

TRANSLATION AND INTERPRETING FOR LANGUAGE LEARNERS (TAIL)

Lessons in honour of

Guy Aston, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi

Edited by

Laurie Anderson - Laura Gavioli - Federico Zanettin

studi AltLA **8**

AltLA

studi AltLA 8

TRANSLATION AND INTERPRETING FOR LANGUAGE LEARNERS (TAIL)

Lessons in honour of
Guy Aston, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi

Edited by
LAURIE ANDERSON - LAURA GAVIOLI - FEDERICO ZANETTIN

Milano 2018

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

Il volume è stato finanziato grazie al Premio AItLA 2019 e con un cofinanziamento da parte del Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale (Università di Siena, Arezzo), del Dipartimento di Scienze Politiche Università di Perugia) e del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali (Università di Modena e Reggio Emilia).

© 2018 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 21
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-26-2
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-27-9

Table of Contents

Acknowledgements	7
RUEY BRODINE Tail	9
LAURIE ANDERSON - LAURA GAVIOLI - FEDERICO ZANETTIN Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL): Introduction to the volume	11
PART 1	
<i>Interpreting and mediating</i>	
MARIACHIARA RUSSO Per una pedagogia dell'interpretazione: stimolare la riflessione per apprendere dai propri punti forti e deboli	23
CATERINA FALBO Insegnare la simultanea dal francese all'italiano: la prosodia come rivelatore dell'apprendimento	39
ANNA CLAUDIA TICCA The interpreter's activity between complexity and simplification in psychotherapy sessions	57
ELENA DAVITTI - SERGIO PASQUANDREA Integrating authentic data in dialogue interpreting education: A teaching unit proposal	73
NATACHA NIEMANTS L'interprétation des français parlés en interaction	97
CLAUDIO BARALDI Una lezione sulla resa traduttiva di turni "difficili"	113
LAURA GAVIOLI Do authentic data mean authentic learning? On the use of authentic samples and (in)authentic activities in teaching and learning dialogue interpreting	131

PART 2

Corpora and other tools in translation teaching and learning

ALAN PARTINGTON

- The evaluative prosody of forms of government and power:
-cracy and -archy, is this prosody inheritable and what are the
implications for translation? 151

SILVIA BERNARDINI - ANDY CRESSWELL

- A corpus linguistics sandwich – learners chewing over reporting verbs
in academic writing 165

LETIZIA CIRILLO

- From the *Stinking Bishop* to the *Abbucciato Aretino* (and back):
using corpora in the translation classroom 181

CESARE ZANCA

- Corpora, Google e roba simile: per quale ragione gli studenti
di una lingua straniera dovrebbero perderci tempo? 201

FEDERICO ZANETTIN

- Electronic tools and resources for translating and writing
in the digital age 221

CHRISTINE HEISS - MARCELLO SOFFRITTI

- DeepL Traduttore e didattica della traduzione dall'italiano
in tedesco – alcune valutazioni preliminari 241

PART 3

Learning the other's language and our own

DOMINIC STEWART

- The enduring charm of the dinosaur: A lesson on Received Pronunciation 261

FRANCESCA LA FORGIA

- La comunicazione istituzionale nella formazione dell'interprete:
Un percorso didattico incentrato sull'italiano L1 279

FRANCESCA GATTA

- La scrittura al centro del percorso di formazione di un mediatore
linguistico e di un traduttore 295

PAOLA LEONE

- Co-costruzione di competenze linguistiche e culturali
attraverso la riflessione e la discussione 307

LAURIE ANDERSON

- Fostering metalinguistic awareness: role play, pragmatics
and L2 literary translation 323

PART 4

Reflections on (cross)language issues

GRETA ZANONI

La scortesia linguistica in italiano L2. Dalla piattaforma LIRA
all'esperienza in aula 337

PIERA MARGUTTI

Agire in lingue diverse: riflessioni sul binomio 'forma e azione'
nelle pratiche comparative 351

LUCIANA FELLIN

Observe, document, reflect, elaborate: language learning
through ethnographic observation and collaborative projects 371

PAOLA POLSELLI

Inter-Media-Azioni: lingua dei media e pratiche interattive
per apprendenti universitari 385

POST-SCRIPTUM

Data, learning and cross-cultural interaction: the PIXI project

GILLIAN MANSFIELD

The PIXI project: fostering awareness and critical reflection
in the language learner 405

SUSAN E. GEORGE

PIXI shoes making PIXI steps 409

GORDON TUCKER

The PIXI Project: an apprenticeship in academic research activity 415

JOCELYNE VINCENT

PIXI – 'macro' nostalgia. Open letter to a band of old Pixis
and their friends 419

Aston, Ciliberti, Zorzi: a bibliographical repertoire 437

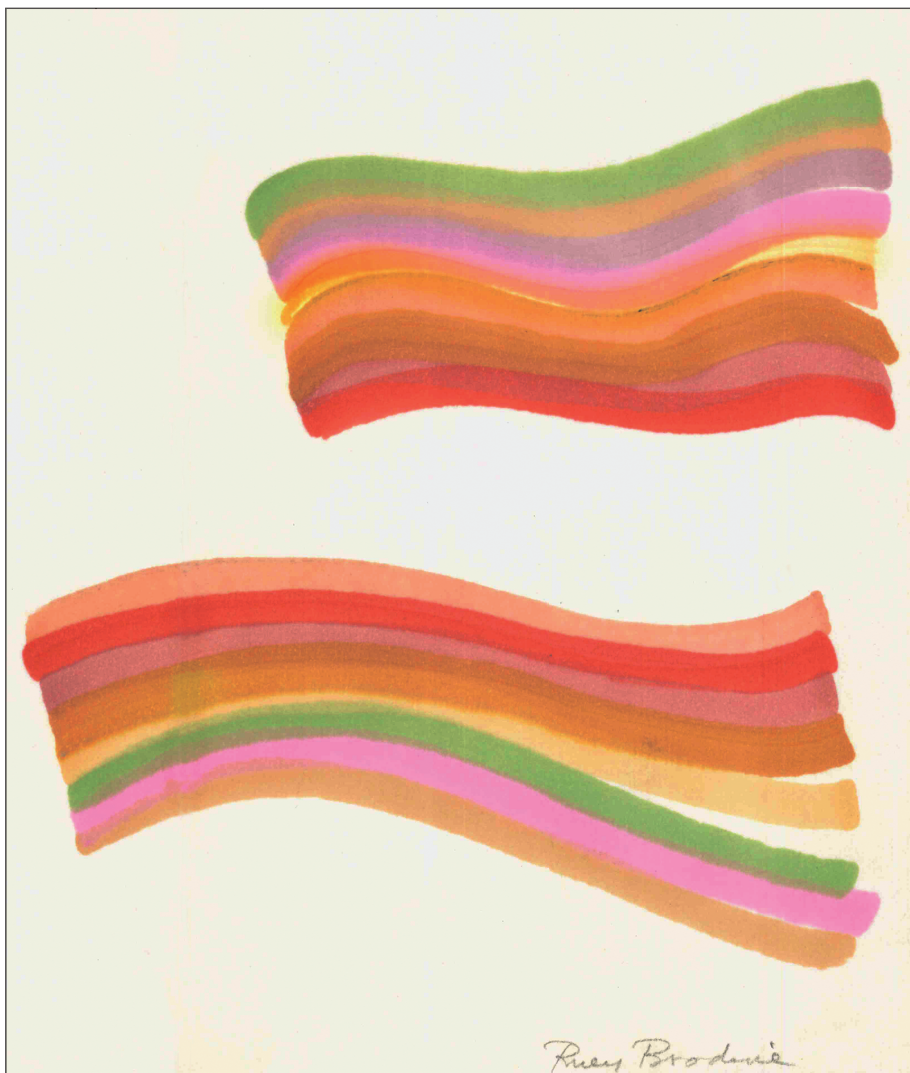
Indice autori 455

Acknowledgements

This volume is a joint publication of Studi AItLA and the on-line journal InTRAlinea. It would have never been possible without the precious help and support of the AItLA Board, Anna De Meo, Cristina Bosisio, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico, and the InTRAlinea editor Chris Rundle. Our warmest thanks go to Carla Bazzanella and Enrica Galazzi, who followed us throughout the editing process with their gentle, punctual and insightful comments and advice.

RUEY BRODINE

Tail



Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL): Introduction to the volume

One of the tasks of applied linguistics is the formulation of pedagogic problems for which solutions may be obtained through the use of techniques derived from the linguistic disciplines: at the same time, the relationship between linguistics and pedagogy is a dialectic one, so that an applied linguistic approach to discourse may also provide insights of descriptive interest as well as ones of pedagogic relevance.

(Introduction to The PIXI Project, Aston, 1988a: 12-3)

1. *Rationale*

In the increasingly cosmopolitan and multilingual societies of our contemporary globalized world, translation is needed in both cross-border exchanges and everyday communication. The prominent role of translation is reflected on the one hand by the constant growth of translator and interpreter training institutions around the world (Caminade & Pym, 1995; Kim, 2013), on the other, by the renewed attention which translation has attracted not only in dedicated settings such as interpreter and translator training institutions, but also in academic language teaching settings more generally.

In the context of translator and interpreter education the need to share teaching problems and methods and to reflect critically on both has led, among others, to the publication of a dedicated journal, *The Interpreter and Translator Trainer* (since 2007). In the context of language teaching and learning, translation was for long mostly disregarded as a suitable type of activity, with only a few exceptions, most notably Alan Duff's pioneering book *Translation*, published in the Oxford Resource Books for Teachers series in 1989. The renewed interest for translation in the language classroom (e.g. Cook, 1999; Carreres, 2005; Zanettin, 2009) can be seen as both a consequence of critical reflection on the limits of the "direct" monolingual methods of the 1980s and a belated acknowledgment that foreign language learners are, by definition, speakers of at least two languages – their own and the one(s) they are learning (Cook, 2010).

¹ Università di Siena (Italy).

² Università di Modena e Reggio Emilia (Italy).

³ Università di Perugia (Italy).

Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL) is a collection of papers that addresses a two-faceted pedagogic question: How can interpreter/translator training be enhanced by greater attention to what happens in the classroom, and how can general language learning be furthered by recognising interpreting/ translating as abilities worthy of attention alongside the traditional “four skills”? The activities and reflections provided in this volume are a result of the contributors’ academic experience, in their classes and with their students. The attempt is to take a “learner-centred” approach by providing suggestions about how students can be given opportunities to both practice and observe (Aston, 1988b) problems that arise when interacting in and/or comparing different languages for the purpose of communicating across cultures. The teaching/learning activities presented are offered “as examples” and are aimed at stimulating thought about other possible activities that can be created or adapted, using the same or different languages and language combinations.

Interpreting and Translation are here intended in a broad sense, i.e. as embracing questions related to the professional training of both students who are attending courses to become interpreters and translators, and those who need to mediate in various ways between more than one language, such as language teachers in language classrooms or (language) experts in international and intercultural communication. Thus, reflections on cross-cultural differences in communication, translating intra-linguistically from and into different registers, appreciating (and understanding) prosodic varieties, negotiating in native / non-native speaker interaction are all seen as abilities necessary to achieve expertise in mediating between languages and cultures. The contributions collected in this volume are written in three languages, French, English and Italian, but include translation in and from other languages, e.g. Arabic, Spanish and German. There are a number of reasons behind this choice. The predominance of the Italian language is due to the fact that most of the collected lessons raise from experiences in the Italian academy. However, translation necessarily involves bi- or plurilingualism, so a plurilingual volume seemed apt to deal with translation issues; indeed, anyone who is involved in translation needs to know at least two languages. Since most contributions deal directly with translation, most of the examples in these papers are given in two languages, which we hope will facilitate understanding. By mixing three different languages we would also like to suggest that this volume goes beyond specific linguistic pairs, addressing translation problems more at large.

All the papers in the volume share a common concern with bridging (data-based) research and teaching/learning activity and with illustrating how linguistic and translation research can inform language pedagogy. Efforts to make these two aspects interact are observable on two levels. First, all the studies in the collection deploy authentic samples of language use, be they recordings, transcripts, concordance extracts or single texts. The samples have been selected as evidence of “items” which may be relevant for the learners to grasp, be they language patterns which are “interesting” in the two languages or mechanisms which may facilitate communication in

international, intercultural settings. Second, these items are treated in a teaching/learning perspective, e.g. they are inserted into language learning tasks that give the students opportunities to explore their relevance or are addressed as problems that may lead to cross-linguistic or cross-cultural (mis)understanding. The relationship between linguistic research and language teaching/learning is dealt with transversally in the contributions, which – as a careful reading will show – taken together detail that, while research on language use and research on language pedagogy can (and possibly should) fruitfully contaminate each other, much remains to be learnt about how to bring them to bear in a mutually informed way on classroom practice.

The volume unites approaches from interpreting/translation studies and applied linguistics, and includes considerations of sociolinguistic aspects relevant to both. Teaching/learning interpreting and translation are complex activities that include working on the languages involved and their specialised registers, mastering translation tools and technologies, handling problems of linguistic comparability and pragmatic and discursual equivalence, and implementing teaching methodologies based on learning by doing that foster students' active participation in classroom communication. Below, we provide a short outline of the volume.

2. The volume in brief

The volume is divided into four parts, the first two dealing more directly with interpreting and translation activities, the second two with language learning and methodological concerns which we feel merit attention by those concerned both with teaching and learning translation and learning through translation. Part 1 (Interpreting and Mediating) collects seven papers, the first two of which focus on teaching and learning conference interpreting. In the first article Mariachiara Russo shows that in simultaneous interpreting, the very action of producing lexical units that are semantically and pragmatically sound in the target language is not easily learnt. Russo reports on classroom activities in which students compared interpreted speeches they had produced with those of professional interpreters. Students were asked to reflect on the different translation choices that were made. By looking at the comments she collected, Russo notes that this comparative work allowed students to observe and develop techniques which enabled them to handle larger units of discourse than would otherwise have been the case, in terms of both comprehension and production. In the second contribution Caterina Falbo addresses the issue of speech prosody in interpreted discourse. She highlights the importance of identifying cues that may favour or hinder understanding of the main pragmatic purposes of speech, both as regards the source speech/text and as regards the interpreter's rendering. She suggests that by working on these cues the students may improve their prosodic control so as to produce more effective interpreted speeches.

The next five contributions all deal with dialogue interpreting. The first two focus on how observing transcripts of interpreter-mediated interaction can lead students to appreciate the features of this type of interaction. The activity proposed by

Anna Claudia Ticca revolves around a single extract recorded in a psychotherapeutic setting. Ticca highlights how the interpreter needs to cope both with interpreting what is said in the two languages and displaying the moods and reactions of the patient, since conveying both is necessary for the therapist to correctly diagnose the disease. The patient's responses reveal that cultural adjustments may be required while interpreting in order to help the patient feel at ease and thus collaborate more effectively with the doctor in piecing together the relevant details. Elena Davitti and Sergio Pasquandrea suggest instead that learners be invited to compare different case studies. Through observation, analysis and discussion of different cases, they illustrate how students can be led to understand the interpreting process and the interpreter's role and conduct in relation to a variety of communicative situations. In terms of training for professional practice, the module the authors present is thus intended to help students develop strategies for coping with challenges arising in different contextual constraints. The fifth paper in the first part, by Natacha Niemants, suggests a series of activities designed to help students deal with typical difficulties that can arise while engaged in dialogic interpreting. These include understanding unusual accents, making sense of sequences of action in the interaction, becoming familiar with the coordination activities that the interpreter – as the only bilingual speaker in the interaction – needs to perform. While observing interaction is part of the story, Niemants highlights that specific training is needed to help learners develop abilities like grasping meaning from less familiar accents and controlling dyadic and triadic sequences.

The contribution by Claudio Baraldi consists in a reflection on video-recordings of two sociology lessons and derives from class discussion of transcripts of interpreter-mediated interaction in healthcare settings. Some sequences containing “problematic” turns produced by the healthcarers (either because they were very short and implicit or long and technical) were presented to the students, who were asked to provide their own renditions and then compare them to those of the mediator who participated in the encounter. Baraldi shows how the class discussions triggered such comparisons was very useful in leading the students to understand what is involved in rendering in interaction; the contribution also provides food for thought about how teachers can fruitfully coordinate such student discussions. The last paper in the first part of the volume reflects on the relationship between data-based research and research-informed teaching and learning. In it, Laura Gavioli argues that while research on authentic transcripts of interpreter-mediated interaction provides a number of suggestions for dialogue interpreting teaching and learning, creating activities which favour authentic learning requires yet a further step forward. What this involves in pedagogical terms is discussed by looking at transcriptions of and students' comments on a roleplay they performed based on a “really-occurred” situation.

The second part in the volume (*Corpora and Other Tools in Translation Teaching and Learning*) deals with uses of language resources for learning how to translate and for observing features which may be useful in cross-linguistic educa-

tion. In the first article Alan Partington illustrates how data-based teaching can feed into research by describing a corpus-based investigation of the English suffixes *-cra-cy* and *-archy*, first carried out with a group of translation students, and subsequently expanded with the help of large newspaper corpora. He shows that even language units below the level of the word may carry a more or less pronounced semantic prosody – that is, a positive or negative evaluation. Further, he examines the productivity and potential for irony of these particles, and concludes by suggesting that comparing the evaluative prosody of lexical items generally considered translation equivalents can be a valuable learning activity. The next article, by Silvia Bernardini and Andy Cresswell, focuses on a study of citations expressed through projecting clauses, an issue which was tackled as part of both a language course and a linguistics course for translation and interpreting students at Master's Level. The students in question were engaged first in classifying and describing concordances from a corpus of academic English, then in comparing findings from this corpus with those from a corpus of English as a lingua franca. Though the activities proposed proved to be rather challenging, they helped the students develop analytic skills and greater research autonomy. In the following article, Letizia Cirillo illustrates a module designed to provide undergraduate students with hands-on experience of corpus aided translation. She describes how she first introduced students to the key concepts of concordance and collocation and then guided them to familiarize themselves with a variety of corpus types. Finally, students were shown how to design and compile their own specialised comparable corpora from the Web, and use them as resources to translate both into and out of Italian. She presents evidence showing how the activities proposed increased both the students' metalinguistic and metatranslational awareness, a finding that supports the case for data-driven activities.

While the students in the first three contributions in this section can be described as vocational learners, the students focused on in the next two studies are non-specialists, i.e. students not enrolled in translation or language departments. Both Cesare Zanca and Federico Zanettin deal with the use of language corpora and other tools to help such students translate as well as to engage in other types of reading and writing activities. They suggest that students can be guided to discover patterns of language use by introducing corpora and corpus linguistics methodologies gradually through other online resources that as “digital natives” students are more familiar with, including dictionaries and search engines. Zanca provides a comprehensive overview of a range of online resources, while Zanettin illustrates how the students he worked with used this type of resources to carry out translations and summaries. Among the resources discussed by Zanettin are machine translation systems, which are the specific focus of the last article in this part of the volume. In it, authors Christine Heiss and Marcello Soffritti discuss DeepL Translate, a recent system based on neural networks which has been hailed as a major step forward in the field. Heiss and Soffritti evaluate the system's output relative to different types of technical texts, comparing it to published human translations and to the competing Google Translate system. They find that while the translations produced by

DeepL Translate show considerable quality improvements over previous results, the need for human post-editing is still present. They also point out that the emergence of more sophisticated machine translation systems highlights the need to systematically incorporate MT output evaluation and post-editing into the training of professional translators, and provide some suggestions about how best to do so.

Part 3 (Learning Another Language and Our Own) and part 4 (Reflections on (Cross) Language Issues) of the volume tackle issues pertaining to the education of intercultural specialists more generally, that is, issues that regard not only matters of language learning in the training of translators and interpreters, but also in foreign language teaching/learning more generally. Part 3 focuses on language learning in interpreting and translation curricula and “translation” learning in foreign language curricula. The first contribution by Dominic Stewart presents and comments on a lesson intended for interpreting trainees and advanced learners of English, designed to help them reflect critically upon why, within a European context, the form of pronunciation of the English language known as RP still constitutes a target for students and teachers of English as a foreign language. Stewart’s jocular reflection on the status and significance of English RP will help prospective interpreters and teachers make more aware choices when using or teaching pronunciation. The second contribution by Francesca La Forgia focuses on teaching/learning Italian as a first language in interpreter training. Through a series of activities based on reformulation and text comparison, La Forgia aims at enabling interpreting students to recognize and analyze different forms of institutional communication, a type of discourse that can trigger a number of linguistic and cultural problems in rendering bilingually. The third contribution, by Francesca Gatta, concentrates on writing as an instrument through which to critically reflect on one’s own linguistic behaviour. She argues that written and oral communication, together with text comprehension, are central to interpreter and translator training, and supports this view by drawing on examples from students’ written production.

The paper by Paola Leone focuses on mediation as an interactional activity and as a resource for negotiating meaning in native-nonnative conversation. Leone looks at so-called “tandem-learning”, where pairs of language students, via Voice-over protocols such as Skype, chat together for half an hour in their own language and half an hour in the language they are learning (and which is the other student’s mother tongue). She describes how, by keeping track of such conversations, teachers can highlight communication features and strategies adopted in interaction between speakers of different languages and propose them to students for subsequent analysis. The last contribution in part 3, by Laurie Anderson, illustrates how role play and other task-based activities designed to get learners to engage experientially with the fictional world of literary texts can be used in the university classroom to help students develop a greater metalinguistic awareness of differences between linguistic systems and an ability to translate more successfully into their ‘non-mother’ tongues by stimulating a pragmatic, plurilingual perspective on language use.

While the contributions in part 3 focus on different aspects of language learning which can support interpreting and translation activities, those in part 4 address problems that have to do with linguistic analysis and teaching methodologies. The first two concentrate on linguistic analysis. Greta Zanoni's lesson deals with the use of impolite expressions, looking specifically at how to deal with "bad language" when a foreign language is concerned. Zanoni's examples are from lessons of Italian L2, but her reflection embraces foreign language teaching more in general. Cross-cultural issues related to how to deal with (im)politeness in a foreign language are pertinent, in fact, whenever face-to-face interaction is involved, not least in (dialogue) interpreting. Piera Margutti, in the second contribution in this part, poses a fundamental problem in interpreting/translation and, more in general, in intercultural communication, i.e. the extent to which social actions performed in different languages are actually comparable. Drawing on suggestions from interaction studies, including Grice's conversational maxims, politeness theory and conversation analysis, Margutti asks students to tackle the problem of the legitimacy and plausibility of what we compare cross-linguistically through pedagogical activities grounded in actually-occurring interactions.

The two final contributions focus on teaching methodologies designed to enhance intercultural awareness and student participation. This section thus extends the purview of the volume from the role of language teaching/learning in interpreting/translation curricula to critical reflection on teaching objectives and methods in a broader cross-lingual and cross-cultural perspective. While such methods are appropriate for many language teaching/learning environments, they appear indispensable in our view in curricula involving translation activities. The module proposed by Luciana Fellin implements a student centered reflective pedagogy based on collaborative and experiential learning, a highly innovative approach in the US academic foreign language teaching context: students explore a new space, in this case a museum, by taking roles such as communications and marketing expert, art dealer and curator. Reflection on and documentation of their experience leads them to eventually elaborate a final product that can take the form of a video guide, brochure, poster, or another product suggested by the students themselves. The last paper in the volume, by Paola Polselli, focuses on project-based work on the language of the media and on the role of both interlinguistic and intralinguistic translation in appreciating differences in text and medium variation. Polselli describes examples of some activities and tasks where students are engaged in exploring spoken communication on the radio. She shows how mediation of what is said and linguistic practices designed to highlight variation favour students' language awareness and their acquisition of discourse competence, including a greater awareness of discourse types and register changes.

3. *The PIXI project*

In the mid to late 1980's, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi and Guy Aston worked together within the PIXI (Pragmatics of Italian/English Cross-Cultural Interaction)

project, a pioneering and highly innovative undertaking which combined a focus on a number of aspects now considered fundamental in linguistic research: spoken language and its features, corpus-based studies, issues and problems of comparability and equivalence, interaction as co-construction and participation, sequential patterning and “grammar” as occurring in language use. The PIXI project was also one of the first projects to place centre stage the question of data-based, research-informed language teaching and learning. Some short pictures of what the PIXI project was as a research, human and intercultural experience are contained in the post-scriptum section of this volume, where several researchers who participated in the PIXI group reflect on their learning experience within the group and what this experience meant to them. Gillian Mansfield discusses how it proved seminal to the development of the inquiry-based approach to teaching/learning that has underpinned much of her subsequent professional activity, one in which students are led to investigate corpora through a three-pronged process involving *noticing language*, *awareness raising*, and *critical reflection*. Gordon Tucker’s contribution is an invitation to reflect on an aspect of academic practice – that of mentoring younger academics – which is rarely explicitly addressed. His description of his participation in the PIXI project as an academic research “apprenticeship” is not only a homage to a leadership style that was at once both authoritative and truly democratic, but also a useful reminder – in a climate of funding constraints in which a premium is placed on projecting detailed research outcomes and on rigorous, lock-step micromanagement – of the importance of fostering values of broader importance to collaborative research, such as an openness to multiple analytic perspectives, intellectual respect and an equitable division of labour. In her contribution, Susan George draws on a dance metaphor both to highlight what in her opinion made the project unique – an engagement in data-focused “generative listening” by researchers from different methodological and linguistic backgrounds – and to describe the project’s substantive legacy – a elucidation of how social order is achieved in different linguistic and cultural settings “by dancing the steps of known interlocking routines”. Finally, in the concluding contribution to this section, Jocelyne Vincent provides a rare glimpse into the dynamics of research as a situated practice by detailing, through a fond but critically informed reflection on the PIXI project and her participation in it, how individual research agendas and academic trajectories intersect with the broader concerns of disciplinary communities which are both historically and geographically situated.

4. *Envoi*

This volume is dedicated to Anna, Daniela and Guy, and is a joint publication by the Italian Association of Applied Linguistics (AIItLA) and the online translation studies journal *inTRAlinea*⁴. The volume is opened by an illustration by Ruey Brodine,

⁴ Anna, Daniela and Guy were among the founders of AIItLA and many of the contributors to this volume have benefited from the scientific initiatives and contacts of this association. *inTRAlinea* is

a fellow traveller and PIXI who thus makes an apt non-verbal contribution to the volume, and closed by a bibliography of the works of Anna Ciliberti, Daniela Zorzi and Guy Aston, which provides a further idea of their theoretical and methodological contribution.

The volume is also the “tail” of our growing as students and colleagues with these three maestros who have dedicated their work to making learners protagonists of their own learning process. Anna, Daniela and Guy shared their academic lives with the contributors to this volume, and all of us were privileged to be – in different ways and in different circumstances – their learners. We thus think it particularly appropriate to dedicate to them a book in which we, in turn, think of our own learners as protagonists, in the hope that the “tail” of research on this topic will grow longer and that more and more tales of learning will be told.

References

- ASTON G. (1988a), Introduction, in Aston, G. (ed.), *Learning comity*, CLUEB, Bologna: 1-23.
- ASTON G. (1988b), *Learning comity*, CLUEB, Bologna.
- CARRERES A. (2006), Strange bedfellows: translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees: uses and limitations, in *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada: December 2006. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council*. http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp.
- COOK G. (2010), *Translation in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- COOK V. (1999), Going beyond the native speaker in language teaching, *TESOL Quarterly* 33(2): 185-209.
- DUFF A. (1989), *Translation*, Oxford University Press, Oxford.
- KIM M. (2013), Research on Translator and Interpreter Education, in MILLÁN C. - BARTRINA F. (eds), *The Routledge handbook of translation studies*, Routledge, London: 102-116.
- CAMINADE M. - PYM A. (1995), *Les formations en traduction et interprétation. Essai de recensement mondial*. Special issue of *Traduire*, Société Française des Traducteurs, Paris.
- ZANETTIN F. (2009), Corpus-based translation activities for language learners, *The Interpreter and Translator Trainer* 3(2): 209-224.

PART 1

INTERPRETING AND MEDIATING

Per una pedagogia dell'interpretazione: stimolare la riflessione per apprendere dai propri punti forti e deboli

The practical side of interpreter education includes interpreting lessons that are based on a variety of source speeches (SSs) of increasing degree of difficulty, which trainees learn to interpret by developing the required skills and abilities. Evaluation of their performance is carried out by their trainers and peers. Both feedbacks are functional to enhance their performance and understand their strong and weak points at a given point in time of their training. However, the author feels that the best catalyst conducive to improvements is self-evaluation and practice on genuine conference material with the possibility of comparing one's own performance with that of professionals interpreting the same SS. This opportunity is offered by the materials developed in the framework of the European Parliament Interpreting Corpus (EPIC) project. This paper will illustrate an EPIC-based lesson.

