance the potentialities offered by the LearnWeb2.0 platform for learning teaching at an advanced level through sharing and collaborating in a professional lifelong perspective. This means putting into a perspective of experienced teachers what had been already investigated in the first phase of the research. Also, in this second phase, we focus more on some specific functions offered by the YELL platform and some of the meta-strategies used by experienced teachers.

We envisage the lifelong learning cycle of teachers as learning, teaching, assessing teaching, sharing, learning from sharing and discussing among language teachers and educators (metalearning). The functionalities offered by the YELL platform which we regard as facilitating strategies for lifelong learning and knowledge-process development (Yelland et al., 2008; Marenzi, 2013) are: the *Search and Exploration* functionality that facilitates the knowledge process of *experiencing*, the *Annotation and Description* functionality (resource description, tags and comments) facilitating *conceptualising*, *Negotiation and Discussion* (through fora and contextualized comments) facilitating *analyzing*, and *Aggregation and*

Presentation facilitating the knowledge process of *applying*.

The paper presents the data resulting from the two phases of the research (focused on teacher students and experienced teachers), compare them and discuss how the functionalities of the virtual professional environment can enhance (or hinder) meta-strategies for learning teaching and lifelong learning.

References

- Bortoluzzi M. and I. Marenzi. 2014/in press. 'YELLing for collaborative learning in teacher education: Users' voices about the social platform LearnWeb2.0'. *International Journal of Social Media for Learning*. Inderscience Journal.
- Bortoluzzi M. and Marenzi I. 2013a. 'YELLing for Partnership: A social platform for sharing practice and reflection in teacher training for language learning', in Riem A., Dolce M.R., Mercanti S. and Colomba C. (Eds), *The Tapestry of the Creative Word in Anglophone Literatures*, Forum, Udine, pp. 249-262
- Bortoluzzi M. and Marenzi I. 2013b. 'Yelling for peer-learning in teacher-training: A social platform for sharing practice and reflection in pre-service and in-service teacher training', *Proceedings of WorldCALL 2013. Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, Glasgow, UK, 10-13 July 2013.
<http://www.arts.ulster.ac.uk/worldcall2013/WorldCallPapers/maria.bortoluzzi@uniud.it/ID-121-Bortoluzzi-ProceedingsWC2013.pdf>
- Cope, B. and Kalantzis M. 2009a. 'Multiliteracies: New literacies, new learning', *Pedagogies: An International Journal*, 4: pp.164-195.
- Cope, B. and Kalantzis M. 2009b 'New media, new learning', in Cole, D. R. and Pullen, D. L. (Eds.), *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*, Routledge, London, pp.87-103.
- Duensing, A., Gallardo, M. and Heiser, S. 2013. 'Learning to share and sharing to learn – professional development of language teachers in HE to foster open educational practices', in Beavan, A., Comas-Quinn, A. and Sawhill, B. (Eds), *Case Studies of Openness in the Language Classroom*, Dublin, Research-publishing.net, pp. 121-133.
- Edge, J. 2011. *The Reflexive Teacher Educator in TESOL. Roots and Wings*, London, Routledge.
- Goodfellow R. and Lamy M.N. (Eds.). 2009. *Learning cultures in online education*, Continuum, London.
- Jones, R.H. and Hafner, C.A. 2012. *Understanding Digital Literacies. A practical introduction*, Routledge, London.
- LearnWeb2.0 <http://learnweb.13s.uni-hannover.de/new/lw/>
- Marenzi I. 2013. 'A multiliteracies approach for supporting language learning courses at university level', in Jovanovic J. and Chiong R. (Eds.), *Technological and Social Environments for Interactive Learning*, Informing Science Press, Santa Rosa, CA, pp. 249-276.
- Yelland N., Cope B. and Kalantzis M. 2008. 'Learning by Design: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century'. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (3), pp. 197-213.
- Vuorikari, R. et al. 2012. *Teacher networks. Today's and Tomorrow's Challenges and Opportunities for the Teaching Profession*, European Schoolnet, Brussels.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*, MIT Press, Boston.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind and society*, MIT Press, Boston.
- Williams M. and Burden R. 1997. *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- YELL/TELL http://yell.uniud.it/?page_id=157&lang=en

DIZIONARI ELETTRONICI E APPRENDIMENTO: MONITORAGGIO DEI BISOGNI E PROSPETTIVE FUTURE

VALERIA CARUSO
Università di Napoli “L’Orientale”
vcaruso@unior.it

Presentiamo i risultati di uno studio pilota condotto su 20 apprendenti di italiano L2 di livello intermedio-avanzato (B2 e C1, secondo il QCER), parlanti nativi di una lingua isolante (cinese e vietnamita), finalizzato a monitorare l’efficacia informativa di un dizionario elettronico monolingue per l’autoapprendimento dei modi di dire della lingua italiana. Di recente (Fuertes-Olivera & Tarp, 2014) è stata infatti sottolineata l’importanza delle indagini sulle fasi di ‘post-consultazione’ dei dizionari, finalizzate a verificare se le informazioni in essi contenute consentono agli utenti di svolgere efficacemente un task.

La ricerca condotta sugli apprendenti cinesi e vietnamiti è stata incentrata sul dizionario elettronico che i partecipanti hanno dichiarato di usare abitualmente, il *Treccani* online. Nella prima parte dell’indagine ciascun partecipante doveva estrarre una lista di modi di dire contenuti nelle voci relative ai lemmi ‘mano’ e ‘testa’, e spiegarne brevemente i significati.

Dall’elenco così ricavato, è stato chiesto agli studenti di prendere in esame una selezione ristretta (basata sui parametri di figuratività e idiomaticità di Dobrovolskij e Piirainen, 2009) di soli 15 idioms, che sono stati restituiti agli studenti sotto forma di una lista contenente le glosse e gli esempi del *Treccani*. Successivamente è stato chiesto ai partecipanti di svolgere un task di riempimento in cui bisognava inserire i 15 idioms estratti dal *Treccani* in testi semi-autentici, ricavati dai giornali.

I risultati hanno dimostrato che, per questo gruppo di apprendenti, le maggiori lacune informative che il dizionario non riesce a colmare, sono quelle relative alla morfosintassi, che impedisce ai partecipanti sia di fornire la forma flessa adeguata al contesto sintattico (ad esempio: “Non dobbiamo lasciarci la testa prima di *rompersela), sia di comprendere appieno il significato stesso di una locuzione, che talvolta cambia in funzione di un semplice determinate, come nel caso di ‘dare la mano’ e ‘dare una mano’ (cfr. il principio di assenza di sinonimia delle Costruzioni di Goldberg, 1995).

Si intende quindi discutere come può essere implementata la voce del dizionario in questione per supportare adeguatamente questo target di apprendenti in compiti ricettivi e produttivi legati ai modi di dire. Verrà quindi proposta l’adozione della struttura organizzativa generale dei vocabolari ‘monofunzionali’ (*monofunctional dictionaries*, cfr. Bergenholtz 2011) proposta dai lessicografi della scuola danese di Aarhus, che soppianta la tradizionale bipartizione tra dizionari onomasiologici e semasiologici con quella delle funzioni (Tarp 2008) che il dizionario deve aiutare a svolgere, più tipicamente lo scrivere, il comprendere, il tradurre. Questi dizionari elettronici visualizzano sullo schermo, attraverso un’apposita interfaccia utente (Nielsen & Almind 2011), solo il tipo d’informazione necessario per la consultazione che si sta effettuando e sono basati su un sistema di estrazione (*query system*) dei dati contenuti in un unico database.

Accanto all’organizzazione monofunzionale, che evita agli utenti di essere sopraffatti da troppe informazioni inutili (Atkins, 1996), un dizionario contenente dei fraseologismi deve disporre di un sistema di ricerca avanzato che consenta ad un apprendente ancora poco esperto di riconoscere che una certa porzione testuale è, in realtà, un’espressione multiparola (Lew, 2011). Sistemi di ricerca simile sono già in uso non solo nei maggiori dizionari dell’inglese (Longman, MacMillan, Oxford, Cambridge e COBUILD), ma anche in alcune piattaforme lessicografiche collaborative (*collective dictionaries*, cfr Fuertes-Olivera, 2009) particolarmente sviluppate, come il *dict.cc English-German dictionary*.

I risultati della ricerca empirica vengono quindi combinati ad una riflessione sulle più recenti soluzioni tecnologiche e le innovazioni strutturali introdotte negli ultimi anni nel campo della lessicografia elettronica.

Riferimenti bibliografici

- Atkins, B. T. S. 1996 *Bilingual Dictionaries: Past, Present and Future*. Gellerstam, M. , J. Järborg, S.-G. Malmgren, K. Norén, L. Rogström and C. R. Pappmehl (eds.) *Euralex’96 Proceedings*, Gothenburg: Gothenburg University, Department of Swedish. 515-590.
- Bergenholtz, H. 2011. *Access to and Presentation of Needs-Adapted Data in Monofunctional Internet*

- Dictionaries. Fuertes-Olivera, P.A. and H. Bergenholtz (Eds.). 2011: 30-53.
- Dobrovolskij, D. & Piirainen, E. 2005. *Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives*. London: Emerald.
- Fuertes-Olivera, P. & Tarp, S. 2014. *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries: Lexicography versus Terminography*. Berlin-Mouton: De Gruyter.
- Fuertes-Olivera, P. 2009. The Function Theory of Lexicography and Electronic Dictionaries: WIKTIONARY as a Prototype of Collective Free Multiple-Language Internet Dictionary. Bergenholtz, H., Nielsen, S. & Tarp, S. (eds.) *Lexicography at a Crossroads: Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow*. Frankfurt a.M. etc.: Peter Lang, 99-134.
- Fuertes-Olivera, P.A. and H. Bergenholtz (Eds.). 2011. *e-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography*. London/New York: Continuum.
- Goldberg, Adele. (1995) *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lew, R. 2011. Online Dictionaries of English. Fuertes-Olivera, P.A. and H. Bergenholtz (Eds.). 2011: 230-250.
- Nielsen, S. & R. Almind. 2011. From Data to Dictionary. Fuertes-Olivera, P.A. and H. Bergenholtz (Eds.). 2011: 141-167.
- Tarp, S. 2008. *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-knowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*. Tübingen: Niemeyer.
- Treccani online*, <http://www.treccani.it/vocabolario/>.
- dict.cc English-German dictionary*, <http://www.dict.cc/>.

SCRITTURE BREVI E TENDENZE DELLA SCRITTURA NELLA COMUNICAZIONE DI TWITTER

FRANCESCA CHIUSAROLI

Università di Macerata

francesca.chiurasoli@gmail.com

Il contributo propone l'analisi di alcune manifestazioni ricorrenti nella scrittura su Twitter, tali da configurare la definizione di peculiari tendenze della scrittura legate ai presupposti della brevità e dell'economia, anche in relazione alla dipendenza dal supporto. Il particolare vincolo costituito dal numero massimo dei caratteri per la composizione del tweet fornisce un contesto privilegiato per l'osservazione dei meccanismi della produzione testuale sintetica e per la verifica dei principi della informatività nella CMC.

Il percorso dell'indagine si articolerà all'interno dell'orizzonte teorico definito dal concetto di "scritture brevi" come è stato elaborato in Chiusaroli&Zanzotto 2012 (<https://sites.google.com/site/scritturebrevi/>, cui si rimanda anche per la bibliografia relativa) e in www.scritturebrevi.it.

La dimensione "gergale" assegnata al linguaggio dello specifico social network, il mantenimento dell'interazione all'interno della comunità coesa e la particolare espressione del "parlato" in forma scritta ("digitato") esplicitata nello statuto del tweet (nelle intenzioni il "cinguettio"), tutto ciò determina certa alterazione delle regole convenzionali della lingua scritta in favore della costituzione di pratiche grafiche che interessano: 1. Il piano ortografico, per le strategie attuate di adesione alla fonetica della lingua; 2. Il piano morfotattico, per la valutazione del peso informativo degli elementi della parola nei procedimenti di selezione e combinazione e per la dominanza della dimensione sintagmatica contro l'ambiguità; 3. Il piano lessicale, per l'adozione di un vocabolario scritto speciale (in particolare riguardante alcune sigle ed abbreviazioni) e per il trattamento e l'impiego di forme neologiche comuni, anche dovute ad interferenza; 4. Il piano testuale, pragmatico e della riproduzione del parlato, per l'inserimento di forme grafiche riguardanti specificamente la resa delle componenti prosodiche fondamentali per tale particolare condizione diamesica e per l'affermazione di stilemi e registri ispirati al parlato ma qui necessariamente riprodotti nella scrittura; 5. Il piano più generale dell'atto linguistico, per la tipica presenza, nel tweet, degli elementi del modello postale della comunicazione, rappresentati "fisicamente" in forma scritta (soprattutto emittente, ricevente o destinatario, referente o argomento).

Particolare attenzione, a tale proposito, sarà da rivolgere al ruolo dell'hashtag (forme precedute dal cancelletto #, con riguardo al caso di #scritturebrevi) nell'economia della comunicazione di Twitter, potendosi attribuire a questo segno speciale vuoi la capacità di costituirsi quale elemento isolato ed aggregatore rispetto alla stringa sintattica in quanto formalizzatore del topic o del comment, vuoi la possibilità di entrare nel messaggio come elemento testuale proprio ed "interno" o "integrato", con conseguenze ancora sulla morfologia e sulla sintassi di Twitter, a motivo della sua caratteristica inscindibilità e della sua inalterabilità. Altresì il rilevante ruolo dell'account (manifestato negli elementi preceduti da @) sarà in questa sede considerato, allorché se ne osserverà la capacità di modificare la dimensione comunicativa intesa tra i due estremi del massimo indirizzamento e della massima generalizzazione: agisce in questa direzione la stessa posizione fisica o collocazione dell'account all'interno del tweet, che assume rilevanza e distintività per la capacità di modificare l'effettiva destinazione del testo ai singoli o eventualmente alla più grande comunità degli utenti.

Oltre a tali elementi, divenuti nel contesto dato, segni speciali dedicati, sarà osservato il ruolo tecnico assolto dai comuni segni di punteggiatura, i quali vengono a perdere contestualmente le funzioni tradizionali, come accade anche ad alcune convenzionali opposizioni tecniche grafiche (ad esempio maiuscola vs minuscola; presenza vs assenza di accento) mentre se ne sviluppa una rifunzionalizzazione rispondente ai requisiti della CMC.

Dall'analisi deriverà un quadro delle pratiche della scrittura utile innanzi tutto per la verifica dell'efficacia di procedimenti compositivi rispondenti ad esigenze di sintesi e di velocità con riguardo all'influenza del supporto e dei contesti; ma l'indagine potrà anche fornire dati pratici per la considerazione dell'evoluzione degli stili e dei registri della comunicazione scritta in ragione del forte impatto della scrittura via social network nella nostra comunità sociale.

L'affermazione del cosiddetto "parlato digitato" mette in discussione le categorie tradizionali della variabilità diamesica scritto vs parlato individuando in Twitter una particolare occasione di convergenza tra scritto e parlato che si esprime nelle forme delle "scritture brevi".