1. *Introduzione*

L'avvento di Internet ha inaugurato una nuova era per i docenti di interpretazione di conferenza. In precedenza, testi e discorsi per le esercitazioni in classe provenivano quasi esclusivamente da registrazioni audio e relazioni di convegni in cui avevano lavorato i docenti come interpreti o loro colleghi particolarmente collaborativi, da discorsi tratti dalle gazzette ufficiali di Parlamenti nazionali o del Parlamento europeo, da raccolte di discorsi ufficiali (*Vital Speeches of the Day*, "the monthly collection of the best speeches in the world", costituisce un fulgido esempio²) o, ancora, da articoli di giornale. Per quanto si trattasse di realistici esempi di tematiche e tipologie testuali che gli studenti avrebbero trovato una volta affacciatisi sul mercato dell'interpretazione di conferenza, tali materiali non erano comunque sufficienti a ricreare le condizioni e l'ambiente *lato sensu* di un vero setting professionale, consentendo così di superare l'artificiosità del setting didattico dell'aula (si veda anche Amato, 2004 sulla simulazione della realtà professionale durante l'attività didattica).

Anche se in fase di formazione è inevitabile che le condizioni non siano esattamente quelle di una reale condizione lavorativa, anche solo per il fatto che lo studente si trova ad interpretare discorsi decontestualizzati e, per di più, per un docente che lo valuta e non per un vero utente del servizio di interpretazione, Internet riesce in parte a compensare tale limite perché consente l'accesso immediato a una varietà

¹ Università di Bologna, Italy.

² La pubblicazione *Vital Speeches of the day* fu lanciata nel 1934 e oggi è accessibile online: <https://www.vsotd.com> (ultimo accesso 16 gennaio 2018).

sconfinata di materiali non solo testuali, ma che sono fruibili anche nella loro dimensione audio-video-situazionale.

Inoltre, l'accesso ai siti delle organizzazioni internazionali che prevedono lo svolgimento di assemblee multilingue come il Parlamento europeo e le Nazioni Unite, ove è prevista l'interpretazione simultanea, consente oggi di ascoltare anche la prestazione di interpreti professionisti in tutte le lingue ufficiali. Tale opportunità è particolarmente preziosa perché, come è noto, le prestazioni di interpreti professionisti non sono facilmente accessibili nel mercato privato della conferenza.

In particolare, i lavori del Parlamento europeo hanno permesso la creazione del corpus EPIC (European Parliament Interpreting Corpus), un corpus trilingue italiano-inglese-spagnolo di discorsi originali e rispettive interpretazioni simultanee consistente in circa 180.000 parole (Monti et al., 2005; Russo et al., 2012). Mediante EPIC numerosi studenti di interpretazione sono stati stimolati a riflettere sulla loro prestazione e ad analizzare quella di decine di interpreti professionisti, anche potendo valutare la resa dallo stesso testo verso due lingue diverse che possono essere affini (ad esempio dall'italiano allo spagnolo) o anche di ceppo diverso (dall'italiano verso l'inglese). Tale preziosa risorsa, infatti, è stata e continua ad essere lo spunto di numerose tesi di laurea (Russo, 2010; Sandrelli, 2010), ma anche di esercitazioni in aula. Il presente contributo illustra una lezione basata su EPIC.

2. *La lezione*

2.1 Obiettivo e Materiali

L'obiettivo della lezione descritta in questo contributo è consentire agli studenti di capire i propri punti forti e i punti deboli in una fase avanzata della loro formazione, cimentandosi con un discorso pronunciato in una reale situazione lavorativa e tradotto simultaneamente da un'interprete professionista, per poter successivamente confrontare la propria prestazione con quella professionale. Gli studenti hanno a disposizione, oltre all'audio (e video solo per l'oratore), anche le trascrizioni del discorso originale e quello prodotto dall'interprete (in allegato).

Gli interpreti del Parlamento europeo sono professionisti che hanno superato una severa prova di selezione e, generalmente, con diversi anni di esperienza professionale alle spalle e, quindi, possono rappresentare un modello di prestazione da analizzare e a cui tendere. Questo è lo scopo del confronto, e non certo quello di scoraggiare lo studente in formazione.

Il discorso sottoposto agli studenti è tratto dal sub-corpus spagnolo di EPIC. E' stato pronunciato dall'ex presidente della Colombia Alvaro Uribe in una seduta solenne del Parlamento europeo svoltasi il 10 febbraio 2004. La durata del discorso è di circa 25 minuti ed è stato letto ad una velocità di 127 parole al minuto. Dal punto di vista del contenuto, il discorso è denso di informazioni sull'attualità socio-politica della Colombia dell'epoca, di parole associate a informazioni numeriche (ad es. "en casi millón doscientos mil kilómetros cuadrados con más de cuatrocientos mil de selva ha faltado por años la presencia del Estado suplida por las organizaciones terroristas") e

di termini specialistici appartenenti a diversi ambiti, come quello militare (infantes de marina= cadetti di marina) o giuridico (allanar= violare un domicilio). Agli studenti è stato presentato il discorso spiegandone il contesto (la Colombia del 2004 a cui si fa riferimento, particolarmente martoriata dai guerriglieri delle FARC e controguerriglieri filogovernativi) e fornendo in anticipo i termini specialistici. Successivamente è stato avviato il video dell'intervento dell'oratore, registrando le prestazioni degli studenti. Una volta effettuata la simultanea, agli studenti è stato chiesto, innanzitutto, come avevano trovato il discorso e le loro sensazioni rispetto alla propria prestazione.

A questa prima reazione a caldo ha fatto seguito un lavoro di riflessione a casa dove agli studenti è stato chiesto di analizzare e valutare la propria prestazione, trascrivere sia le parti dove hanno incontrato problemi nella resa e specificarne le ragioni (mancanza di lessico appropriato, costruzione sintattica ambigua del testo di partenza (TP), eccessiva velocità del TP, ecc.), sia quelle dove hanno fornito una resa particolarmente fedele e pragmaticamente adeguata (buone soluzioni lessicali, applicazione di strategie per far fronte alle parti più complesse ecc.). Infine, è stato chiesto loro di confrontare la loro resa con quella dell'interprete professionista, ponendo particolare attenzione alle parti corrispondenti ai propri punti critici.

3. *Feedback degli studenti*

3.1 Aspetti puntuali

Hanno partecipato alla lezione gli studenti del secondo anno della Laurea Magistrale in Interpretazione del DIT, che generalmente hanno dimostrato delle buone capacità nell'identificare le tipologie di problemi incontrati e, soprattutto, nell'effettuare una valutazione globale molto acuta della propria prestazione.

Vediamo dapprima le tipologie di problemi che gli studenti hanno evidenziato, accompagnate da alcuni esempi paradigmatici o da osservazioni degli studenti. Come si vedrà, si tratta sia di categorie d'errore già codificate (Barik 1975-2002; Schjoldager 1995-2002, Kalina 2002) che gli studenti hanno saputo ben riconoscere, come ad esempio le 'interferenze', un fenomeno su cui si insiste molto nella didattica dell'interpretazione tra lingue affini (Morelli, 2005; Russo, 2012), che di aspetti legati alle modalità di presentazione del testo (tipicamente, la velocità o l'accento, che richiedono moltissima pratica per poter essere ben affrontati) o alle sue caratteristiche morfosintattiche o contenutistiche (elenchi e cifre), oppure di criticità legate alle scarse conoscenze enciclopediche ('dettagli specifici della situazione colombiana'). In quanto segue le parole degli studenti sono riportate alla lettera, eventuali errori di morfosintassi o caratteristiche del parlato rappresentano pertanto esattamente la forma usata dai parlanti:

- (1) Interferenze: ad es. eurodiputados -> 'eurodiputati', cooperadores -> 'cooperatori';
- (2) Omissioni: ad es. di nomi propri; aggettivi come ad esempio "palese" nell'espressione spagnola 'franco contraste' che viene resa solo 'contrasto';
- (3) Espressioni che hanno creato difficoltà: ad es. 'nuestro Estado es de instituciones que mutuamente se controlan y de amplia participación de opinión pública

lo cual somete a los ciudadanos al imperio de la ley y no al capricho del gobernante autoritario' sulla cui resa gli studenti hanno riportato commenti del tipo: «Frase lunga che, probabilmente a causa del décalage accumulato, ho sintetizzato molto»;

- (4) Incongruenze di significato: ad es. 'modificado su texto por la oposición examinado y reducido por la Corte Constitucional' è stato reso con 'è stato modificato sotto l'impulso dell'opposizione';
- (5) Soluzioni infelici: 'desplazamiento' che è stato reso con 'movimento' piuttosto che ad esempio con: 'migrazione interna';
- (6) Accento colombiano: «Mi è stato di ostacolo alla comprensione di alcune parole»;
- (7) Velocità del discorso di partenza: «Ho perso molto contenuto in alcune parti fornendo all'ascoltatore italiano un discorso incompleto e frammentato o confuso in diversi punti; in altri momenti, mi ha obbligato a stare molto attaccata all'oratore, annullando quasi il décalage e inciampando in calchi o soluzioni poco felici in italiano»;
- (8) Elenchi di cariche ufficiali, numeri e nomi: «Spesso ho omesso degli elementi e alcuni, soprattutto numeri, li ho riportati in modo errato»;
- (9) Diverse frasi lunghe e articolate: «Mi hanno portata a sbagliare diverse concordanze soggetto-verbo, ad es. La preoccupazione fondamentale del governo è stato; [...] le FARC ha rapito; i prestiti è cresciuto»;
- (10) Dettagli specifici della situazione colombiana: «A causa della mia conoscenza superficiale, non mi hanno permesso di ricostruire bene diversi passaggi, riferiti, soprattutto, alle questioni riguardanti le forze dell'ordine colombiane e la parte relativa alle dissociazioni dai gruppi armati».

Nell'analizzare e motivare la propria resa, alcune studentesse hanno preferito mantenere la schematizzazione suggerita, come nelle osservazioni che seguono, dove si evince il tentativo di applicare gli insegnamenti impartiti e applicare delle strategie:

- (11) Come ho affrontato i problemi
 - Accento colombiano: ho cercato di prestare il massimo dell'attenzione al testo di partenza, ma questo è andato a discapito della resa in cui la voce risulta poco convinta e cantilenante.
 - Velocità: in alcune parti sono stata molto attaccata all'oratore (anche se da questo sono scaturiti alcuni calchi o soluzioni non brillanti), mentre, in altre, ho optato per la sintesi di concetti o frasi.
 - Elenchi: anche qui, sono rimasta vicina al testo di partenza e ho utilizzato alcune espressioni per approssimare i numeri o dare l'idea della quantità (es. più di 76000, moltissimi ettari).
 - Frasi lunghe e articolate: ho tentato di spezzettare le frasi e di prestare attenzione al soggetto mantenendolo a mente.
 - Conoscenza superficiale della situazione colombiana: mi sono concentrata per carpire più informazioni possibili dal testo di partenza e individuare i componenti, le tappe e i nessi tra le situazioni descritte dall'oratore.

A seguire, le osservazioni di un'altra studentessa dove si coglie, oltre all'applicazione di strategie e di norme interiorizzate (ad esempio, evitare sempre di lasciare le frasi a metà), anche la padronanza di modelli euristici nel valutare la sua resa per l'indivi-

duazione delle fasi del processo interpretativo e possibili fonti di cali di prestazione, come il Modello degli sforzi di Gile (1988; 1997) (si veda il primo punto dove attribuisce ad un eccessivo sforzo di ascolto e analisi dell'input le *défallaillance* nello sforzo di produzione):

- (12) Quali problemi ho avuto e perché mi hanno creato difficoltà
 - Problemi di concordanza: il testo era molto denso e piuttosto veloce, ciò ha fatto sì che per cercare di non perdermi troppi concetti la mia attenzione verso l'output sia venuta meno.
 - Frasi sospese: in generale ho sempre cercato di chiudere le frasi, tuttavia vi sono diversi punti che rimangono in sospeso, oppure riformulazioni non segnalate che risultano frasi spezzate.
 - Problemi di vocabolario: il glossario ci è stato fornito poco prima, nonostante fosse piuttosto ricco. Quindi, quando apparivano termini specifici, ho avuto diversi problemi e spesso lasciavo la frase in sospeso, dal momento che non ho avuto il tempo di integrare i nuovi vocaboli.
 - Tono insicuro: quando riscontro dei problemi il mio tono si fa più insicuro e penso si possa quasi notare la frustrazione quando non trovo la parola corretta.
- (13) Come ho affrontato questi problemi
 - Poco *décalage*: data la velocità del testo, ho usato poco *décalage*, in particolare nell'interpretazione delle cifre. Ciò mi ha permesso di non perdere troppe frasi, o per lo meno di perderne il meno possibile. Tuttavia ciò ha portato a strutture calcate ed interferenze ('25 di ottobre'; 'do il valore del compito'; 'disposizione' per 'disponibilità'; 'elitista' per 'elitario').
 - Generalizzazione: spesso quando mi perdevo dei pezzi delle frasi, cercavo di generalizzare per concludere il concetto.

Per quanto concerne la valutazione della resa dell'interprete professionista, si può notare come vengano colti gli elementi costitutivi di una prestazione di qualità dal punto di vista della presentazione (prosodia e intonazione), della fedeltà di contenuto, delle conoscenze enciclopediche, delle strategie, del lessico, pur rimarcando alcune imperfezioni:

- (14) Voce piacevole, più vivace, senza strascichi o cantilene. Perdita di contenuto pressoché nulla. Molto probabilmente, grazie a una conoscenza più approfondita della situazione colombiana e del discorso dell'oratore; a un *décalage* minimo, che le ha permesso di riportare tutto nel testo di arrivo e, al contempo, non ha inficiato la resa.
- (15) Ci sono pochissimi calchi (es. crudeltà; solidaria; radicate invece di sradicate/eliminate) e molte belle soluzioni in italiano (sue soluzioni rispetto ai miei errori: [...] *trabajar con ellos dentro de la Constitución* (testo di partenza, TP) → lavorare con loro nel contesto della Costituzione (testo di arrivo, TA); autocarro (TP) → autobomba (TA); proteggere con attenzione; Comprendo il dolore delle loro famiglie).
- (16) Elenchi riportati interamente, tanto di nomi quanto di numeri.
- (17) In conclusione, un discorso completo, ben comprensibile e fruibile per l'ascoltatore. L'unica cosa che ho trovato strana è il singolare che lei usava con FARC (la FARC, invece di le FARC).

Si può notare come aspetti analoghi che denotano professionalità nella resa vengano colti anche da un'altra studentessa, il che significa che a questo livello della formazione gli studenti sono in grado di scindere bene gli elementi che concorrono alla valutazione della qualità, trattati anche nelle lezioni di Teoria dell'interpretazione, ricorrendo soprattutto al modello di Kalina (2002) che distingue le tre macro-categorie (e relativi componenti) della qualità del contenuto, della forma della lingua e della presentazione:

- (18) Poco *décalage*: l'interprete utilizza poco *décalage*, nonostante ciò non appaiono né interferenze né calchi (a differenza della mia resa).
- (19) Tono piacevole: il tono dell'interprete è fondamentale, aiuta a scandire le frasi e le unità di significato. Fa pause vuote nei momenti giusti che aiutano a scindere i diversi concetti. La resa risulta quindi molto fruibile e piacevole da ascoltare, anche perché la voce è calma e apparentemente sicura.
- (20) Creazione di un testo *ex novo*: ascoltando la resa dell'interprete ho subito avuto la sensazione di ascoltare un discorso costruito da lei stessa, vi sono quindi poche tracce del testo d'origine.
In questo senso, penso abbia raggiunto pienamente l'obiettivo dell'interpretazione, ovvero far sembrare che sia un testo "indipendente" e non attaccato a quello d'origine.

3.2 Considerazioni generali

In questa ultima parte del feedback degli studenti riporto integralmente le osservazioni di quattro studentesse e di uno studente per la ricchezza di spunti, l'acume analitico e la capacità di riconoscere, analizzare e valutare i propri punti forti e punti deboli.

- (21) Omissioni lessicali spesso *immotivate*, che a volte *privano il testo di sfumature importanti*. Quando invece le omissioni coinvolgono intere frasi, sono dovute a un *décalage* eccessivo. *Interferenze da tenere sotto controllo, soprattutto quando la mia attenzione si concentra su elementi più problematici del testo*.
- (22) *Ricordo perfettamente di aver perso spesso l'inizio delle frasi (quindi nella maggior parte dei casi il soggetto)*. Ciò è in parte legato al mio *décalage*, che nel caso di questo discorso era eccessivo, in parte al fatto che il volume del video era alquanto debole, quindi quando l'oratore abbassava leggermente la voce o si spostava dal microfono non riuscivo più a sentire bene.
- (23) *Probabilmente, se non mi fossi lasciata scoraggiare, sarei stata in grado di fare una prestazione migliore e senz'altro più credibile, cercando di reagire in maniera più intelligente di fronte alle difficoltà*.
- (24) L'interprete professionista, a parte qualche minima interferenza a livello di pronuncia o qualche raro calco ('impero de la ley' → 'impero della legge', forse meglio 'stato di diritto'), segue perfettamente il discorso, *con un'intonazione piacevole e molto più credibile e sicura della mia*. Inoltre, *è impressionante la sua capacità di spezzare i periodi o invertire gli elementi della frase senza perdere nessuna informazione*. Ottime espressioni, terminologia precisa (es.: 'assicurare alle carceri', 'legge statutaria', 'trasmettere il caso', 'disposizioni vigenti').

Emergono anche alcuni aspetti psicologici che hanno un impatto sulla prestazione. Spesso in classe non sempre purtroppo si coglie o si riesce a dar spazio alla dimensione psicologica dello studente che, invece, sappiamo essere molto importante per l'apprendimento e la fiducia nelle proprie capacità.

Qui di seguito riporto alcune considerazioni generali della prima studentessa, segnalando in corsivo i commenti che considero emblematici:

Nelle osservazioni della seconda studentessa si colgono anche elementi di apprezzamento verso la propria prestazione che denotano una buona autostima:

- (25) In generale, *mi ritengo abbastanza soddisfatta della mia interpretazione*. Alcune soluzioni che ho adoperato mi sono sembrate adeguate e *alcune sono state le stesse utilizzate dall'interprete ufficiale del discorso*. I numeri mi hanno messa in difficoltà in qualche occasione (soprattutto quando si parlava di cifre elevate) *ma in altre sono riuscita a gestirli*.
- (26) Parte degli errori commessi sono stati legati a una mancanza di preparazione terminologica previa che mi avrebbe sicuramente aiutato e avrebbe velocizzato la mia resa. Termini che mi hanno causato problemi ogni singola volta sono stati: desmovilizar – desmovilizado – desmovilización e ho avuto problemi anche quando si faceva riferimento a miembros de la fuerza pública o ai vari corpi armati. *In un contesto reale, probabilmente, avrei fatto in modo di avere una o più traduzioni già pronte per non rischiare di commettere errori*.
- (27) *Non ho omesso un numero eccessivo di frasi (solo una intera) quindi penso che l'interpretazione – in generale – sia fruibile*.
- (28) *Mi rendo conto che quando mi trovo di fronte a delle frasi o dei termini particolarmente difficili riesco – in alcuni casi – a risolvere il problema nell'immediato ma poi ho un calo di concentrazione che rischia di farmi perdere le frasi successive. Devo lavorare per evitare che lo stress infici la mia resa*.

Analoghi commenti che denotano apprezzamento verso il livello di preparazione raggiunto, ma anche aspettative positive di miglioramento si rilevano nelle osservazioni della terza studentessa:

- (29) Questo testo mi ha messo in difficoltà per la velocità e per l'eloquio dell'oratore. Ho commesso *errori che normalmente non commetto* e che sono andati a minare la fruibilità del mio testo.
- (30) *Nonostante questo ci sono state alcune scelte da parte mia che sono state positive, conoscenze di base che sono emerse nel momento in cui sono state sollecitate e ho apprezzato questo aspetto della mia performance* (ad esempio cifre e termini tecnici 'servicio de la deuda'). *Spero che con il tempo e con l'esercizio anche questo tipo di testi "ostici" mi metterà meno in difficoltà*.

Nei commenti sulla propria resa della quarta studentessa, oltre all'applicazione consapevole di strategie e norme apprese si coglie l'interiorizzazione delle conoscenze teoriche dell'interpretazione simultanea (il coinvolgimento particolare della memoria di lavoro) e del Modello degli sforzi di Gile (1988; 1997). L'atteggiamento psicologico, descritto nelle sue cause ed effetti, ha un peso notevole in questa analisi. Colpisce anche la falsa percezione della propria prestazione appena uscita dalla

cabina ('a caldo', in questo caso in senso negativo, ma senza reale ragion d'essere), reazione assai frequente negli studenti di interpretazione, e la piacevole sorpresa nel constatare, invece, il buon livello dimostrato dall'esercitazione. Infine, va notata anche la sua capacità di cogliere nell'interprete quei comportamenti linguistici e pragmatici che rivelano la sua elevata professionalità:

- (31) Il discorso di Uribe presentava alcune difficoltà specifiche. Come tutti i discorsi politici era molto denso di contenuto e sintatticamente complesso. Inoltre il ritmo di eloquio era molto sostenuto, il discorso era infarcito di dati e l'audio era un po' basso. *Personalmente ammetto di non aver affrontato il discorso con la miglior disposizione d'animo perché il discorso precedente mi aveva demoralizzato parecchio. Per quanto ci si sforzi di considerare ogni interpretazione come una prestazione a sé, è difficile non farsi influenzare dal discorso precedente e senza dubbio nel mio caso ha inciso sulla mia resa.*
- (32) Di per sé a livello contenutistico non era spiazzante. Ormai conosciamo il contesto della Colombia, abbiamo familiarità con il conflitto con le FARC e con le difficoltà del processo di pace. *Le conoscenze pregresse sicuramente sono state un sostegno. Tuttavia, mi sono sentita letteralmente investita dal flusso di parole.* Mi sono trovata in difficoltà non tanto a seguire il filo del discorso quanto a stare al passo con la densità di informazioni.
- (33) *A livello sintattico mantenere coesione e coerenza mi ha richiesto un grande sforzo. Inizialmente ho provato a fare frasi più brevi, a segmentare l'input per avere un controllo maggiore sull'output, ma come strategia si è rivelata perdente perché comportava un'elaborazione e un aggiustamento del discorso di partenza troppo gravosa per la memoria di lavoro.* Allora ho provato a diminuire il décalage e aggrapparmi al discorso di partenza. Se da una parte *questa strategia mi ha aiutato a non perdere la concentrazione*, dall'altro ha comportato un maggior numero di calchi.
- (34) Inoltre a volte aspettavo molto prima di iniziare a interpretare perché a causa della prosodia dell'oratore non ero sicura se quello che stava dicendo era il soggetto della nuova frase o l'oggetto di quella precedente. Non era scontato capire se stava per aggiungere un'altra subordinata o se stava cominciando un nuovo periodo.
- (35) *Riascoltando la mia resa a mente fredda devo dire che la mia percezione era più negativa della realtà dei fatti. Onestamente non pensavo di aver detto nemmeno frasi intelligibili. Certo, la mia resa è ampiamente migliorabile sotto molti punti di vista, ma tutto sommato non ho detto fischi per fiaschi.* Alcune cifre erano sbagliate (di poco, non di ordine di grandezza) o approssimate e in alcuni punti mi sono discostata leggermente dall'originale, ma in generale nella prima metà del discorso *ho selezionato abbastanza bene le informazioni principali da quelle accessorie.* Inoltre la presentazione, anche se un po' carente a livello di registro, era piuttosto chiara e *considerando il profondo sconforto interiore devo dire che suona perfino convincente.* Nella seconda parte del discorso invece la mia concentrazione è calata a picco e lo stesso vale per la qualità della resa in termini sia contenutistici che stilistici.
- (36) Ascoltando la resa dell'interprete del Parlamento devo dire che *l'aspetto che mi ha colpito di più è la capacità di scegliere la formulazione più sintetica e allo stes-*

so tempo pregnante di significato. Inoltre nonostante la complessità sintattica dell'originale è riuscita a non cadere nelle trappole dello spagnolo e a mantenere un registro adeguato con collocazioni molto idiomatiche, molto naturali e precise. Non so se avesse il supporto del testo, ma in ogni caso è riuscita a produrre una resa molto fruibile.

L'ultima serie di osservazioni sono di un quinto studente in cui si nota un altissimo livello di consapevolezza delle proprie abilità interpretative anche subito dopo aver finito di interpretare ('a caldo'), nonché dei meccanismi cognitivi e delle funzioni dell'interpretazione simultanea. Infatti è in grado di sdoppiare la propria percezione e autovalutazione a seconda dei ruoli funzionali che assume, e che sono tipici degli studi sulla qualità in interpretazione basati su questionari (Kurz, 1993-2002), ovvero quello dell'interprete e quello dell'ascoltatore o utente del servizio di interpretazione, due ruoli dagli obiettivi comunicativi e dai criteri valutativi assai diversi. Infine coglie assai bene gli elementi che distanziano l'interprete novizio dall'interprete esperto

- (37) *Ho ascoltato la mia resa partendo da due prospettive diverse.* La prima, da interprete; la seconda, da puro ascoltatore. *In tal modo, ho maturato una visione più ampia della resa stessa*
- (38) *Da interprete, mi sono concentrato sulla fedeltà, la precisione linguistica, e la presentazione.* Ho trascritto la mia resa fino al minuto in cui ho passato il microfono alla compagna di cabina. Così facendo, ho potuto allineare il testo di partenza con il testo di arrivo e vedere nel dettaglio la corrispondenza.
- (39) *La prima impressione che avevo, uscito dalla cabina, è stata confermata.* Ci sono delle cancellazioni palesi, nonché dei discostamenti e delle imprecisioni, come evidenziate nel testo della colonna centrale. Non sono sicuro a quale fattore imputarle. Vero è che in alcuni punti Uribe parlava ad una velocità sostenuta (era una lettura, meglio, di un testo scritto), ma abbiamo affrontato testi anche più veloci. L'ho riascoltato da puro uditor e non ho avuto problemi di comprensione, né mi è parso rapido. L'ho trovato abbastanza denso di informazioni, con poco margine di manovra per selezionarle (tagliarne qualcuna).
- (40) *Semplicemente, credo di essermi messo il bastone fra le ruote con l'ambizione di adottare un registro sempre elevato per una produzione elegante, ma questo mi ha rallentato molto nel transfer.* La lentezza di transfer mi faceva deconcentrare dall'input, il che mi faceva perdere soggetti, il che a sua volta mi costringeva a supplire con integrazioni ex tempore, *con un dispendio di "sforzi cognitivi" sottratti poi al controllo dell'output o al mantenimento dell'attenzione sull'input.* A volte rimanevo indietro, quindi dovevo accelerare per recuperare. E nel farlo, mi attaccavo all'oratore, cadendo nella trappola delle interferenze (eurodiputati, deputati, governo, origine politica, sito natio), di calchi (al giorno seguente, 2723 integrati, organizzazioni terroriste), nonché di discostamenti di significato ('La guerrilla terrorista la [eleccion popular de alcaldes] demandaba como condición de paz' LA GUERRA CONTRO I TERRORISTI ERA UNA CONDIZIONE DI PACE; 'Nuestro Estado es de instituciones que mutuamente se controlan y de amplia participación de opinión pública, lo cual somete a los ciudadanos al imperio de la ley y no al capricho del gobernante autoritario'.

PERMETTE AI CITTADINI DI BRANDIRE LA LEGGE, AL SICURO DAI CAPRICCI AUTORITATI). Questi sono alcuni degli esempi.

- (41) Credo che *un altro fattore destabilizzante sia stata la prosodia*. Non mi era sempre chiaro dove finisse una frase e ne iniziasse un'altra. In alcuni punti, non ero certo, nell'immediato, se ciò che stavo ascoltando era un ulteriore complemento oggetto della frase A, o il soggetto della nuova frase B. E non ho sempre gestito bene queste transizioni, per cui si è perso in coesione.
- (42) Da ultimo, mi hanno rallentato alcune parole con cui non ho familiarità (1) o il cui uso non mi risultava chiaro (2). *A causa di ciò, non ho avuto prontezza di riflessi* nel renderle in italiano con qualcosa di plausibile. Per esempio: (1) Certámenes, cercenamiento, designio; (2) campaña que adelantaron, tarea adelantada en seguridad, asesina la democracia local que reclamó.
- (43) *Da puro ascoltatore, mi sono concentrato invece sulla fruibilità. A mio avviso, nell'insieme la mia resa era sufficientemente fruibile*. Non ho riscontrato gravi controsensi che lasciassero l'ascoltatore a bocca aperta. La presentazione era un po' ondivaga: a tratti credibile, a tratti un po' meno *a causa dell'incertezza che traspariva dalla voce, o dei riempitivi (eh, ehhhh, ehm, *suono gutturale simile a eeeh*, ecc)*. Ma il ritmo di presentazione era nell'insieme costante, con dei pitfalls in alcuni punti. L'italiano generalmente accettabile, con alcune buone soluzioni (arrecare dolore, brandire la legge al riparo dai capricci autoritari, presenza dello stata supplita') e altrettante poco naturali (mutilati in via definitiva, il nostro paese è aperto a essere sotto la vigilanza, siamo determinati di offrire garanzie).
- (44) *Da puro ascoltatore, avrei avuto l'impressione che l'interprete stesse faticando, ma che stesse reggendo il confronto con l'oratore e mi stesse fornendo le informazioni rilevanti, nonostante gli scivoloni, le cadute di registro e certe frasi poco chiare come contenuto*.
- (45) L'interprete del Parlamento ha sfoggiato una resa ineccepibile. Non si è persa praticamente nulla, ha mantenuto una precisione linguistica ferrea per tutto il discorso, non si è fatta destabilizzare da velocità, numeri, prosodia o aneddoti. Probabilmente aveva ricevuto il testo con un leggero anticipo e aveva potuto darvi una scorsa, anche se la concitazione che traspariva dalla sua voce mi porta a credere che stesse "incontrando" il discorso per la prima volta. Se così è, beh, *lì si vede la differenza tra chi è novizio come noi e chi ha anni di pratica alle spalle, ha velocizzato le strategie di risoluzione dei problemi, consolidato equivalenti e automatismi. Si punta a quello. Per ora, mi accontento di essere credibile, presentare bene la resa, sfoggiare un italiano buono e non commettere controsensi*.

L'articolata analisi di questo quinto studente si conclude anche con una positiva nota di autoincoraggiamento e di saggio invito ad accantonare ansie di perfezionismo volendo puntare "all'impossibile" e rischiare, così, di compromettere il "possibile" in una prestazione in simultanea:

- (46) *Per ora, mi aggrappo alla frase che disse la professoressa di Interpretazione a Granada, quando andai in Erasmus: 'chicos, lo perfecto es enemigo de lo bueno'.*

4. Conclusioni

Riflettere sulla propria ed altrui prassi è per lo studente di interpretazione il miglior esercizio per comprendere il livello di preparazione raggiunto e gli aspetti su cui deve concentrarsi per migliorare. Offrirgli l'opportunità di farlo in condizioni realistiche interpretando un discorso videoregistrato in un contesto situazionale con cui ha una certa familiarità, ma soprattutto potendo anche confrontare la propria resa con la prestazione di un'interprete simultanea professionista di elevata qualità costituisce uno strumento didattico molto efficace, che viene ulteriormente potenziato dalla disponibilità delle trascrizioni dei discorsi originali e dell'interpretazione per consentire un'analisi ancora più approfondita, risorsa sviluppata grazie a corpora di interpretazione come EPIC.

La ricchezza di spunti e di osservazioni che emerge dalle autovalutazioni degli studenti è anche di grande ispirazione per il docente che può così costantemente affinare il suo approccio pedagogico e la sua metodologia didattica per sintonizzarsi con le esigenze profonde di volta in volta manifestate dai suoi studenti. Fornire agli studenti di interpretazione gli strumenti che consentano loro di sviluppare la necessaria competenza linguistica e comunicativa per essere autonomi e per divenire consapevoli di tale complessità è il mandato pedagogico in cui mi riconosco come docente.

Bibliografia

- AMATO A. (2004), L'interpretazione consecutiva in aula: da artificio a simulazione, in BERSANI BERSELLI G. - MACK G. - ZORZI D. (a cura di), *Linguistica e interpretazione*, CLUEB, Bologna: 193-210.
- BARIK E. (1975-2002), Simultaneous interpretation: qualitative and linguistic data, in PÖCHHACKER F. - SHLESINGER M.(eds), *The interpreting studies reader*, Routledge, London: 78-92.
- GILE D. (1988), Le partage de l'attention et le 'modele d'effort' en interpretation simultanée, in *The Interpreters' Newsletter*, 1 : 4-22.
- GILE D. (1997), Conference interpreting as a cognitive management problem, in DANKS J.H. - SHREVE G.M. - FOUNTAIN S.B. - McBEATH M.K. (eds), *Cognitive processes in translation and interpreting*, Sage Publications, Thousand Oaks, California: 196-214.
- KALINA S. (2002), Quality in interpreting and its prerequisites: a framework for a comprehensive view, in GARZONE G. - VIEZZI M. (eds), *Interpreting in the 21st century. Challenges and opportunities*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 121-132.
- KURZ I. (1993-2002), Conference interpretation: expectations of different user groups, in PÖCHHACKER F. - SHLESINGER M. (eds), *The interpreting studies reader*, Routledge, London: 312-325.
- MONTI C. - BENDAZZOLI C. - SANDRELLI A. - RUSSO M. (2005), Studying directionality in simultaneous interpreting through an electronic corpus: EPIC (European Parliament Interpreting Corpus), in *Meta*, 50(4). doi:10.7202/019850ar

<https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n4-meta1024/019850ar/> (ultimo accesso 18 gennaio 2018)

MORELLI M. (2005), Estudio de la ambigüedad en la interpretación simultánea español-italiano, in *Puentes*, 5: 101-110.

RUSSO M. (2010), Reflecting on interpreting practice: Graduation theses based on the European Parliament Interpreting Corpus (EPIC), in ZYBATOW L. (ed.), *Translationswissenschaft – Stand und Perspektiven. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft VI* (Forum Translationswissenschaft, Band 12), Peter Lang, Frankfurt am Main: 35-50.

RUSSO M. (2012), *Interpretare lo spagnolo*, CLUEB, Bologna.

RUSSO M. - BENDAZZOLI C. - SANDRELLI A. - SPINOLO N. (2012), The European Parliament Interpreting Corpus (EPIC): Implementation and developments, in STRANIERO SERGIO F. - FALBO C. (eds), *Breaking ground in corpus-based interpreting studies*, Peter Lang, Bern: 35-90.

SANDRELLI A. (2010), Corpus-based Interpreting Studies and Interpreter Training: A Modest Proposal, in ZYBATOW L. (ed.), *Translationswissenschaft – Stand und Perspektiven. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft VI* (Forum Translationswissenschaft, Band 12), Peter Lang, Frankfurt am Main: 69-90.

SCHJOLAGER A. (1995-2002), An exploratory study of translational norms in simultaneous interpreting: methodological reflections, in Pöchhacker F. - Shlesinger M. (eds), *The interpreting studies reader*, Routledge, London: 300-311.

Allegato

Convenzioni di trascrizione qui utilizzate (tutte le convenzioni in Monti *et al.* 2005):

parole tronche ‘-’ : ad es.: propo-

parole pronunciate male ‘</>’: ad es.: governo </govarno/>

cifre in lettere: ad es. 3.441 tres mil cuatrocientos cuarenta y un

<i>Discorso di Uribe – originale</i>	<i>Resa dell'interprete</i>
(date: 10-02-04-m speech number: 074 language: es type: org-es	date: 10-02-04-m speech number: 074 language: it type: int-es-it
duration: long timing: 1512	duration: long timing: 1512
text length: long number of words: 3189	text length: long number of words: 3148
speed: high words per minute: 127	speed: high words per minute: 125
source text delivery: read	source text delivery: read
speaker: Uribe, Álvaro gender: M country: Colombia mother tongue: yes	speaker: interpreter gender: F country: NA mother tongue: yes
political function: guest	political function: NA
political group: NA	political group: NA
topic: Politics specific topic: Formal sitting, address by President of Colombia Álvaro Uribe	topic: Politics specific topic: Formal sitting, address by President of Colombia Álvaro Uribe
comments: President of the Republic of Colombia	comments: NA

Señor Presidente señores miembros de la Conferencia de Presidentes señores miembros de la Mesa del Parlamento presidentes de las comisiones eurodiputados señoras y señores // muchos entre quienes visitan Colombia suelen exclamar que es un país maravilloso en franco contraste con la imagen de analistas y noticias // otros expresan que es un Estado ilegítimo autoritario y elitista // con el fortalecimiento del Estado nuestra democracia pluralista ha hecho el tránsito de las garantías formales y retóricas a las efectivas y reales // el referendo propuesto por el Gobierno y votado el veinticinco de octubre pasado fue discutido y aprobado por el Congreso modificado su texto por la oposición examinado y reducido por la Corte Constitucional // abstencionistas y opositores dispusieron de todos los espacios para la expresión de sus tesis // nadie pudo quejarse de cercenamiento de libertades o de hostilidad gubernamental // al día siguiente el pueblo eligió treinta gobernadores entre ciento treinta y tres candidatos // novecientos catorce alcaldes entre tres mil cuatrocientos cuarenta y un candidatos trescientos noventa y ocho diputados entre trescientas setenta y tres listas integradas por dos mil setecientos veintitres candidatos // el número de candidatos se duplicó en relación con certámenes anteriores // en varias ciudades y departamentos triunfaron candidatos de grupos alternativos a los partidos tradicionales, de organizaciones derivadas de antiguas guerrillas, de agrupaciones llámense de izquierda o de oposición // en la campaña que ellos adelantaron la preocupación fundamental del Gobierno fue rodearlos de plenitud de garantías // y ahora que están elegidos la decisión del Gobierno es trabajar con ellos dentro de la Constitución sin considerar el origen político de su elección con transparencia y por sobre todo con el designio patriótico de unir a Colombia dentro de la diversidad //

alcaldes y gobernadores de elección popular han sido víctimas de presiones y asesinatos de terroristas // al inicio de este Gobierno cuatrocientos dieciséis alcaldes estaban amenazados por la guerrilla y doscientos dieciséis no podían atender sus responsabilidades en el territorio de su jurisdicción // la tarea adelantada en seguridad ha permitido que solamente en catorce localidades subsista el problema // Colombia discutió durante más de un siglo la elección popular de alcaldes como paso esencial de ampliación democrática // la guerrilla terrorista la demandaba

Presidente onorevoli membri della Conferenza dei presidenti onorevoli membri dell'Ufficio di presidenza presidenti delle commissioni onorevoli parlamentari signore e signori // molti di quelli che visitano la Colombia sostengono che è un paese meraviglioso in palese contrasto con l'immagine degli analisti e delle notizie // altri sostengono che è uno stato illegittimo autoritario e elitario // con il rafforzamento dello Stato la nostra democrazia pluralista ha compiuto la transizione dalle garanzie formali e retoriche alle garanzie effettive e reali // il referendum proposto dal governo e votato il venticinque ottobre era stato discusso e approvato dal Congresso // il suo testo era stato modificato dall'opposizione // era stato esaminato e rivisto dalla Corte costituzionale // coloro che si sono astenuti e gli oppositori hanno potuto disporre di tutti gli spazi per esprimere la propria tesi // nessuno ha potuto lamentare un restringimento alla libertà o l'ostilità da parte governativa

// il giorno seguente il popolo ha eletto trenta governatori tra centotrentatré candidati novecentoquattordici sindaci tra tremilaquattrocentoquarantuno candidati trecentonovantotto deputati da trecentosettantatré liste integrate da duemilasettecentoventitré candidati // il numero di candidati era raddoppiato rispetto alle precedenti consultazioni // in varie città e dipartimenti hanno trionfato candidati di gruppi alternativi ai partiti tradizionali di organizzazioni derivate da vecchi guerriglieri aggruppamenti che si chiamano di sinistra o di destra o dell'opposizione // e la campagna che hanno portato avanti nella campagna che hanno portato avanti la preoccupazione fondamentale del governo </governo/> è stata quella di garantire la difesa di tutte le garanzie // adesso che sono stati eletti la decisione del governo è lavorare con loro nel contesto della Costituzione a prescindere dalla loro origine politica nella piena trasparenza e nel desiderio patriottico di unire Colombia nella diversità //

i sindaci e i governatori eletti sono stati vittime di pressione e omicidi da parte dei terroristi // all'inizio di questo governo quattrocentosediici sindaci erano minacciati dalla guerriglia e duecentosediici non potevano esercitare la propria funzione nella propria giurisdizione // grazie all'intervento in materia di sicurezza soltanto in quattordici municipalità questo problema continua a sussistere // durante più di un secolo si è discusso in Colombia dell'elezione </elezione/> diretta dei sindaci come passo fondamentale della democrazia // la guerriglia terrorista la chiedeva

como condición de paz // fue aprobada en los años 80 // pero he aquí las paradojas del terrorismo // es el veredicto el que asesina la democracia local que reclamó // nuestro Estado es de instituciones que mutuamente se controlan y de amplia participación de opinión pública lo cual somete a los ciudadanos al imperio de la ley y no al capricho del gobernante autoritario // el concepto de seguridad del Gobierno que preside es democrático para proteger a todos los ciudadanos por encima de sus ideas de su situación económica, de su condición de empresarios o trabajadores de su afinidad o desacuerdo con el Gobierno // enfrentar a treinta mil terroristas no es tarea fácil // somos conscientes de que tenemos el reto de superar el desafío terrorista con transparencia como presupuesto para construir la unidad nacional y dar sostenibilidad a la seguridad democrática, que busca restaurar la ley y el orden // mientras el terrorismo es el gran violador de los derechos humanos el Estado y la fuerza pública los acatan con devoción // el año pasado fueron capacitados en Derechos Humanos setenta y seis mil ochocientos sesenta y cuatro integrantes de las fuerzas institucionales // en el año dos mil dos la Defensoría del Pueblo recibió doscientas treinta y una denuncias contra la fuerza pública por abusos en Derecho internacional humanitario // el número se redujo a ciento sesenta en dos mil tres // los órganos de control, la justicia y el Gobierno compartimos la determinación de sancionar con severidad cualquier violación comprobada a los derechos humanos // Colombia agradece y exalta el valor de sus soldados y policías // su sacrificio para darnos tranquilidad ha sido inmenso // desde agosto de dos mil tres, solamente por minas antipersonales han sido asesinados doscientos setenta y siete soldados y policías, y ochocientos cincuenta y cuatro han resultado heridos, muchos de ellos definitivamente mutilados // nuestro país está abierto a la vigilancia de la comunidad internacional // contamos con la presencia reclamada por nosotros de la oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos de las Naciones Unidas // sus recomendaciones se reciben con respeto // cuando no son atendibles a juicio del Gobierno se discute con franqueza // [...]

come una condizione per la pace // questa idea della elezione diretta è stata approvata negli anni ottanta però qui c'è il paradosso del terrorismo // è il carnefice che assassina la democrazia locale che aveva reclamato // il nostro è uno stato di istituzioni che si controllano reciprocamente e dove è forte la partecipazione dell'opinione pubblica // il che significa che il cittadino è sottoposto all'impero della legge e non al capriccio di un governante autoritario // il concetto di sicurezza del governo che presiede è democratico per proteggere tutti i cittadini a prescindere dalle loro idee dalla loro situazione economica dalla loro stato di imprenditore o lavoratore dalla loro affinità o disaccordo con il governo // far fronte a trentamila terroristi </terroristi/> non è un compito semplice // siamo consapevoli che ci troviamo a raccogliere la sfida di far fronte alla minaccia del terrorismo con trasparenza come presupposto per costruire l'unità nazionale e dare sostenibilità alla sicurezza democratica che deve restaurare le leggi la legge e l'ordine // il terrorismo è il principale violatore dei diritti umani // lo Stato e le forze dell'ordine invece li rispettano con devozione // l'anno scorso settantaseimilaottocentosessantaquattro membri delle forze istituzionali hanno ricevuto competenze in materia di diritti umani // nel duemila e due ... la Procura ha ricevuto duecentotrentuno denunce contro la forza dell'ordine per abuso dei diritti umanitari internazionali // nel duemila e tre le denunce erano solo centosessanta // gli organi di controllo la giustizia e il governo condividono la determinazione di sanzionare con severità qualunque violazione comprovata ai diritti umani // la Colombia apprezza ed esalta il valore dei suoi soldati e delle sue forze dell'ordine il cui sacrificio per garantire la nostra tranquillità è stato immenso // dall'agosto del duemila e tre per mine anti uomo sono stati uccisi duecentosettantasette soldati ... e membri delle forze dell'ordine // ottocentocinquantaquattro sono stati feriti molti dei quali hanno riportato mutilazioni permanenti // il nostro paese è aperto alla vigilanza della comunità internazionale // sono presenti come noi abbiamo chiesto nel nostro paese i rappresentanti dell'ufficio dell'Alto Commissariato dei diritti umani delle Nazioni Unite le cui raccomandazioni vengono accolte con rispetto // quando il giu- il governo non le ritiene attendibili ne discute con franchezza // [...]

Insegnare la simultanea dal francese all'italiano: la prosodia come rivelatore dell'apprendimento

Prosody is an essential element of oral discourse and exerts linguistic and paralinguistic functions both in the production and comprehension phase. Therefore, it is necessary that students in simultaneous interpreting acquire a sound competence in understanding the prosodic traits of the source-language speech and their interaction with the syntactic and semantic level. In the production phase, the appropriateness of prosody will determine, together with other factors, the adequacy, acceptability and usability of the interpreted speech. Drawing upon my teaching experience, I will try to show how the teacher can focus on the prosodic traits characterizing the information units which make up the interpreted speech and discuss them with students in order to get to the attitude (psychological and cognitive level) students adopt in tackling the challenging aspects of simultaneous interpreting.

1. *Introduzione*

La didattica dell'interpretazione di conferenza può contare su apporti che hanno contribuito a fondare gli stessi studi sull'interpretazione, a cominciare dai primissimi manuali di Herbert (1952), Rozan (1956) e Van Hoof (1962), a cui hanno fatto seguito nel corso degli anni diversi lavori che affrontano il tema didattico abbinandolo a un approccio improntato a indagare le caratteristiche e i meccanismi dell'interpretazione consecutiva e simultanea, di cui si può avere una visione piuttosto esaustiva consultando le diverse voci della recente *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (Pöchhacker, 2015). Come per tutte le discipline, anche nel campo dell'interpretazione, i risultati della ricerca hanno influenzato l'insegnamento e hanno determinato percorsi e approcci formativi diversificati. In particolare, la didattica dell'interpretazione simultanea si concentra solitamente sullo sviluppo di abilità e competenze che permettano allo studente-interprete di rispondere alle sfide di questa modalità di interpretazione, a loro volta individuate grazie all'analisi dei suoi tratti peculiari, tra cui spicca senz'altro la sovrapposizione tra discorso originale e discorso prodotto dall'interprete. Sviluppare la capacità di ascoltare e analizzare il discorso originale e contemporaneamente produrre un discorso coerente e coeso in lingua di arrivo, che corrisponda nei contenuti e nella forma all'originale, è l'obiettivo di qualunque corso di interpretazione simultanea. Questo traguardo si raggiunge solitamente in due anni di formazione in cui molta attenzione viene dedicata alle seguenti attività:

¹ Università di Trieste, Italy.

- comprensione della lingua di partenza attualizzata in discorsi più o meno specialistici;
- acquisizione di conoscenze inerenti agli argomenti affrontati in classe e, più in generale, a un rafforzamento della cosiddetta cultura generale (storia, geografia, attualità, politica, economia, ecc.) che consenta allo studente di capire e far proprio quanto trattato nei vari discorsi proposti durante le lezioni;
- acquisizione di capacità di analisi dell'impianto argomentativo di un discorso;
- qualità linguistica del discorso interpretato, attraverso esercizi tesi ad approfondire la conoscenza della lingua d'arrivo (solitamente, ma non esclusivamente, la lingua madre) a livello lessicale e morfo-sintattico. Si potrebbe osare una sintesi, affermando che *parole* e *contenuti* costituiscono il pane quotidiano di uno studente di interpretazione. Questa attenzione alla lingua e a ciò che viene detto, però, talvolta rischia di far passare in secondo piano il fatto che sia le *parole* sia i *contenuti* vengano imprescindibilmente veicolati e comunicati attraverso il discorso orale. Parlare di *discorso orale* significa considerare la produzione del locutore primario e quella dell'interprete ancorate alla situazione comunicativa che dà loro corpo e vederle nel loro essere rivolte a determinati destinatari (cf. Bazzanella, 1994, 2005); significa anche misurarsi con la dimensione prosodica², soprasegmentale del discorso e le sue funzioni. In questa sede, desidero concentrarmi su questo aspetto intrinseco e costituente dell'interpretazione, ossia la sua imprescindibile dimensione orale, discutendo un approccio didattico volto a mettere in luce ciò che la prosodia fa nel momento della ricezione e in quello della produzione del discorso da parte dell'interprete. Verrà privilegiato, in particolare, questo secondo momento, visto che l'obiettivo di ogni corso di interpretazione è insegnare agli studenti a produrre un discorso interpretato sulla base di un'analisi accurata e corretta del discorso di partenza.

La riflessione qui proposta prenderà le mosse da una possibile definizione di prosodia e dall'illustrazione delle sue principali funzioni (§2.). Si passerà poi (§3.) a una declinazione dell'analisi prosodica in ambito didattico, soffermandosi brevemente sul ruolo dei tratti prosodici nella fase di comprensione del discorso originale, per approdare, in un secondo momento, a ciò che la prosodia che caratterizza i discorsi interpretati dagli studenti può rivelare sul loro modo di affrontare l'interpretazione simultanea e sul livello di apprendimento.

Visto l'obiettivo qui perseguito e le limitazioni imposte dall'ambiente didattico, l'approccio adottato è quello percettivo, suffragato, in sede di analisi (§3.2.2.) e dove questo risulti interessante ai fini del presente contributo, da rappresentazioni derivanti da un'analisi acustica del segnale sonoro³.

² Léon (1992: 6-7) chiarisce che negli studi di tradizione europea il materiale sonoro, i foni, sono detti "*éléments phonématiques*", mentre in quella nord-americana "*éléments segmentaux*"; a ciò si aggiungono gli elementi "*prosodiques: durée, intensité, mélodie*" che nella terminologia nord-americana sono detti "*éléments supra-segmentaux*, pour indiquer que la prosodie est quelque chose de superposé aux éléments segmentaux que sont les phones".

³ Martin (2009: 68) ricorda i limiti della misurazione acustica dei tratti prosodici e in particolare della frequenza fondamentale (§2.) che è il corrispettivo acustico dell'intonazione, a tal punto che, per quanto un software possa essere sofisticato, è sempre bene parlare di stima della frequenza fonamen-

Il presente contributo è un tentativo di rispondere a una domanda di fondo che, spesso tacitamente, impregna tutti gli studi sull'interpretazione e tutti gli approcci didattici elaborati in decenni di didattica dell'interpretazione di conferenza, in particolare, relativamente alla modalità simultanea: è possibile ottenere un discorso interpretato tanto *naturale* quanto un discorso autonomamente elaborato da un parlante in una data situazione comunicativa – livello prosodico compreso?

2. *La prosodia: componenti e funzioni*

La prosodia è un fenomeno complesso che, nel tempo, è stato studiato e definito a partire da diversi punti di vista. Secondo Soriano (2006: 16) il “termine ‘prosodia’ designa una serie di fenomeni aventi un dominio di applicazione più ampio di un singolo segmento”. Tra i vari fenomeni prosodici figurano l'accento, il ritmo, l'intonazione, l'allungamento finale, le pause e la velocità di eloquio⁴. In particolare, Soriano (2006: 20-31) definisce l'accento come la messa “in rilievo di una determinata sillaba all'interno della parola” (sillaba prominente o accentata o tonica), il ritmo come “l'alternarsi ordinato di elementi forti, cioè accentati, e di elementi deboli, privi di accento”, l'intonazione come “l'andamento melodico dell'enunciato”, l'allungamento finale come “un allungamento temporale delle ultime sillabe di un enunciato” che sembra dipendere “dalla struttura accentuale e sillabica della lingua indagata”, la pausa come “una momentanea interruzione dell'attività fonatoria” mentre la velocità d'eloquio “è un indice di fluenza relativo al numero di fonemi o di sillabe prodotte in un'unità temporale”. Al di là delle definizioni qui riportate, e ai fini del presente contributo, è utile soffermarsi brevemente sulle caratteristiche e le funzioni di alcuni di questi fenomeni che interessano le due lingue qui considerate, ossia il francese e l'italiano. L'intonazione costituisce senz'altro il parametro prosodico principale e quello più facilmente percepibile e interpretabile da parte di chi ascolta. Va detto, così come sottolineato da Soriano (2006: 28) che il dibattito sull'intonazione dura da diversi decenni ed è lungi dall'essere chiuso. Tuttavia, la comunità scientifica sembra privilegiare attualmente “un atteggiamento di mediazione” tra diverse scuole di pensiero anche se “diverse problematiche sono ancora lontane dall'essere risolte”. Per gli scopi del presente lavoro, sarà sufficiente illustrare solo alcuni aspetti relativi all'intonazione su cui, tra l'altro, sembra ci sia un consenso a livello globale.

2.1 Funzioni dell'intonazione

L'intonazione è “un fenomeno prosodico complesso che ha come dominio l'intero enunciato” (Soriano, 2006: 27). Così la definisce anche Léon (1992: 119) secon-

tale e non di misura. Occorre inoltre tener presente che il materiale sonoro analizzato è sempre una sorta di selezione operata dall'apparecchiatura e influenzata dalle condizioni di registrazione.

⁴ Anche il tono viene annoverato tra i fenomeni prosodici menzionati. Tuttavia non verrà qui preso in considerazione visto che le due lingue cui ci si riferisce nel presente contributo non rientrano tra le lingue cosiddette a toni.

do il quale l'intonazione è "la structuration mélodique des énoncés". Il parametro acustico dell'intonazione è la frequenza fondamentale (f_0) che corrisponde al numero di vibrazioni delle corde vocali per unità di tempo e che, semplificando, dal punto di vista della rappresentazione che si può ottenere grazie a software dedicati, appare come una curva che si sviluppa sull'asse del tempo (ascisse) e su quello dell'altezza, cioè della frequenza misurata in Hertz (ordinate). Tale curva è il risultato delle variazioni della frequenza di vibrazioni che caratterizzano i diversi suoni. Un suono viene percepito come acuto se la frequenza di vibrazione delle corde vocali è rapida, mentre risulta grave se la frequenza è inferiore (Léon, 1992: 30). I suoni prodotti dalla voce umana sono suoni complessi e l'orecchio umano non è in grado di analizzare nei dettagli tutte le componenti di un suono complesso. Tuttavia, l'orecchio umano sintetizza in modo adeguato tale complessità e riesce a percepire ciò che risulta utile alla comunicazione (Léon, 1992: 45). In particolare, ciò che riesce a percepire meglio è proprio la frequenza fondamentale le cui variazioni determinano l'andamento melodico del discorso, ossia l'intonazione.

L'intonazione veicola informazioni sia linguistiche che paralinguistiche, ricoprendo così varie funzioni. Tra le funzioni linguistiche rientra quella di segmentazione del parlato che consiste nella delimitazione di unità intonative coese e coerenti (*intonème* in Léon, 1992: 119) e nella strutturazione dei rapporti gerarchici tra loro. A tal proposito Martin⁵ (2009: 94-95) parla di una struttura prosodica "indépendante mais nécessairement associée à la structure syntaxique du texte de l'énoncé et à d'autres structures comme la structure informationnelle" e questo implica "l'existence de marques dont la nature est nécessairement prosodique: contours mélodiques, pauses, qualité vocalique, etc."

Grazie all'intonazione è possibile risolvere alcune ambiguità relative al senso di un enunciato, come nell'esempio seguente tratto da Léon⁶ (1992: 121):

- a) C'est bien → ce que vous dites
- b) C'est bien ↑ ce que vous dites; C'est bien ↓ ce que vous dites

in cui l'intonazione piana in (a) tra *bien* e *ce que vous dites* determina il ruolo avverbiale di *bien*, mentre in (b) l'intonazione ascendente o discendente ne indica il valore aggettivale. Tale esempio può illustrare la funzione semantico-pragmatica di Soriano (2006: 27), secondo la quale l'intonazione "contribuisce [...] alla strutturazione informazionale del messaggio prodotto".

Altra funzione linguistica è quella sintattica che si estrinseca attraverso l'indicazione della forza illocutiva di un enunciato, cioè della modalità, che permette di distinguere un'asserzione da una domanda o da un ordine.

⁵ Particolarmente interessanti sono i lavori di Martin (2009) sull'intonazione del francese che integrano la macrosyntaxe elaborata da Claire Blanche-Benveniste in diversi contributi confluiti poi in Blanche-Benveniste (2010).

⁶ I simboli →, ↑ e ↓ indicano rispettivamente un'intonazione di continuazione, ascendente e discendente.

L'intonazione può inoltre veicolare informazioni riguardo all'espressività e all'emozionalità svolgendo così una funzione paralinguistica (studiata fra gli altri da Fònagy, 1983; 2003).

Per quanto attiene all'italiano, al di là delle differenze che caratterizzano i diversi autori, si possono distinguere fondamentalmente 4 *tonie*, cioè andamenti intonativi (Canepari in Soriano 2006: 110-111):

- conclusiva, con andamento discendente, tipica degli enunciati assertivi;
- interrogativa, solitamente ascendente;
- sospensiva, ascendente-discendente, tipica di enunciati incompleti, segnala la continuazione di ciò che viene detto;
- continuativa, con tonalità media, segmenta il parlato in gruppi prosodici.