POLITENESS STRATEGIES IN ONLINE PEER FEEDBACK

FIONA DALZIEL
Università di Padova
fionaclare.dalziel@unipd.it

This paper investigates one form of online peer interaction, that of peer feedback, touching on a number of research areas: English for Academic Purposes (EAP), for example argumentation in academic writing (see for example Andrews 2010, Wingate 2012); autonomy and metacognitive strategies in language learning (see for example Holec 1981, Little 1991, Little 2003); and Pragmatics. During the 2013-2014 academic year, 130 students in their third year of the modern language BA degree course *Mediazione Linguistica e Culturale* attended a blended academic writing module, in which the platform Moodle was used for activities such as collaborative group work, online forums and peer review. The latter was carried out using the function “Workshop” in Moodle, which facilitated the management of peer comments with such a high number of students. After having submitted the draft copy of a written essay (in this case on topics related to language and language learning), students were required to write a short review of one peer’s work, commenting for example on the structure of the text and the effectiveness of the argumentation. The criteria for peer review were themselves developed out of a list of students’ suggestions about the qualities of good academic writing, collected by means of an online forum. On the basis of the comments received, students went on to revise their work and to produce a final version of the essay for correction by the instructor.

Much has been written on the value of peer review in L2 writing instruction (see for example DiGiovanni and Nagaswami 2001 for a discussion of online peer review) as it encourages an active, autonomous approach to learning, fosters the skills of critical thinking and provides the learner with an audience for his/her work, other than the writing instructor. Yet students may be resistance to such activities, not only lacking in confidence as reviewers but also unwilling to criticize the work of their peers for fear of causing offence. The analysis in question seeks to investigate whether and to what extent students adopted positive and negative politeness strategies (Brown and Levinson 1987) in order to make sure that their reviews were not perceived as “face-threatening acts”, whilst providing constructive criticism. A corpus of 260 peer review messages (regarding two essay assignments) were collected and analysed using corpus analysis software and the software for qualitative analysis NVivo. For example, the use of hedging by means of modal verbs was investigated, and the corpus was coded for instances of positive politeness.

The paper will go on to report on another online activity, in which students were asked to produce their own definition of “good peer review”, and in which comments such as the following appeared:

A good comment should highlight the weaknesses in the peer's text without the fear of offend the author. It has to be well structured, focusing on some well-defined points: grammar, vocabulary, content and the text organization. Moreover, there should be some advice in order to help the author improving the text. Finally, you have also to underline the peer's good solutions and strengths.

[...] it should be precise, direct and effective, without many roundabout expressions. If people are too much generic, because they fear to offend the author, he/she can't understand his/her mistakes and the comment can't be helpful for anyone [...]

To conclude, the author will reflect on ways in which peer review can be integrated into a blended or online EAP courses so as to be as effective as possible in helping the development of writing skills and increasing learner autonomy.

References

- Andrews, Richard. *Argumentation in higher education. Improving practice through theory and research*. London: Routledge.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DiGiovanni, Elaine & Nagaswami, Girija. 2001. Online peer review: an alternative to face-to-face? *ELT Journal*, 55/3, 263-272.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

- Little, David (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David. 2003. General introduction. In David Little, Jennifer Ridley & Ema Ushioda (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*, 3–5. Dublin: Authentik.
- Wingate, Ursula. 2012. ‘Argument!’ helping students understand what essay writing is about. *Journal of Applied Linguistics*, 11, 145-154.

TECNOLOGIA DELLA VOCE E MIGLIORAMENTO DELLA PRONUNCIA IN UNA L2: IMITAZIONE E AUTOIMITAZIONE A CONFRONTO UNO STUDIO SU CINESI APPRENDENTI DI ITALIANO L2

ANNA DE MEO, MARILISA VITALE, ELISA PELLEGRINO
Università di Napoli “L’Orientale”

ademeo@unior.it / marilisavitale@gmail.com / pellegrino.elisa.1981@gmail.com

Migliorare la pronuncia è uno degli obiettivi più difficili da conseguire per un apprendente di L2. La ricerca prodotta nell’ambito della tecnologia della voce applicata all’apprendimento delle lingue si è occupata in maniera considerevole di questo problema (Chun, 2013; Eskenazi, 2009; Levis, 2007; Martin, 2012) e uno degli aspetti più dibattuti è stato quello del rapporto tra grado di miglioramento e somiglianza tra la voce dello studente e quella dell’insegnante (Bissiri, Pfitzinger, & Tilmann, 2006; Jilka & Möhler, 1998; Nagano & Ozawa, 1990; Peabody & Seneff, 2006; Sundström, 1998; Tang, Wang & Seneff, 2001). I risultati di questi lavori hanno mostrato una correlazione tra miglioramento della pronuncia e grado di somiglianza tra la voce dell’apprendente e quella del nativo-modello in termini di curva intonativa e velocità di articolazione, suggerendo l’esistenza di quello che è stato definito un “user-dependent golden speaker” (Probst, Ke, & Eskenazi, 2002). Secondo Felps, Bortfeld, & Guitierrez-Osuna (2009), quindi, si otterrebbero risultati migliori se l’apprendente avesse la possibilità di ascoltare enunciati in L2 prodotti con accento nativo dalla propria voce.

A partire da queste osservazioni, è stato realizzato uno studio che ha verificato sperimentalmente l’effetto dell’autoimitazione, ossia dell’imitazione della propria voce adeguatamente modificata sulla base del modello nativo della lingua target, per rapporto a quello dell’imitazione. Lo studio si è concentrato sull’acquisizione del livello soprasegmentale dell’italiano L2 da parte di apprendenti cinesi di livello intermedio-avanzato. Per questo scopo è stata utilizzata la tecnica del trapianto prosodico e una metodologia di apprendimento assistito al computer. La tecnica del trapianto ritmico-prosodico (Yoon, 2007) rende possibile la manipolazione di una voce non nativa, trasferendo su di essa uno o più parametri acustici prelevati da una voce nativa, quali tono, intensità, velocità di articolazione, frequenza e durata delle pause silenti, senza tuttavia alterare la struttura fonica a livello segmentale e senza alterare l’identità della voce manipolata. Questa tecnica è basata sull’algoritmo PSOLA - Pitch- Synchronous Overlap and Add (Charpentier & Moulines, 1989), implementato nel software Praat (Boersma, 2001).

La procedura di manipolazione prevede una sequenza fissa di cinque fasi, automatizzate mediante uno script di Praat: 1. trattamento delle anomalie, 2. segmentazione dell’enunciato, 3. trapianto delle durate, 4. trapianto dell’intensità, 5. sovrapposizione del contorno intonativo.

Per lo studio sono state selezionate due frasi in italiano, il cui significato cambia modificando la sola curva melodica, e sono state utilizzate con quattro funzioni comunicative diverse, ciascuna associata a una diversa intonazione: richiesta, ordine, concessione e minaccia. I quattro atti linguistici selezionati sono caratterizzati da un diverso livello di familiarità per apprendenti non nativi, in quanto i primi due sono frequenti nell’input di nativi e sono sempre introdotti piuttosto presto nei percorsi di insegnamento guidato, mentre gli altri due sono solo talvolta presentati nei corsi di livello più avanzato.

Nello studio sono stati coinvolti 2 parlanti nativi, un maschio e una femmina, e 26 cinesi, maschi e femmine, tutti studenti universitari, con livello intermedio-avanzato di italiano (B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue) e forte accento straniero. I non nativi sono stati suddivisi in due gruppi, entrambi sottoposti a una attività di esercitazione della pronuncia attraverso apprendimento assistito al computer. Un gruppo si è esercitato imitando la voce di un parlante nativo, corrispondente per sesso con l’apprendente; un altro gruppo si è esercitato con attività di autoimitazione della propria voce, modellata su quella del parlante nativo mediante la tecnica del trapianto prosodico.

I risultati dell’attività di imitazione e di autoimitazione sono stati confrontati comparando le produzioni di entrambi i gruppi prima e dopo le attività di esercitazione, attraverso un test percettivo somministrato a due gruppi di ascoltatori nativi.

Per ciascuna voce ascoltata, agli ascoltatori è stato chiesto di identificare l’atto linguistico (scelta multipla) e di dare un giudizio su:

- efficacia comunicativa su una scala a 5 punti (1 = min.; 5 = max.);

- intellegibilità su una scala a 3 punti (scarso, sufficiente, buono);
- grado di accento straniero su una scala a 3 punti (lieve, medio, forte).

I risultati hanno mostrato che entrambe le attività di esercitazione della pronuncia, imitazione e autoimitazione, attraverso apprendimento assistito al computer hanno ottenuto buoni risultati nel miglioramento della pronuncia a livello prosodico. Gli apprendenti hanno aumentato la loro efficacia comunicativa e l'intellegibilità dei loro enunciati, con una riduzione del grado di accento straniero percepito. Tuttavia, l'autoimitazione, ha permesso di ottenere risultati generalmente migliori: per l'ordine e la richiesta in termini di riconoscimento dell'atto linguistico; per la concessione e la richiesta in termini di efficacia comunicativa e, in parte, anche di accento percepito.

Per verificare la validità della metodologia dell'apprendimento assistito al computer quale strumento di apprendimento della pronuncia della L2, in particolare della prosodia, e confermare le differenze rilevate tra imitazione e autoimitazione, lo studio è stato esteso anche ad apprendenti cinesi con livello di competenza B1 e forte accento straniero. I dati sono in fase di elaborazione.

LES RÉSEAU LEXICAL DU FRANÇAIS
UNE BASE DE DONNÉES POUR L'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE:
QUELQUES EXEMPLES DE LEXIES ADJECTIVALES.

OPHÉLIE TREMBLAY & PAOLO FRASSI
Université du Québec à Montréal / Università di Verona
Email Tremblay? / paolo.frassi@univr.it

Lancé en 2011 au laboratoire ATILF-CNRS (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) de Nancy, avec une durée initialement prévue de trois ans, le *Réseau Lexical du Français* (dorénavant *RLF*) est un projet d'envergure visant la constitution d'un *réseau lexical* sur le modèle de WordNet (Fellbaum 1998) et FrameNet (Baker et al. 2003; Ruppenhofer et al. 2010). En tant que réseau lexical, le *RLF* "is similar to a lexical system [...]: a huge network of lexical units connected by a broad range of lexical links encoding semantic or combinatorial lexical relations" (Lux-Pogodalla – Polguère 2011: 2).

Le *RLF* ne fournit pas une description linéaire du lexique à travers une organisation de type textuel. Il ne s'apparente pas non plus à une organisation de type hiérarchique du lexique (ontologie). Il propose plutôt une base de données lexicales organisées selon un système de graphes lexicaux. Ce projet ne néglige pas, pour autant, la description spécifique de toutes les propriétés des unités lexicales: à l'instar des dictionnaires traditionnels, chaque unité lexicale est assortie d'un ensemble de propriétés grammaticales, d'une définition, d'une combinatoire syntaxique, d'un ensemble de liens dérivationnels encodés à travers le système des fonctions lexicales et d'une combinatoire lexicale (exemples et phraséologie).

Le *RLF* est une base de données s'inscrivant dans le cadre de la Théorie Sens-Texte (Mel'čuk 1973; 1981; Polguère 2011) et se situe dans le prolongement des bases de données et ouvrages lexicographiques déjà réalisés dans ce cadre: le DEC (*Dictionnaire Explicatif et Combinatoire*) (Mel'čuk et al. 1984; 1988; 1992; 1999) le DiCo (*Dictionnaire de Combinatoire*) et le LAF (*Lexique Actif du Français*) (Polguère & Mel'čuk 2007).

Notre communication se propose de présenter les caractéristiques majeures du projet *RLF* notamment du point de vue de son exploitation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et seconde: il s'agit du premier outil de ce type, réalisé pour le français, réunissant de manière systématique, à travers le système de graphes lexicaux, les données des différentes lexies qui permettent à l'apprenant de procéder à l'encodage/décodage. Pour être à même de réaliser ces deux opérations, l'enseignant de L2 ou l'apprenant lui-même doivent maîtriser un certain nombre de notions lexicales (Polguère – Tremblay, 2003). Celles-ci permettent de mieux identifier les problèmes lexicaux en cause dans les procédés d'encodage (par exemple, valider le choix d'une collocation dans un texte) ou de décodage (comprendre le sens d'un mot ou d'une locution lors de la lecture). Parmi les différents types de données lexicales dont l'enseignant ou l'apprenant peut avoir besoin, les définitions constituent un élément incontournable. En particulier, nous nous attachons à démontrer l'importance de la systématisation des définitions analytiques dans un outil servant à l'enseignement/apprentissage des ressources lexicales en fournissant des exemples concernant les seules lexies adjectivales pour lesquelles la systématisation s'avère particulièrement difficile (cf. Frassi 2012; 2014).

Après avoir brièvement présenté le projet, nous nous attardons à l'importance de la maîtrise des notions lexicales qui permettent de comprendre à la fois le contenu et l'organisation du *RLF* comme ressource lexicale susceptible de soutenir l'enseignement/apprentissage d'une langue (Tremblay et al. 2014). Nous illustrerons notre propos en nous concentrant particulièrement sur la modélisation des données concernant les lexies adjectivales et sur leurs liens avec l'encodage des fonctions lexicales (Mel'čuk 1996). Nous nous bornerons, à titre d'exemple, aux lexies adjectivales qui sont des conversions pures (ex.: NERVEUX, dans son sens 'relatif au nerfs', *système nerveux*) et des dérivés sémantiques actanciels purs (ex.: JEUNE, dans son sens 'qui a un âge inférieur à la moyenne qui se situe entre l'enfance et l'âge mûr', lexie adjectivale accompagnant typiquement le premier actant syntaxique profond de la lexie JEUNESSE).

À partir d'une sélection de lexies adjectivales qui contrôlent des collocations modélisées par ces deux types de fonctions lexicales, nous allons expliquer les principes qui président au repérage de deux types

de données sémantiques: 1) l'étiquette sémantique; 2) la définition analytique qui inclut une composante centrale de type *genre prochain* et une ou plusieurs composantes périphériques de type *différence spécifique*.

Nous présentons ensuite quelques exemples de modélisation des définitions lexicographiques de lexies adjectivales pour montrer finalement leur exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et seconde. En particulier, nous allons nous attarder sur deux types d'activités pédagogiques: 1) l'élaboration de fiches pédagogiques explicitant les réseaux lexicaux via les fonctions lexicales (et leurs paraphrases) à partir d'une lexie adjectivale; 2) l'exploitation des paraphrases adjectivales dans l'activité d'encodage de la part d'un apprenant.