Anche in francese gli enunciati assertivi mostrano un contorno finale discendente; quelli interrogativi, a seconda della forma sintattica, possono avere un contorno discendente come quelli dichiarativi, o ascendente⁷. È inoltre presente un contorno di continuazione che alcuni autori hanno suddiviso in *majeure* o *mineure* con contorni ascendenti o, talvolta, discendenti (Martin, 2009: 20).

Ciò che però è importante tener presente è che l'andamento intonativo si combina con altri parametri che contribuiscono alla percezione della variazione della curva melodica come per esempio la durata delle sillabe toniche o la presenza di pause. Ogni fenomeno intonativo – e più generalmente – prosodico va pertanto visto in relazione con il contesto verbale in cui si situa. Infatti, come afferma Martin (2009: 113) “les marques prosodiques entrent dans un réseau de contrastes relatifs, et n'ont pas de caractéristiques acoustiques absolues”.

2.2 La prosodia nel processo di comprensione

Il processo di comprensione sia del parlato sia del testo scritto è un processo complesso e attivo in cui sono in gioco diversi fattori.

Il carattere attivo della comprensione si manifesta nella continua (e necessaria) interazione [...] di fattori diversi. Tali fattori, alcuni di natura biologica, altri di natura fisiologica, altri ancora di natura psico-cognitiva, altri, infine, di tipo relazionale e culturale, insieme alle capacità e conoscenze linguistiche, interagiscono, prevalentemente, in parallelo e non in serie. Da tale interazione [...] deriva [...] la *natura composta* e la forte individualità del processo di comprensione (Piemontese, 1996: 40).

Partendo dalle parole di Piemontese, mi preme innanzi tutto sottolineare la dimensione fortemente individuale del processo di comprensione. La linguistica interazionale da tempo ha dimostrato come nell'interazione grazie alle pratiche di cooperazione e negoziazione i partecipanti arrivino a co-costruire il senso di ciò che si dicono (per una sintesi cf. Mondada, 2011). Innegabilmente però la capacità di negoziare e co-costruire il senso dipende dalle risorse, linguistiche e non solo, che ogni interagente ha a sua disposizione. Il ragionamento si sposta allora sull'individuo e sui fattori necessari affinché il processo di comprensione avvenga in modo adeguato

7. Per un'analisi approfondita si rinvia a Martin (2009: 85-92).

rispetto alle caratteristiche del testo (orale o scritto che sia) cui il soggetto è confrontato. Di fronte al discorso da tradurre, lo studente di interpretazione simultanea è costantemente sollecitato a verificare se le sue conoscenze linguistiche, pragmatiche, enciclopediche e quelle acquisite ad hoc – relative all'oratore e alla situazionalità dell'evento comunicativo artificialmente ricreato in classe – sono sufficienti per permettergli una comprensione adeguata di ciò che sta ascoltando. Si instaura, cioè, un dialogo solitario, individuale, tra le sue conoscenze nel momento dato e le caratteristiche (linguistiche, prosodiche, pragmatiche, contenutistiche ecc.) del discorso da trasporre. La dimostrazione o l'attestazione dell'avvenuta comprensione ("claiming vs. demonstrating understanding", Mondada, 2011: 543) avrà luogo in una fase successiva, ossia durante la correzione/valutazione da parte del docente dell'interpretazione effettuata dallo studente.

In secondo luogo, desidero precisare che tra le conoscenze linguistiche rientra senz'altro anche la dimensione prosodica che, secondo l'approccio cognitivo suggerito da Martin (2009: 112 e ss.) guida l'ascoltatore nella comprensione del detto e permette di prendere le distanze da una concezione della struttura prosodica come una realtà globale e statica, vedendola invece nel suo realizzarsi sulla linea del tempo all'interno del processo comunicativo:

[...] les événements prosodiques n'apparaissent pas à l'auditeur d'un seul coup au même instant. Au contraire, ils se produisent séquentiellement dans le temps, et sont perçus l'un après l'autre en déclenchant pour chacun de ces événements un processus partiel de décodage de l'information porté par les séquences syllabiques (Martin, 2009: 113).

Le unità che si susseguono vengono pertanto decodificate le une dopo le altre e raggruppate in unità sempre maggiori fino a che non venga identificato l'enunciato completo. Le sillabe accentuate svolgono un ruolo fondamentale:

Les syllabes accentuées marquent les frontières des unités, ce qui confère à l'accent une frontière démarcative, mais elles signalent surtout des étapes de mise en mémoire et de concaténation nécessaire à l'auditeur pour reconstituer l'énoncé et éventuellement son contenu. [...] On peut donc admettre que chaque système linguistique, chaque langue, possède ses marques prosodiques signalant les différentes opérations de regroupement prosodique (Martin, 2009: 113).

Gli esempi forniti dall'autore, come si vedrà, sono in linea con il meccanismo in atto durante l'interpretazione simultanea.

3. *Approccio didattico e prosodia*

Nel corso di due decenni di insegnamento dell'interpretazione simultanea, ho sempre più integrato l'attenzione alla prosodia nelle varie fasi di insegnamento. Già dal primo anno, sia durante la fase dei cosiddetti esercizi propedeutici (per esempio, sintesi o restituzione integrale di un discorso o di una sua parte) sia durante gli esercizi di simultanea, attiro l'attenzione degli studenti sull'andamento melodico degli

enunciati in francese (discorso originale) e tento di capire, discutendone con loro – al di là dell'esattezza a livello di contenuti, di correttezza grammaticale o adeguatezza lessicale – cosa rivela la prosodia con cui hanno restituito in italiano ciò che hanno ascoltato in francese. Solitamente emergono con chiarezza le funzioni paralinguistiche della prosodia quali l'espressione di incertezza, dubbio, imbarazzo, esitazione, ansia, agitazione, incredulità, ecc. E tutto ciò, talvolta, a fronte di una restituzione corretta e completa del discorso originale. In altre parole, quello che emerge a livello prosodico, non sono i tratti prosodici che l'ascoltatore si aspetterebbe in base al contenuto e al tipo di discorso in quella determinata situazione comunicativa, bensì quelli dello stato d'animo dello studente solitamente in ansia per quello che gli viene chiesto di fare, siano essi esercizi propedeutici o di simultanea vera e propria. Fin da subito allora gli studenti sono spronati a prendere coscienza del fatto che la loro emotività o il giudizio che loro stessi stanno tacitamente formulando sul modo in cui stanno procedendo alla traduzione e sull'esattezza a livello di espressione e di contenuto di ciò che stanno elaborando in lingua d'arrivo, si irradia a livello prosodico e viene inevitabilmente comunicato ai destinatari dell'interpretazione. Talvolta, gli studenti addirittura verbalizzano – rivolgendosi alla docente e dimostrando così di non essere davvero entrati nella parte, bensì di assumere l'atteggiamento più dell'osservatore che del protagonista – cosa pensano della loro prestazione durante l'esercizio stesso: "Mi scusi, ho sbagliato", "Ho detto così ma non sono convinta", "Non ho capito cosa ha detto e ho cercato di indovinare". Controllare l'emotività, impedirle di trasparire, non esprimere giudizi a priori sul proprio operato e concentrarsi sui compiti da svolgere nella fase di comprensione e produzione sarà allora il primo obiettivo da raggiungere nell'apprendimento dell'interpretazione simultanea.

3.1 Indicazioni per una comprensione attiva

Come si è visto la prosodia ha un ruolo prioritario nella strutturazione degli enunciati non solo per quanto riguarda la loro produzione ma anche per la loro intelligibilità nel momento della ricezione. A livello di comprensione diventa pertanto indispensabile sensibilizzare gli studenti ad *ascoltare* l'andamento prosodico di quanto sentono cercando di non affidarsi solo ed esclusivamente alla struttura sintattica e/o semantica⁸. È indispensabile, soprattutto quando si propongono discorsi che rientrano nel *fresh talk*, o *langue surveillée*, aiutare gli studenti a uscire da uno schema di comprensione basato su enunciati che ripropongono unicamente i canoni dello scritto e a misurarsi con i tratti tipici dell'oralità più o meno spontanea, dove l'organizzazione sintattica appare diversa (e non scorretta) rispetto a quella dello scritto (per il francese cfr. Blanche-Benveniste, 2010: 81-197). In situazione di conferenza, poi, occorre considerare che non è infrequente che gli oratori parlino da una scaletta o da un testo scritto, che li abbandonino a tratti, per inserire

⁸ Particolarmente interessante è l'approccio suggerito da Aston (2015) relativo all'uso di corpora di parlato per l'analisi e l'apprendimento della fraseologia.

aneddotti, riflessioni estemporanee, o anche solo per esplicitare a che punto sono del loro discorso, servendosi di segnali discorsivi tesi molto spesso ad espletare una funzione fatica e dunque di contatto e di attenzione nei confronti del loro pubblico. Tutte queste *inserzioni* rendono il compito di comprensione particolarmente arduo perché scardinano l'idea semplice e lineare di lingua che solitamente hanno gli studenti al primo anno di interpretazione, un'idea che spesso coincide con le norme vigenti per lo scritto e non con le caratteristiche di una lingua tesa prioritariamente alla comunicazione orale e prodotta in tempo reale nella situazione comunicativa data. Diventa allora importante far percepire loro come la prosodia interagisca con la sintassi e consenta un raggruppamento dei vari elementi che compongono un enunciato che non risponde necessariamente alle dipendenze sintattiche che si potrebbero individuare fra loro. Un esempio particolarmente illuminante è quello proposto da Blanche-Benveniste (2010: 36-48), con la collaborazione di Philippe Martin, dove i vari movimenti intonativi (contorno finale discendente, contorno di continuazione maggiore, contorno di continuazione minore, ecc.) vengono analizzati alla luce di una concezione di "collaboration entre syntaxe et prosodie [...] fondée sur la complémentarité" (Blanche-Benveniste, 2010: 39). Ma ciò che risulta essere più interessante è che

Il arrive que la syntaxe soit compatible avec plusieurs regroupements, donc plusieurs interprétations, et que la prosodie fournisse des arguments pour choisir l'une plutôt que l'autre. Il arrive aussi que la prosodie attire l'attention sur une solution à laquelle l'analyse syntaxique n'aurait pas songé (Blanche-Benveniste, 2010: 39).

Un esercizio utile per sensibilizzare gli studenti a tali aspetti e far percepire loro in modo analitico le caratteristiche del parlato in situazione di conferenza è bloccare il discorso in un dato punto e chiedere loro quali aspettative abbiano sul seguito non solo a livello di contenuti, ma anche e soprattutto su quali elementi discorsivi potrebbero apparire subito dopo, in base all'analisi prosodica e sintattica effettuata fino a quel momento. Si ripropone cioè, sotto forma di esercizio e servendosi di discorsi diversi, l'analisi fornita da Martin (2009: 117) dell'enunciato *Le frère de Max a mangé les tartines*, in cui dopo il primo *evento prosodico* (*événement prosodique*) costituito da *Le frère de Max* e caratterizzato da un contorno discendente (più o meno deciso), l'ascoltatore resta in attesa "d'un groupe verbal, d'une incise, ou de toute autre séquence". Nel caso specifico, il secondo evento prosodico si concretizza con un sintagma verbale (*a mangé les tartines*), ma tale sintagma potrebbe apparire anche dopo l'inserzione di altri eventi prosodici e per di più di lunghezza variabile. Questo genere di esercizio, proposto via via su parti di discorso più complesse aiuta gli studenti a sviluppare la competenza prosodica relativamente al francese e a diventare consapevoli di questo loro percorso. La consapevolezza dei meccanismi in atto durante l'ascolto come per esempio la formulazione di ipotesi sulla valenza di determinati elementi, rende infatti l'ascolto più attento e analitico. Questo tipo di competenza, dal mio punto di vista, è indispensabile per l'adozione di un décala-

ge⁹ congruo e costituisce un completamento indispensabile della capacità da parte dell'interprete di attingere al cotesto (sintassi e semantica), alle conoscenze extralinguistiche e alla situazione comunicativa per anticipare, nel suo discorso, elementi del discorso originale (Wilss 1978). Non da ultimo, la capacità di formulare ipotesi e crearsi delle aspettative è un indice di quanto gli studenti riescano a seguire un discorso dal punto di vista della conoscenza della lingua (prosodia inclusa), dell'argomento trattato, delle strategie retoriche e argomentative applicate, della struttura del tipo di discorso.

L'ascolto attento finalizzato all'analisi del discorso in francese diventa così un ascolto *consapevole* capace di sfruttare *consapevolmente* tutti gli indici che la lingua mette a disposizione dei parlanti.

3.2 Il discorso interpretato: un approccio prosodico dell'adeguatezza, dell'accettabilità e della fruibilità

3.2.1 La prosodia degli interpreti

La fase di ricezione da parte degli ascoltatori del discorso interpretato costituisce il punto di arrivo e la stessa ragion d'essere di ogni interpretazione. Questa finalità comunicativa dell'attività dell'interprete deve, a mio avviso, essere sottolineata costantemente durante le lezioni di interpretazione, così come il fatto che la funzione comunicativa passa necessariamente attraverso la voce dell'interprete, con tutto ciò che ne consegue a livello delle funzioni svolte dall'intonazione ma anche delle caratteristiche fisiologiche di ogni singola voce.

Barbara Ahrens (2004) ha forse condotto lo studio fino ad ora più completo sulla prosodia degli interpreti e nelle note conclusive al suo lavoro auspica una maggiore attenzione in ambito didattico agli aspetti dell'oralità dell'interprete:

Die prosodischen Elemente und ihre Wirkung müssen auch im Dolmetschunterricht zur Sprache gebracht werden. Eine detaillierte Analyse [...] ist im Dolmetschunterricht für jeden Einzelfall sicherlich zu aufwendig. Daher wird es in der Regel ausreichen, dass Dolmetschdozenten wissen, auf welche Phänomene sie achten müssen. [...] Denn dann kann sehr wohl bewertet werden, ob die von den Studierenden realisierte prosodische Segmentierung und Akzentuierung dem AT-Inhalt [Ausgangstext] gerecht wird beziehungsweise wie sie gegebenenfalls angepasst oder verbessert werden kann (Ahrens, 2004: 231-232).

Gli elementi prosodici e i loro effetti devono essere trattati anche durante le lezioni di interpretazione. Tuttavia, proporre un'analisi dettagliata [...] di ogni singolo caso durante le lezioni risulterebbe sicuramente troppo laborioso. Basterebbe che i docenti di interpretazione sapessero a quali fenomeni prestare attenzione. [...] Sarebbe allora possibile valutare se la segmentazione e l'accentuazione prosodica realizzate dagli studenti corrispondono al contenuto del testo di partenza, ossia vedere come possano eventualmente essere adattate o migliorate.

⁹ Il *décalage* misura lo scarto temporale tra il discorso prodotto dall'oratore e quello elaborato dall'interprete.

Tale auspicio deriva dai risultati stessi della sua analisi¹⁰ che, tra l'altro, evidenziano, nel discorso dell'interprete, la presenza di pause lunghe e l'apparire, in quantità alquanto significativa, di un andamento melodico non discendente in fine di enunciato (denominato *rise-level*), riconducibile alla cosiddetta *cantilena dell'interprete*. Secondo Ahrens (2004: 226), le pause lunghe svolgono fondamentalmente due funzioni: la prima è quella di permettere all'interprete di ascoltare il discorso originale e capirlo; la seconda riguarda invece la pianificazione del discorso da parte dell'interprete. Per quanto riguarda il contorno intonativo che si assesta sullo stesso livello dell'ultima sillaba accentata ascendente che caratterizza la fine di un'unità informativa nel discorso dell'interprete, Ahrens (2004: 229) ritiene che questo andamento melodico corrisponda a ciò che viene denominato *Listenintonation* da Wunderlich (*intonation énumérative* in Léon, 1992: 131) e che caratterizza il contorno intonativo di ogni singolo elemento di una lista tranne l'ultimo che viene, invece, realizzato come discendente. Questo contorno di continuazione troverebbe una spiegazione nel fatto che l'interprete durante la produzione del discorso non sempre può valutare quali e quante informazioni seguiranno subito dopo la porzione di testo che sta elaborando:

Aufgrund der inhaltlichen Abhängigkeit und der sukzessiven Erschliessung des AT [Ausgangstext] kann sich der Dolmetscher häufig nicht sicher sein, ob die nächsten Elemente im AT noch zu der Informationseinheit gehören, die er gerade in der Zielsprache produziert. Die weiterweisenden finalen Tonhöhenverläufe bieten daher die Möglichkeit, gegebenenfalls den begonnenen Gedanken weiter auszuführen, wenn des AT dies vorgibt (Ahrens, 2004: 229).

A causa della dipendenza dal testo di partenza e dal suo rivelarsi attraverso unità successive, spesso l'interprete non può stabilire se ciò che seguirà subito dopo faccia parte dell'unità informativa che sta traducendo in quel momento in lingua di arrivo. I contorni intonativi di continuazione che caratterizzano la parte finale di un'unità offrono allora all'interprete la possibilità di ampliare il concetto che ha appena espresso nel caso in cui il testo di partenza lo richieda.

Basandomi sulla mera esperienza didattica, una seconda ipotesi appare plausibile: l'interprete non riesce a controllare la propria produzione e/o a procedere a una corretta analisi dei tratti prosodici delle unità informative del discorso originale, cogliendo come continuativo un contorno conclusivo o, ancor più probabilmente, non cogliendo affatto il contorno discendente a chiusura di un enunciato nel discorso originale.

Tuttavia, al di là delle possibili ragioni che si possono addurre per spiegare questi fenomeni, è utile ricordare che Ahrens (2004: 231) rileva come questi tratti del discorso prodotto in simultanea non corrispondano alle attese dei riceventi e, in alcuni casi possano anche ostacolare la comprensione. Diventa allora fondamentale non solo sensibilizzare gli interpreti su questi aspetti ma anche correggere il loro modo di parlare (*Sprechweise*), in ultima analisi la loro prosodia.

¹⁰ Lo studio di Ahrens (2004) prende in considerazione la coppia di lingue inglese-tedesco. Tuttavia, i fenomeni analizzati dall'autrice rientrano tra gli universali prosodici, ossia tra i fenomeni prosodici comuni a molte lingue, messi in luce da diversi studiosi (Sorianello, 2006: 39-42).

3.2.2 L'applicazione nella didattica

Il discorso prodotto dagli studenti di interpretazione, molto spesso, presenta fenomeni prosodici che permettono al docente di risalire alle possibili cause che li determinano. I fenomeni che riscontro più di frequente sono pause più o meno lunghe che interrompono il normale fluire del discorso, un flusso di parola altamente segmentato in cui ogni segmento verbale è delimitato da pause piuttosto lunghe, allungamenti vocalici abbinati a esitazioni vocalizzate e/o a contorni intonativi diversi da quelli che l'ascoltatore si aspetterebbe in base al normale andamento melodico della lingua in questione, l'emergere di un'emotività che indica il mancato controllo dello studente su quanto sta facendo (processo interpretativo) e dicendo (testo interpretato). Molto spesso la prosodia dell'interprete è il risultato della combinazione di vari fenomeni tra quelli menzionati.

L'analisi qui presentata vuole, per quanto possibile, suggerire il dialogo che si instaura con gli studenti in fase di riascolto delle loro interpretazioni e in cui cerco di affinare le loro abilità percettive. L'obiettivo è far acquisire loro la consapevolezza dei tratti prosodici che caratterizzano le loro interpretazioni e spronarli a individuare le ragioni alla base di tali fenomeni.

Ogni lezione di simultanea prevede infatti tre fasi: una prima fase di introduzione all'argomento che si tratterà, una seconda fase di esercizio in cabina – che viene audio-registrato per ogni singolo studente –, e una terza fase di riascolto del discorso originale abbinato all'ascolto di almeno un'interpretazione effettuata da uno studente. Tutti gli studenti, e in particolare lo studente di cui si sta analizzando e correggendo la prestazione, sono invitati ad analizzare il discorso interpretato non solo dal punto di vista dei contenuti e della formulazione linguistica (accettabilità, adeguatezza) ma anche in base alla fruibilità prosodica del discorso. Questa terza parte delle lezioni di simultanea è forse la più arricchente sia per il docente sia per gli studenti in quanto stimola una discussione basata su evidenze prosodiche concrete e tangibili reperibili nel discorso interpretato e a poco a poco permette agli studenti di acquisire dimestichezza con tematiche quali il valore della prosodia, i processi cognitivi in atto e la padronanza della tecnica di interpretazione simultanea. Il riascolto del discorso originale consente inoltre di evidenziare tutti gli aspetti inerenti al processo di comprensione (§3.1.), adottando un approccio analitico sulle parti più significative del discorso dal punto di vista didattico.

Nell'esempio (1) si riscontrano alcuni fenomeni interessanti.

(1)

Discorso originale¹¹

[eh imaginer la dissolution (.) des communautés eh dans lesquelles eh nous vivons ou vivions jusque là // alors eh penser le l'avenir du politique eh on peut le faire eh en: partant de ce qui: l'incarne eh mais pas exclusivement qui est eh qui est l'état // l'état eh qui a qui est un processus évidemment de: de construction eh historique]

¹¹ Il segno // indica una cesura maggiore con intonazione discendente conclusiva; il segno: un allungamento vocalico.

Discorso interpretato¹²

- 1 immaginare la dissoluzione delle comunità
- 2 2.122
- 3 nelle quali viviamo→
- 4 3.567
[alors eh penser l'avenir du politique]
- 5 pensare al futuro della politica
- 6 2.189
[en: partant]
- 7 si può fare partendo da t- da ciò che esso incarna:
- 8 3.973
[mais pas exclusivement (.) qui est l'état]
- 9 quale: ovvero lo stato
- 10 4.633
[qui est un processus évidemment de:]
- 11 stato che: è un processo di costruzione storica

Il discorso originale si caratterizza per una velocità d'eloquio piuttosto lenta e per la presenza di numerose esitazioni vocalizzate. Le pause realizzate dall'oratore coincidono quasi sempre con le esitazioni vocalizzate ma non superano i due secondi. Anche gli allungamenti vocalici incidono sulla velocità di eloquio facendola percepire come lenta. L'impressione tuttavia è di continuità e non di cesura o frammentazione del discorso. Questi tratti corrispondono a un parlato elaborato in tempo reale con il manifestarsi di fenomeni tipici della pianificazione del discorso. L'oratore infatti sta cercando di esprimere il frutto delle sue riflessioni e attraverso la sua prosodia comunica questa sua attività cognitiva. L'ascoltatore può essere infastidito o meno da questo modo di parlare, ma senz'altro non può rilevare nulla di anormale nell'andamento melodico che segnala in modo chiaro il susseguirsi delle varie unità informative¹³.

Nel discorso prodotto dall'interprete sono presenti pause piuttosto lunghe che fanno percepire il discorso come estremamente frammentato. In particolare, *pensare al futuro della politica*, viene prodotto dopo una pausa di 3 secondi e mezzo con la cancellazione del segnale discorsivo *alors* che l'oratore utilizza per segnalare l'inizio di una nuova considerazione; seguono un'altra pausa abbastanza lunga (2.189) e l'unità *si può*

¹² Il susseguirsi verticale dei vari segmenti prodotti dall'interprete rappresenta lo svolgersi del discorso sulla linea del tempo; il testo fra parentesi quadre corrisponde alle porzioni del testo originale che sono percepibili durante le pause dell'interprete indicate in secondi e centesimi di secondi. Le frecce →, ↓, ↑ indicano rispettivamente un contorno di continuazione, un contorno discendente e un contorno ascendente. La rappresentazione risulta essere piuttosto semplificata, ma in questa sede si ritiene che l'elemento importante non sia tanto l'esattezza della trascrizione e la diversificazione dei vari contorni così come proposti negli studi di fonetica e fonologia, bensì il fare emergere i tratti più interessanti attraverso una trascrizione che, per quanto grossolana, possa distinguere l'uno dall'altro questi tre diversi andamenti melodici.

¹³ Per *unità informativa* si adotta qui la definizione di Ahrens (2004: 112), secondo cui l'unità informativa (*Informationseinheit*) è un segmento di contenuto idealmente realizzato in un'unità intonativa. Tale criterio sembra, fra l'altro, coincidere con il *groupe prosodique* di scuola francese. L'unità informativa può coincidere con enunciati, parti di enunciati o singole parole a seconda delle scelte del locutore.

fare partendo da t- da ciò che esso incarna: (r. 7), separato a sua volta da una pausa di quasi 4 secondi dall'unità successiva *quale: ovvero lo stato* (r. 9). Il verbo *incarna:* e ciò che segue, *quale: ovvero lo stato*, vengono prodotti con una prosodia esitante, di cui non è responsabile solo la presenza di pause, ma anche quella di allungamenti vocalici. In particolare, l'allungamento di *incarna:* non sembra rispondere a nessun criterio semantico, se non al fatto che l'interprete non è del tutto sicuro di ciò che sta dicendo. L'allungamento su *quale:*, invece, indica un'esitazione che prelude a un'autocorrezione (*ovvero lo stato*). Il tono è quello dell'incertezza. A questi segnali prosodici, si aggiunge l'errore semantico in *ciò che esso incarna:* dove il pronome personale *esso*, con tutta probabilità, deriva dall'errata comprensione di *qui l'incarne* come *qu'il incarne*. Un'analisi basata solo sul senso del detto o sulla corrispondenza tra discorso originale e discorso interpretato a livello semantico si focalizzerebbe sull'errore rappresentato da *esso* e su altre piccole o grandi omissioni presenti. Questi fenomeni potrebbero essere spiegati rispettivamente con una pedissequa adesione dell'interprete alle singole parole pronunciate dall'oratore, che ostacola una comprensione globale dell'enunciato anche attraverso le relazioni anaforiche e semantiche fra i suoi costituenti, e con una scarsa capacità di memoria. L'attenzione al livello prosodico suggerisce fin da subito e rafforza l'ipotesi di non comprensione (totale o parziale) di quanto detto dall'oratore, di non completa padronanza nel gestire un discorso originale lento, che richiederebbe da parte dell'interprete non tanto uno sforzo di sintesi, bensì di ripresa di alcuni elementi a sostegno della propria produzione e con l'obiettivo di favorire la comprensione degli ascoltatori; sicuramente andrebbe evitata la cancellazione di segnali discorsivi che imprimevano una certa dinamicità al discorso dell'oratore nel suo condividere con il pubblico il suo percorso di riflessione e che, a maggior ragione, l'interprete potrebbe rendere proprio per rispondere alla sua funzione comunicativa. In ultima analisi, lo studente interprete sembra più impegnato nella decodifica di quanto sta ascoltando e meno nella produzione del suo discorso, rivelando così un'insufficiente dimestichezza con la tecnica della simultanea e alcune lacune a livello di percezione, identificazione e/o conoscenza delle strutture sintattiche. Tutti questi aspetti sono stati analizzati e discussi con lo studente che ha confermato le ipotesi dichiarando di non seguire il senso di ciò che stava ascoltando e di procedere alla traduzione chiedendosi costantemente se ciò che stava dicendo fosse corretto o meno. Incertezza ben *udibile* a livello prosodico.

Nell'esempio (2) sono di interesse i contorni intonativi finali delle varie unità informative.

(2)

Discorso interpretato¹⁴

- 1 in occasione del summit sulla terra a Rio→
- 2 (0.752)
- 3 a cui partecipavo→
- 4 (0.518)
- 5 >in quanto ministro dell'ambiente↓<
- 6 (1.972)

¹⁴ I simboli >abcdef< indicano un'accelerazione nella velocità d'eloquio.

- 7 per disegnare
 8 (0.755)
 9 una:→ realtà→
 10 >vecchia quanto la vita sulla terra↓<

Le unità informative *in occasione del summit della terra di Rio*→ (r. 1) e *a cui partecipavo*→ (r. 3) presentano un contorno intonativo di continuazione (riscontrabile in fig. 1 e 2) a cui seguono due pause ben percepibili (della durata rispettivamente di 0.752 e 0.518 secondi) che aumentano l'impressione di attesa.

Fig. 1 - *Curva melodica relativa all'unità informativa in occasione del summit della terra di Rio*→, WinPitchPro¹⁵ (Martin, 2009).