Bibliographie

- Baker, Collin F. – Fillmore, Charles J. – Cronin, Beau (2003): « The Structure of the FrameNet Database », *International Journal of Lexicography*, 16, 3, pp. 281-296.
- Fellbaum, Christiane (1998): *WordNet: An Electronic Lexical Database*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Fillmore, Charles J. – Johnson, Christopher R. – Petruck, Miriam R.L. (2003): « Background to framenet », *International Journal of Lexicography*, 16, 3, pp. 235-250.
- Frassi, Paolo (2012): *Des définitions pas comme les autres: les définitions d'adjectifs*. F. Neveu, V. Moni Toke, P. Blumenthal, T. Klinger, P. Ligas, S. Prévost, S. Teston-Bonnard, 3^e Congrès Mondial de Linguistique Française. Paris: EDP Sciences, pp. 891-907.
- Frassi, Paolo (2014): *La définition lexicographique des dérivés sémantiques adjectivaux*. F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer, S. Prévost, 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française. Paris: EDP Sciences, pp. 741-758.
- Lux-Pogodalla, Véronica – Polguère, Alain (2011): « Construction of a French Lexical Network: Methodological Issues », in B. Sagot (éd.), *Proceedings of the International Workshop on Lexical Resources* (http://alpage.inria.fr/~sagot/pub/WoLeR_2011_proceedings.pdf), pp. 54-61.
- Mel'čuk, Igor – Zholkovsky, Alexander K. (1970): « Towards a Functioning Meaning \Leftrightarrow Text Model of Language », *Linguistics*, 57, pp. 10-47.
- Mel'čuk, Igor (1973): « Towards a Linguistic 'Meaning \Leftrightarrow Text' Model », *Trend in Soviet Theoretical Linguistics*, 18, pp. 33-57.
- Mel'čuk, Igor (1981): « Meaning-Text Models: A Recent Trend in Soviet Linguistics », *Annual Review of Anthropology*, 10, pp. 27-62.
- Mel'čuk, Igor – Clas, André – Polguère, Alain (1995): *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Paris: Duculot.
- Mel'čuk, Igor (1996): « Lexical Functions: A Tool for the Description of Lexical Relations in the Lexicon », in Leo Wanner (éd.), *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins, pp. 37-102.
- Mel'čuk, Igor et al. (1984, 1988, 1992, 1999): *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain: recherches lexico-sémantiques I-IV*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Polguère, Alain (2000): « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique » *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues*, 21, pp. 21-75.
- Polguère, Alain (2003): « Étiquetage sémantique des lexies dans la base de données DiCo » *Traitement automatique des langues*, 44, 2, pp. 39-68.
- Polguère, Alain – Tremblay, Ophélie (2003): « Qu'y a-t-il à l'intérieur des noix ? Ou comment décortiquer les unités lexicales », *La lettre de l'AIRDF*, 33, 2003-3, pp. 27-30.
- Polguère, Alain – Mel'čuk, Igor (2006): « Dérivations sémantiques et collocations dans le DiCo/LAF », *Langue Française*, 150, pp. 66-83.
- Polguère, Alain – Mel'čuk, Igor (2007): *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Polguère, Alain (2008): *Lexicologie et sémantique lexicale*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Polguère, Alain (2009): « Lexical Systems : Graph Models of Natural Language Lexicons », *Language Resources and Evaluation*, 43, 1, pp. 41-55.
- Polguère, Alain (2011a): « Classification sémantique des lexies fondée sur le paraphrasage », *Cahiers de lexicologie*, 98, 1, pp. 197-211.

- Polguère, Alain (2011b): « Perspective épistémologique sur l'approche linguistique Sens-Texte », *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*, XX, pp. 79–114.
- Polguère, Alain (à paraître): « Lexicology and Lexicography », in Linda Waugh – John E. Joseph – Monique Monville-Burston (eds.), *The Cambridge History of Linguistics*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Ruppenhofer, Joseph – Ellsworth, Michael – Petruck, Miriam R.L. – Johnson, Christopher R. – Scheffczyk, Jan (2010): *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. Berkeley CA: International Computer Science Institute.
- Tremblay, Ophélie – Anctil, Dominic – Vorobyova, Alexandra (2013): « Utiliser le dictionnaire efficacement: une compétence à développer », *Formation et profession*, 21, 3, pp. 95-98.
- Tremblay, Ophélie – Polguère, Alain (2014): *Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique*. F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer, S. Prévost, 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française. Paris: EDP Sciences, pp. 1173-1188.

**THE ROLE OF COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION IN LEARNING ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE:
A COMPARISON BETWEEN E-MAILS AND MOODLE FORUM POSTS
IN A UNIVERSITY COURSE OF ENGLISH LANGUAGE AND LINGUISTICS**

SABRINA FUSARI & ANTONELLA LUPORINI

Università di Bologna

sabrina.fusari2@unibo.it / antonella.luporini@unibo.it

Since their inception in the 1990s, computer-mediated discourse studies have paid special attention to foreign language education, as ICT (especially e-mail services) gained prominence for student-faculty and peer-to-peer interaction in educational settings (Thorne 2008). While most works focus on e-mail exchanges between students and academic staff from a pragmatic/intercultural perspective (Biesenbach-Lucas 2007; Economidou-Kogetsidis 2011), recent research has come to include other forms of asynchronous communication, such as online discussion forums integrated into e-learning environments for educational purposes (Miyazoe and Anderson 2010), and social networking sites and applications (Aydin 2014). This is a promising area of inquiry, especially now that “social learning” platforms deploying Web 2.0 tools are being developed (Popescu 2014).

This paper contributes to this stream of research, presenting the analysis of a corpus of computer-mediated interactions between undergraduate students of English as a Foreign Language (EFL) and their teachers, collected over a period of two years, starting from the beginning of academic year 2012-2013. The students are all enrolled in a course of English Language and Linguistics that is part of the teaching curriculum of the first cycle (“triennale”, equivalent to a BA) degree courses in Foreign Languages and Literatures, and Asian Languages, Markets and Cultures, offered by the School of Languages, Literatures, Translation and Interpreting of the University of Bologna (Italy). Students are non-native speakers of English, and they belong to 13 different nationalities: their level of language competence is at least B1 of the Common European Framework of Reference for Languages, tested upon admittance through the Oxford Online Placement Test (OOPT). Students are required to follow this course in their first year at university, or as part of an Erasmus exchange, and may choose to attend it face-to-face or in blended e-learning mode. The teachers, who are also the authors of this research, are an adjunct professor who is also a “digital native” (Bennett *et al.* 2008; Bennett and Maton 2010), and an assistant professor with specific training on e-learning methodologies, but qualifying as a “digital immigrant” by virtue of her slightly more advanced age. Both teachers are Italian native speakers with a C2 level of English proficiency. The study is part of a larger research project on the impact of computer-mediated communication (CMC) on EFL students’ language and communication skills, and it is based on the authors’ experience as lecturers in undergraduate courses in English Language and Linguistics at the School of Languages, Literature, Translation and Interpreting of the University of Bologna.

The corpus is in English and it consists of two sub-corpora (both approximately 10,000 words), consistently anonymised in order to respect the students’ right to privacy: metadata containing extra-textual information such as gender and mother tongue were saved separately. The data were analysed with the corpus concordancing program Antconc 3.2.4. The first sub-corpus reflects the features of student-teacher CMC in the face-to-face component of the course: it contains e-mail messages written by the students, as well as the teachers’ replies. The second subcorpus is related to the blended e-learning component of the course, and it collects comments/questions/answers posted on the threaded web forum available on the e-learning platform *Moodle* (Dougiamas and Taylor 2003) by the students who have decided to follow the course in blended e-learning, as well as by their teachers.

The first part of our paper focuses on the e-mail subcorpus. In our experience – as, indeed, in that of other scholars (Merrison *et al.* 2012) – a large part of the daily e-mail traffic involves students demanding information and/or goods and services (i.e. performing the two basic speech functions *question* and *command*, Halliday and Matthiessen 2004: 107 and ff.), e.g., arranging an appointment, seeking clarification of the exam structure/regulations, asking about teaching materials, and so forth. Our analysis takes into account the politeness strategies and degrees of directness involved in the students’ ‘asymmetrical’ requests to their teachers (Brown and Levinson 1987), paying special attention to forms of address/salutations,

hedging, use of modals, and drawing on the notion of interpersonal grammatical metaphor as developed within the framework of Systemic Functional Linguistics (Halliday and Matthiessen 2004; Thompson 2014). Our findings are also discussed in the light of information concerning the students' nationalities, with a view to identifying patterns of their use of English that relate to the influence of their native languages and cultures.

In the second part of our paper, we consider the same features of language (e.g. forms of address/salutations, hedging, use of modals, and also the participants' tendency to take and keep the floor) as they emerge from student-student and student-teacher interactions in the forum subcorpus (Fusari 2014). E-forums (including those used for learning) generally involve a lower degree of formality, a reduction of the perceived social distance favoured by the virtual collaborative environment, and a tendency to resort to the typical features of the language of social media (Zappavigna 2012) and text messaging (Tagg 2012). Our own data also illustrate a difference in the teaching style of the "digital native" teacher, who makes a consistent effort to rekindle the conversation whenever students' posts thin out, and of the "digital immigrant" teacher, who leaves the students in charge of managing the forum, keeping the number of her interventions to a bare minimum.

In comparing the findings from the two sub-corpora, we highlight the specific features of e-mail and threaded web forum and their relevant diverging patterns, hypothesising their correlation with the different nature of the mediums, and the different purposes and learning settings for which they are used.

References

- Aydin, S. (2014). "Foreign language learners' interactions with their teachers on Facebook". *System* 42, 155-163.
- Bennett, S; Maton, K.; Kervin, L. (2008). "The digital natives debate: A critical review of the evidence". *British Journal of Educational Technology* 39(5), 775-786.
- Bennett, S. and Maton, K. (2010). 'Beyond the digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences'. *Journal of Computer Assisted Learning* 26(5), 321-331.
- Biesenbach-Lucas, S. (2007). "Students writing e-mails to faculty: an examination of e-politeness among native and non-native speakers of English". *Language Learning and Technology* 11(2), 59-81.
- Brown, P. and Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dougiamas, M. and Taylor, P. (2003). "Moodle: Using learning communities to create an open source Course Management System". In D. Lassner and C. McNaught (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003*. Chesapeake, VA: AACE, 171-178.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2011). "'Please answer me as soon as possible': Pragmatic failure in non-native speakers' e-mail requests to faculty". *Journal of Pragmatics* 43(13), 3193-3215.
- Fusari, S. (2014). "L'insegnamento della grammatica funzionalista della lingua inglese in modalità blended e-learning" [A blended e-learning course of Systemic Functional Linguistics]. Seminario *IN A TRA, Progetti per l'apprendimento linguistico: pluralità di obiettivi, metodologie e strumenti*. School of Languages, Literatures, Translation and Interpreting, University of Bologna (Italy), 3-4 February 2014.
- Halliday, M.A.K and Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd edition. London: Arnold.
- Merrison, A.J.; Wilson, J.J.; Bethan, L.D. and Haugh, M. (2012). "Getting stuff done: Comparing email requests from students in higher education in Britain and Australia". *Journal of Pragmatics* 44(9), 1077-1098.
- Miyazoe, T. and Andeson, T. (2010). "Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting". *System* 38, 185-199.
- Popescu, E. (2014). "Providing collaborative learning support with social media in an integrated environment". *World Wide Web* 17(2), 199-212.
- Tagg, C. (2012). *Discourse of Text Messaging*. London: Continuum.
- Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar*, 3rd Edition. London: Routledge.

- Thorne, S.L. (2008). "Computer-mediated communication". In N.H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition. Volume 4: *Second and Foreign Language Education*. Berlin: Springer, 325-336.
- Zappavigna, M. (2012). *The Discourse of Twitter and Social Media*. London: Continuum.

**«#ITINBREVE L'ESPRESSIONE DELLE EMOZIONI
DA ALDA MERINI AL CALCIO @AITLA 2015»:
LA RIFORMULAZIONE IN STUDENTI ITALIANO L1 E LS ATTRAVERSO TWITTER**

CLAUDIO NOBILI & CHIARA MELUZZI
Matej Bel University / Libera Università di Bolzano
claudio.nobili@umb.sk / chiara.meluzzi@yahoo.it

Il presente contributo propone l'indagine della riformulazione testuale attraverso *Twitter* nelle produzioni di studenti sia di italiano L1 sia di italiano lingua straniera (LS).

Il lavoro perciò si inserisce in un produttivo filone di ricerca sul processo comunicativo della riscrittura in *tweet*, che ha dato origine, nel caso delle opere letterarie, alla così nominata *twitteratura*: la riscrittura del *Decameron* di Boccaccio in cento *tweet* (ovvero *twoosh*, *tweet* di centoquaranta caratteri esatti, spazi inclusi), promossa dalla Società Dante Alighieri in occasione del settecentesimo anniversario della nascita dello scrittore e poeta italiano, ne rappresenta soltanto un fortunato esempio. Alla scrittura in forma breve, e alla sua capacità di trasformarsi e riprodursi incessantemente mediante il riuso e la rifunzionalizzazione dei suoi elementi, sono stati, inoltre, dedicati recentemente due Convegni presso l'Università di Torino lo scorso Aprile, e presso l'Università di Napoli "L'Orientale" lo scorso Giugno, con un intervento sull'italiano "twitterario".

Il quadro teorico al quale si ascrive la ricerca è costituito essenzialmente da due assi portanti: (a) il principio di riformulabilità o discorsività; (b) la forma testuale breve (di cui si è detto). Nelle *Lezioni di linguistica teorica*, Tullio De Mauro (2008: 107-8) afferma che: «Dato un qualunque segno, dai principi costitutivi di ogni semiotica ricaviamo che esso è sempre passibile di sostituzione con un segno diverso, se c'è e se adempie all'ufficio di veicolare i sensi. In questo senso possiamo dire che non vi è limite alla riformulazione di qualunque segno. La riformulabilità si configura tuttavia in modi assai diversi a seconda dei parametri con cui altri principi si realizzano in un codice. In codici chiusi e/o senza sinonimia, la riformulazione comporta la riforma o la trasformazione del codice, il passaggio da un codice ad altro codice. [...] Nei codici con sinonimia la riformulabilità è invece possibile senza passare ad altro codice. [...] Tuttavia si osserverà che la riformulazione, se non comporta uscire dal codice, comporta l'uscita dal segno.»

All'interno di una stessa lingua storico-naturale il principio di riformulabilità o discorsività trova concreta realizzazione attraverso la funzione metalinguistica riflessiva (esso può, tuttavia, non comportare l'uscita dallo stesso segno linguistico attraverso i verbi copulativi, e più in generale la predicazione).

Nel presente lavoro il principio di riformulabilità o discorsività assume, più precisamente, il carattere peculiare di scrittura, o meglio di riscrittura di due testi in lingua italiana (testi fonte o di partenza). Tali testi si possono classificare ai poli opposti di un *continuum* tipologico che vede, da un lato, un testo letterario (*Io non ho bisogno di denaro* di Alda Merini) e, dall'altro, un testo giornalistico-divulgativo (articolo da *Focus.it* del 5 giugno 2006 sul potere terapeutico del calcio).

Questi testi di partenza forniscono l'*input* per la produzione di diversi testi brevi di arrivo (*target*), sempre in lingua italiana, della lunghezza pari a un *tweet*, o massimo a un *twoosh*, preceduti dall'*hashtag* #itinbreve. A livello metodologico, si noti che i testi di partenza presentano un vocabolario abbastanza simile, senza arcaismi e/o neologismi, per non introdurre un'ulteriore variabile nello studio.

Verranno concretamente analizzati i *tweet/twoosh* prodotti da un campione di studenti di L1 italiana e di L1 slovacca, questi ultimi apprendenti di italiano LS. Il campione di riferimento è costituito dagli studenti iscritti a un corso di laurea triennale in lingue dell'Università degli Studi del Piemonte Orientale Amedeo Avogadro e dell'Università Matej Bel di Banská Bystrica (Repubblica slovacca). Agli studenti è richiesto di leggere i due testi di partenza, uno alla volta, per un massimo di cinque minuti ciascuno e, subito dopo, di scrivere al computer un *tweet* relativo al testo appena letto, su un account *Twitter* appositamente creato. Infine, verrà compilata una scheda di comprensione, strutturata con domande sia aperte sul grado di difficoltà lessicale dei testi sia a risposta chiusa tali da riassumere le principali unità informative di ciascun testo.

Contemporaneamente, verranno elicitate anche informazioni sociolinguistiche (es. età, anni di studio dell'italiano, ecc.). La redazione dei *tweet* e la compilazione della scheda di comprensione vengono compiute in presenza del testo di partenza, non trattandosi di un test di memoria.

L'anonimato degli studenti è garantito mediante l'associazione di ciascun *tweet* alla rispettiva scheda di comprensione con sigle alfanumeriche, ad esempio SLO 01 L (primo studente madrelingua slovacca; *tweet* di riscrittura a partire dal testo letterario). Per una completezza di analisi, si ritiene pertanto metodologicamente opportuno comparare e incrociare i dati ricavati dal *corpus* di riformulazione scritta con quelli ricavati dalle schede di comprensione testuale.

La realizzazione dell'indagine empirico-sperimentale qui presentata si pone l'obiettivo di analizzare processo e prodotto della riscrittura testuale in forma breve mediata dal *social network Twitter*. L'analisi del processo di riformulazione sarà invece basata sul confronto tra i *tweet* prodotti dagli studenti e le schede di comprensione. Il prodotto della riformulazione, ossia i *tweet*, saranno osservati su due livelli di analisi:

(1) testuale: selezione e strutturazione delle informazioni (incluse quelle paralinguistiche come numeri e immagini); coesione e coerenza interna ai *tweet* e rispetto ai testi di partenza; eventuali rimandi a quest'ultimi; lunghezza (*tweet* o *twoosh?*);

(2) lessicale: appello alla sinonimicità VS fedeltà alle scelte lessicali nei testi di partenza.

In conclusione, la presente ricerca integra le prospettive di studio sulla riformulabilità e sulla forma breve sia in italiano L1 sia in italiano LS per mezzo delle nuove tecnologie informatiche della comunicazione. In questo senso, la riformulazione viene intesa come fase anche autovalutativa del processo di apprendimento linguistico.

THE USE OF PAIN LANGUAGE IN COMPUTER-MEDIATED HEALTH SUPPORT GROUPS: A STUDY ON ITS LEXICO-GRAMMATICALIZATION

ANNAFRANCA PLASTINA
Università della Calabria
annafranca.plastina@unical.it

The International Association for the Study of Pain states that “pain is always subjective. Each individual learns the application of the word through experiences related to injury in early life” (IASP, 1979: 250). Pain language is key to expressing symptoms, as it is part of the painful experience. Its dual function, namely, *expression* of accompanying pain sensation (self-report), and *description* about an individual's pain (reporting to others), has been emphasized by Lascaratou (2007). Despite its key role in patient-provider interaction, pain language is strongly contrasted by the patient's certainty of having pain as opposed to the provider's doubt of hearing about the pain (cf. Scarry, 1985), also due to the imbalanced power relationship. Traditionally confined within the medical realm, pain language has witnessed the support of only one influential diagnostic instrument with linguistic features, namely, the McGill Pain Questionnaire (MPQ). The use of this instrument requires patients to select from 78 word descriptors arranged into four macro-categories: sensory, affective, evaluative and miscellaneous to “specify subjective pain experience” (Melzack, 1975: 277). This verbal rating scale may limit patients' match between the expression and the description of pain, especially when they are unable to find appropriate word descriptors that reflect their pain experience. Patients may thus feel an inability to express pain in words (Biro, 2010), and opt for *resignation*: “why bother trying to speak since nobody else will understand?” (Biro, 2013: 14). On their side, providers quickly give up listening to patients, frequently considering pain language as mere complaints with which they easily get exhausted (cf. Käll, 2013).

Pain language is part and parcel of patient language, and of the patient-centred approach, which is the cornerstone of 21st-century healthcare. Nevertheless, the language of pain has received scant attention in the medical pain literature, and has only recently been addressed as a complex interdisciplinary issue in the field of applied linguistics (Sussex, 2009). In the systemic-functional tradition, Halliday (1998:1) posits pain as “one of the most challenging areas of human experience”, and underlines the similarity between the grammar of pain and the experience itself, since “grammar is a theory of human experience as we are making sense of our daily experience by transforming it into meaning”(p. 2). His framework is targeted to the lexico-grammatical construal of pain by introducing the three categories of quality (adjective), thing (noun) and process (verb). Unfortunately, this standard framework has not received the deserved attention, except in Lascaratou's (2007) study, which investigates pain language in modern Greek doctor-patient conversations.

Alongside its use in institutional contexts, pain language is now gaining ground in online health support groups, which are expanding exponentially thanks to the popularity of computer-mediated-communication technology. The rise of e-health has, in fact, allowed “the widespread availability of electronic peer to peer community venues, where people with common interests gather ‘virtually’ to share experiences, ask questions, or provide emotional support and self help” (Eysenbach et al., 2004).

This paper moves beyond the use of pain language in traditional institutional contexts to investigate the recent phenomenon of computer-mediated health support groups, which enhance popularized discourse (cf. Meyers, 2003), as well as patient empowerment. Pain language is the medium of communication within these communities, which are not commonly facilitated by healthcare professionals (White & Dorman, 2001). The primary aim of this research study was to investigate the lexico-grammatical features of the pain language used in peer-to-peer exchanges in a computer-mediated health support group without any kind of power relationships. The study contributes to gaining insights into this kind of interpersonal communication afforded by computer-mediated technology, as little is known about the conversations which take place in these widely used social support groups (cf. Winzelberg et al., 2003). More specifically, the study sought to disclose the lexico-grammatical construal of pain in a corpus of postings collected from a computer-mediated health support group by applying Halliday's standard framework. Data analysis was first performed to classify pain language elements according to the three Hallidayan lexico-grammatical categories of quality, thing and process. Data was then matched against MPQ word-based descriptors to highlight significant discrepancies in the use of pain language. Findings revealed that the role of social media in the medical and

health care sectors is far reaching. Group members regularly resorted to the dual function of pain language, breaching the wall between private and public pain language. Findings also showed that the complex domain of pain experience was not simplistically positioned within the MPQ category of quality, but expanded to amply cover the other lexico-grammatical categories. In spite of the increasing popularity of interactive computer-mediated communication tools, very few stakeholders in the healthcare system are aware of, or appear to be concerned with the potential impact these tools have on their daily professional practices (Grajales et al. 2014). Institutional healthcare systems can no longer underestimate the value of this discursive practice, which meets the layperson's health-related needs in the Web 2.0 era (cf. Smith, 2011; Plastina 2012). Findings highlight how providers can benefit from research on the use of pain language within these groups for practical professional outcomes, including overcoming communication dysfunctions, enduring in the constrained use of the MPQ, and ultimately, in treating their patients' pain effectively.

References

- Biro, D. (2010). *The Language of Pain: Finding Words, Compassion and Relief*. New York: WW Norton.
- Biro, D. (2013). When language runs dry: Pain, the imagination and metaphor. In L. F. Käll (ed.). *Dimensions of Pain: Humanities and Social Science Perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 13-26.
- Eysenbach, G., Powell, J., Englesakis, M., Rizo, C., Stern, A. (2004). Health related virtual communities and electronic support groups: systematic review of the effects of online peer to peer interactions. *British Medical Journal*, 328:1166. Available at: <http://www.bmj.com/content/328/7449/1166>.
- Grajales, F. J. III, Sheps, S., Ho, K., Novak-Lauscher, H., Eysenbach, G. (2014). Social media: a review and tutorial of applications in medicine and health care. *Journal of Medical Internet Research*, 16(2):e13. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3936280/>.
- Halliday, M.A.K. (1998). On the grammar of pain. *Functions of Language*, 5 (1), 1–32.
- IASP (International Association for the Study of Pain). (1979). Pain terms: A list with definitions and notes on usage. *Pain*, 6 (3), 249–252.
- Käll, L.F. (2013). Intercorporeality and the sharability of pain. In L. F. Käll (ed.). *Dimensions of Pain: Humanities and Social Science Perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 27-40.
- Lascaratou, C. (2007). *The language of pain: Expression or description?* Amsterdam: John Benjamins.
- Melzack, R. (1987). The short-form McGill Pain Questionnaire. *Pain*, 30, 191-197.
- Meyers, G. (2003). Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries. *Discourse Studies*, 5(2), 265–279.
- Plastina, A.F. (2012). Enhancing Consumer Health Vocabulary: the case of ontology-based searches, In A.F. Plastina, *Applied Linguistics and Semantic Web Apps: Cases of Mediated Discursive Practices*, Muenchen: Lincom Europa, pp. 97-122.
- Scarry, E. (1985). *The Body in Pain: The Making and Unmaking of the World*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, C.A. (2011). Consumer language, patient language, and thesauri: a review of the literature. *Journal of the Medical Library Association*, 99(2), 135-44.
- Sussex, R. (2009). The Language of Pain in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, 32(1), 1-14.
- White, M. & Dorman, S.M. (2001). Receiving social support online: Implications for health education. *Health Education Research*, 16, 693-707.
- Winzelberg, A. J., Classen, C., Alpers, G. W., Roberts, H., Koopman, C., Adams, R. E., Ernst, H., Dev, P. and Taylor, C. B. (2003). Evaluation of an internet support group for women with primary breast cancer. *Cancer*, 97, 1164–1173.

INDICI PREDITTIVI PROBABILISTICI: IL CASO DELLA GEMINAZIONE CONSONANTICA IN ITALIANO L2

PATRIZIA SORIANELLO
Università di Bari
patrizia.sorianello@uniba.it

Questa ricerca prende in esame l'acquisizione dei fonemi geminati in apprendenti di una lingua seconda. Gli studi già condotti su questa tematica (tra gli altri, Han 1992, Enomoto 1996, Mah & Archibal 2002, McAllister *et al.* 2002, Kabak *et al.* 2011) hanno mostrato che in L2 l'insorgenza dei fonemi lunghi rappresenta un'area problematica per tutti quegli apprendenti la cui lingua materna non possieda tale classe di suoni. Il mancato discrimine tra C lunghe e la loro controparte scempia determina così elevate percentuali di segmenti degeminati.

Relativamente alla lingua italiana (Giannini 2003, Costamagna & Celata 2014), l'acquisizione della geminazione si prefigura come un processo complesso condizionato da più fattori, tra cui posizione dell'accento lessicale e frequenza della parola. Dati recenti (Soriano 2014), mostrano come il processo della geminazione da un lato compaia con percentuali diversificate a seconda del fonema coinvolto, ma non per questo sempre prevedibili, dall'altro come la geminazione, laddove realizzata, non obbedisca ad un principio di distribuzione casuale, anche a parità di competenza dell'italiano L2.

Valutare il peso che le diverse variabili, segmentali o prosodiche, detengono ai fini della corretta produzione di C lunghe non è tuttavia operazione facile o di immediata lettura, a causa della continua interazione tra fattori, né si può escludere che altre variabili, finora mai prese in considerazione, possano per contro detenere un ruolo altrettanto incisivo nella formazione della categoria fonologica in esame.

Al fine di pervenire ad un quadro descrittivo ed interpretativo più esaustivo, in questo studio i rilievi sperimentali raccolti per quattro diversi gruppi di apprendenti di italiano L2 sono stati analizzati assumendo quale base teorica l'*Analogical Modeling of Language* (AML), uno dei più diffusi modelli computazionali tra quelli *exemplar-based*. Elaborato da Royal Skousen (1992, 1995, 2002), l'AML è un modello analogico di quantizzazione probabilistica il quale, sfruttando il principio di analogia, consente di predire, sotto forma di simulazione, il grado di vicinanza/distanza tra più forme linguistiche e di isolare i fattori che incidono maggiormente per la riuscita del processo e, di conseguenza, il loro comportamento.

L'applicazione dell'AML, particolarmente efficace per lo studio di fenomeni linguistici dal comportamento oscillante (Eddington 2000, 2001, 2002, 2004, Eddington & Lonsdale 2007), costituisce l'elemento innovativo della nostra ricerca, in quanto mai applicato con specifico riferimento all'acquisizione dell'italiano L2.

Il protocollo metodologico ha previsto lo svolgimento sequenziale di più fasi. Innanzitutto è stato predisposto un database di oltre 2000 entrate lessicali contenenti un fonema lungo estratte da conversazioni di parlato naturale prodotte da apprendenti spagnoli, tedeschi, inglesi ed ecuadoriani. Una preliminare analisi acustica ha permesso, previa misurazione di specifici parametri, *in primis* la durata, di codificare ogni consonante bersaglio come lunga o breve. Successivamente, ogni fonema geminato dell'italiano, a prescindere dalla sua realizzazione fonetica in L2, è stato classificato, all'interno del database, sulla base di diverse variabili tra cui: modo e luogo di articolazione, sonorità, classe di suono, sillaba e posizione dell'accento lessicale, lunghezza, classe lessicale e indice di frequenza della parola, ma anche livello di competenza dell'italiano e lingua materna dell'apprendente.

L'interrogazione analogica dell'archivio è stata condotta in modo mirato: le variabili considerate, ridotte a stringhe alfanumeriche, sono state di volta in volta selezionate e opportunamente combinate allo scopo di valutare l'indice probabilistico di geminazione computato per quel sottoinsieme di fattori, ovvero il subcontesto analogico.

I risultati finora ottenuti sono incoraggianti e spesso sorprendenti, ad esempio la classe lessicale della parola costituisce un predittore di geminazione più forte rispetto alla frequenza lessicale della parola medesima. Non solo, la metodologia adottata ha permesso anche di simulare il comportamento di quelle combinazioni di variabili, di fatto assenti nel nostro campione acquisizionale, sebbene potenzialmente possibili, ampliando così il ventaglio delle predizioni statistiche a nostra disposizione.

Riferimenti bibliografici

- Costamagna L. & C. Celata (eds.), (2014), *Consonant gemination in first and second language acquisition*, Pisa, Pacini Editore.
- Eddington D. (2000), Spanish stress assignment within the analogical modeling of language, *Language* 76, pp. 92-109.
- Eddington D. (2001), A usage-based simulation of Spanish S-weakening, *Italian Journal of Linguistics / Rivista di Linguistica* 13.2, pp. 191-209.
- Eddington D. (2002), Spanish gender assignment in an analogical framework, *Journal of quantitative Linguistics* 9, pp. 49-75.
- Eddington D. (2004), Issues in modeling language processing analogically, *Lingua* 114, pp. 849-871.
- Eddington D. & D. Lonsdale (2007), *Analogical Modeling: An Update, ESSLLI 2007 Workshop on Exemplar-based Models of Language Modeling and Use*; Dublin, Ireland; August 2007.
- Enomoto K., (1996), *Interlanguage phonology: the perceptual development of durational contrasts by English-speaking learners of Japanese*, Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics 3, pp. 25-35.
- Giannini S. (2003), Typological comparison and interlanguage phonology: maps or gaps between typology and language learning of sound systems?, in *Typology and second language acquisition*, edited by Giacalone A., Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 403-440.
- Han M. (1992), *The timing control of geminate and single stop consonants in Japanese: a challenge for nonnative speakers*, *Phonetica*, 49, pp. 102-127.
- Kabak B., Reckziegel T. & Braun B. (2011), Timing of second language singletons and geminates, *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences*, (China, Hong Kong, 17-21 August 2011), edited by Wai-Sum Lee - Eric Zee, City University of Hong Kong, pp. 994-997.
- MacAllister R., Flege J.E. & Piske T. (2002), The influence of L1 on the acquisition of Swedish quantity by native speakers of Spanish, English and Estonian, *Journal of phonetics*, 30 pp. 229-258.
- Mah J. & Archibald J. (2003), Acquisition of L2 length contrast, *Proceedings of the 6th generative approaches to second language acquisition conference (GASLA 2002)*, edited by Liceras J.M. et al., Somerville (Ma), Cascadilla Proceedings Project, pp. 208-212.
- Skousen R. (1992), *Analogy and structure*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Skousen R. (1995), Analogy: a non-rule alternative to neural networks, *Italian Journal of Linguistics/Rivista di Linguistica* 7.2, pp. 213-231.
- Skousen R., Lonsdale D. & D.B. Parkinson, (eds.), (2002), *Analogical modeling: an exemplar-based approach to language*, Amsterdam: J. Benjamins.
- Sorianello P. (2014), Italian geminate consonants in L2 acquisition, in Costamagna L. & C. Celata (eds.), pp. 25-46.