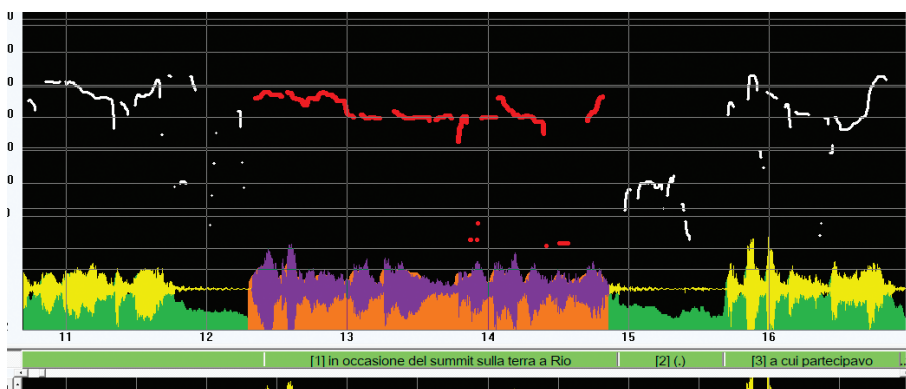
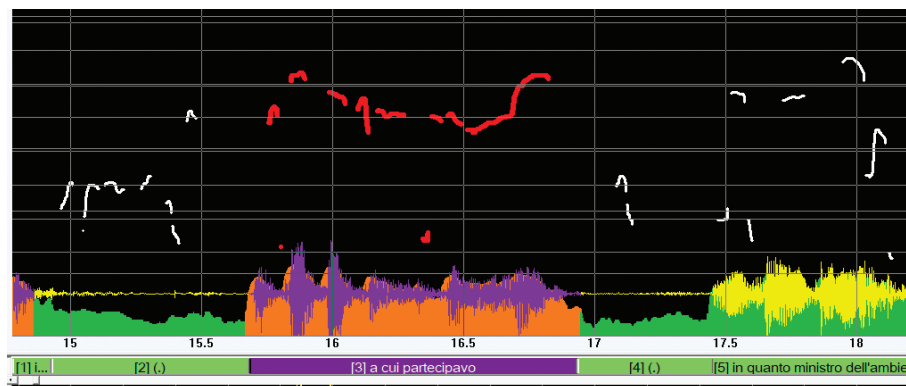


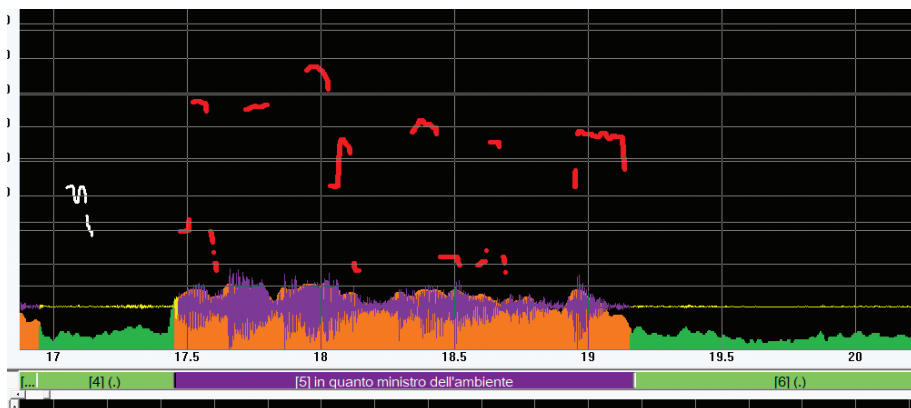
Fig. 2 - *Curva melodica relativa all'unità informativa a cui partecipavo*→, WinPitchPro (Martin, 2009).



Segue l'unità *>in quanto ministro dell'ambiente*↓<(r. 5), che viene prodotta accelerando la velocità di eloquio e con un contorno discendente (fig. 2).

¹⁵ Le figure sono state elaborate con l'ausilio di WinPitchPro (<http://www.winpitch.com/>), un software per l'analisi prosodica e la trascrizione di corpora orali.

Fig. 3 - Curva melodica relativa all'unità informativa >in quanto ministro dell'ambiente↓<, WinPitchPro (Martin, 2009).



Lo stesso accade per la sequenza *per disegnare* (0.755) *una:→ realtà→ >vecchia quanto la vita sulla terra↓<*. Lo schema intonativo delle due sequenze è esattamente lo stesso: contorni di continuazione seguiti da pause o, come in *una:→ realtà→* (r. 9), da un allungamento vocalico che rafforza l'idea di attesa. Questa impressione di sospensione del parlato e del pensiero sembra essere la manifestazione tangibile dell'elaborazione in corso nella testa dell'interprete. Sono cioè pause e allungamenti dovuti alla decodifica del discorso originale che prontamente scompaiono una volta che lo studente ha a sua disposizione materiale sufficiente per produrre con determinazione un'unità informativa. L'accelerazione con cui vengono prodotte le sequenze *>in quanto ministro dell'ambiente↓<* (r. 5) e *>vecchia quanto la vita sulla terra↓<* (r. 10) così come il tono deciso e di compiacimento che le caratterizza sembra esplicitare la soddisfazione stessa della studentessa che ha compreso dove si sta dirigendo l'oratore e desidera liberarsi quanto prima di ciò che ha capito ed elaborato per dedicarsi alla parte seguente. In altre parole è come se la studentessa dicesse a se stessa: "ho capito, sono soddisfatta!". Questa ipotesi viene rafforzata da due aspetti. Il primo riguarda le caratteristiche prosodiche che interessano solitamente un confine intonativo maggiore come la chiusura di un enunciato che in italiano solitamente presenta, oltre a un contorno intonativo discendente, un allungamento prepausale (Soriano, 2006: 53); nelle due sequenze in questione (r. 5 e r. 10) non si rilevano allungamenti, bensì un incremento della velocità di eloquio. Il secondo concerne invece l'inizio dell'unità seguente, *per disegnare*, che apparentemente presenta un contorno tipico dell'inizio di un enunciato (*resetting* in Soriano, 2006: 49), ma la cui continuazione e soprattutto chiusura, marcata da un repentino contorno discendente, *una:→ realtà→ >vecchia quanto la vita sulla terra↓<*, richiede all'ascoltatore una sorta di ri-analisi a livello sintattico-semantico-prosodico della sequenza che fa sì che essa sia categorizzata come continuazione dell'unità precedente, ossia di *>in quanto ministro dell'ambiente↓<*, malgrado il contorno discendente di quest'ulti-

ma. Proprio come se l'interprete si fosse accorta che la conclusione appena operata, non fosse in realtà una conclusione.

Anche in questo caso, piuttosto frequente soprattutto all'inizio della formazione in interpretazione simultanea, la discussione con la studentessa ha confermato le ipotesi della docente che ha affrontato l'argomento guidando la studentessa nell'analisi del suo modo di procedere in simultanea. Ne è anche emerso che questo andamento melodico ripetitivo su tutto il discorso, ossia unità intonative con contorni di continuazione seguite da un'unità intonativa pronunciata a velocità di eloquio maggiore rispetto alle parti precedenti, poteva essere dovuto a un *décalage* troppo breve che non permetteva alla studentessa di agire più sul senso che su ogni singola parola che giungeva al suo orecchio. Un semplice esercizio di allungamento del *décalage* ha permesso alla studentessa di ascoltare porzioni di discorso sufficienti per consentirle di formulare ipotesi su quale sarebbe stato il seguito dell'enunciato anche sulla base dell'andamento prosodico delle diverse unità informative del discorso originale. Il maggior controllo sul senso di ciò che stava ascoltando e analizzando ha avuto un'influenza positiva e diretta sull'andamento prosodico del discorso interpretato.

4. *Alcune riflessioni conclusive*

Partendo dall'idea che i tratti prosodici costituiscono un elemento essenziale per la comunicazione orale (Sorianello, 2006: 16), si è cercato di dimostrare a livello pratico come sia importante, in ambito didattico, soffermarsi sulle caratteristiche prosodiche dei discorsi interpretati dagli studenti dal francese all'italiano, perseguendo due obiettivi: rilevare le possibili incongruenze rispetto all'andamento prosodico dell'italiano in situazione di conferenza; analizzare tali incongruenze con lo scopo di far emergere l'atteggiamento degli studenti rispetto al compito di interpretazione simultanea e i processi cognitivi in atto durante l'interpretazione stessa. I dati qui presentati derivano da esperienze didattiche concrete in cui si vogliono raggiungere due obiettivi prioritari: rendere gli studenti consapevoli della dimensione comunicativa dell'interpretazione attraverso un'attenzione crescente al ruolo svolto dalla prosodia nella sua costante interazione con il livello semantico e sintattico della lingua; fornire loro gli strumenti analitici necessari per valutare le loro prestazioni in simultanea – in un'ottica di fruibilità, adeguatezza e accettabilità comunicativa – e per individuare strategie migliorative.

Dalle riflessioni qui condotte è emerso che alcuni schemi prosodici, più o meno ricorrenti e non rispondenti a ciò che ci si attenderebbe per determinate unità informative formulate in una data lingua, possono rivelare un approccio all'interpretazione simultanea non orientato alla comunicazione, bensì all'attività interpretativa di per sé. È l'attenzione che lo studente dedica alla propria attività cognitiva ed emotiva che si fa spazio nelle sue parole, manifestandosi a livello prosodico.

Resta la domanda di fondo sulla possibilità di avere discorsi interpretati tanto *naturali* quanto un discorso autonomamente prodotto da un parlante in una data situazione comunicativa. Una domanda che ne porta con sé un'altra: è possibile *in-*

segnare la naturalezza prosodica in interpretazione simultanea? Forse, questo stesso contributo è una risposta implicita almeno a questo secondo interrogativo. È arduo, tuttavia, dare una risposta certa, affermativa o negativa che sia. L'esperienza didattica dimostra che, tenuto conto delle caratteristiche soggettive di ogni studente, è possibile avvicinarsi molto a tale obiettivo e in diversi casi addirittura raggiungerlo. Fuori dall'aula, l'ascolto degli interpreti in situazioni di lavoro fa emergere un panorama variegato dove diversi fattori (caratteristiche del discorso originale, condizioni di lavoro, preparazione/formazione personale, ecc.) concorrono al raggiungimento di risultati anche molto diversi fra loro (Falbo, 2017) che vanno dalla naturalezza all'artificiosità, in un continuum tanto esteso quanto la varietà delle persone e delle voci.

Bibliografia

- AHRENS B. (2004), *Prosodie beim Simultandolmetschen*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- ASTON G. (2015), Learning phraseology from speech corpora, in LEŃKO-SZYMAŃSKA A. - BOULTON A. (eds), *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 65-84.
- BAZZANELLA C. (1994), *Le facce del parlare*, La Nuova Italia, Firenze.
- BAZZANELLA C. (2005), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2010), *Le français. Usages de la langue parlée*, Peeters, Paris-Leuven.
- FALBO C. (2017), Les oraux des interprètes: un terrain particulier d'observation, in *Repères DoRiF* 12, http://dorif.it/ezine/ezine_articles.php?dorif_ezine=20d58da01f93a17d17f6c2961c3d7c61&art_id=338.
- FÓNAGY I. (1983), *La vive voix*, Payot, Paris.
- FÓNAGY I. (2003), Fonctions de l'intonation: Essai de synthèse, in *Flambeau* 29: 1-20.
- HERBERT J. (1952), *Manuel de l'interprète*, Georg, Genève.
- LÉON P. (1992), *Phonétisme et prononciations du français*, Nathan, Paris.
- MARTIN PH. (2009), *Intonation du français*, Armand Colin, Paris.
- MONDADA L. (2011), Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction, in *Journal of Pragmatics* 43: 542-552.
- PIEMONTESE M.E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- PÖCHHACKER F. (2015), *Routledge encyclopedia of interpreting studies*, Routledge, New York/London.
- ROZAN F. (1956), *La prise de notes en interprétation consécutive*, Georg, Genève.
- SORIANELLO P. (2006), *Prosodia*, Carocci, Roma.
- VAN HOOF H. (1962), *Théorie et pratique de l'interprétation*, Max Hueber Verlag, München.
- WILSS W. (1978), Syntactic anticipation in German-English simultaneous interpreting, in GERVER D. - SINAIKO H.W. (eds), *Language interpretation and communication*, Plenum Press, New York/London: 343-352.

The interpreter's activity between complexity and simplification in psychotherapy sessions

This article deals with the use of video-recordings of spontaneous interactions in workplaces as resources for training courses. It focuses on a multilingual psychotherapy consultation with a refugee in France, in which an interpreter was present. Drawing on multimodal conversation analysis, this contribution shows the coordinated and collaborative dimension of meaning construction in a therapist-initiated question-answer sequence and the way it is dealt with by her co-participants. The detailed analysis of the interaction highlights the challenges of translating the therapist's talk when it embeds medical as well as cultural assumptions regarding the patient. A discussion of the implications of this type of analysis for interpreter-mediated consultations and of the interest of an interdisciplinary approach to data analysis concludes the article.

1. *Introduction*

Using video-recordings of spontaneous interactions to observe, understand, and learn how social interactions are carried out in workplace situations has offered solid results, as far as training is concerned. The detailed analysis of interactions recorded as they naturally unfold makes it possible to grasp the micro details of participants' communicative practices, thus revealing both to the analyst and to the trainees some constitutive aspects of the observed interactions that are not immediately visible to an 'untrained' eye. The study presented here focuses on a video-recorded psychotherapy session between an Angolan asylum seeker speaking Portuguese and a French therapist, in which an interpreter speaking Portuguese and French is also present. Extracts of such interactions have been used in training courses for interpreters and health and mental care professionals in order to improve communication among practitioners, interpreters, and users. In this paper, issues related to the sequential order of turns at talk, question-answer sequences, and translation sequences will be foregrounded. The aim is to enhance the awareness of both interpreters and healthcare professionals of the importance that the micro details of the interactants' multimodal behaviour may have for their professional practice. The data selected has been drawn from a large corpus of video-recorded social encounters collected as part of an ongoing research project on communication between refugees and healthcare professionals in France².

¹ Université de Grenoble, France.

² REMILAS – *REfugés, Migrants et leurs Langues face aux services de Santé*, a research project financed by the French National Agency of Research (ANR), carried out by a partnership involving the ICAR lab and the Orspere-Samdarra in Lyon, France (2016-2019) (<http://www.icar.cnrs.fr/sites/projet-remilas/>)

In what follows, I will present the background of this study, the methodology used in this analysis, and the specificities of the chosen situation. I will then focus on the analysis of the psychotherapy extract mentioned above and I will point out some interactional and therapy-related phenomena that can be used in the framework of training interventions. A discussion of the implications of such phenomena for the work of both practitioners and interpreters and some final remarks about the interest of combining data analysis from an interactionist perspective with data analysis with both practitioners and interpreters will conclude this article.

2. Background to this study – Research on migrants, refugees and healthcare professionals in France

This study is part of a larger research project (see note 1) that investigates the way refugees and migrants communicate in social services and health and mental care situations. A key motivation is to uncover the social and interactional problems that may occur when a linguistically and culturally diverse population present in France faces an unknown and objectively complex administrative system organised to offer them healthcare assistance during their stay in the country. The main objectives are to understand and describe how mutual comprehension is built in multilingual interactions, what resources (linguistic; multimodal; human, e.g. interpreter; technological, e.g. translation software) participants use in order to make themselves understood, and how mutual comprehension is built when such ‘mediating’ resources are used in these multilingual social encounters. Questions related to identity construction and cultural assumptions emerging in interactions are also central concerns.

Our study is largely based on the fine-grained analysis of video-recorded interactions taking place in different settings (healthcare, psychological and psychiatric consultations, as well as encounters with social workers) during different moments of migrants’ trajectories in the host country. So the participants in our corpus range from newly-arrived asylum seekers interacting with general doctors who will give them the needed paperwork to get access to social healthcare assistance, to longer-term migrants whose first asylum request has been rejected, consulting healthcare as well as mental care specialists. Such diversity of situations and participant status spurred us to deepen our ethnographic research on how the French reception system responds to both short- and long-term migrants and asylum seekers, who indeed require different medical and social assistance. How long a migrant has been in the country has an impact, in fact, on how he/she understands and experiences the French (reception) system, and interacts within it. Moreover, the ethnographic perspective taken has led us to establish a deeper relationship with the practitioners, who offered us their insights regarding their therapeutic and specialist interventions. The results of our study are therefore based on a multi-layered understanding of the observed situations, built on this diverse set of ethnographic data as well as on the micro-analyses of the interactions in the different contexts.

With this research project we not only wish to contribute to the understanding of how interactions in such diverse contexts are carried out and how mutual comprehension is built in presence (or absence) of interpreters, we also wish to transmit the knowledge gained back to the social actors involved, in the form of training courses and awareness campaigns.

The particular extract that will be presented in this article has been the object of a close analysis by the REMILAS team before then being presented and extensively discussed in training courses. Some considerations about the importance of discussing data collected in their natural ecology with the social actors involved in similar interactions will also be presented in section 6.

3. The analysis of a consultation as a training tool

In this section we will illustrate the way we have analysed the extract, and offer a few analytical tools that allow the reader to:

1. follow and understand the proposed analysis;
2. build an awareness of the importance that participants (and therefore the analysts, whatever their professional or academic background is) attribute to the linguistic and multimodal details of interactions, and the place these have in the construction of mutual understanding and in the construction of social actions in general.

Were we to illustrate what is meant by this with an example, let us imagine that any given situation in an interactional event is much like a painting, whether abstract or figurative. Every element, every detail, every brush-stroke of a painting is there for a reason. Each contributes to the whole composition of the represented image, put intentionally there by the artist. Likewise, in interaction, everything the participants do and say with the semiotic resources available in the space they occupy during the communicative event, is meant to 'accomplish' something within the situational event as a whole. Our attention to details is guided by this perspective, which considers as relevant and worthy of analysis each detail occurring and taken into account by participants in the course of their joint activity.

3.1 Some basic theoretical and analytical tools

The basic idea underlying our general effort to explain how people communicate and understand each other when engaging in a social activity is that interaction is sequentially organised, with turns at talk subtly designed. Participants in an interaction orient to such sequential organisation and turn design in order to make sense of and construct the activity underway (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Conversation Analysis (CA) is the scientific discipline that for about 50 years now has analysed the micro details of language use in interaction to uncover, in many different languages, such order and systematic development of mutual actions in both ordinary and institutional settings (Sidnell & Stivers 2012). More recently, scholars have begun to get interested in how the application of CA methodology and find-

ings can offer an understanding of and solutions to social problems (Fillietaz 2014, see also Antaki 2011, for the historical development of the aims and applications of CA). Basically, the microanalysis of talk – and body – in interaction offers a way (1) to observe the construction of social relationships in its situated accomplishment and macro social assumptions (see Kitzinger 2005 on gender issues for instance, also quoted in Antaki 2011), (2) to identify patterns of interactions that systematically occur in institutional encounters (see, for example, Heritage and Maynard 2006, on medical consultations; Mehan 1979, on classroom interactions), and (3) to describe features of multilingual interactions in presence of an interpreter (see, among many others, Traverso 2003, Gavioli 2009, Baraldi & Gavioli 2012, Merlino 2012, Licoppe & Verdier 2013, Ticca & Traverso 2017a). The potentiality of such approach for professional, institutional, and educational purposes, extensively explained in Antaki (2011), consists of using the results of analysis to build awareness and propose some changes in the situational contexts observed. So, for instance, once a given situation has been observed and its functioning understood, one further step can be to ‘solve’ a problem that has been recurrently identified (e.g. how to recognize parents’ expectations in paediatric encounters, as in Stivers *et al.* 2003). The fine-grained analysis of interactions can also be used to show trainers how the teaching/learning process takes place in real-life training situations (Fillietaz & Trebert 2015, Pekarek Doehler *et al.* 2017).

Examining short segments of conversations such as question-answer sequences, analysing the format of the question and the type of response it projects can shed light on problems that emerge at an interactional level. So for instance, difficulty in getting the expected answer might be due to the format used to solicit it. Hence, analysis of such question-answer sequences can be particularly informative for identifying both the internal rule governing the two elements (known as *the conditional relevance*) and the social relational dimension such a sequence embeds. As for the former, the production of a question projects the relevance of an answer. If the answer does not come, some problem is probably emerging, and a repair activity is likely to be initiated (Schegloff 1968). As for the latter, in interpreter-mediated interactions, the interpreter typically makes the accomplishment of the question-answer sequence possible: by translating the question to the co-participant, she allows an answer to be produced, which is subsequently translated to the first participant. Previous studies (e.g. Ticca & Traverso 2015b) highlighted the interactional work done by the interpreter in order to provide what she seems to consider the right answer to the doctor’s question. In other words, the constraint embedded in the production of a question becomes a shared responsibility, with the interpreter in charge of ‘safeguarding’ the coherence of the two elements of the sequence. Without focusing on the interpreter’s role in the elaboration of meaning during question-answer sequences, which would take us too far from the main focus of this contribution, it will suffice here to signal two things: the relevance of having a closer look at the format of the professional’s questions and at the way interpreters deal with them.

4. *The situation: A psychotherapeutic consultation with an asylum seeker and an interpreter*

The proposed extract is drawn from a psychotherapy consultation taking place at a day-centre (*centre d'accueil de jour*) located in the Savoy region in France. The day-centre hosts several associations which offer medical services to a population that are socially and economically at risk. The psychologist participating in the interaction selected for this study forms part of the 'hospital's mobile psychiatric insecurity care team' (*Equipe Mobile Psychiatrie Précarité*), which offers its services at the day-centre a couple of days per week. Users are mostly migrants and asylum seekers who show distress for reasons typically related to their migratory process and/or to their precarious situation in France (Belmant 2001, Chambon 2017: 333.). As part of our research, we have carried out an extensive ethnographic study of these situations by interviewing the social workers, migrants, and healthcare professionals who participate in them, and by video-recording the mental health consultations themselves. Out of a total of 15 consultations recorded, 6 were conducted in the presence of an interpreter³.

The particular interaction studied here concerns an Angolan asylum seeker who has been in therapy with the same psychologist for about two years. His first asylum request to the French Office for the Protection of Refugees and Stateless Persons (OFPRA) was rejected. He subsequently filed in an appeal with French National Court of Asylum (CNDA) and at the time of consultation was awaiting a response. Raul (the pseudonym with which we will call this participant henceforth) speaks Portuguese, Kikongo, and Lingala (some of the languages spoken in Angola), the former being the language used in his consultation. An interpreter speaking both French and Portuguese participated in this interaction. Since the beginning of Raul's therapies, she has been the interpreter for his consultations.

The French-speaking psychologist feels at ease working with this interpreter. Indeed, they have been working together for a long time and some evidence of their interactional commonality has been discussed in a prior study (Ticca & Traverso 2017b). As stated by the psychologist (Lucie henceforth), the presence of the interpreter does not generally interfere with her therapeutic work. On the contrary, she considers the interpreting activity, as well as the interpreter's spontaneous interventions or additional information she might offer with respect to what was actually produced by the patient, as important contributions to her own specialist interpretive work, hence a sort of a therapeutic intervention in itself (Khelil 2004).

More generally, in this type of psychotherapy the discursive activities proposed by the specialist have multiple functions and purposes, including that of making a diagnosis concerning the psycho-emotional state of the user or that of promoting mental, emotional, behavioural, and social changes. The work of 'interpretation' is therefore central in these sessions, where language becomes the subject as well as the object of the therapist's attention (Greenson 1977). When the patient and the therapist do not speak a common language, the intervention of an interpreter seems to be the most

³ In all, there are 20 mental health consultations in our corpus of data, 11 of which with an interpreter.

suitable solution for this kind of therapeutic intervention. However, if it is true that the interpreter helps to build mutual understanding between therapist and patient, her translating activity brings about an inevitable modification of the original talk. This, in turn, can have an impact on the therapist's interpretative work. Without entering into the merits of the different postures taken by the therapists with respect to the presence of a translator in the interaction and of such interpreting activity (considered the exclusive prerogative of the therapist *versus* a collective activity for which the therapy can only benefit from the interpreter's presence, see De Pury 1998, Bot 2003 2005, Boivin et al. 2011, Ticca & Traverso 2015a), we consider it important to invite reflection on the impact the interpreter's choices may have on the unfolding of the psychotherapy session. The analysis we propose in the next section addresses this as well as other issues.

4.2 The analysis of an extract – “Malédiction”

Raul's personal story, which is partially evoked at different moments of this consultation, concerns his sudden migration from Angola due to persecution related to his affiliation with an anti-government association. Some serious prior events, such as his parents' death, were somehow linked to this political involvement and contributed to his decision to escape from his native country. Having shared with the therapist (and the interpreter) his thoughts of committing suicide in a prior visit, the therapist asks him whether such thoughts might be related to his feeling of culpability as for his parents' death. After refusing this suggestion, Raul states that his arrival in France has not led to an improvement in his life conditions, as he had hoped, but quite the contrary. This observation leads him to add *então to triste porque sou uma pessoa que não foi nascido que é pra viver feliz*, “I am sad because I am a person who was not born to be happy.” The sequence of interaction we will focus on occurs right after this observation (and its translation made by the interpreter, not shown in the extract provided). The psychologist then asks the patient whether he thinks that a curse or fate could be dogging him.

Two main points will be discussed: the details of the sequence-opening question including its rendition by the interpreter (4.2.1) and issues related to cultural assumptions and the therapeutic approach (4.2.2).

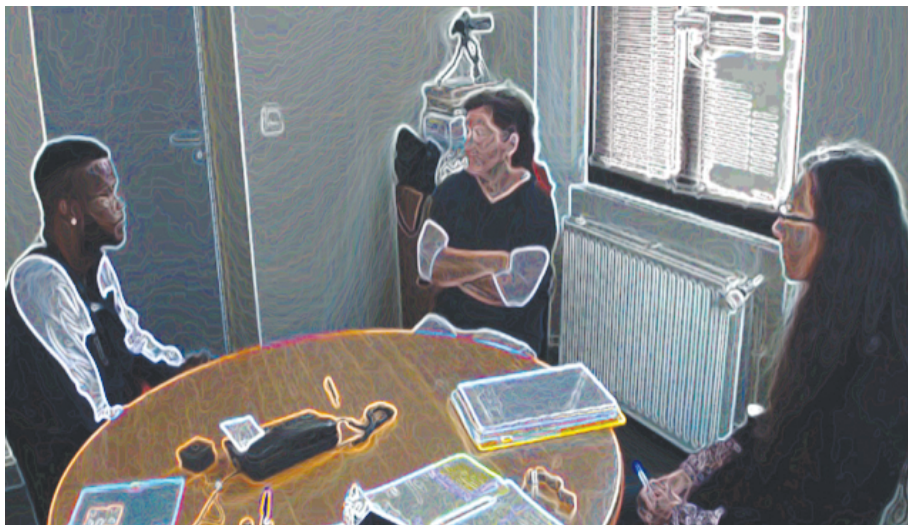
4.2.1 From complexification to simplification – The therapist's question and its rendition by the interpreter

In the transcript of the video-recording presented below, which will be the focus of this analysis, the participants are represented with three capital letters (for the description of the symbols used, see the appendix at the end of the article): PSY: Lucie, the psychologist, PIA: Adela, the interpreter, PAT: Raul, the patient.

Each turn contains two lines: the original turn at talk appears in a first, numbered line; the translation into English of the turn originally produced in French and Portuguese is written in italics in a non-numbered line just below the corresponding original turn.

We will focus now on the psychologist's first turn and on the following translation offered by Adela. The image below (fig. 1) shows the setting and the participants (Adela being in the centre of the picture)

Fig. 1 - Screenshot of the moment in which the extract below begins



REMILAS_CHCAJ16181HAOIP_“Malédiction”

01. PSY .hh est-ce que parfois peut-être/ c'est comme une euh: une
 .hh is it that sometimes perhaps/ it's like a hum: a
02. pensée de de malédiction/ (0.7) de quelque chose un petit peu
 thought of of curse/ (0.7) of something a little bit
03. d'(a; en)- (0.8) du sort qui pourrait s'acharner/
 of (a; in)- (0.8) of the fate that could be dogging you
04. (1.8)
05. IPA sera que tu penses que o que estas a pensar (0.7) que não
 is it that you think or that you're thinking (0.7) that you
06. podes:: enfim que è impossível actualmente tu ser feliz (0.4)
 ca::n't well that it's impossible right now for you to be happy (0.4)
07. é efeito duma maldição/ sabe o que é/ (1.2) uma um sorteio
 because of a curse/ you know what it is/ (1.2) it's a raffle⁴
08. como é que a gente diz/ ajuda-me .h um::
 what people say/ help me /h hm::
09. (1.6)
10. PAT não não percebi
 I didn't didn't understand
11. IPA uhmm:: como é que a gente diz uhm/ sabe nas nossas credencias a
 hmm:: what people say hm/ you know in our beliefs
12. gente as vezes (0.5) uhm:: a gente pensa que tem um mal olhar
 people sometimes (0.5) hm: people think that we have a evil eye

⁴ The word used in Portuguese, *sorteio*, which means 'raffle', is similar to the French item *sortilège* 'spell', which would be an appropriate translation for the word used by the psychologist, *malédiction*. It might be possible, but we are only speculating here, that the French word is interfering with the interpreter's lexical choice in Portuguese.