LE CONVERSAZIONI SCRITTE DEI SOCIAL MEDIA: UN'ANALISI MULTIDIMENSIONALE

STEFANIA SPINA

Università per Stranieri di Perugia

stefania.spina@unistrapg.it

Secondo una visione tradizionale, la conversazione è un'attività socialmente organizzata che ha luogo attraverso lo scambio verbale tra due o più partecipanti, prevalentemente di carattere informale e basato sulla lingua parlata. Nella sua forma prototipica, quella della conversazione faccia a faccia (Bazzanella 2002), essa è caratterizzata dalla sincronia temporale, dal contesto fisico comune e dalla compresenza di parlante e un numero delimitato di interlocutori.

Con lo sviluppo dei *social media*, si affermano nuove forme di conversazione (Orletti 2004), che presentano caratteristiche in parte diverse: l'essere basate sul canale scritto, la non sincronicità e l'assenza di contesto spaziale comune sono ad esempio tratti caratterizzanti delle interazioni su *social media* come Facebook o Twitter (Herring 2008).

La varietà delle forme possibili di conversazione si è dunque ampliata; conversazione è quindi "any exchange of messages between two or more participants, where the messages that follow bear at least minimal relevance to those that preceded or are otherwise intended as responses" (Herring 2010: 4). Le diverse forme di conversazione rappresentano modalità comunicative miste, che si collocano lungo un continuum tra lingua parlata e lingua scritta (Pistolesi 2004, 2014).

La differenza nel canale utilizzato non è tuttavia la sola a caratterizzare le interazioni nei *social media* rispetto a quelle faccia a faccia: un ruolo determinante è svolto infatti dal pubblico di destinatari con cui tali interazioni hanno luogo (boyd 2010) e dalle diverse relazioni sociali che si instaurano tra gli interlocutori. Nelle conversazioni sui *social media*, ogni partecipante ha il suo particolare e unico pubblico di destinatari (il suo *personal public*, Schmidt 2014), che si sviluppa dinamicamente in una rete articolata e modulabile di relazioni, spesso composta da un numero molto consistente di interlocutori. Le interazioni sui *social media* sono forme di conversazione distribuita, che, oltre a quelle locali dei singoli scambi verbali, condividono le due macro-funzioni comuni di: a) mantenimento della propria presenza connessa in rete (Baron 2008; Miller 2008); b) aggregazione del proprio pubblico personale attorno a temi o valori condivisi (Spina 2012; Zappavigna 2012).

Allo scopo di analizzare come tali peculiarità legate al canale, al pubblico e alle particolari relazioni sociali si traducano, nelle interazioni sui *social media*, in scelte linguistiche e discorsive concrete, il presente lavoro si ripropone di confrontare la diversa distribuzione e l'uso di una serie di tratti linguistici in tre diverse tipologie di conversazione: la conversazione faccia a faccia, la conversazione telefonica e la conversazione scritta sui *social media*. I dati utilizzati sono tratti dal *Perugia Corpus* (<http://perugiacorpus.unistrapg.it>), un corpus di riferimento dell'italiano contemporaneo scritto e parlato, e in particolare dalle due sezioni relative al web e al parlato. La metodologia utilizzata prevede un'analisi multidimensionale (Biber 1988, 1995, 2004) di 30 tratti lessico-grammaticali (il lessico delle emozioni, i tempi del passato, i sostantivi, gli aggettivi, i verbi e i pronomi personali, ecc.), sintattici (le dislocazioni a destra e a sinistra, la frase scissa, le subordinate, il passivo, ecc.) e discorsivo-pragmatici (l'intensificazione, la mitigazione, i segnali discorsivi). L'analisi multidimensionale risulta particolarmente efficace per lo studio della variazione tra diverse tipologie testuali, perché è basata non sull'esame di tratti individuali, che hanno spesso una distribuzione idiosincratca, ma sulla sistematica co-occorrenza di tratti in testi diversi (Biber 1988).

Attraverso l'analisi multidimensionale, le conversazioni mediate dal computer emergono come interazioni caratterizzate da un alto grado di emotività (impiego frequente di lessico affettivo; ricorso continuo all'intensificazione), da una marcata tendenza all'aggregazione (uso diffuso di pronomi personali di seconda persona plurale e di segnali discorsivi mirati alla coesione sociale e all'affermazione di valori condivisi), ma anche da fenomeni connessi con la loro natura di testi scritti (maggiore frequenza di nomi, sintagmi preposizionali e forme passive, che rivelano un'organizzazione testuale basata sulla densità informativa).

La conclusione che tale analisi suggerisce è che i *social media* rappresentano spazi comunicativi del tutto peculiari, e che tre fattori essenziali concorrono insieme a costruire tale peculiarità a livello linguistico e discorsivo:

- la specificità tecnologica, che comporta l'uso della scrittura e la produzione di testi spesso brevi o addirittura frammentari;
- l'emergenza di una nuova tipologia di pubblico personale;
- le peculiari relazioni sociali che si instaurano con tale pubblico, scaturite da norme condivise differenti da quelle della forma prototipica di conversazione.

Riferimenti bibliografici

- Baron, N. S. (2008). *Always on: Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.
- Bazzanella, C. (a cura di) (2002), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Guerini.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber D. (1995). *Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison*. Cambridge University Press.
- Biber D. (2004). "Conversation text types: A multi-dimensional analysis". In G. Purnelle, C. Fairon, A. Dister (eds.), *Le poids des mots: Proceedings of the 7th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data*, 15-34. Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Boyd, d. (2010). "Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications." In Z. Papacharissi (ed.) *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. London: Routledge, 39-58.
- Herring, S. C. (2008). "Computer-Mediated Discourse". In D. Schiffrin, D. Tannen and H. E. Hamilton (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden: Blackwell, 612-634.
- Herring, S. C. (2010). "Computer-mediated conversation: Introduction and overview". *Language@Internet*, 7.
- Miller, V. (2008). "New Media, Networking and Phatic Culture". *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 14/4, pp. 387-400.
- Orletti F. (2004). "Conversazioni in rete". In F. Orletti (a cura di). *Scrittura e nuovi media. Dalle conversazioni in rete alla Web usability*, pp. 113-131. Roma: Carocci.
- Pistolessi, E. (2004). *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e sms*. Padova: Esedra.
- Pistolessi E. (2014). "Scritture digitali", In G. Antonelli, M. Motolese, L. Tomasin (Eds.) *Storia dell'italiano scritto*. Vol. III: Italiano dell'uso. Roma: Carocci, pp. 349-375
- Schmidt J. (2014). "Twitter and the Rise of Personal Publics". In K. Weller, A. Bruns, J. Burgess, M. Mahrt e C. Puschmann (a cura di). *Twitter and Society*. New York: Peter Lang, pp. 3-14.
- Spina, S. (2012). *Openpolitica. Il discorso dei politici italiani nell'era di Twitter*. Milano: FrancoAngeli.
- Zappavigna, M. (2012). *The Discourse of Twitter and Social Media. How We Use Language to Create Affiliation on the Web*. London: Continuum.

ECOGRAFIE LINGUALI, FONOLOGIA ARTICOLATORIA E PARLANTI BILINGUI

LORENZO SPREAFICO & ALESSANDRO VIETTI

Libera Università di Bolzano

lorenzo.spreadfico@unibz.it / vietti@unibz.it

Scopo della presentazione è illustrare il possibile contributo della tecnica di ecografia linguale (UTI, *ultrasound tongue imaging*; Stone, 2005) allo studio dei processi di acquisizione della fonologia di parlanti bilingui adulti. In particolare vengono discussi i vantaggi dell'impiego di questa tecnica di visualizzazione dei profili linguali per la risoluzione di un quesito ricorrente nella fonologia di bilingui precoci e tardivi (Paradis, 2001), ovvero se questi dispongano di sistemi fonologici interagenti o indipendenti. La tematica, strettamente connessa a quella delle difficoltà di apprendimento di contrasti fonologici in una lingua non nativa - e solitamente trattata nel quadro di approcci teorici che si richiamano a principi di marcatezza tipologica (Eckman, 1977; Carlisle, 1998); similarità e dissimilarità degli inventari tra la L1 e la L2 (Brown, 1998); salienza percettiva dei foni contrastati (Flege, 1995) - viene qui declinata nel quadro della Fonologia di laboratorio (Pierrehumbert et al., 2000), in particolare della Fonologia articolatoria (Goldstein & Pouplier, 2014), riferendo dati empirici originali.

Vengono perciò presentati e discussi i dati relativi alla realizzazione di foni rotici (Spreadfico/Vietti, 2013) in italiano e tirolese da parte di parlanti bilingui simultanei e sequenziali di italiano/tirolese. L'analisi è fondata sul confronto di dati strumentali elicitati in condizioni di laboratorio impiegando stimoli rappresentati da parole reali contenenti istanze di /r/ in diversi contesti (es: it. *preme, sprema, aspre*; tir. *prigl, pratzl, pafarle*). Ciascuna produzione è classificata sulla base del dato acustico e riportata a una classe di foni definita per modo e luogo di articolazione. Ciascuna immagine ultrasonica associata ai foni, - registrata con un ecografo SonoSite 180 impiegando un trasduttore ICT 7-4 con profondità di 7 cm, fascio ultrasonico di 120° e frequenza di scansione di 17 Hz - è analizzata per mezzo del software Articulate Assistant Advanced così da determinare profilo, orientamento e posizione linguale (Iskarous, 2009) tenuti durante l'articolazione. Il profilo linguale medio di ciascuna classe di fono identificata in ognuna delle due lingue per ciascuno degli informanti è quindi confrontato e le eventuali differenze statisticamente significative sono computate tramite un t-test a due code).

I dati della comparazione intralinguistica così elaborati, e in particolare le differenze articolatorie ma non anche acustiche ed uditive relative alla realizzazione di /r/ sono infine impiegati per la discussione teorica al fine di mostrare come proposte di modellizzazione e predizione del processo di acquisizione della fonologia della L2 quali quelle dello *Speech Learning Model* (Flege, 1995) e del *Perceptual Assimilation Model* (Best, 1995) rendono solo parzialmente conto dei fenomeni osservati perché tralasciando di includere nel modello informazioni sulla dimensione articolatoria, irrinunciabili perché alla base delle produzioni degli apprendenti, non sono in grado di rendere conto di fenomeni ricorrenti nelle produzioni di parlanti bilingui.

Riferimenti bibliografici

- Best C. (1995) A direct realist view of cross-language speech perception: New Directions in Research and Theory. In Winifred Strange "Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues". York Press: 171–204.
- Brown C. (1998). The role of the L1 grammar in the L2 acquisition of segmental structure. "Second Language Research" 14: 136–193.
- Paradis J. (2001) Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems?. In "International Journal of Bilingualism" 5(1): 19-38.
- Carlisle R. (1998). The acquisition of onsets in a markedness relationship: A longitudinal study. "Studies in Second Language Acquisition" 20: 245–260.
- Eckman F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. "Language Learning" 27: 315–330.
- Flege J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (ed.) "Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research". York Press: 233-277.

- Goldstein L., Pouplier M. (2014). The temporal organization of speech. In M. Goldrick et al. (eds.) *The Oxford handbook of Language Production*. Oxford University Press: 210-227.
- Pierrehumbert J., Beckman M., Ladd D.R. (2000) *Conceptual Foundations of Phonology as a Laboratory Science*. In N. Burton-Roberts, P. Carr and G.J. Docherty (eds.) *“Phonological Knowledge: Conceptual and Empirical Issues”*. Oxford University Press: 273-303.
- Stone M. (2010) *Laboratory techniques for investigating speech articulation*. In W. Hardcastle et al. (eds.) *“The Handbook of Phonetic Sciences, 2nd Edition”*. Wiley-Blackwell.

EFFETTI DELL'INTEGRAZIONE MULTISENSORIALE NELL'ACQUISIZIONE FONOLOGICA DI UNA LINGUA STRANIERA

ROSACHIARA VITOLO, VALERIO SANTANGELO, LIDIA COSTAMAGNA

Università per Stranieri di Perugia / Università degli Studi di Perugia; Fondazione Santa Lucia, IRCCS / Università per Stranieri di Perugia

rosachiaravitolo@gmail.com / v.santangelo@gmail.com / lidia.costamagna@unistrapg.it

La percezione del linguaggio parlato è un fenomeno complesso che coinvolge differenti processi di elaborazione relativi alla fonetica, all'organizzazione fonologica, alla struttura lessicale, morfologica e sintattica dell'espressione verbale. In questo processo composito, la fonetica riveste un ruolo preliminare nell'apprendimento di una lingua, in quanto la percezione, la produzione e la dimensione acustico-articolatoria dei suoni del parlato si presentano, in ordine di importanza, ancor prima di ogni altra analisi che presupponga una elaborazione del significato. Nell'ambito della linguistica acquisizionale, lo studio dei processi fonetico-fonologici consente una migliore comprensione sia dei processi di produzione dei suoni del parlato, sia dei meccanismi che sottendono la ricezione e dunque la comprensione di una lingua straniera nei suoi diversi aspetti (Archibald: 1995).

La presente ricerca intende approfondire lo studio dei processi alla base dell'apprendimento della pronuncia da parte di soggetti adulti, in particolare sinofoni. Gli studi dedicati all'apprendimento della fonologia di una lingua straniera da parte di adulti mettono in evidenza gli errori tipici e i principali scogli fonetici, mentre risulta ancora non determinata una strada univoca di prassi didattica valida anche per lingue tipologicamente distanti dall'italiano (Rastelli: 2010). L'ipotesi che qui avanziamo è che la percezione integrata di diverse modalità sensoriali (somministrazione di stimoli verbali con aggiunta, all'audio, del video-labiale ad esso relativo: Miller & D'Esposito: 2005), possa migliorare la percezione e quindi la riproduzione e la pronuncia in lingua straniera (Markham: 1997; Dalton & Seidlhoffer: 1995). Si cercherà inoltre di mettere in luce i processi cognitivi soggiacenti alle produzioni fonetiche in lingua italiana di apprendenti principianti adulti in relazione a tali stimoli. Si procederà poi a: a) valutare l'accuratezza delle riproduzioni in relazione ai parametri di costruzione degli stimoli; b) confrontare il valore numerico risultante dalla valutazione di docenti di italiano L2 e fonetisti con l'indice di complessità di ogni stimolo, calcolato in fase di costruzione del design sperimentale; c) analizzare e categorizzare la tipologia degli eventuali errori di accuratezza (James: 1998), commessi dai soggetti in base alla loro madrelingua; d) rilevare la misura della latenza nella preparazione alla ri-produzione fonetica dell'apprendente sinofono. Verrà infine calcolato l'indice di correlazione tra lo spettrogramma dello speaker nativo e quello dei soggetti apprendenti, utilizzando per l'analisi il programma Praat (Boersman & Weenink, Institute of Phonetics Sciences of University of Amsterdam: 2011).