13. das [outras pessoas
 from [other people
14. PAT [sim xxx
 [yes xxx
15. IPA entende nesse sentido aí (0.4) será que a tua situação
 you understand in that sense (0.4) is that in your situation
16. (0.4) pra ti é como se fosse de estar nesse sentido aí (0.4) de
 (0.4) for you it is as if you were in that sense (0.4)
17. estar numas::: (1.7) pessoas que te querem mal/
 were amo:::ng (1.7) people that [want you bad] don't like you/
18. (2.3)
19. PAT bom:: isso (0.4) não sei não sei
 well: that (0.4) I don't know I don't know

In lines 01-03, the therapist initiates a new activity which, as mentioned before, is topically linked to Raul's previous commentary on the impossibility of being happy. With her question, Lucie displays her understanding of what the patient has just said, and offers a proposition about the possible reasons behind Raul's statement: she first asks Raul whether he thinks he is the object of a curse (*bh est-ce que parfois peut-être/ c'est comme une euh: une pensée de de malédiction*), and next she proposes something less precise and specific, more fatalistic (*de quelque chose un petit peu d'(a; en)- (0.8) du sort qui pourrait s'acharner*). If we look closely at the turn composition, we immediately notice the occurrence of hesitation markers (*euh;*, *une pensée de de*), intra-turn pauses (0.7, 0.8), minimisers (*quelque chose un petit peu*), and markers of uncertainty (*parfois peut-être, qui pourrait*). This shows at least two, intertwined things. First, by being cautious and by offering two tentative options to describe Raul's case Lucie treats the whole issue as 'delicate' (Hakaana 2001, Kerbrat-Orecchioni 2004, Learner 2013). Second, the very fact of offering Raul two distinct, possible reasons to explain his situation turns out to be relevant as far as clinical practice is concerned. We will come back to this point in section 4.2.2.

Let us now have a closer look at the way the interpreter renders the psychologist's question. First of all, she focuses on rendering the first part of the question, concerning the possible presence of a *malédiction*. She does so by preserving the same sense of delicacy observed in the original turn⁵, as revealed by the reformulations, repairs, and pauses she produces (*sera que tu pensas que o que estás a pensar; que não podes:: enfim que é impossível actualmente tu ser feliz*). What we notice is that Adela then carries on proposing an extension or explication of the word *malédiction*, using a word that does not make sense in Portuguese, *sorteio* (*sabe o que é/ (1.2) uma um sorteio como é que a gente diz/ ajuda-me.h um::*, lines 06-07). We cannot be sure here whether she is actually trying to explain the word *malédiction* or rather facing the translation of the French word *sort* used by the psychologist (line 03). Whatever she is doing, we can easily perceive her difficulty: she directly solicits Raul's participation (*ajuda-me.h um::*, line

⁵ On the phenomenon of convergence and affiliation observed between these two participants, see (Ticca & Traverso, 2017b).

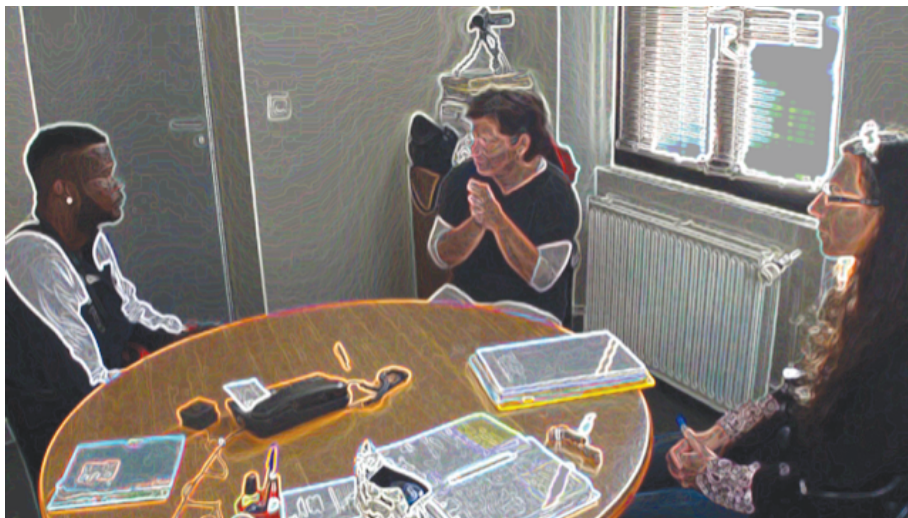
08) and then continues by evoking a shared cultural experience (lines 11-13). This results in a long sequence, where Raul first admits he does not understand (line 10), then says he does (line 14) while nonetheless disaffiliating with Adela's explanation and suggestion (line 19) (see Stivers 2008 for a definition of affiliation/disaffiliation in conversation). While we might suppose that Raul's first incomprehension is due to the interpreter's difficulties in translating, his disaffiliation might also be oriented towards Adela's evocation of a mutual cultural background (made manifest by the use of 'you know' and the inclusive personal pronoun *sabe nas nossas credencias*, line 11), in which beliefs of "curse" and "evil eye" are common. Indeed, Raul resists sharing this common ground and implicitly rejects the first possible reason for his unhappiness offered in line 02. By not translating the less culturally specific option, that is, that is just fate, Lucie offered in line 03, the psychologist's multi-layered interpretation of the patient's problem is rendered in a rather simplified way. The outcome of this choice on the interpreter's part is twofold. On the one hand, it limits Raul's choice of an answer to the sole 'cultural' proposition, which, as we have seen, he refuses. On the other hand, it leaves the psychologist without a complete answer to her question, with all the consequences that this may have on both her comprehension of Raul's situation and on Raul's own representation of the psychologist's understanding.

Finally, it is important to point out that, as the sequence unfolds, the psychologist is oriented towards the interaction taking place between her two co-participants. At no moment does she disengage from the interaction or get involved in a parallel activity, something that could have an impact on the way the dyadic interaction unfolds (on doctor's activities during dyadic sequences see Pasquandrea 2011 2012). This is visible from the images below (fig. 2 and 3).

In other words, the interpreter's choice of what to translate, despite her difficulties, is not attributable here to contextual reasons, such as a momentary disengagement of the therapist from her two co-participants' interaction.

Fig. 2 - 07 IPA é/ (1.2) *uma um sorteio*



Fig. 3 - 11 IPA *uhmm: como é que a gente diz uhmm*

4.2.2 Cultural assumptions and therapy

Let us now turn to a discussion that draws on several notions emerging from previous studies on conversation analysis as well as from clinical knowledge gained through fieldwork and further systematic encounters with mental care practitioners.

From the perspective of conversation analysis, what Lucie does in lines 01-03 can be considered a ‘formulation’, through which she offers her best description to identify a particular object (e.g. Raul’s thinking) (Schegloff 1972)⁶. This turn thus should not be considered as a *repair* (that is, an action meant to mend or correct something previously said, Schegloff, Jefferson & Sacks 1977) in which the second part of the turn is correcting the prior one. Viewing the two segments as two separate propositions that offer the best description of a particular object is indeed relevant here. From the perspective of the mental care professionals we have interviewed, and with whom we have discussed these data, attributing the patient’s unhappiness to a “curse” rather than to “fate” does not lead to the same clinical understanding. As a matter of fact, being aware that patients feel they may be victims of a curse can be important in diagnosing depression. What the therapist is likely trying to do here is to encourage the patient to express any feeling possibly related to such a mood disorder. The short and vague answer she receives (*bom:: isso (0.4) não sei não sei*, line 19) after the extended dyadic exchange between her two co-participants does not respond to the therapist initial, twofold question. The effort made by the interpreter to simplify the therapist’s question, either for her own sake or for the patient’s, turns out to be inefficient in terms of helping producing an appropriate response to the initial question.

⁶ The notion of formulation has been the focus of a large number of studies, to which we cannot accord here the attention they would merit due to space limitation. For references, see Drew (2003), Antaki (2008), Deppermann (2011), among many others.

5. *Summary and discussion*

The analysis of the above interaction allows us to grasp the complexity of routine activities – such as the production of question-answer sequences – in multilingual psychotherapy consultations. One of the aspects that emerges from the analysis is the difficulty that interpreters may have in translating original turns at talk. Here we witnessed how Adela struggles to deliver the therapist's question, and how she engages in a dyadic exchange with the patient to do so. This is not an inadequate practice *per se* – dyadic exchanges can help for instance in co-constructing or disambiguating meaning (see, among others, Ticca & Traverso 2015b). Nonetheless, it is in this particular case unproductive: Raul disaffiliates and refuses to accept the (supposed) interpretation regarding his situation. Also, this exchange with the patient keeps the therapist out of the conversation, thus making any further delay in returning to the triadic configuration (in order to further explain or translate the previous talk) somehow unreasonable.

There are a few insights that can be gained from this short but interactionally rich episode which can be useful both for interpreters and for mental and health care professionals working with the aid of an interpreter. Complex questions, involving fine or subtle distinctions between two or more propositions, may be simplified by interpreters, either for the sake of facilitating the non-native speaker's understanding, or due to real difficulties in translating the original turn. Whatever the reason, in order to prevent this from happening, one possibility would be to present the two propositions separately (i.e. in two different turns at talk). Alternatively, debriefing the interpreter about the relevance of translating the nuances (manifested lexically, syntactically, prosodically, etc.) embedded in the healthcare professional's talk might also be appropriate.

How to handle cultural issues such as the one observed here is, indeed, an open question. In this case, the patient displayed no collaboration in the construction of a shared cultural environment where the origin of his malaise could be identified. As we have seen, letting the interpreter deal with this task led to a minimal response on the patient's part. Having the specialist establish the appropriate bases upon which to explore culturally-driven behaviours or beliefs may therefore be required in order to avoid attributing cultural identities which may cause discomfort on the part of one's interlocutor and therefore be rejected.

In terms of the use of this type of video-recorded data for training purposes, a few aspects are worth pointing out. We usually proceed in two main stages: the preparation of the activity, and then its delivery and accomplishment. As for the former, it is important to present the data in an accessible manner, adapted to the public and its competencies. Likewise, when showing the data, either the video-recordings or the transcriptions or both, it is crucial to 'guide' the data viewing and the ensuing analysis. As a matter of fact, data collected in its natural and spontaneous unfolding is extremely rich and can inspire a large and diverse variety of analyses and inquiries. While this richness is valuable for the researcher, teacher, or trainer her/himself, it is surely difficult to manage when it emerges in a class (unless we plan

for this to happen). Generally, in order to achieve our teaching/training objectives, we want participants to focus on a specific object of analysis. Setting the context of the analysis and introducing one or two phenomena for examination helps the participants keep focused and explore the details of the interaction in greater depth. This makes it possible for them to become aware of the impact that recurrent and ‘unconscious’ micro behaviours and actions have on daily professional practice. An ultimate aim is indeed that of guiding the trainees to look at the activity as a process of coordination and interpretation that takes place in interaction (Fillietaz 2014).

6. *Concluding remarks*

The advantages of working with naturally occurring interactions, collected as they unfold in real time, has been underlined here and in prior, already mentioned studies. One aspect that is perhaps new in the experience presented here is the implication for health and mental care professionals as well as interpreters of examining the data collected. In some cases we have been able to work with the same doctors that are video-recorded, whose practice has thus been analysed from different perspectives (that of the researcher and that of the social actors who analyse and make sense of their own practice). This interdisciplinary experience is important because it allows us to offer an interactional perspective on professionals’ practice, and to enrich our own understanding thanks to the insights they share. As we are navigating a domain – that of mental care – that is not our own, it is easy to overlook certain elements or phenomena that are instead relevant for the specialists. This is the case of the excerpt presented here, where the psychologist’s question embeds some clinical meanings that would otherwise go unnoticed to a non-expert eye like ours. At the same time, our expertise about the functioning of interactions and the impact that participants’ multimodal behaviours and choices have on the co-participants’ actions and understanding, becomes relevant both for the specialists and the interpreters. This interdisciplinary approach to training⁷ gathers researchers ((socio) linguists, sociologists, psychologists, psychiatrists, etc.), health and mental care practitioners, and interpreters around the same table. There, each other’s expertise and knowledge are put at the service of the understanding of specific episodes of authentic consultations, greatly improving all parties’ practice and comprehension of what goes on, and why. We therefore encourage scholars working with data in which specialist knowledge is involved to consider engaging in a similar experience; it will undoubtedly prove time-consuming and sometimes difficult, yet ultimately enriching.

⁶ The training courses are organised by the Orspere-Samdarra of Vinatier Hospital and their contents and formats have been elaborated by the members of the REMILAS project.

References

- ANTAKI C. (2008), Formulations in psychotherapy, in PERÄKYLA A. - ANTAKI C. - VEHVILÄINEN S. - LEUDAR I. (eds), *Conversation analysis and psychotherapy*, CUP, Cambridge: 107-123.
- ANTAKI C. (eds) (2011), *Applied conversation analysis*, Palgrave Macmillian, Basingstoke.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (a cura di) (2012), *Coordinating participation in dialogue interpreting*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- BELMANT P. (2001), Souffrance d'étrangers, in *Rhizome*, 4: 9.
- BOIVIN I. - BRISSET C. - LEANZA Y. (2011), Interprétation et interprétariat: chassé-croisé en thérapies analytiques plurilingues, in *Filigrane*, 20 (2): 107-122.
- BOT H. (2003), The myth of the uninvolved interpreter interpreting in mental health and the development of a three-person psychology, in BRUNETTE L. - BASTIN G. - HEMLIN I. - CLARKE H. (eds), *The critical link 3*, John Benjamins Publishing company, Amsterdam: 27-35.
- BOT H. (2005), *Dialogue interpreting in mental health*, Rodopi, Amsterdam.
- CHAMBON N. (2017), *Solidarisations. Enquête sur les migrants en situation irrégulière et leurs soutiens*, PhD Dissertation, Université Lyon 2, manuscript.
- COUPER-KUHLEN E., SELTING M. (2018), *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DEPPERMAN, A. (2011), The study of formulations as a key to an interactional semantics', in *Human Studies*, 34/2: 115-128.
- DE PURY S. (1998), *Traité du malentendu. Théorie et pratique de la médiation interculturelle en situation clinique*, Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo.
- DREW P. (2003), Comparative analysis of talk-in-interaction in different institutional settings, in GLENN P. - LEBARON C. - MANDELBAUM J. (eds), *Studies in language and social interaction*, Erlbaum, Mahwah, NJ: 293-308.
- FILLIETAZ L. (2014), L'interaction langagière: un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes, in Friedrich J. - Pita Castro J.C. (eds), *Recherches en formation des adultes: un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon: Editions Raisons et Passions: 127-162.
- FILLIETTAZ L. - DE SAINT-GEORGES I. - DUC B. (forthcoming), *Trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale: une approche interactionnelle et multimodale*. Paris: Presses universitaires de France.
- GAVIOLI L. (a cura di), (2009), *La mediazione linguistico-culturale: una prospettiva interazionista*, Guerra, Perugia.
- GREENSON R. (1977), *Technique et pratique de la psychanalyse*, Presses universitaires de France, Paris.
- HAAKANA M. (2001). Laughter as a patient's resource: dealing with delicate aspects of medical interaction, in *Text* 21: 187-219.
- HERITAGE J. - MAYNARD D. (eds) (2006), *Communication in medical care: Interaction between physicians and patients*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2004), L'adjectif petit comme procédé d'atténuation en français, in *Travaux et Documents*, 24: 153-175.

- KHELIL K. (2004), Des impasses de la traduction aux ouvertures de la psychothérapie, in *Parole Sans Frontière*, http://www.p-s-f.com/psf/spip.php?article32&var_recherche=Khelil.
- KITZINGER C. (2005), Heteronormativity in action: Reproducing the heterosexual nuclear family in after-hours medical calls, in *Social Problems*, 52(4): 477-498.
- LERNER G.H. (2013), On the place of hesitating in delicate formulations: a turn-constructional infrastructure for collaborative indiscretion, in HAYASHI M. - RAYMOND G. - SIDNELL J. (eds), *Conversational repair and human understanding*, Cambridge University Press, Cambridge: 95-134.
- LICOPPE C. - VERDIER M. (2013), L'interprétariat par visioconférence au sein des chambres de l'instruction en France: une étude conversationnelle de l'activité d'interprétariat dans un dispositif interactionnel médiatisé, in *Langage et Société*, 153(3): 109-131.
- MEHAN H. (1979), *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge.
- MERLINO S. (2012), *Négocier la transition de la parole du traduit au traducteur: l'organisation séquentielle et multimodale de la traduction orale*, PhD dissertation, Université Lumière Lyon 2, manuscript.
- PASQUANDREA S. (2011), Managing multiple actions through multimodality: Doctors' involvement in interpreter-mediated interactions, in *Language in Society*, 40 (4): 455-481.
- PASQUANDREA S. (2012), Co-constructing dyadic sequences in healthcare interpreting: A multimodal account, in *New Voices in Translation Studies*, 8: 132-157.
- PEKAREK DOEHLER S. - BANGERTER A. - DE WECK G. - FILLIETTAZ L. - GONZALEZ MARTINEZ E. - PETITJEAN C. (eds) (2017), *Interactional competences in institutional settings: From school to the workplace*, London: Palgrave.
- SACKS H. - SCHEGLOFF E. - JEFFERSON G. (1974), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, in *Language*, 50: 696-735.
- SCHEGLOFF E.A. (1968), Sequencing in conversational openings, in *American Anthropologist*, 70: 1075-1095.
- SCHEGLOFF E.A. (1972), Notes on a conversational practice: Formulating place, in SUDNOW D. (ed.), *Studies in social interaction*, Free Press, New York: 75-119.
- SCHEGLOFF E.A. - JEFFERSON G. - SACKS H. (1977), The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation, in *Language*, 53: 361-382.
- SIDNELL J. - STIVERS T. (eds) (2012), *Handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell, Oxford.
- STIVERS T. - MANGIONE-SMITH R. - ELLIOTT M.N. - McDONALD L. - HERITAGE J. (2003), Why do physicians think parents expect antibiotics? What parents report vs what physicians believe, in *The Journal of Family Practice*, 52 (2): 140-147.
- STIVERS T. (2008), Stance, alignment, and affiliation during storytelling: when nodding is a token for affiliation, in *Research on Language and Social Interactions*, 41(1), 31-57.
- TICCA A.C. - TRAVERSO V. (2015a), Interprétation, traduction orale et formes de médiation dans les situations sociales, in *Langage et Société*, 153(3): 7-30.
- TICCA A.C. - TRAVERSO V. (2015b), La bonne information: quand les interprètes corrigent les réponses du patient au docteur dans la consultation médicale, in *The Interpreters' Newsletter*, 20: 161-174.

TICCA A.C. - TRAVERSO V. (2017a), Participation in bilingual interactions: Translating, interpreting and mediating documents in a French social centre, in *Journal of Pragmatics*, 107: 129-146.

TICCA A.C. - TRAVERSO V. (2017b), Parole, voix et corps : lorsque l'interprète et le soignant s'alignent dans les consultations avec migrants, *L'autre – Clinique, Culture et Société*, Vol. 18 N. 3: 304-314.

TRAVERSO V. (2003), Rencontres interculturelles à l'hôpital: la consultation médicale avec interprète, in *TRANEL*, 36: 81-100.

Annex – Transcription conventions

Talk has been transcribed according to the orthographic conventions developed by the ICOR group (ICAR lab, Lyon), for a full version see: http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf.

An indicative translation is provided line per line, in italics.

/ \	rising or falling intonation of the preceding segment
(0.5)	timed pause in seconds and tenths of seconds
[	segments of talk in overlap
xxx	inaudible segment
°home°	low volume
:	stretching of prior syllable
par-	cut-off

Integrating authentic data in dialogue interpreting education: A teaching unit proposal

In the last two decades, empirical research has shed light on the interactional dynamics of Dialogue Interpreting (DI). Nevertheless, it remains unclear how the results of such research can be effectively integrated into interpreter education. This paper outlines a semester-long module, in which research on DI is employed for teaching purposes. During the module, students are introduced to relevant literature and exposed to different case studies of interpreter-mediated interaction, based on authentic data. The aim is to create an understanding of the interpreter's role and conduct in a variety of communicative situations, and help students identify the challenges that may arise in interpreter-mediated interaction. Implications for current codes of conduct are also discussed.

1. *Introduction*

Interpreting, irrespective of its type, mode or setting is a form of interaction which is multiparty, multicultural and multilingual in nature. Each interpreter-mediated event (IME) is unique in its dynamics and unfolding, and is shaped by a number of situational variables that are difficult to control and predict. This is what makes the interpreters' task particularly complex. Empirical research on Dialogue Interpreting (DI) has widely acknowledged the multifaceted and dynamic nature of the interpreters' role, and interpreting has been conceptualised as a decision-making process which requires the development of a set of skills, strategies and techniques, used to analyse what happens on the spot and opt for the most effective solution on a moment-by-moment basis. This practice has been successfully explored since the late 1990s by empirical studies of DI, which have investigated authentic interaction through multiple analytical lenses. Interpreters are now seen as visible, active participants performing multiple roles in mediated interaction, and there is a consensus that it is necessary to draw on in-depth, sequential analysis of interaction in order to evaluate the implications of specific interpreter moves.

The more nuanced and complex understanding of DI interaction brought about by research has certainly informed the current debate on interpreter education, but it is not always clear how this can be incorporated into actual interpreter training. On the one hand, the integration of such literature in teaching is usually limited to readings on the theory of interpreting which, in our experience, students tend to

¹ University of Surrey, UK.

² Independent researcher.

perceive as rather 'difficult'. On the other hand, practical interpreter training often relies on simulated interpreter-mediated interaction, with an emphasis only on the linguistic dimension. Cross-fertilization between teaching, research and practice is therefore necessary to bridge this gap.

In this paper, we outline a semester-long module that systematically exposes students to authentic DI case studies. In our view, this activity will enhance the idea that DI is strongly influenced by the communicative situations in which it takes place. We also suggest that such module will create an understanding of interpreting as a truly interactive process where interpreters can behave in different ways and where their choices may have different implications. This is essential to develop coping strategies and the ability to make informed decisions. We envisage this module at postgraduate level, where topics can be explored more in-depth and students' critical and independent thinking can be addressed assuming a certain level of prior knowledge. In section 2 we explore the rationale for developing this module and explain how it could complement other modules within the framework of a postgraduate interpreting course. In section 3 we discuss some key pedagogical concepts that underlie the present proposal and offer a brief review of current literature on interpreter education based on authentic data. In section 4 we discuss the broad set-up of the module and some key design principles, while in section 5 we provide some examples of materials that may be used to develop the module. The conclusion emphasizes the benefits of designing and incorporating this module in the interpreting curriculum.

2. *Why this module*

DI courses have gained increasing popularity over the years (Angelelli, 2017) both at undergraduate and postgraduate level, and anecdotal evidence from a number of European interpreting courses suggests that DI teaching is anchored to the linguistic dimension. At the core of DI pedagogy are methods such as simulations and role-plays (Merlini, 2007; Cirillo & Radicioni, 2017), which come in many variants (Wadensjö, 2014; Niemants, 2015; Niemants & Cirillo, 2016) and have the merit to expose students to experiential learning by promoting a task-based approach. Nevertheless, even if based on authentic scenarios, classroom simulations cannot faithfully reproduce all the variables affecting a real-life mediated encounter. Post-simulation feedback and discussion often focus on the linguistic *product* of students' performance rather than on how the *process* could be shaped by the different choices available to the interpreter. As a result, simulations alone do not seem to enable students to immerse themselves fully in the complexity of a DI scenario and appreciate the challenges that derive from contextual variables; and, most importantly, to understand that interpreters always have a range of options available to handle such challenges, and that their decisions will have implications on crucial dimensions such as role, visibility and neutrality.

We contend that, though role-play practice in the ‘vacuum’ of the classroom can help students fine-tune interpreting techniques, particularly in the initial stages of training, it is not necessarily conducive to the development of those critical reflective skills that are essential in DI, where interpreters are “called upon to make choices, to use personal judgement or to weigh conflicting social, cultural, or cognitive constraints against one another” (Kiraly, 2000: 27). A classroom environment where students feel ‘evaluated’ on their linguistic performance, rather than feeling they are actually bridging a communication gap, may reduce their performance to a mere linguistic exercise.

Simulations need therefore to be complemented with activities that can help students develop the “ability to select the most suitable interpreting behaviour” on a moment-by-moment basis and in full autonomy (Merlini, 2017: 19). Ertl & Pöllabauer (2010) and Valero-Garcés (2009) rightly emphasise the importance for interpreting students to experience practice in real-life situations, for instance through internships. The EU-funded project EVIVA³ explored how ICT-based tools and platform can create opportunities for representative tasks and scenarios that mirror professional contexts as closely as possible. More recently, Merlini (2017) has advocated a tripartite teaching method that integrates analysis of real-life video recorded interaction with discussion of professional norms and simulations of real-life scenarios.

Building on the assumption that the development of relevant skills, knowledge and strategies for interpreting is best achieved through a variety of learning and teaching methods, we argue that observation and critical analysis of authentic data is an essential part of the interpreting curriculum. To this end, we discuss how crossing the research-to-training boundaries can help educate well-rounded professionals (Angelelli, 2008). The suggested module would allow the creation of a space for discussion of different dimensions and dynamics of interpreting through the analysis of authentic case studies. It would provide students with the opportunity to experience different scenarios, to become aware of the complexity of real-life situations and of the fact that different behaviours and actions may have different interactional outcomes. The module would also allow students to discuss what interpreters in action do and provide them with the tools for evaluating their choices. As suggested by Gavioli & Aston (2001: 241):

[W]hile the participant interacts with the text as an intended recipient, the observer views this interaction from the outside, adopting a critical analytic perspective. Observer as well as participant roles can allow learning: observation allows strategies of interaction to be noticed, while participation allows such strategies to be tested.

Through this *post-hoc* but active involvement, trainees may acquire indirect experience of challenging situations and be encouraged to develop a set of coping and

³ EVIVA – Evaluating the Education of Interpreters and their Clients through Virtual Activities. See <http://virtual-interpreting.net/eviva>.

adaptive strategies. They may also acquire the ability to make informed decisions when confronted with complex issues in their professional practice.

3. A brief overview of the literature

In this section, we first provide a brief overview of DI studies that have looked at how authentic data can be integrated in the classroom, then we review some of the main pedagogical principles underpinning our module proposal.

3.1 DI studies based on authentic data and their integration in the classroom

The complex interplay of the socio-cultural factors that shape and constrain communicative interaction in DI have been explored through different research lenses. The dominant frameworks employed are Conversation Analysis (Wadensjö, 1998; Davidson, 2002; Bolden, 2000); Discourse Analysis (Roy, 2000; Wadensjö, 2001; Hale, 2004; Pöchhacker & Shlesinger, 2007); Critical Discourse Analysis (Barsky, 1994; Pöllabauer, 2005; Inghilleri, 2005; Monacelli, 2016), and Relevance Theory (Mason, 2006; Blakemore & Gallai, 2014). More recently, proponents of multi-modal approaches have argued for a more systematic analysis of the integration of embodied features and verbal behaviour (Mason, 2012; Krystallidou, 2012; 2014; Davitti & Pasquandrea, 2017; Licoppe & Veyrier 2017; Davitti, 2018, in press; see section 5.4). A common denominator of the “discourse-based interactionist paradigm” (Pöchhacker, 2004: 79) is the use of authentic data as a starting point for the analysis. One of its main merits is to have shifted the focus from an aprioristic, prescriptive, top-down approach to a bottom-up, inductive, descriptive look at what interpreters actually do.

Nevertheless, such information is not always internalised by students, which may result in serious misconceptualisations and misunderstandings. Furthermore, the urge to find clear-cut answers and easy-to-digest guidelines often leads students to underestimate the value of a descriptive approach. Lastly, students are often put off by the intricacies of studies based on extracts from authentic interaction readings, and this might demotivate them to the point of losing focus. As a result, the sense of excitement and enthusiasm that should guide learning may be lost. Some studies, grounded in Conversation Analysis (CA – Schegloff, 2007; Sidnell & Stivers, 2012), have developed methods for integrating authentic data in the interpreting classroom, thus promoting “a new learning experience” that can “raise trainees’ awareness of the conversational mechanisms shaping (mediated) interaction and can provide them with new evidence-based hands-on activities to practice “being an interpreter”” (Cirillo & Niemants, 2017: 4). The ‘Conversation Analytic Role-play Method’ (CARM⁴) and guided data session will be suggested as complementary ways of addressing the analysis of authentic data with trainees. Both

⁴ CARM (Stokoe, 2011; 2014) is a method that employs databases of video and audio recordings of authentic data, with aim to provide “an evidence base for making decisions about effective practice

approaches are grounded in CA: CARM was developed by Stokoe (2011; 2014) as an application of CA to workplace communication aiming to identify potentially problematic situations and work out some possible solutions. Guided data sessions were suggested by Davitti & Pasquandrea (2014) as a way to apply CA-inspired data sessions⁵ to the interpreting classroom. As explained by the authors:

trainers establish the aims of the analysis via pre-selection of short extracts focusing on one relevant phenomenon (or a restricted set) at a time. The pre-selection of a specific analytical focus deviates from the ‘unmotivated look’ required by orthodox CA; however, it is a necessary adjustment to allow these ‘guided data sessions’ to remain focused on a specific problem, and to avoid the risk of dispersion (Davitti & Pasquandrea, 2014: 379).