Metodo

La prima fase della ricerca presenta l'elaborazione di una lista di parole prive di significato create tenendo conto dei seguenti parametri: lunghezza delle parole, complessità sillabica, presenza di fonemi "difficili" in posizione eterosillabica o tautosillabica, presenza di foni labiali (b, p, f, v, m), ('facilitanti' poiché pronunciati con una modalità articolatoria visibile dall'esterno). I foni suddetti, laddove presenti, sono stati collocati in posizione iniziale, mediana e finale di parola, in coesistenza con consonanti geminate, vibranti, liquide, nessi consonantici eterosillabici e tautosillabici. Inoltre, in accordo con la letteratura specifica prodotta sulla creazione di parole senza senso il più possibile simili a quelle semanticamente piene (Christiansen : 2011), è stata eletta a rappresentativa dell'italiano l'alternanza consonante/vocale più che quella vocale/consonante. Le vocali sono ugualmente distribuite nelle diverse posizioni eccetto 'u' che non è stata usata nella posizione finale, poiché in italiano le parole che terminano con questa vocale sono molto rare e hanno un ruolo funzionale.

Infine, le diverse possibili interazioni fra i parametri citati hanno portato alla determinazione di un provvisorio indice di complessità tripartito, utilizzato nella fase pre-sperimentale per poter presentare ai soggetti batterie di stimoli di complessità omogenea.

Gli stimoli sono stati presentati in ordine casuale in tre diverse sessioni (ovvero 108 stimoli x 3 sessioni), ciascuna delle quali è caratterizzata da un formato di presentazione: solo audio (SA), audio-ortografico (SAO), audio-labiale (SAL).

Stimoli e procedura

Una lista di 108 stimoli (36 non-parole x 3 livelli di difficoltà) è stata riprodotta nei tre diversi formati di presentazione. Per i formati SA (stimolo audio) e SAL (stimolo audio-labiale), ci si è avvalsi della collaborazione di una speaker madrelingua italiana, registrando voce e articolazione labiale durante la lettura delle non-parole. I 108 stimoli sono stati presentati in ordine casuale in tre diverse sessioni (rispettivamente 108 stimoli x sessione SA, sessione SAO e sessione SAL).

L'ordine delle tre sessioni è stato controbilanciato tra i soggetti, così da evitare effetti legati all'apprendimento. Le prove sono state somministrate tramite laptop (display 17") e cuffie (impedenza e range frequenziale = 32). Ciascuna prova iniziava con la presentazione su schermo di un segnale di allerta (una croce lampeggiante verde, durata = 1 sec), a cui faceva seguito lo stimolo. Appena terminato, un apposito segnale visivo (un cerchietto rosso, durata = 6 sec) invitava il soggetto a riprodurre verbalmente lo stimolo indirizzando la voce al microfono del medesimo laptop. La riproduzione verbale è stata registrata per una finestra temporale di 6 sec (ovvero, tutta la durata del cerchietto rosso), terminati i quali, una nuova prova aveva inizio.

Partecipanti

a) 12 soggetti sinofoni di entrambi i sessi, in età compresa fra i 18 e i 29 anni, iscritti al Corso di Lingua italiana dell'Università per Stranieri di Perugia, aventi un livello di competenza dell'italiano elementare (A1/A2 del QCER).

b) gruppo di controllo formato da 12 soggetti di madre lingua italiana di entrambi i sessi, in età compresa fra 18 e 29 anni, iscritti al corso di laurea ITAS (Italiano per Stranieri), dell'Università per Stranieri di Perugia.

Analisi dei dati

I dati raccolti sono stati esportati in files audio di formato .WAV (3 files per ogni soggetto, corrispondenti a ciascuna sessione) distribuiti a tre diversi valutatori, insieme ad una tabella di valutazione. La tabella presenta 4 colonne: stimolo, punteggio sessione1, punteggio sessione2, punteggio sessione3. I punteggi assegnati variavano da 1 (minima accuratezza) a 5 (massima accuratezza). È importante sottolineare che i valutatori non erano a conoscenza della relazione esistente tra sessione e modalità di somministrazione (SA, SAO o SAL).

Risultati preliminari

I primi dati, emersi soprattutto dalle riproduzioni del 70% del gruppo di controllo, mostrano che la lunghezza delle sillabe non rappresenta il massimo parametro di difficoltà di uno stimolo; la conoscenza di altre lingue straniere influenza, per alcuni soggetti, la memoria fonologica di alcuni stimoli (es: pido, breca che ricordano parole dello spagnolo); la visione dell'articolazione labiale aiuta soprattutto nel mantenimento delle posizioni articolatorie dei foni iniziali di parola, mentre il solo audio autorizza alla distrazione visiva dallo schermo e ad una riproduzione del tutto soggettiva del ritmo prosodico. Una prima analisi dei dati sul gruppo di sinofoni, nel contempo, ha evidenziato un sensibile miglioramento delle capacità di articolazione di alcuni foni facilitanti e un consistente sviluppo articolatorio di foni scoglio, quali vibranti e liquide, soprattutto in posizione eterosillabica (es: pilernuca, cadarmota). La visione dei movimenti labiali si è dimostrata un valido aiuto per la totalità dei gruppi di soggetti testati nella riproduzione delle doppie. L'ortografia sembra un ancoraggio positivo per la memoria. Ci aspettiamo che le successive analisi (inclusa quella sugli spettrogrammi), possano dare ulteriori conferme delle evidenze emerse sinora.

Bibliografia

- Archibald, J., *Phonological Acquisition and Phonological Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1995.
- Christiansen, T. U., *A Danish nonsense syllable speech material*, Forum Acoustic, Aalborg, 2011.
- Dalton C., Seidlhofer B., *Pronunciation*, Oxford University Press, 1994.

- James C., *Errors in language learning and use, Exploring error analysis*, Applied Linguistics and Language Study, Longman, 1998.
- Markham D., *Phonetic Imitation, Accent, and the Learner*, Lund University Press, Sweden, 1997.
- Miller L. M., D'esposito M., *Perceptual fusion and stimulus coincidence in the Cross-Modal Integration of the Speech*, appeared in *The Journal of Neuroscience*, June, 22, 2005, pp. 5884-5893.
- Rastelli S., *Italiano di cinesi, Italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia, 2010.

PAPER PRESENTATION: HOW TO REDUCE IN TEXTCHAT

JONATHAN WHITE
Dalarma University
jwh@du.se

In this presentation, I discuss the processes for reducing language in IRC textchat. My data comes from non-native speakers of English in an academic context, and consists of a series of pre-seminars and seminars from an introductory course in English linguistics held through Skype IRC textchat. The learners have limited Internet experience in general, and in particular of textchat, so the processes they use to reduce language are of interest.

Previous research on SMS language and IRC textchat has indicated a number of different reduction processes, but the exact classification is not clear. A general division has been made between syntactic processes like ellipsis and morphological ones like clipping and homophony (explicitly by, for example, Murray, 2000 and Lee, 2002). Here, I focus on morphological processes. Among these processes, we find clipping, homophony and phonetic spellings. Authors differ, though, in how detailed their classification is. For example, Werry (1996) identifies very general categories, while Lee (2002) is much more detailed in her classification, especially of homophony. *Abbreviation* as a term is used very differently, either as a cover term for reduction processes, or as a specific process which can also be called *initialism* (e.g. *UN* for *United Nations*). Yus (2011) identifies many types of phonetic reductions, like regiolectal and colloquial spellings, among others. Lopez Rua (2005) proposed that initialisms are a very common process in English followed by phonetic spellings and abbreviations, as opposed to French which prefers phonetic respellings and Spanish which prefers abbreviations.

After analysis of my data, I propose the following classification. We find clipping processes of different types, although fore-clipping is extremely rare, and in particular many examples where clipping is combined with homophony and phonetic spelling. Clipping processes can often be combined to produce forms like *prb* for *problem* (with middle- and back-clipping), for example. Initialisms are found, but no acronyms. Homophony and phonetic spellings are strongly present in the corpus. I do not see the need for classifying letter and number homophones differently as Lee does, since they are very often combined as in cases like *b4* for *before*, and phonetic spellings include forms like *evry* for *every* which I would not classify as a homophone. Prosodic spelling is not a term I use in this context, as I see it in its more traditional meaning referring to the marking of intonation and stress through writing – so such examples would be treated as phonetic spellings.

In terms of frequency, we find that Lopez Rua's work on English is not confirmed by my data. Back-clippings are by far the most frequent process at over 45%, followed by homophony at 20%. The other processes are found at similar levels, ranging from 4-9%. The least popular are fore-clipping and the combination of homophony and clipping. Individually, students vary a lot in their use of these processes. Yet, they have certain tendencies. Some like using homophonous forms, while others favour extreme clipping processes, reducing phrases down to single letters.

References

- Lee, C. (2002). Literacy practices in computer-mediated communication in Hong Kong. *The Reading Matrix* 2(2), 1-25.
- Lopez Rua, P. (2005). Shortening devices in text messaging. *Neuphilologische Mitteilungen* 106(2), 139-155.
- Lotherington, H. & Xu, Y. (2004). How to chat in English and Chinese: Emerging digital language conventions. *ReCALL* 16(2), 308-329.
- Murray, D. (2000). Protean communication: The language of computer-mediated communication. *TESOL Quarterly* 34(3), 397-421.
- Werry, C. C. (1996). Linguistic and interactional features of Internet Relay Chat. In S. C. Herring (ed.). 47-63. *Computer-mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Yus, F. (2011). *Cyberpragmatics: Internet-mediated Communication in Context*. Amsterdam: John Benjamins.

POSTER

**“SCELTO A PERCHÈ FRASE B SECONDO ME USA TANTI VERBI”
DAL SI RIFLESSIVO AL SI PASSIVANTE, CONSAPEVOLEZZA METAGRAMMATICALE A
PARTIRE DA TEST A SCELTA MULTIPLA**

ELISA CORINO
Università di Torino
elisa.corino@unito.it

Recenti studi psicolinguistici sull'apprendimento delle seconde lingue (Leow 2000, Robinson 2003) hanno dimostrato l'utilità di raccogliere informazioni metalinguistiche per comprendere i processi cognitivi di elaborazione dell'input e di associazione forma-funzione negli apprendenti di una seconda lingua. In particolare a partire dal modello di Schmidt (1990) la consapevolezza linguistica è riconosciuta come componente centrale per la rappresentazione dei meccanismi interni al sistema linguistico della L2 da parte degli apprendenti, che sono abituati ad eseguire compiti scritti mirati all'applicazione delle regole spiegate e a controllare la correttezza delle loro esecuzioni con la verifica dell'insegnante. Di fronte ad un evento, osserva Schmidt (1990), riconoscerne le caratteristiche semantiche, individuarne i connettivi tempo-aspettuali e analizzarne la struttura morfologica, è fondamentale in quel processo che va dall'esperienza consapevole, istantanea e soggettiva del *noticing*, a quella dell'*understanding*, con l'analisi della struttura e il confronto dei vari contesti in cui la tale struttura è stata notata.

Le occasioni di riflessione sul funzionamento della lingua, che favoriscono in primo luogo la ricezione autonoma dei testi e in secondo luogo la loro – corretta – produzione, devono diventare sistematiche nella pratica glottodidattica.

Strumento ideale per l'elicitazione di discussioni e considerazioni metalinguistiche in chiave di *understanding* è il test a scelta multipla, poiché la tecnica didattica del *focus on form* esorta gli studenti a porre attenzione sulle forme linguistiche all'interno dell'input e incrementa il grado di consapevolezza nell'individuazione e nell'analisi delle strutture insegnate, facilitando così il processo di conversione dell'input in *intake*.

A partire da queste considerazioni e in funzione dei risultati emersi dallo studio del corpus di apprendenti VALICO (Varietà di Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online, www.valico.org) sono stati sviluppati esercizi a scelta multipla online che vedono un Software per la Formazione di Insegnanti e Apprendenti (SO.F.I.A., <http://www.valico.org/quizproc/finale/>) affiancato a registrazioni georeferenziate delle discussioni elicitate a partire dai distrattori *corpus based* proposti agli informanti di VALICO nel mondo (<http://www.valico.org/esercizi.html>).

Da una parte il software offre attività elaborate per gruppi specifici di apprendenti suddivisi per lingua madre, ai fruitori del programma viene chiesto di graduare le scelte secondo una scala di maggiore-minore correttezza (4-1), verificando poi le proprie ipotesi con i punteggi suggeriti dall'insegnante virtuale e rinforzando le proprie competenze grazie al feedback con “pillole di grammatica” che commentano i contenuti morfosintattici dei distrattori, aggiungendo osservazioni metalinguistiche che possono influire positivamente sulla memorizzazione e sull'apprendimento, oltre che sul miglioramento dell'accuratezza nella produzione in LS (Sheen 2010).

Dall'altra parte le registrazioni delle discussioni già elicitate in classe a partire dagli esercizi a scelta multipla permettono di estendere le considerazioni sull'apprendimento di una lingua ai processi cognitivi che sottendono le produzioni degli apprendenti, così come essi stessi li esplicitano.

Avere a disposizione un tale materiale permette di indagare in molte direzioni diverse e verificare aspetti ancora poco studiati in seno alle varietà di apprendimento e alle competenze degli studenti:

1. la capacità degli studenti di individuare le deviazioni dalla norma
2. la capacità degli studenti di usare un lessico specialistico - quello della descrizione grammaticale - per riferire e descrivere fenomeni
3. la capacità degli studenti di descrivere un fenomeno linguistico in modo corretto, distinguendo forme e funzioni

La registrazione della discussione disponibile online permette di verificare se l'ipotesi interpretativa del ricercatore in merito alle scelte operate dagli apprendenti corrisponde al ragionamento effettivo che ha portato questi ultimi ad optare per un distrattore piuttosto che per un altro. Le supposizioni teoriche poi vengono spesso smentite dalle evidenze audio, che gettano nuove luci sui processi che hanno governato una certa scelta. In alcuni casi la discussione fa emergere la presenza di *cover errors* che altrimenti non sarebbero

potuti essere identificati: la scelta è corretta, ma per le ragioni sbagliate. Si veda, ad esempio, la decisione di un gruppo di francofoni di considerare corretta l'opzione "Il padre ha un'idea di felicità che gli spinge a emigrare", in virtù del fatto che *gli* è il plurale di *lo* (e si potrebbe riferire al *padre* e ai suoi *amici*, citati precedentemente nel testo). È evidente la confusione in merito alle parti del discorso, la sovrapposizione del sistema di articoli con quello dei pronomi. È proprio in questi casi che l'aggiunta di osservazioni metalinguistiche può influire positivamente sulla memorizzazione e sull'apprendimento, oltre che sul miglioramento dell'accuratezza nella produzione in LS.

In questo contributo verranno presi in esame in particolare gli item che contengono la particella pronominale *si*, nei suoi valori impersonale, passivante, in costruzioni causative o riflessivo, e si analizzeranno le registrazioni di apprendenti di lingue germaniche e romanze di fronte a costruzioni che danno origine a numerosi errori ed esitazioni (Corino, Marellò in stampa).

La frase "*Molte cose si possono essere comprate quando si hanno tanti soldi*", ad esempio, sottoposta a sette studenti anglofoni, viene riconosciuta da molti come corretta, perché l'accordo è coerente o perché "*qualcosa più giusto sarebbe molte cose possono essere comprate quando si hanno tanti soldi, ma non c'è. [...] Allora ho scelto qualcosa che sarebbe più vicino*"; sono pochi gli studenti che riescono a identificare il motivo per cui non è la scelta da 4 punti, forse la ragione è che "*usa tanti verbi*".

La relazione tra il valore assegnato dagli studenti al distrattore e la capacità metalinguistica di individuare e verbalizzare le regole d'uso delle forme linguistiche sarà dunque significativa per definire il rapporto tra conoscenze implicite e conoscenze esplicite e quindi anche il livello di competenza degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Corino E., Marellò C. (in stampa) Verbi impersonali anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti
- Leow (2000) A study of the role of awareness in foreign language behavior: aware versus unaware learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 557-584.
- Robinson P. (2003) The Cognition Hypothesis, task design and adult task-based second language learning, in *Second Language Studies*, 21, 45-105.
- Schmidt R.W. (1990) Psychological mechanism underlying second language fluency, in *Studies in Second Language Acquisition* 14, 357-85.

PROSODIC UNITS AS A MEASURE IN DEFINING ORAL FLUENCY IN DISCOURSE

HEEJU LEE & SUNG-OCK SOHN

University of California

heeju0829@gmail.com / sohn@humnet.ucla.edu

The current study investigates the significant role that the notion of Intonation Phrase (henceforth, IP) plays in defining second language adult learners' oral fluency. The notion of the IP comes from the transcription system of Seoul Korean intonation, known as Korean Tones and Break Indices (K-ToBI) (Jun 1993, 1998, 2000). As seen in the following figure, the intonational structure of Seoul Korean is hierarchically organized with two prosodic units: IP and Accentual Phrase (AP). The IP is the largest prosodic unit that consists of one or more AP(s). The IP juncture is recognized by phrase-final lengthening, and an optional pause.

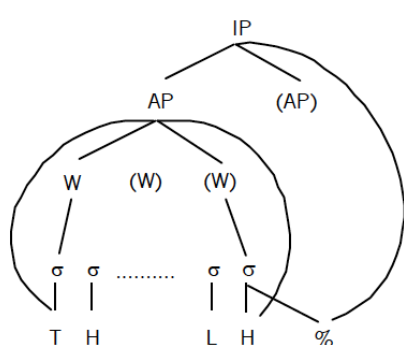


Figure: Intonation Model of Seoul Korean

IP	Intonation Phrase (%)
AP	Accentual Phrase
W	Phonological word
σ	Syllable
T=H	When the initial segment is aspirated/tense, otherwise, T= L
%	Intonation phrase boundary tone

There is considerable research in the Second Language Acquisition literature describing second language (L2) learners' oral fluency by collecting speech data from decontextualized tasks such as picture descriptions or monologues. However, oral fluency becomes important in the actual communicative setting. This study, thus, uses authentic oral interview data and defines oral fluency by the number of words divided by the number of IPs, resulting in the number of words produced in one IP a speaker produces during the course of interview. The more words in one IP the speaker produces, the more fluent he/she is said to be (cf. Lee, et al. 2011, Lee 2014). For example, a speaker who produces four words in one IP is more fluent than a speaker who produces two words per IP, and this shows his/her ability to connect four words in one prosodic unit without any unnecessary pause or lengthening.

The data for this study is drawn from the Oral Proficiency Interviews (OPIs) with ten native English speakers. It contains approximately 320 min. of interviews. Five were intermediate level speakers and the other five were advanced level speakers based on the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) speaking proficiency guidelines. There were five interviews with native Korean speakers as control. To elicit data, a certified OPI tester of Korean conducted interviews in face-to-face contexts or through Skype (<http://www.skype.com>). All interviews were audio-recorded in Audacity® and transcribed using Inqscribe (<http://www.inqscribe.com>), a transcription software for audio and video data. IPs were labeled with % based on how the pitch contour appeared on Praat (Boersma and Weenink 2013), a speech analysis software. The analysis of prosodic units in Korean and the notation of tonal configurations in this study are based on an intonational approach (Pierrehumbert and Beckman 1988; Jun 1993, 1998, 2000). The number of IPs and words of each interview were counted for analysis. Filler words (*a* 'ah', *um* 'uhm', *uh* 'uh', *mwe* 'what', and *ku* 'that') were often realized as individual IPs and were counted as individual words. We excluded filler words from the word count and IP count because the filler use can idiosyncratically vary according to the speaking style, irrelevant to the speakers' fluency.

Results show that all five advanced-level speakers produced more number of words in one IP than intermediate speakers, and the difference was statistically significant ($t(8) = 5.7, p < .01$). This indicates that more words tend to be joined together in one intonation unit in advanced-level speakers' responses than in intermediate-level responses, which shows advanced-level speakers' higher fluency.¹ In the following two

¹ The number of words is counted based on spacing in Korean orthography (Sohn and Nam 2013).

examples, responding to the same question about hobbies, the advanced speaker Tony produces six words in one IP whereas the intermediate speaker Mike produces two words per IP (eight words/four IPs).²

Example 1: Advanced speaker

Tony: cwulo chinkwu-tul-hako aisuhakhi-lul manhi ha-nun ke-yey-yo (%)
usually friend-PL-with ice:hockey-AC a:lot do-RL thing-be-POL
I usually play ice hockey with my friends {in my free time}.

Example 2: Intermediate speaker

Mike: pilting an-ey iss-nun ke (%) pota (%) pakk-ey (%) iss-ko siph-eyo (%)
building inside-LOC stay-RL thing than outside-LOC stay-CONN want-POL
I like outdoor activities more than indoor activities.

This study, therefore, suggests that the prosodic unit in the K-ToBI intonation framework can be a useful tool to quantitatively measure second language learners' oral fluency, and may potentially be an objective way through which language proficiency is evaluated. Specifically, the methodology used in this study may also be a guide for future studies that assess oral fluency. The advanced level speakers' data can be used as a realistic goal for many Korean language learners to target. Analysis of native Korean speakers' data will be incorporated into the study to compare what the differences are between nonnative speakers and native speakers.

References

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 2012. ACTFL OPI familiarization manual. New York.
- Boersma, Paul. & Weenink, David. 2013. Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 5.3.56, retrieved 15 September 2013 from <http://www.praat.org/>
- Jun, Sun-Ah. 1993. *The phonetics and phonology of Korean prosody*. Ph.D. Dissertation, Ohio State University. [Published in 1996 by Garland, New York]
- Jun, Sun-Ah. 1998. "The accentual phrase in the Korean prosodic hierarchy," *Phonology* 15(2): 189-226.
- Jun, Sun-Ah. 2000. *K-ToBI (Korean ToBI) labelling conventions*. Manuscript. University of California, Los Angeles.
- Lee, Seung-Hee, J-E. Park, & S.-O. Sohn. 2011. Expanded responses of English-speaking Korean heritage speakers during oral interviews. In Pallotti, Gabriele and Wagner, Johannes (eds.), *L2 Learning as Social Practice: Conversation-analytic Perspectives*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center. 87-104.
- Lee, Heeju. 2014. "Native English speakers' use of Korean intonation in conveying pragmatic meaning in the oral proficiency interview," Paper presented at the 19th American Association of Teachers of Korean (AATK) Annual Conference. June 19-21, 2014. Boston.
- Pierrehumbert, Janet B. & Mary E. Beckman. 1988. *Japanese Tone Structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Sohn, Sung-Ock & Kilim Nam. 2013. The Formulaic Expressions of 'Thing' in Spoken and Written Registers: A Corpus-Study of Bound Nouns *kes* and *ke* in Korean. In Bjarke Frellesvig and Peter Sells (eds.), *Japanese/Korean Linguistics*. Vol. 20. The University of Chicago Press.

² IP is labeled with (%) in the examples.

ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES IN THE CLASSROOM: THE PHRASEOLOGICAL APPROACH AND THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES

ELENA MANCA
Università del Salento
elena.manca@unisalento.it

Phraseology is used to describe the tendency for words to be co-selected by speakers and writers to achieve meanings (Cheng et al., 2008:236). The centrality of phraseology in language is described by the idiom principle (Sinclair 1991:110) according to which a “language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices”. This means that only few words are chosen according to the open-choice principle (*ibidem*: 109), that is to say considering only local restraints, such as grammaticalness.

According to Pawley & Syder (1983: 191-192) fluent and idiomatic control of a language strongly depends on the knowledge of a body of “lexicalised sentence stems”, that is to say units of clause length or longer whose grammatical form and lexical content is wholly or largely fixed. Most of these units are not true idioms but rather are regular form-meaning pairings. Ordinary mature speakers are considered to know at least hundreds of thousands of these units. Pawley and Syder maintain (*ibidem*: 205) that only a minority of spoken clauses are entirely novel creations. Speakers tend to use clauses which are entirely familiar, memorized sequences. In language production, these strings are recalled as automatically chained strings.

However, although language in general and, particularly, special languages are known to have a phraseological nature, school language textbooks still focus on lists of single items and do not provide students with an archive of “semi-preconstructed phrases” nor with ways of acquiring these phrases. Some teachers may argue that learners, particularly at the beginning of a second language learning process, may find it difficult to memorize multi-word units and, for this reason, they prefer to adopt a more traditional term-based approach with obvious negative implications. Teachers do not consider the fact that phrases, if properly acquired, can be retrieved easily as single chunks and can strongly contribute to make language learners’ oral and written production more fluent and idiomatic. Furthermore, a term-based approach does not take into account that the use of words is limited by lexicogrammatical, social and cultural constraints (Halliday 1985; Sinclair 1991) and do not provide students with information about the meaningful relations that words entertain with other words within different contexts, which may help them use the language as a native speaker would do.

This paper aims to show how corpus linguistics and theories such as the idiom principle can provide a useful contribution to the development and the preparation of ESP syllabi and how phraseologically-oriented activities may encourage students to take an active role in the learning process and quickly improve their mastering of the language.

The activities proposed in the practical part of this paper show that if chunks and expressions are properly taught, recycled and reused by teachers, learners will memorize them unconsciously and will improve their ability to speak idiomatically and their fluency both in the oral and written production.

The language activities proposed revolve around the identification of phraseology in texts, but also around the use of computer technologies such as corpora and concordances, and software for video subtitling. These activities carried out as group works, pair works and in computer labs may encourage students to take an active role in their learning process and to participate more actively to language lessons particularly in speaking activities, which are frequently considered as too difficult by learners.

References

- Cheng W., Greaves C., Sinclair J., Warren M., 2008, “Uncovering the extent of the phraseological tendency: towards a systematic analysis of concgrams”. *Applied linguistics* 30/2: 236-252, OUP.
- Halliday, M.A.K. and Hasan R., 1985. *Language, Context and Text: a Social Semiotic Perspective*. Deakin University Press.
- Pawley, A. and Syder, F.H., 1983, “Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency”. In J.C Richards and R.W. Schmidt (eds) *Language and Communication*. London, Longman, 191-225.
- Sinclair, J., 1991. *Corpus Concordance Collocation*. Oxford, Oxford University Press.

MOODLE: UNA PIATTAFORMA, SVARIATI UTILIZZI

ALESSANDRA MARAZZI & FRANCESCA MAGNANI

Università di Modena e Reggio Emilia

alessandra.marazzi@unimore.it / francesca.magnani@unimore.it

Parole come *e-learning*, *blended-learning* e *self-learning* sono entrate nel vocabolario e le ritroviamo oggi in molti dei progetti che le Università portano avanti nel campo dell'apprendimento linguistico, spesso attraverso i propri Centri Linguistici d'Ateneo.

L'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia è da sempre attenta sia agli aspetti dello sviluppo dell'autonomia nell'apprendente, attraverso la creazione di percorsi di auto-apprendimento e laboratori multimediali, sia alle necessità di personalizzazione delle attività di apprendimento. Negli anni 2000, parallelamente all'allestimento dei primi laboratori di auto-apprendimento, dotati di materiali cartacei, audio-video e CD-ROM, il CLA ha adottato *moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) quale piattaforma *e-learning open source*.

Le sue peculiarità principali sono:

- ▲ personalizzazione: mette a disposizione dei creatori di corsi e percorsi svariate tipologie di attività e risorse;
- ▲ accessibilità: gli utenti, purché siano connessi ad internet, possono accedere ai materiali e alle attività online, indipendentemente dal sistema operativo del proprio computer e dalla propria posizione fisica;
- ▲ flessibilità: ai propri ritmi, gli utenti possono seguire i corsi e i percorsi che preferiscono.

Il Centro Linguistico ha sfruttato tali caratteristiche per poter far fronte ad una serie di problematiche:

- ▲ raggiungere un numero maggiore di apprendenti senza doversi preoccupare della capienza dell'aula e del monte ore di insegnamento;
- ▲ garantire a tutti gli studenti l'accesso a materiali integrativi e di approfondimento, reperibili solamente nella mediateca o nel laboratorio di auto-apprendimento, dove le risorse in consultazione erano prevalentemente cartacee o su supporto CD-ROM;
- ▲ offrire formazione di qualità a un numero crescente di studenti non frequentanti o lavoratori impossibilitati a seguire le lezioni di persona;
- ▲ risolvere le difficoltà di pianificazione delle attività didattiche dove le sovrapposizioni spesso obbligano lo studente a scegliere un insegnamento in luogo di un altro.

L'inizio dello sviluppo dei percorsi in *moodle* ha consentito di portare avanti due progetti paralleli:

1. i percorsi in modalità *blended-learning*, e
2. i corsi in modalità *e-learning*.

All'interno del primo progetto, la stretta cooperazione tra i Collaboratori Esperti Linguistici (CEL) e il consulente linguistico ha portato a modificare sia la struttura delle lezioni in aula sia il ruolo del laboratorio di auto-apprendimento: in aula ci si è concentrati maggiormente sulle abilità produttive, demandando quelle ricettive quasi esclusivamente alla formazione autonoma. Pur preservando il servizio di auto-apprendimento attraverso il *language advisor*, è stato creato uno spazio su *moodle* per il laboratorio in modo che potesse assolvere alla nuova funzione. Sono stati creati e adattati materiali di lettura e ascolto, anche di indirizzo specialistico, che potessero essere utilizzati dagli studenti di determinati corsi di laurea in preparazione all'esame finale di lingua inglese.