In section 4.3 the issue of data selection will be further problematised, with a view to providing some general guidance to trainers. In the next section, we illustrate how data observation and discussion can be reconceptualised as an activity promoting active engagement and yielding tangible benefits for our students.

3.2 Pedagogical principles framing our module proposal

In line with (social) *constructivist* principles of learning, which emphasise the importance of social participation (Wenger *et al.*, 2002), social interaction (Vygotsky, 1978) and of the collaborative construction of knowledge (Cornelius-White, 2007), dialogue and discussion among students lie at the core of the design of this module. Learning is conceived as a *process*- (rather than product-) oriented experience that should be facilitated through structured reflection, active reasoning and through “ample opportunities for repetition and gradual refinement of [students’] performance” (Ericsson 2008: 991). This is in line with a *learner-centred approach* to teaching, where students are prompted to engage in a process of active discovery, where they autonomously elaborate their own understanding of interpreter-mediated interaction, both through individual and collective work.

Practice is key to the acquisition of the knowledge, skills and strategies which are needed to perform successfully in a DI situation. According to Ericsson (2004: 74), practice should be embedded in a representative context and “designed to improve specific aspects of performance in a manner that assures attained changes can be successfully integrated into representative performance”. Learning should be situated (Lave and Wenger, 1991), i.e. it should take place in authentic professional contexts and ‘communities of practice’ in which students may gradually become more active and engaged until they eventually assume an expert role, while con-

and communication policy” (<http://www.lboro.ac.uk/enterprise/carm/use-carm>). For a detailed discussion of the application of CARM to interpreter-mediated data, see Niemants & Stokoe (2017).

⁵ The practice of “data-session”, i.e. an informal gathering of researchers in which excerpts of data are examined and participants are invited to bring in anything they find noteworthy, has a well-established tradition in Conversation Analysis.

tinued engagement in such environment promotes expert performance (Ericsson 2000/2001).

As pointed out in section 2, role-plays have been used as a training method to simulate real life situations in both monolingual and bilingual interactively demanding environments (e.g. Stokoe, 2011; Metzger, 1999). In order to compensate for some of the shortcomings of this activity in recreating the variables and dimensions that contribute to the complexity of real-life scenarios, observation and analysis of authentic DI data is suggested as a valid complementary activity. While observation can be conceived as “a fairly passive exercise compared to role-play” (Braun & Slater, 2014: 472), we propose that it should be a *complementary* activity not meant to replace, but to support other types of practice. According to the principles of *discovery* or *experiential* learning (Bruner, 1961; Kolb, 1984), students are not provided with answers to specific problems, rather with materials and tasks for which they themselves have to find the answers through collaboration with tutors and peers.

More specifically, we propose a *case-based guided* learning approach: differently from pure discovery learning, participants are not left alone in their journey, but are equipped with foundational knowledge and provided with structured guidance through scaffolding techniques and monitoring throughout the module. For instance, they can acquire knowledge of how to read and make sense of complex transcripts, how to identify, understand and decompose potential problems and find solutions. The idea is to create an exploratory learning environment where students are assisted while working through different solutions; are reassured about the importance of sharing one’s view, even when in contrast with others’ views; are advancing their knowledge and skills through constant dialogue and observation.

The methods used to analyse the data are mostly based on the guided data session and CARM briefly illustrated in section 3.1 and can be implemented longitudinally over a certain period of time (in our case, one academic semester). The basic idea is that this form of learning should not be introduced on a one-off basis, but functions best when students have the opportunity to gradually adjust to and develop familiarity with it. It is our view that only phased scaffolding and repetition of the same activity with different, progressively more complex material has a positive effect on the retention of information (Ray, 1961), acquisition of life-long learning skills (Dorier & Garcia, 2013) as well as creative and problem solving skills. Furthermore, an active approach to the task should promote engagement and motivation (Carroll & Beman, 2015) as well as help students develop a sense of independence and autonomy.

After presenting the broad pedagogical principles underlying our teaching unit, in section 4 we illustrate some design principles underpinning the development of a (tentative) module schedule.

4. *General outline of the module*

The overall structure of the module relies on principles of sequentiality and progressivity. As a first step, students are introduced to the most common theoretical frameworks applied to the empirical study of the complex nature of DI encounters. Secondly, codes of conduct for DI are compared and discussed, and finally most of the sessions are devoted to data-driven analysis.

4.1 Exploring existing theoretical frameworks

The first step of this module is to introduce students to some conceptual tools, which are well-established in the analysis of interpreter-mediated interaction. For instance, the following points are considered:

- DI as a situated event, in which the development of the interaction strictly depends on the context in which it occurs and its specificities;
- the sequential character of interaction;
- the co-construction of social action;
- the constantly shifting nature of social and interactional roles;
- participation as a locally negotiated construct.

The main goal of this module is not to delve into abstract concepts or theoretical models, but to introduce students to a more nuanced understanding of what interpreters *actually* do during their daily professional practice. As a consequence, each notion should be conceived as a stepping stone to the analysis of authentic data. The abstract concepts identified above should be exemplified through extracts from both dyadic and multiparty (monolingual) interaction. By doing so, students start familiarising with transcripts and can identify specific phenomena of interest. Extracts can be analysed through an inductive approach, i.e. by having students read them a few times and verbalising, in their own words, what is happening, with trainers guiding the discussion. Throughout the analysis, trainers should also start raising the main problems and criticalities an interpreter might be confronted with, in order to trigger students' active reasoning and awareness.

4.2 Problematising codes of conduct through data analysis

As a second step, one session can be devoted to the analysis and comparison of different codes of conduct developed for DI in different settings. This activity lays the foundations for understanding the mismatch between prescriptive guidelines and the wide range of challenges characterising real-life interaction, which cannot always be satisfactorily dealt with by simply applying such codes to the letter. As pointed out by Niemants & Stokoe with reference to CA research (2017: 298), “sometimes ‘best practice’ [...] contradicts existing guidance for practitioners. The implication is that when people turn guidance into talk, it might not work, and that overriding objectives may create unpredictable contingencies of interaction (i.e. professional dilemmas or choice points) which call for situated responses”.

This activity therefore aims to engage students with the idea that flexibility is one of the key traits of interpreter's behaviour. This idea can then be solidified through authentic data analysis from descriptive literature which, as pointed out by Niemants & Stokoe (*ibidem*), "can help us review traditional distinctions between 'good' and 'bad', highlighting ways in which apparently 'imperfect' practices (such as breaches of tenets of faithfulness and neutrality) can have effects on the coordination of the interaction". Students, in groups, can be provided with copies of codes of conduct and asked to familiarise with the documents and compare the points they share, the areas in which they differ and the possible reasons for the difference. As this module is thought for postgraduate level students, a minimum level of awareness of the DI industry is expected.

4.3 Selecting and analysing extracts from authentic, real-life interaction

In line with the scaffolding and progressivity principles, trainers are required to pre-select extracts of naturally-occurring data. As pointed out by Davitti & Pasquandrea (2014), pre-selection of specific extracts is needed for analysis and observation to remain focused. Furthermore, this approach may also help students to gradually familiarize with the analytical tools that will be later employed, and will prevent them from being exposed to an excessive degree of complexity. Trainers first of all need to compile a repository of extracts whose sequences should be carefully contextualised, and in which the phenomenon (or phenomena) of interest should be clearly identifiable and observable; once isolated, they can then be linked to more theoretical constructs. A useful taxonomy has been recently developed within the EU-funded SHIFT⁶ project, which aims, among other things, to develop a framework for the analysis of orality in interpreter-mediated communication by identifying instances of both good and problematic phenomena, and the strategies implemented to deal with them. Although these categories have been developed to analyse remote interpreter-mediated communication, they can be useful in the planning stage to collect extracts that illustrate a variety of practices in any DI scenario.

Categories are presented in a sequential, rather than hierarchical, order that follows the unfolding of the communicative event.

- *Managing openings* (e.g. greetings, introductions)
- *Managing spatial organisation* (e.g. seating arrangement; positioning in relation to each other and to the technology, if present)
- *Managing turns* (e.g. chunking multi-unit turns, dealing with latching and overlapping talk; handling of dyadic sequences)
- *Managing reference to primary participants* (e.g. use of first or third person pronouns, direct or indirect reported speech, verbal and embodied resources for speaker identification)
- *Managing prosodic resources and intonation* (e.g. over-emphasis, intonation contours, speech rate, hesitations, gaps)

⁶ SHIFT in Orality – Shaping the Interpreters of the Future and of Today (<https://www.shiftinorality.eu/en>).

- *Managing embodied resources* (e.g. eye contact; gaze/head/body orientation; gesture; body posture; distance)
- *Managing comprehension problems* (identification of the nature of the problem and of the possible causes(s))
- *Signalling interpreting problems* (can cover a broad range of challenges, e.g. signalling an interpreting problem when participants do not notice it)
- *Managing primary participants' problems and relevant behaviours* (may involve, for instance, managing impoliteness, disagreement, concerns)
- *Handling objects and artefacts* (e.g. objects which are referred to and how interpreters and main participants deal with them)
- *Managing cognitive resources* (e.g. monitoring or lack of monitoring, lapses, hesitations, inaccuracies)
- *Managing closings* (e.g. recognising the final stages of interaction and how this is brought to a close)

This taxonomy can be a powerful tool to categorise phenomena of interest from extracts found in the literature or collected by the trainers, in order to identify paradigmatic examples to be used in class.

The next step is to collect and group together extracts in a way that is progressively more complex and that raises students' awareness of different aspects of interpreter-mediated interaction. First of all, it should be established whether the analysis focuses on the same (or similar) phenomenon across a range of extracts in different settings and/or in different sequential environments (*narrow focus*), or on more complex chunks presenting two or more phenomena together (*broad focus*) (see Davitti & Pasquandrea, 2014). In the case of a narrow focus, the selected extracts can be presented together (*bundle approach*) to show how the same phenomenon has been dealt with. A broad focus applies to longer chunks, presenting more than one phenomenon of interest within the same sequence (*cluster approach*).

Relevant points emerging from the analysis should always be contrasted with codes of conduct, with a view to showing points of contact and discrepancies and triggering critical thinking. It is also important to remind students that the extracts selected are not necessarily examples of good practice to imitate, since an evaluation of the performance can only be done *after* the analysis. In section 5 we suggest and exemplify some methods for addressing the actual analysis in class. A final point is the importance of integrating regular 'checkpoints' throughout the module to monitor students' response. For instance, the last ten minutes of each session could be devoted to a discussion based on guiding questions such as:

- What are the main learning points of today's class?
- What have you realised in relation to interpreter-mediated interaction?
- Do you think what you have learnt today could help inform interpreter's daily practice? If so, how?
- Has your perception of codes of conduct changed? If so, how?
- Do you deem this kind of analysis useful/interesting/fruitful?

These are broad questions, which can be changed and adapted to suit different needs. The assessment of this type of activity is not addressed here, since it would go beyond the scope of this paper. However, expected learning outcomes can be summarised as follows:

- identify and analyse a range of factors which may affect the dynamics of interpreter-mediated interaction;
- apply micro- and macro-analytical frameworks;
- critically assess interpreting performance;
- critically reflect upon the various roles, tasks and responsibilities that may be required of interpreters;
- develop and apply reflective techniques to interpreting practice;
- demonstrate a comprehensive understanding of the interpreting process;
- effectively prepare for an assignment in these contexts, anticipate criticalities, educate clients.

The ‘data analysis’ phase of the module is undoubtedly the most delicate and challenging stage, in which trainees have the chance to put in practice what they have learnt and are required to engage with naturally-occurring data. Yet, a data session requires participants to have an already developed competence in the field of CA for its analytical tools to be applied rigorously. Therefore, methods such as CARM and ‘guided data sessions’ are proposed for the analysis (see section 3.3).

5. *Examples of data analysis: deconstructing “participation”*

In this section, we will provide some examples of materials that can be used for a session centred around the concept of *participation*. On the one hand, this is a highly debated concept in DI, particularly in relation to the degree of participation of the interpreter in the communicative events, which links to other key notions such as visibility and neutrality. It is therefore a concept worth exploring as it often clashes with what is advocated by various codes of conduct. On the other hand, participation is a deceptively simple concept, prone to (over)simplification. Therefore, for students to fully grasp the interactional dimension of DI, this concept needs to be carefully analysed and deconstructed.

5.1 Introducing participation: exploring the literature

The concept of participation can be introduced in the first part of the module by looking at Goffman’s (1981) classic treatment of *footing* and *participation frameworks*, in order to show that “participating in a conversation” may be something more complex and far less obvious than commonly assumed. Goffman’s concepts, first applied to the study of DI by Wadensjö (1998), are taken up by Baraldi & Gavioli’s volume (2012), which is entirely dedicated to problematizing and reassessing the notion of participation in interpreter-mediated interaction (see, for instance, Pöchhacker 2012). To integrate and explain such readings, brief excerpts of

authentic data that exemplify shifts in participation frameworks can be shown in the classroom.

5.2 Participation in codes of conduct

Having introduced students to a more subtle and nuanced notion of *participation*, the second step in the module is to explore how interpreters' participation is treated in existing codes of conduct. Active participation – e.g. in the form of expanding and paraphrasing, or autonomously initiating new sequences – is often stigmatised as inappropriate and unprofessional. Different codes can be used to highlight similarities and differences about what is *expected of* interpreters (fig. 1).

Fig. 1 - *Codes of conduct*

From Code of conduct for UK Visas and Immigration registered interpreters https://www.gov.uk/government/publications/code-of-conduct-interpreters-working-for-uk-visas-and-immigration As a freelance interpreter, engaged by the UK Visas and Immigration Border [...] You must retain every single element of information that was contained in the original message, and interpret in as close verbatim form as English style, syntax and grammar will allow. [...] You must not interrupt the progress of the interview other than to make a correction to the interpretation, request clarification, to resolve a misunderstanding or to draw attention to any distractions [...] Omit any part of the interviewee's account. It is not within your role to determine what information, is or is not, relevant. Your duty is to interpret everything that is said.	From National Register of Public Service Interpreters Code of professional conduct https://www.nrpsi.org.uk/for-clients-of-interpreters/code-of-professional-conduct.html 5.4 Practitioners shall interpret truly and faithfully what is uttered, without adding, omitting or changing anything; in exceptional circumstances a summary may be given if requested. [...] 5.9 Practitioners carrying out work as Public Service Interpreters, or in other contexts where the requirement for neutrality between parties is absolute, shall not enter into discussion, give advice or express opinions or reactions to any of the parties that exceed their duties as interpreters	From American Translators Association code of ethics and professional practice https://www.atanet.org/governance/code_of_ethics_commentary.pdf Linguistic integrity is at the core of what translators and interpreters do. Faithful, accurate and impartial translation or interpretation conveys the message as the author or speaker intended with the same emotional impact on the audience. Linguistic integrity is not achieved when the target language is rendered word-for-word from the source language. Linguistic integrity implies that nothing is added or omitted in the target message.
--	--	---

The point of the activity is to show that the dynamics of real-life interaction do not necessarily coincide with polar opposition between “good” or “bad” practices.

The literature on DI has largely problematised common assumptions in relation to the degree of participation of an interpreter in a mediated event. For instance, Tebble (2012) examines the Australian Institute of Interpreters and Translators (AUSIT) Code of Ethics, showing how some types of interpreter “interference” (e.g. side sequences designed to seek and obtain clarifications) are encouraged as a means for improving the efficacy of communication. This code of conduct is interesting in that it incorporates elements of interpreters' actual workplace practices, and can therefore constitute a contrast with more prescriptive codes. Secondly, Pöchhacker (2012) analyses data from two different institutional settings, involving both a non-professional and a professional interpreter. Analysis reveals that interpreters' active involvement in the ongoing interaction occurs in both cases:

stereotypical assumptions regarding the involvement, or lack thereof, shown by untrained vs professional interpreters are not supported by empirical evidence. [...] Active involvement and discourse contributions [...] are found to serve the purpose of the interaction at the event level, notwithstanding the risk of content-related dis-

flexive coordination creates opportunities for both patients' clarifications of their problems and providers' knowledge of patients' problems and is thus a resource for achieving specific interactional meanings and goals. (*ibidem*: 349)

Sequences such as that in fig. 2 can be discussed in order to highlight, firstly, that interpreters' actual practice often do not coincide with what codes of conduct prescribe and, secondly, that such discrepancies do not necessarily lead to "bad practices". As a result, students can also start familiarising with simple examples of data analysis, before they move on to more complex ones, as exemplified in the next sections.

5.3 Data analysis 1: dyadic sequences

In the third phase of the module, students are introduced to autonomous data analysis. The examples proposed here address a phenomenon falling within the 'Managing turn' category, namely the handling of dyadic sequences, i.e. instances where the interpreter breaks the triadic participation format and initiates sequences with only one of the parties. This phenomenon, already seen in the extract in section 5.2, is embedded within a more complex sequence.

The first example comes from Davitti & Pasquandrea (2013), who analyse interpreter-mediated communication video-recorded in two different institutional settings, i.e. pedagogical and medical. Fig. 3 shows the opening of a dyadic sequence by the interpreter in order to coordinate the interaction and ensure effective, smooth communication. After the teacher's (ACM2) assessment of the student's progress (lines 5-8), the interpreter rendition (lines 9-20) is characterised by the addition of a series of evaluative remarks.

Fig. 3 - *Interpreter's expansion 1*

- 05 ACM2 ah: (.) it's sort of (.) it's an improvement on what he'd done (.) in November so
 06 he's making progress (.) ah: (.) I feel that part of the process is (.) just doing the
 07 exams (.) going through (.) the (.) habit) (.) you know >have the pressure of having to
 08 revise< and (.) go into the whole process of actually (.) filling in the exam papers
- 09 INT allora c'è (.) si vede eh u- già un miglioramento da novembre a adesso (.) [no?]
so there is one can already see the improvement from November up to now right
- 10 AM [mhm]
- 11 INT e (.) e la signora dice che (.) parte del processo (.) è quello di (.) dare l'esame (.)
and and the lady is saying that part of the process is that of doing the exam
- 12 eh senza badare al risultato (.) ((clearing throat)) >andare attraverso la procedura di
without worrying about the result going through the procedure of
- 13 riempire le< (.) queste (.) scelte multiple (.) e e: (.) farsi la mano diciamo a: questo
filling in these multiple choices and and getting used to let's say
- 14 sistema di esami (.) e questo è già è (.) è in- (.) è incoraggiante ecco
this exam system and this is already is is is encouraging right
- 15 AM °°mhm°°
- 16 INT per cui c'è (.) c'è una progressione comunque ha già mi[gliorato] per cui=
so there is there is a progression anyway he has already improved so
- 17 AM [migliorato]
improved
- 18 AM =°°capito°°=
I understand
- 19 INT =quindi anche se il risultato della prossima settimana non sarà (.) ehm bellissimo (.)
so even if the result next week won't be beautiful
- 20 però si vede la (.) la progressione che è importante
but one can see the progression which is important

In line with the bundle approach defined in 4.3, this sequence can then be compared and contrasted with one taken from the same corpus (see fig. 4), in which the interpreter once again expands on the teachers' turn. The first part of the sequence is shown below in Figure 4.

Fig. 4 - *Interpreter's expansion 2*

- 1 ACM1 questa è la parte finale della scheda se vuoi leggere se vuole firmare
this is the final part of the report if you want to read it if she wants to sign it
- 2 INT instead this is the evaluation they write about him a kind of summarising of what
 3 he does and how he behaves and how he is in class (.) [ehm* let's see what they:
 4 (wrote)
 5 AM [ok
- 6 SCHISM ((ACM1-ACM2: start a parallel conversa-((INT-AM: INT reads in a low voice the report that
 22:59 tion.)) she has never seen before (only partially audible
 23:19 due to the background noise). Both INT's and AM's
 gaze are directed to the report.))
- 7 AM scrivere in italiano?
to write in Italian
- 8 INT yes (.) si è scritta in italiano
written in Italian
- 9 ACM2 @
- 10 INT now I will tell you in English (.) ok?
- 11 AM ((slight nod, looking down))
- 12 INT 'ok (.) eh:: the teacher said that (.) he's (.) he gets along well (.) with th- the mates in
 13 class (.) with his classmates (.) and he has good relationships both with the classmates
 14 and with the teachers
- 15 AM ok

In the two sequences, the expansion produced by the interpreter leads to two radically different outcomes: in the first case (fig. 3), the expansion tends to “downgrade the seriousness of [the mother’s] concerns, thus implicitly discarding her viewpoint and reinforcing [the teachers’] position” (*ibidem*: 13). In the second case (fig. 4), the interpreter-initiated expansion provides “[the mother] with the opportunity to express herself” (*ibidem*: 18), e.g. by giving her the opportunity to raise a concern regarding her ability to speak Italian properly (line 7). This is a clear exemplification of how data selection based on a narrow focus can be implemented, showing different interactional trajectories stemming from seemingly similar phenomena.

The two sequences can be presented to the students through a guided data session, in which they are encouraged to notice how the different outcomes depend on contextual and interactional factors. The aim is to show how active participation of the interpreters, in the form of adding, expanding, evaluating, is not necessarily tantamount to lack of professionalism; instead, their action should be evaluated on the basis of their consequence on the development of the interaction. To this end, the students can be encouraged to analyze the development of the interaction step-by-step, in order to recognize the interpreters’ actions, and to evaluate their consequences on the ongoing interaction.

In another example (fig. 5, from Davitti & Pasquandrea, 2014), the transcript shows part of a sequence in which a doctor is discussing a concern brought about by the patient, a Chinese pregnant woman who reported to have a fibroma.

Fig. 5 - *Dyadic sequence 1*

- 1 **DOC:** *però bisognerebbe che la facesse vedere:: (.) a::ll'ecografista*
but she had better show it to the sonographer
- 2 *hai capito?*
got it?
- 3 **INT** *"ho capito" (.)*
Okay
- 4 *((to PAT)) nà nǐ xiàci qù zuò pichāo de*
so the next time you go and make a sonogram
- 5 *shíyuè jiǔhào pichāo de shíhòu (.) BÀ*
on October 9th when you make the sonogram
- 6 *(0.6) ((hand gesture, gaze upwards))*
- 7 *nàge zài Zhōngguó pāide nàge pichāo ne (.)*
well the sonogram you made in China
- 8 *yě dài shàngqù gei tā kǎn yíxià hào ma*
also bring it to him to let him have a look okay?
- 9 **PAT** *o hào ((nods))*
oh okay
- 10 **INT** *okay ((nods))*
- 11 **DOC** *((keeps on searching through the patient's file))*
- 12 *tsk (.) perché proprio non (.) non ne parla né nella prima*
because it just don't don't mention it neither in the first
- 13 *eco[grafia né nella seconda]*
sonogram nor in the second

Fig. 6 - *Dyadic sequence 2*

- 14 **PAT** *[wǒ jiù zhíjiē nà gei tā kǎn ràng tā zhīdào]*
should I show it directly to him to inform him?
- 15 **INT** *°ho capito° (.) [nǐ yǒu zhàopiàn ma]*
I got it have you got the image?
- 16 **DOC** *[loro non l'ha]nno vi[sua]li[zzato,]*
they didn't visualize it
- 17 **PAT** *[you]*
yes
- 18 **INT** *[hm:: nà nǐ jiù]*
hm so you well
- 19 *gei tā [kǎn yíxià [tā jiù zhīdào]*
show it to him to well inform him

Eventually, as the interaction progresses, the interpreter is able to detect a further concern, which the patient does not state explicitly (namely that, not being able to speak Italian properly, she is worried about consulting a practitioner in a hospital where no interpreter is available). The authors demonstrate that the sequential structure of the interaction, particularly the way dyadic sequences are closed and re-opened, is crucial to identifying and solving the patient's concern. Again, disrupting the triadic format may, under certain circumstances, facilitate communication and mutual understanding.

The nature of the sequence discussed in fig. 5 and fig. 6 is particularly apt for scrutiny through Stokoe's CARM method. The sequence can be shown chunk by

chunk, allowing the student to make their own suggestions about how it can be managed and what could follow. The comparative analysis between two (collaborative) settings is another aspect to be taken into account in the design of this part; a next step could be to contrast such sequences with similar ones collected in a more adversarial setting, for instance in a legal setting.

5.4 Data analysis 2: embodied resources

At a more advanced stage in the module, the study of multimodal behaviour can be introduced. Multimodal analysis is a recent development in the field of DI studies, which has shown how the investigation of social interaction needs to include not only verbal language, but also “concurrently relevant semiotic fields” (Goodwin, 2000: 1499) such as gaze, gesture, posture, proxemics, body and space orientation, and object manipulation (Müller et al., 2013).

Exposing students to data in which managing embodied resources proves crucial for the accomplishment of an interpreter’s tasks is important to raise trainees’ awareness of the complex and multi-faceted nature of real-life interaction. A preliminary reading for this phase of the module may be Goodwin & Goodwin (2004), which examines the notion of participation in its multimodal implications.

Davitti & Pasquandrea (2017) discuss how participation in interpreter-mediated interaction is negotiated via *embodied semiotic resources*, examining two long sequences (over five minutes each), taken from two parent-teacher meetings involving the same actions, i.e. reading and signing the teachers’ report. Yet, the two sequences follow different trajectories: in the first case, the participation format is split between the two teachers, on one side, and the interpreter and the mother, on the other side; in the second case, the interpreter manages to maintain a triadic format throughout. The analysis shows how the different development of the two sequences depends on an interplay of speech, gaze, body positioning and object manipulation.

Given the length of the sequences and the complexity of multimodal factors at stake, shorter excerpts of data need to be selected. From a pedagogical perspective, trainers could adopt a staggered approach, focusing on one multimodal resource at a time: for instance, attention can be firstly drawn to gesture, then gaze movement and body positioning, and so on, in order to show how such modalities cooperate to build up the interaction. For example, the analysis can focus on the pointing gesture which opens both sequences, as shown in fig. 7 and fig. 8.

Fig. 7 - Pointing gesture 1



4 T1 qui ci sono le materie (.) e qui ci sono i voti in eh numero (.) [decimi
here are the subjects and here are the grades as numbers out of ten
>> pointing and scrolling down with finger

5 INT [decimi
out of ten



6 T1 ehm:: per quello che riguarda invece il comportamento (.) non andava valutato in decimi
as far as behaviour is concerned it was not graded out of ten



7 ma andava valutato con il giudizio che dopo poi leggiamo (.) e poi dopo qui c'è
but it was assessed through an evaluation that we can perhaps read later and then here is

8 il giudizio invece finale che magari poi lo leggi eh
instead the final evaluation that perhaps you can then read

Fig. 8 - Pointing gesture 2



1 T1 >> holding handover gesture/gazing down ----> stretching arm to touch report + gazing up
ecco
so

INT >> taking notes (previous activity) -----> sets elbows on table + gazes at report -----

In both cases, one of the teachers points at the report, which is already on the table, thus making it relevant for the ongoing interaction. Starting from here, the two sequences can be shown in parallel, in order to examine when, how and why the participation frameworks vary. In this case, the CARM approach would prove useful, since it allows to follow the moment-by-moment development of the interaction in its minute details.

6. *Final thoughts*

As stated by Angelelli (2017: 32):

Education refers to a form of passing on knowledge, skills, values and beliefs from one generation to another. It implies learning, acquisition and teaching. It requires sustained engagement in order to develop the knowledge, skills, values and beliefs. It refers to the ability to critically think about, put into practice and evaluate such knowledge, skills, values and beliefs.

In the case of the module presented in this article, the main goal is not only to provide students with a theoretical understanding of and metalanguage to describe abstract notions, but to stimulate their ability to operationalise such notions and skills and apply them to real-life practice in order to reinforce their ability to cope with problematic situations. We believe that the suggested activities, if well planned and repeated regularly over a certain amount of weeks, can equip students with self-reflective and critical skills, which will be essential during their professional practice. Differently from more traditional theoretical modules, trainees are given the opportunity to directly apply the notions acquired and assess their implications. Moreover, by comparing authentic data with the existing literature, students can also develop the ability to read a research article and critically reflect on it.

We have outlined some general principles and practical examples, which can be further developed and adjusted by individual trainers, based on their experience, teaching aims and preferences. In particular, sessions can be adjusted to different language pairs, and this methodology can also be applied to different interpreting modes, for instance technology-mediated interpreting (e.g. video-remote interpreting).

A final, yet crucial, point is that the suggested approach needs to be applied longitudinally to achieve full efficacy. These activities should be integrated systematically into the interpreting curriculum, rather than proposed sporadically into a single, isolated course. Ideally, different module sessions could be linked and synchronised with language-specific classes and theoretical lectures, where similar concepts are explored and developed. Through its concurrent research-led and hands-on nature, this module can serve as a *trait d'union* between theory and practice of DI by providing students with a systematic framework for identifying the challenges that may arise in interpreter-mediated interaction and helping them reflect critically upon the dynamics and attitudes displayed by interpreters 'in action'.