Pur garantendo *moodle* la possibilità di lavorare online, si è scelto di raggruppare i materiali, sotto forma di file scaricabili e stampabili, in cartelle distinte a seconda dell'abilità. Tale scelta è stata dettata da due ragioni fondamentali:

- ▲ non obbligare gli studenti a rimanere connessi ad internet per molte ore, garantendo così anche ai fuori sede e a coloro che non hanno internet a casa propria, la possibilità di utilizzare tutti i materiali, e

▲ abituare gradualmente gli studenti ad un nuovo metodo di studio, attraverso il reperimento di materiale in modo autonomo e un utilizzo individuale dei materiali secondo i propri tempi e ritmi.

Concordando con Blake (2008) che creare un (per)corso *blended learning* non significa mettere su file il proprio sapere e caricarlo online per darlo in pasto ai fruitori, per sopperire all'assenza di un tutor online sono stati forniti agli studenti strumenti di auto-valutazione e indicazioni specifiche su come procedere nell'utilizzo dei materiali.

Nell'ambito del secondo progetto, il Centro Linguistico, mirando a fornire ai discenti la possibilità di utilizzare più di uno strumento per il proprio apprendimento linguistico, ha sfruttato appieno le potenzialità di *moodle* illustrate all'inizio creando, già dal 2010, corsi di lingua (inglese, tedesco, spagnolo, italiano L2 e cinese) che rispondessero alle esigenze dell'Ateneo. I corsi, accessibili con credenziali di Ateneo, sono stati creati dai CEL e dai consulenti-tecnici linguistici. La maggior parte dei corsi include attività dotate di correzione automatica per tre abilità linguistiche (è in fase di studio la fattibilità di includere lo *speaking*), oltre a comprendere sezioni di lessico-grammatica funzionali. I corsi possono essere fruiti in due modalità: *e-learning*, cioè completamente online, e *blended learning*, cioè integrati con la didattica in aula.

Blake (2008) suggerisce che sia il docente di lingua a trovare il modo di integrare le potenzialità della tecnologia nei propri corsi; sottolinea che la tecnologia non deve e non può soppiantare l'insegnante di lingua e rimarca altresì che la tecnologia è un mezzo e non un fine, perché creare un corso *e-learning* significa strutturare l'offerta linguistica in modo che l'apprendimento diretto (in aula col docente) si integri con quello autonomo (su piattaforma *e-learning*). Ecco perché il docente in aula si "trasforma" in tutor online, una figura a disposizione degli utenti in momenti concordati, cui gli studenti possono rivolgere domande e da cui possono ricevere risposte a dubbi e perplessità o a cui chiedere la correzione di compiti assegnati all'interno del corso stesso (ad esempio nel caso della produzione scritta; funzionalità, quest'ultima, necessaria anche nella modalità *e-learning*).

Le scelte operate dal Centro Linguistico, volte a creare nei discenti motivazione aumentando la loro autonomia e responsabilità di apprendimento (Gardner and Miller, 1999), hanno portato i risultati sperati sia con gli studenti già in possesso di un buon grado di autonomia e di responsabilità, sia con gli studenti meno autonomi e poco abituati a costruirsi il proprio percorso di apprendimento.

Non mancano tuttavia punti critici, anche dovuti ai limiti della piattaforma, che vengono di volta in volta presi in considerazione con l'obiettivo di un servizio sempre migliore agli studenti.

Bibliografia

- Blake, R.J. (2008) *Brave new digital classroom: technology and foreign language learning*. Georgetown University Press, Washington, D.C.
- Chapelle, C. (2001) *Computer applications in second language acquisition: foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press, Cambridge
- Gardner, L. & Miller, L. (1999) *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. Cambridge, Cambridge University Press

**THE CYBERPRAGMATICS ‘GENRE TWIST’:
REDEFINING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ONLINE
INTERNATIONAL EXCHANGES UTILISING ENGLISH AS A ‘LINGUA FRANCA’**

MARINA ORSINI-JONES
Coventry University
lsx008@coventry.ac.uk

This paper reports on the collaborative staff-student reflections that stemmed from engaging in online intercultural projects at Coventry University (UK) between August 2012 and December 2014.

The paper will focus on data emerging from *MexCo* (Mexico/UK-Coventry) a *Moodle*-platform-supported project where English was utilised as the ‘Lingua Franca’. Project *Mexco* was integrated into the first year curriculum at Coventry University.

Mexco involved students and staff from Coventry University (Department of English and Languages, CU from now on), and students and staff at the Universidad de Monterrey (UDEM - Dirección de Programas Internacionales de la Universidad de Monterrey - UDEM from now on). In academic years 2012-2013 and 2013-2014 *MexCo* was funded by the Higher Education Academy in the UK (Collaborative Teaching Development Grant). It will continue in academic year 2014-2015 with internal funding allocation due to its institutional success. One of the distinctive features of this project is that it was integrated into the assessment of the relevant syllabi in both the UK and in Mexico.

The analysis of the data collected - mainly qualitative -, was carried out with a grounded theory approach, through the framework of the educational transactional enquiry known as ‘threshold concepts’: ‘Threshold concepts lead not only to transformed thought but to a transfiguration of identity and adoption of an extended discourse’ (Meyer and Land 2005:375). Threshold concepts involve coming into contact with knowledge that is not just ‘alien’ in terms of language and epistemology (e.g. ‘intercultural communicative competence’, ‘cyberpragmatics’) but also alien in terms of the identity of the learner (Orsini-Jones 2009).

The data discussed here refer to the 2013-2014 academic year, when the participants were:

- one hundred and fifty undergraduate year one students based in the UK, all reading either English or Languages at Coventry University;
- eighty-seven undergraduate students from various years of study and reading for a variety of degrees at the Universidad de Monterrey in Mexico;
- four second year undergraduate students from CU who had participated in the project in their first year (one reading Spanish and English, one Spanish and International Relations, one English and Creative Writing and one English Literature) hired to work as ‘proctors’ to support staff and students;
- four members of staff from UDEM (teaching optional intercultural awareness courses);
- six members of staff from CU (one French, one Spanish, one Italian and three British)

The data analysed consisted of the text of the discussion forum entries, the text of the collaborative projects and micro-tasks (more on these later), the analysis of the transcription of semi-structured interviews carried out with 15% of participants in the UK and Mexico and the analysis of separate reflective logs kept by 10% of all participants. The data was coded using the qualitative data analysis software *Nvivo*.

Students on *MexCo* engaged with digital multiliteracies by participating in a number of digital tasks (including some adapted from the seminal *Cultura* project (Furstenberg, Levet, English & Maillet 2001, used with permission) and designing a collaborative multimedia learning object. They were offered a choice of collaborative e-tools to maximize the personalization of their experience and reflection on it (e.g. the e-portfolio *Mahara* and *Blogger*). A dedicated VLE (Virtual Learning Environment) metaweb was created for this purpose using *Moodle*. The design of the VLE was informed by a continuous dialogue amongst all agents involved in the project and is in the process of being completely revised at the time of writing as a result of the feedback received by staff and students in 2013-2014.

The project aims at making the curriculum more intercultural and international, linking with the mission statement priorities of the HE institutions involved, that is to say to encourage their students to become ‘global citizens’ who are aware of social justice issues and respect and value diversity in line with the seminal work by Byram (1997, Byram and Grundy 2002).

So both in the UK and Mexico, project *MexCo* aims to enhance its participants’ intercultural awareness and transferable employability skills in a global context, while raising their awareness of effective

online engagement or cyberpragmatics (as defined by Yus, 2011). Cyberpragmatics, or telecollaboration genre-specific online *savoir-être*, that includes linguistic, intercultural and digital literacies, proved to be troublesome. Following the advice received from the expert students involved in the project, who collaborated with staff in the analysis of the data, it is argued here that cyberpragmatics within an ICC context is a threshold concept, a key concept that is challenging and counterintuitive, but which could open new horizons to the students who do manage to master its complexities.

Sharafian and Jamarani point out that “Research into online politeness, or *netiquette*, is a rather novel branch of CMC research” (2013, p.11). In agreement with Stroińska and Cecchetto (2013, p.175) it is proposed here that the pragmatics of politeness proposed by Leech (1983) should be revisited in the light of CMC developments. ‘Politeness literacy’ for online intercultural exchanges in academic settings should become part of intercultural online awareness teaching and learning.

Lamy and Goodfellow (2010) refer to a “literacy clash”, caused by the tension students encounter between formal and informal online written practice, between academic work and SNS interaction. Orsini-Jones (2010) previously highlighted that a tension can also arise between staff and students with reference to the traditional written and oral academic genres needed for university and the social-networking use of the cybergenres available online these days. However, a mastery of the new genres, together with an understanding of the traditional academic ones (see Nesi and Gardner 2012 on this point) is necessary to operate effectively in higher education and both staff and students must therefore engage with new digital tools in order to maximise their educational potential and engage with different digital ‘genres’ while at the same time being aware of the intercultural discourse connotations of their cyberpragmatic choices.

References

- Byram, M. & Grundy, P. (2002). Context and Culture in Language Teaching and Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 15, (3), 193-195. doi: 10.1080/07908310208666643
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The CULTURA Project. *Language Learning & Technology*, 5 (1), 55-102.
- Lamy, M-N. & Goodfellow, R. (2010). Telecollaboration and learning 2.0. In S. Guth & F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0: Languages, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (pp. 107–138). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London/New York: Longman Group Ltd.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. (2005). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2): Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning. *Higher Education*, 49 (3), 373-388.
- Nesi, H. & Gardner, S. (2012) *Genres Across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- Orsini-Jones, M. (2009). Troublesome Grammar Knowledge and Action-Research-Led Curriculum Design: Two Case Studies from the Department of English and Languages at Coventry University. In G. Porcelli (Ed.), *Rivista Italiana di Linguistica Applicata (RILA) La Linguistica Applicata oggi (Parte I)* (pp. 197-217). Rome, Italy: Bulzoni.
- Orsini-Jones, M. (2010). Task-Based Development of Languages Students: Critical Digital Multiliteracies and Cybergenre Awareness’. In M. J. Luzon, N. Ruiz & L. Villanueva (Eds.), *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning* (pp. 197-224). Cambridge, England: Cambridge Scholar.
- Sharifian, F. & Jamarani, M (Eds.) (2013). *Language and Intercultural Communication in the New Era*. New York/London: Routledge (Taylor and Francis Group).
- Stroińska, M. & Cecchetto V. (2013). Facework in Intercultural E-Mail Communication in the Academic Environment. In F. Sharifian, & M. Jamarani, (Eds.) (2013). *Language and Intercultural Communication in the New Era* (pp. 160-180). NY: Routledge.
- Yus, F. (2011). *Cyberpragmatics: Internet-mediated Communication in Context*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

THE CREATION OF A MULTI-MODAL CORPUS FOR THE ANALYSIS AND TEACHING OF ELF PRAGMATIC COMPETENCE TO TRAINEE INTERPRETERS

CLARA PIGNATARO
Università IULM
clara.pignataro@iulm.it

Over the last decades English has affirmed its status as the dominant global lingua franca (Crystal 2003) and this is having a major impact on the way language is used (Jenkins 2011: 926), the way people interact and on the interpreter's new role (Albl-Mikasa 2010). Speakers from different linguistic and cultural backgrounds come into contact with each other in settings where English as a Lingua Franca (ELF) is a common language of choice (Jenkins 2009), used for communicative purposes (House 2003). Interest in English as a lingua franca (henceforth ELF) has generated a growing amount of empirical research in the attempt to describe the nature of ELF interactions but it is only recently that the attention of researchers has focused on the implications for interpreters and interpreters' trainers (Albl-Mikasa 2010). ELF speakers use pragmatic and interactional strategies to promote communication, and successfully create a positive communicative experience (Cogo and Dewey 2012: 139). But interpreting from ELF speakers is more demanding and requires pragmatic competence (Kecskes 2014) and specific interactional skills (Firth 2009, Cogo 2006, Cogo 2009). Drawing on a larger ethnographic project on ELF pragmatics, this study focuses on a sub-corpus of recorded and transcribed interpreter-mediated ELF interactions which occurred in the context of Literature Festivals to which I apply a combination of corpus techniques and techniques of Conversation Analysis within a pragmatic framework in order to spot "patterned interactional behaviours" (Firth 2009: 164) focusing on the way interpreters participate in the interaction by accommodating and manipulating their target text to convey coherence (Beaugrande & Dressler 1981). More specifically, my intent is to create a multi-modal, open-ended corpus (Laviosa 2002) of really occurring face-to-face interpreter's mediated interactions for teaching purposes, to raise trainee interpreters' awareness about ELF pragmatics and how it may affect the interpreter's processing and output (Albl-Mikasa 2010). The idea is to use a corpus-driven approach in the classroom to study ELF pragmatic interactional features (Cogo 2010: 297) and encourage students to develop their own pragmatic competence (Murray 2013), to bring the social into the linguistic (Kalocsai 2011). So far the corpus consists of 6 video-recorded naturally occurring face-to-face interactions (10 hours), interpreted in consecutive mode from English into Italian by professional conference interpreters during Literary Festivals in Italy. The interactions are being transcribed with the Jeffersonian System and analysed with a Conversation Analysis approach with the support of Transana, a software for qualitative analysis. The methodological steps required to create an interpretation corpus will be discussed and a pedagogical proposal will be outlined with some preliminary results.

References

- Albl-Mikasa, M. 2010. Global English and English as a lingua franca (ELF): implications for the interpreting profession. *Trans-kom* 3, 2, 126-148. Downloaded from <http://www.trans-kom.eu> on 10th December 2012.
- Beaugrande Robert de, Dressler Wolfgang U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Cogo, A., Dewey, M. 2006. Efficiency in ELF communication: from pragmatic motives to lexicogrammatical innovation. *Nordic Journal of English Studies*, 5, 2, 59-94.
- Cogo, A. 2009. Accommodating difference in ELF conversations: a study of pragmatic strategies. In A. Mauranen and E. Ranta (eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, Newcastle: Cambridge Scholar Press, pp. 254-273.
- Cogo, A. 2010. Strategic use and perceptions of English as a Lingua Franca. In *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 46 (3), pp. 295-312.
- Cogo, A., Dewey, M. 2012. *Analysing English as a Lingua Franca. A Corpus-Driven Investigation*. London/New York: Continuum.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, A. (2009). The lingua franca factor. *Intercultural Pragmatics*, 6(2), 141-258.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 35-71.

- Jenkins, J. (2011). Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 926-936.
- Kalocsai, Karolina. 2011. The show of interpersonal involvement and the building of rapport in an ELF community of practice. In Archibald, Alasdair, Alessia Cogo & Jennifer Jenkins. (eds). *Latest Trends in ELF Research*, 113-137. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kecskes, Işvan. (2014) *Intercultural Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kellet Bidoli, C. 2012. Interpreting scenarios: changing modes, ELF and genres. *Interpreting Across Genres: Multiple Research Perspectives*. Trieste: EUT.
- Kurz, I. (2008). The impact of non-native English on students' interpreting performance. In Hansen, G., Chesterman, A., Gerzymisch-Arbogast, H. (eds), *Efforts and Models In Interpreting and Translation Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 179-192.
- Laviosa, Sara. (2002) *Corpus-based Translation Studies. Theory, Findings, Applications*. Amsterdam-New York: Rodopi.
- Murray, Neil. 2013. English as a lingua franca and the development of pragmatic competence. *ELT Journal Volume* 66/3: 318-326.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.