References

ANGELELLI C.V. (2008), The role of the interpreter in the healthcare setting: A plea for a dialogue between research and practice, in VALERO-GARCÉS C. - MARTIN A. (eds), *Building bridges: The controversial role of the community interpreter*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 139-152.

- ANGELELLI C.V. (2017), Anchoring dialogue interpreting in principles of teaching and learning, in CIRILLO, L. - NIEMANTS N. (eds), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds) (2012), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (2014), Are close renditions the golden standard? Some thoughts on translating accurately in healthcare interpreter-mediated interaction, *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3): 336-353.
- BARSKY R.F. (1994), *Constructing a productive other*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- BLAKEMORE D. - GALLAI F. (2014), Discourse markers in free indirect style and interpreting, in *Journal of Pragmatics*, 60(6): 106-120.
- BOLDEN G. (2000), Toward understanding practices of medical interpreting: Interpreters' involvement in history taking, *Discourse Studies*, 2(4): 387-419.
- BRAUN S. - SLATER C. (2014), Populating a 3D virtual learning environment for interpreting students with bilingual dialogues to support situated learning in an institutional context, in *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3): 374-398.
- BRUNER J.S. (1961), The act of discovery, *Harvard Educational Review* 31(1): 21-32.
- CARROLL J. - BEMAN V. (2015), Boys, inquiry learning and the power of choice in middle school English classroom, in *Adolescent Success*, 15(1): 4-17.
- CIRILLO L. - NIEMANTS N. (eds) (2017), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- CIRILLO L. - RADICIONI M. (2017), (Role-)playing fair(s): Introducing interpreting students to business negotiations, in CIRILLO L. - NIEMANTS N. (eds), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 120-135.
- CORNELIUS-WHITE J. (2007), Learner-centred teacher-student relationships are effective: A meta-analysis, in *Review of Educational Research*, 77(1): 113-143.
- DAVIDSON B. (2002), A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse, in *Journal of Pragmatics*, 34(9): 1273-1300.
- DAVITTI E. (in press, 2018), Methodological explorations of interpreter-mediated interaction: novel insights from multimodal analysis, *Qualitative Research*.
- DAVITTI E. - PASQUANDREA S. (2013), Interpreters in intercultural communication: How to modulate the impact of their verbal and non-verbal practices?, *Best practice catalogue*. Available at http://lnx.bridge-it.communicationproject.eu/web/htdocs/bridge-it.communicationproject.eu/dokeos/courses/EXHIBITION/document/INTERACTIONS_and_RELATIONSHIPS/PASQUANDREA-DAVITTI_Mediated_Interaction_IT-UK_PAPER.pdf?cidReq=EXHIBITION.
- DAVITTI E. - PASQUANDREA S. (2014), Enhancing research-led interpreter education: an exploratory study in applied conversation analysis, in *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3): 374-398.

- DAVITTI E. - PASQUANDREA S. (2017), Embodied participation: What multimodal analysis can tell us about interpreter-mediated encounters in pedagogical settings, in *Journal of Pragmatics*, 107: 105-128.
- DORIER J.L. - GARCÍA F.J. (2013), Challenges and opportunities for the implementation of inquiry-based learning in day-to-day teaching, in *ZDM*, 45(6): 837-849.
- ERICSSON K.A. (2000/2001), Expertise in interpreting: an expert-performance perspective, in *Interpreting*, 5(2): 187-220.
- ERICSSON K.A. (2004), Deliberate practice and the acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains, *Academic Medicine*, 79(10 Suppl): 70-81.
- Ericsson K.A. (2008), Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview, in *Academic Emergency Medicine*, 15: 988-994.
- ERTL A. - PÖLLABAUER S. (2010), Training (medical) interpreters. The key to good practice: MedInt: A joint European training perspective, in *JoSTrans*, 14: 165-193.
- GAVIOLI L. - ASTON G. (2001), Enriching reality: language corpora in language pedagogy, in *ELT Journal*, 55(3): 238-246.
- GOFFMAN E. (1981), *Forms of talk*, Blackwell, Oxford.
- GOODWIN C. (2000), Action and embodiment within situated human interaction, in *Journal of Pragmatics*, 32: 489-522.
- GOODWIN C. - GOODWIN M.H. (2004), 'Participation', in DURANTI A. (ed.), *A Companion to linguistic anthropology*, Blackwell, Oxford.
- HALE S. (2004), *The Discourse of court interpreting*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- HAVE P. (2001), Applied conversation analysis, in McHOUL A. - RAPLEY M. (eds) *How to analyse talk in institutional settings: A casebook of methods*, Continuum, London: 3-11.
- INGHILLERI M. (2005), Mediating zones of uncertainty: interpreter agency, the interpreting habitus and political asylum adjudication, *The Translator*, 11(1): 69-85.
- KIRALY D. (2000), *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*, St. Jerome, Manchester.
- KOLB D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1), Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- KRYSTALLIDOU D. (2012), On mediating agents' moves and how they might affect patient-centredness in mediated medical consultations, in *Linguistica Antverpiensia, New series – themes in Translation Studies*, 11: 75-93.
- KRYSTALLIDOU D. (2014), Gaze and body orientation as an apparatus for patient inclusion into/exclusion from a patient-centred framework of communication, in *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3): 399-417.
- LAVE J. - WENGER E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LICOPPE C. - VEYRIER C.-A. (2017), How to show an interpreter on screen? The normative organization of visual ecologies in multilingual courtrooms with video links, in *Journal of Pragmatics*, 107: 47-164.

- MASON I. (2006), On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting, in *Journal of Pragmatics*, 38(3): 359-373.
- MASON I. (2012), Gaze, positioning and identity in interpreter-mediated dialogues, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 177-200.
- MERLINI R. (2007), Teaching Dialogue Interpreting in Higher Education: A Research driven, Professionally Oriented Curriculum Design, in MUSACCHIO M.T. - HENROT G. (eds), *Tradurre: Professione e formazione*, CLEUP, Padova: 277-306.
- MERLINI R. (2017), Developing flexibility to meet the challenges of interpreting in film festivals, in CIRILLO L. - NIEMANTS N. (eds), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 138-157.
- METZGER M. (1999), *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*, Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- MONACELLI C. (2016), Methods to contextual madness: taking what is not given in confidential settings, in BENDAZZOLI C. - MONACELLI C. (eds), *Addressing methodological challenges in interpreting studies research*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne: 31-60.
- MÜLLER A. - CIENKI E. - FRICKE - D. MCNEILL (eds) (2013), *Body, language, and communication: An international handbook on multimodality in human interaction*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- NIEMANTS N. (2015), From role-playing to role-taking. Interpreter role(s) in healthcare, in SCHÄFFNER C. - KREDENS K. - FOWLER Y. (eds), *Interpreting in a changing landscape: Selected papers from Critical Link 6*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 305-319.
- NIEMANTS N. - STOKOE E. (2017), Using the conversation analytic role-play method in healthcare interpreter education, in CIRILLO L. - NIEMANTS N. (eds) *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 293-322.
- NIEMANTS N. - CIRILLO L. (2016), Il role-play nella didattica dell'interpretazione dialogica: focus sull'apprendente, in GRASSI R. - ANDORNO C. (eds), *Dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Atti del XVI Congresso AItLA, Officinaventuno, Milano: 301-317.
- PÖCHHACKER F. (2012), Interpreting participation: Conceptual analysis and illustration of the interpreter's role in interaction, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 45-70.
- PÖCHHACKER F. (2004), *Introducing Interpreting Studies*, Routledge, London.
- PÖCHHACKER F. - SHLESINGER M. (2007), *Healthcare interpreting*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- PÖLLABAUER S. (2005), I don't understand your English, Miss, *Dolmetschen bei Asylanhörungen*, Gunther Narr Verlag, Tübingen.
- RAY W.E. (1961), Pupil discovery vs. direct instruction, in *Journal of Experimental Education*, 29: 271-280.
- ROY C. (2000), *Interpreting as a discourse process*, Oxford University Press, Oxford.

- SCHEGLOFF E. (2007), *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SIDNELL J. - STIVERS T. (2012), *The handbook of conversation analysis*, Wiley, New York.
- STOKOE E. (2011), Simulated interaction and communication skills training: The 'Conversation Analytic Role-play Method', in ANTAKI C. (ed.), *Applied conversation analysis: Changing institutional practices*, Palgrave Macmillan, Basingstoke: 119-139.
- STOKOE E. (2014), The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play, in *Language and Social Interaction*, 47 (3): 255-265.
- TEBBLE H. (2012), Interpreting or interfering?, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 23-44.
- VALERO-GARCÉS C. (2009), *Training and curriculum design: The value of internships in community interpreting. Pros and cons*. Paper presented at CIUTI Symposium: Community Interpreting. Training and Research at University Level (University of Graz, 17-19 September 2009).
- VYGOTSKY L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- WADENSJÖ C. (1998), *Interpreting as interaction*, London, Routledge.
- WADENSJÖ C. (2001), Interpreting in crisis: the interpreter's position in therapeutic encounters, in MASON I. (ed.), *Triadic exchanges: Studies in dialogue interpreting*, St. Jerome Manchester: 71-85.
- WADENSJÖ C. (2014), Perspectives on role play: Analysis, training and assessment, in *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3):437-451.
- WENGER E. - McDERMOTT R. - SNYDER W.M. (2002), *Cultivating communities of practice*, Harvard Business School Publishing, Boston.

L'interprétation des français parlés en interaction

The lesson dealt with in this paper is intended for graduate students and lays the ground-work for a semester-long course aiming at developing the a.b.c. of interpreting competence, i.e. linguistic and interactional skills needed to first play, and then take, the interpreter role. It sets the theoretical and methodological scene for the activities presented, which were selected according to the students' reactions and which include: the exposure to monologues by a variety of speakers, the de-construction of dialogues showing disagreements and misunderstandings, the co-construction of interactions where one must learn to listen and negotiate understanding, and reflection on classroom linguistic and interactional practices. While being exemplified in French-Italian, these activities can readily be adapted to fit other languages, provided the focus is on a process where teachers and well as students can learn.

1. *Introduction*

Cette contribution est le fruit de plusieurs expériences menées auprès de l' 'École de Langues, Littératures, Traduction et Interprétation' de l' Université de Bologne (Centre de Forlì). Elle s'adresse aux futurs interprètes et traducteurs inscrits au Cours de Licence mis en place dans le cadre du cursus *Mediatori linguistici e interculturali*, un début de parcours commun à ceux et celles qui continueront éventuellement leurs études par un Master en Interprétation ou en Traduction.

Si l'approche globale est écologique, en ce sens qu'elle ancre la réflexion sur nos expériences de terrain et prend au sérieux l'importance du contexte dans l'enseignement/apprentissage des langues (Pallotti, 2002), les points d'entrée seront pluriels afin d'intégrer et de faire se compléter plusieurs facettes d'un objet protéiforme aux qualificatifs multiples : l'*interprétation* de dialogue (Mason, 1999), de liaison (Gentile *et al.*, 1996), communautaire (Delizée, 2015), pour les services publics (Pointurier, 2016), ou autrement appelée *médiation* linguistique et culturelle (Gavioli, 2009), pour ne citer que les plus attestés.

Tout en admettant la popularité de ces appellations et la valeur des études qui les ont adoptées, nous nous plaçons volontairement en deçà du vif débat idéologique et terminologique qui oppose l'*interprète* au *médiateur* (cf. Baraldi & Gavioli, 2012; Falbo, 2013) et nous parlerons d'«interprétation-médiation» (Navarro *et al.*, 2016) pour nous référer à ce «métier du langage» (Cohen, 1956) que les étudiants d'aujourd'hui se préparent à faire demain. Que ce soit en milieu médical, juridique

¹ Università di Bologna, Italy.

ou social, la part langagière du travail revêt, en effet, une importance considérable et c'est justement sur cette part que nous allons nous concentrer ici.

En partant de l'idée que pour participer à une interaction bilingue l'interprète-médiateur (dorénavant IM) doit, au minimum, savoir comprendre et parler les deux langues impliquées, les activités que nous proposerons visent le développement des compétences réceptives et productives des apprenants le français comme langue étrangère et ont été menées plusieurs fois, en plusieurs versions et avec plusieurs groupes d'étudiants, en premier cycle universitaire. La première partie du chapitre, introduction comprise, permettra d'appréhender l'enseignement de l'interprétation-médiation sur le plan théorique (§ 2). La deuxième partie sera, quant à elle, consacrée à une sélection d'activités mises en place dans le cadre de plusieurs cours de Licence (§ 3). Enfin, la dernière partie s'attachera à faire état du (par)cours proposé ainsi que de la nécessité de réfléchir sur la pratique que l'on fait, entre les murs de la classe avant même qu'en milieu professionnel (§ 4).

2. *Quelques repères théoriques et méthodologiques*

La plupart des tâches proposées aux futurs interprètes relèvent du *learning by doing* et le jeu de rôle constitue – de pair avec la production de glossaires terminologiques – le « noyau dur » des unités didactiques (Ballardini, 2006: 49), étant pour la plupart consacrées à la simulation de conversations entre deux enseignants de langue maternelle différente faisant semblant de ne pas pouvoir communiquer. Notre module d'interprétation, qui s'inscrit dans le cours intégré de 'Langue et Médiation Française', ne fait pas exception: des 40 heures étalées tout au long du second semestre (le premier étant consacré au module de 'Langue et Culture Française'), 20 se déroulent en présence d'un(e) collègue avec qui l'on reproduit la situation triadique et 20 nous voient « seule » avec les étudiant(e)s.

Alors que nos études se sont jusqu'à présent concentrées sur les heures en co-présence et plus précisément sur le jeu de rôle (par ex. Niemants, 2013; 2015; 2016), cette contribution porte plutôt sur l'autre moitié du cours, où nous aidons les étudiant(e)s à développer le b.a.ba. de la compétence interprétative (*l'a-b-c* de Rudvin & Tomassini, 2011). Nous entendons par là les compétences linguistiques (actives et passives) et interactionnelles (comme la prise de parole ou la réparation) qui leur servent pour simuler d'abord, et faire ensuite, une interprétation-médiation.

Comme on le verra, nous y proposons une pluralité d'activités qui, tout en étant apparemment éloignées des situations où l'IM va jouer son rôle, peuvent assurer une plus grande authenticité, non pas au niveau des supports – c'est-à-dire du matériel didactique que l'on utilise en classe – mais au niveau des réponses à ces mêmes supports – c'est-à-dire des réactions des étudiant(e)s. En effet, si l'on en croit Widdowson (1978: 90), l'authenticité des activités didactiques réside plus dans la réaction de l'étudiant(e) que dans la reproduction exacte d'une réalité qui « does not travel with the text » (Widdowson, 2003: 98). Sans compter qu'il n'y a aucune raison de penser, comme l'affirment Gavioli et Aston (2001: 240), que le matériel

utilisé en classe doit nécessairement constituer un modèle à imiter, la question à se poser étant plutôt :

whether their use can create conditions that will enable learners to engage in real discourse, authenticating it on their terms – and whether this engagement can lead to language learning (Gavioli & Aston, 2001: 240).

Nous sommes persuadée que la *participation* à une interaction réelle n'est pas la seule façon d'authentifier le matériel didactique: l'*observation* du matériel de l'extérieur permet, à son tour, de remarquer (le *noticing* dont parle Zorzi, 2006a: 144) des stratégies qui peuvent éventuellement être testées par la suite (cf. Aston, 1988; Gavioli & Aston, 2001). C'est pourquoi, dans ce qui suit, nous demanderons aux étudiants à la fois d'observer et de participer à l'interaction.

Pour bien placer les activités proposées dans le microsystème d'un cours un peu de langue et un peu de médiation, il importe de considérer les rôles et les relations interpersonnelles qui ont lieu dans un cadre déterminé. Puisque l'enseignement traditionnel présente des limites quand il est question de savoirs demandant de choisir entre plusieurs options (et traductions !) possibles (Kiraly, 2000: 27), nous proposons un «contrat didactique» (De Pietro *et al.*, 1989) prévoyant la collaboration entre les participants à l'interaction en classe et contribuant à une ambiance détendue où chacun(e) peut intervenir. Il en découle un rôle radicalement différent tant pour l'étudiant que pour l'enseignant. Côté étudiant: «learning is not a spectator sport; the appropriation of knowledge always occurs through work, not osmosis» (Kiraly, 2000: 64); côté enseignant: «scaffolding, facilitating and coaching can be seen as particularly appropriate roles for would-be-teachers who might see themselves as partners in learning rather than distributors of knowledge» (Kiraly, 2013: 215). Autrement dit, nous estimons que l'enseignant devrait poser les bonnes questions au lieu de donner les bonnes réponses (Skaaden, 2013: 13) et que l'enseignement devrait viser à une responsabilisation et émancipation progressives des étudiant(e)s (Little, 1995). En qui concerne, par contre, les relations en classe, nos cours alternent entre des interactions enseignant-étudiant(e), des discussions avec le groupe-classe, du travail entre paires en petits groupes ou en binômes et des discours monologiques – mais pas pour autant monologiques (cf. Falbo, 2009: 113) – tenus tant pas l'enseignant que par les étudiant(e)s. Le seul trait d'union d'une telle multiplicité est l'*oralité* d'une interaction profondément située et co-construite.

Or, «l'étude de l'oral est un chantier sans cesse en mouvement et, de plus en plus, un carrefour multidisciplinaire autour duquel s'affairent linguistes et chercheurs de tous bords» (Galazzi & Jamet, 2017: online). Si l'on en croit Zorzi (2006b: 90), deux facteurs ont amené à repenser la didactique des langues étrangères et secondes dans cette perspective interactionniste qui est la nôtre: a) la présence d'élèves étrangers dans des classes qui étaient traditionnellement considérées comme monolingues; b) l'introduction de l'enseignement de la médiation qui – au niveau de l'oral – a dirigé l'attention vers l'interprétation-médiation dans des contextes professionnels variés. Il s'agit là d'autant de facteurs qui nous interpellent directement, étant donnée la présence d'étudiant(e)s francophones dans nos cours de 'Langue

et Médiation Française, et cela ne fait que confirmer l'utilité de passer nos propres cours au crible de l'analyse, pour n'en retenir que les activités ayant produit le plus de réactions chez nos étudiant(e)s.

3. *Un (par)cours de découverte de l'oralité*

Cette section s'articulera en trois volets, qui correspondent à autant d'étapes fondamentales le long d'un (par)cours allant de l'écoute et la restitution de discours monologiques, à des dialogues qui sont d'abord observés et dé-construits et ensuite co-construits en classe, aussi bien avec que sans contact visuel. Nous nous concentrerons sur l'enseignement/apprentissage qui peut se produire à certains moments de l'interaction en classe, là où les étudiant(e)s réagissent à ce que l'enseignant propose, en leur donnant la possibilité tant d'observer que d'expérimenter les difficultés qui surgissent en contexte inter-linguistique.

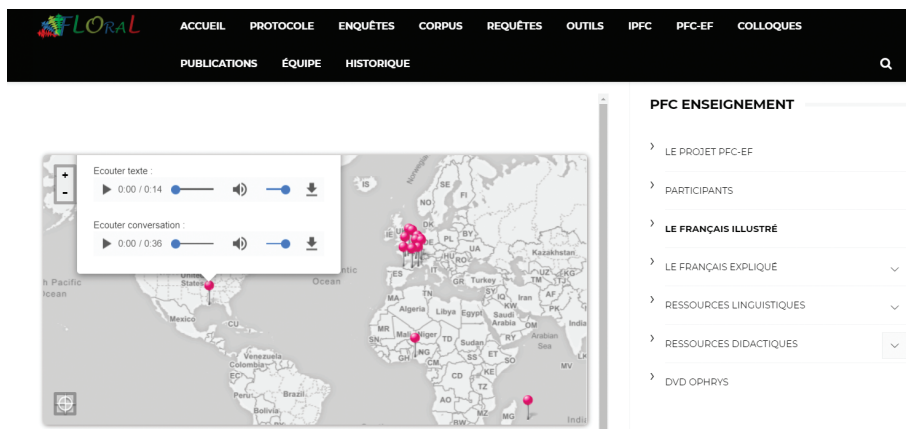
3.1 Les français tels qu'ils sont parlés

Comme le soulignent Galazzi et Paternostro (2016: 27), le français a «les couleurs de tous les pays du monde» et cela demande aux enseignant(e)s d'élargir le modèle unique qui a longtemps été la référence dans l'enseignement du FLE et d'encourager cette «exploration 'auditive' des accents qui est une condition indispensable à la compréhension et à la réussite de l'interaction» (Galazzi, 2015: 74). Cela est d'autant plus vrai pour de futurs IM, puisque «le discours produit par l'interprète [...] est un oral qui se construit sur la parole d'autrui» (Falbo, 2017: online), qui doit, en amont, être bien perçue, pour être ensuite bien (re)produite.

C'est justement afin d'habituer les futurs IM «à se promener dans les différents *paysages sonores* du français contemporain» (Bosisio & Murano, 2017: online, reprenant Lhote), ainsi qu'à mesurer les enjeux d'une exposition aux français tels qu'ils sont parlés (Weber, 2013; Raschi, 2015; Detey *et al.*, 2017), que nous commençons par transporter les étudiants dans un *ailleurs sonore*.

Le tout premier jour de cours, on travaille la réception orale en menant à terme une activité qui fait intervenir à la fois la perception et la production, n'étant qu'un moyen d'identifier plus aisément les difficultés de perception de différentes variétés de français. L'activité consiste à écouter de courts extraits sonores enregistrés dans plusieurs régions de la Francophonie² (comme l'Île de France, l'Aquitaine, le Midi-Pyrénées, la Wallonie, l'île Maurice ou l'Afrique subsaharienne) et à les reformuler, en italien, devant la classe, qui ensuite intervient en rajoutant des détails supplémentaires. Cette activité demande aux étudiant(e)s d'être dans une posture active pendant l'écoute, afin de segmenter le flux sonore qu'ils/elles écoutent et de condenser les informations autour des 5 ($\pm$ 2) noyaux conceptuels que notre mémoire est généralement à même de retenir sans l'aide de la prise de notes, introduite à un stade plus avancé du cycle universitaire.

² www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/frillustre-2/.

Fig. 1 - *Projet Phonologie du Français Contemporain (PFC) : Le Français Illustré*

En général, la réaction des étudiant(e)s est directement proportionnelle au déplacement géographique: le plus on s'éloigne de Paris et de l'Hexagone, dont nous tirons le premiers extraits, le plus ils/elles considèrent l'accent comme étant «vraiment différent» (cf. Janot, 2017 à propos de l'accent du Cameroun et du Sénégal) et le plus ils/elles ont des difficultés à percevoir – et donc à (re)produire – ce qui est dit par des hommes et des femmes de tout âge et origine.

La leçon qu'ils/elles retiennent est que leur difficulté ne réside pas dans une terminologie obscure (les sujets de conversation étant généralement assez faciles), mais plutôt dans un accent différent qui entrave leur *interprétation*, au sens herméneutique du terme, du discours source³. Ils/elles en déduisent:

- la nécessité d'approviser les français tels qu'ils sont parlés par une panoplie de locuteurs francophones, en commençant par la variété belge que les enquêtés de Janot (2017) ont tendance à qualifier de «bizarre», à laquelle nos étudiants doivent nécessairement s'habituer étant donnée notre provenance du Plat Pays;
- la conscience que tant la compréhension que la mémoire font défaut, ce qui engendre des problèmes à résoudre dans le *hic* et *nunc* de la production d'un discours cible, là où, ne pouvant pas écouter à nouveau le discours source ni interagir avec le locuteur qui l'a produit, l'IM ne peut que mettre en place des stratégies de compensation ou de contournement.

3.2 La dé-construction de l'interaction orale

La deuxième activité, qui généralement se déroule vers la moitié du semestre, fait à nouveau intervenir la réception et la production, mais contrairement à la première, elle permet aux étudiants de passer de l'*observation* à la *participation* à une interaction authentique (cf. § 2 ci-dessus).

³ La double valeur du mot *interprétation* comme profession et comme action de trouver un sens était voulue dans l'ouvrage fondateur de Seleskovitch et Lederer (2001) et nous l'avons reprise dans le titre pour témoigner de la complexité de cette pratique.

L'utilisation de supports authentiques en classe rencontre depuis des années l'approbation de nombreux chercheurs et enseignants en langues étrangères et secondes, car on pense qu'elle peut aider à combler l'écart existant entre la classe et le monde réel, en permettant à l'apprenant d'accéder à la langue telle qu'elle est parlée dans les communautés cibles (Boulton & Tyne, 2014: 249; Gavioli, dans le présent volume). Mais tout en étant moins artificiels que les dialogues fictifs des manuels d'antan, des discours tirés hors du contexte dans lequel ils ont été produits «can hardly be presented to students as real and authentic, at least *for them*» (Prodromou, 1996: 372). En effet, les étudiants pourraient très bien ne pas appartenir à la communauté pour laquelle ces discours ont été produits ou ne pas être (encore) qualifiés pour y participer.

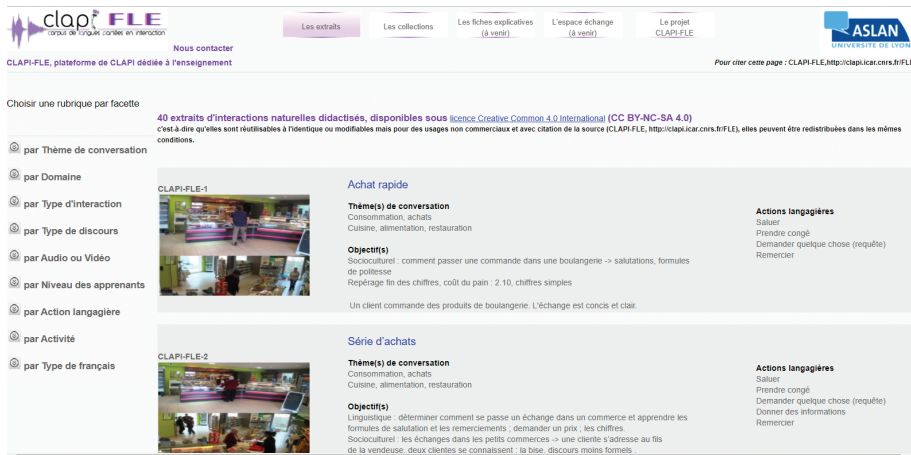
La condition *sine qua non* pour authentifier ces discours est selon nous le fait de prendre les étudiant(e)s au sérieux pour ce qu'ils/elles sont dans le *présent* et non pas pour ce qu'ils/elles deviendront dans le *futur*. Cela équivaut à leur donner des choses sérieuses à faire (Holdsworth, 2005), en partageant les raisons pour lesquelles il est important et utile d'apprendre un *savoir* (comme la grammaire de l'oral et la terminologie d'un domaine) et un *savoir-faire* (comme la capacité de parler en public ou de passer d'une langue à l'autre). Voilà pourquoi nous commençons toujours par présenter les raisons de cette deuxième activité, à savoir le développement de compétences interactionnelles à travers l'observation et la production de «routines d'interactions» (Zorzi, 2006a: 144), à des moments où il est question de désaccords et d'incompréhensions que les étudiants ont déjà du mal à repérer, encore plus à (re)produire. Lié(e)s, comme ils/elles sont, aux phrases toutes faites qu'ils/elles ont apprises par cœur (du genre 'je suis d'accord avec toi', 'je ne suis absolument pas d'accord', etc.), ainsi qu'à une idée de communication idéale où tout le monde se comprend immédiatement, ils/elles ont souvent du mal à percevoir les désaccords qui sont construits, par plusieurs locuteurs, au fil de la conversation, ainsi qu'à gérer l'incompréhension qui fait partie de toute communication humaine, à tel point que «parmi les phénomènes les plus fréquents de l'interaction se trouvent ceux que l'on regroupe sous le nom de réparation (*repair*)» (Traverso, 2016: 101).

L'activité se base sur l'utilisation d'extraits vidéo tirés de la banque de données *Corpus de L'Angue Parlée en Interaction*, ainsi que de sa plateforme consacrée à l'enseignement CLAPI-FLE, où nous figurons parmi les partenaires⁴.

Cette activité se divise en deux parties: a) une phase d'observation et déconstruction d'extraits vidéos qui présentent des éléments (verbaux et non-verbaux) de désaccord et/ou d'incompréhension; b) une phase de production de tours successifs où les étudiant(e)s sont appelé(e)s à réagir aux propos des locuteurs francophones en cherchant des façons alternatives de dire la même (ou autre) chose.

⁴ CLAPI, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>; CLAPI-FLE, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/accueil.php>

Fig. 2 - Page d'accueil de la plateforme CLAPI-FLE



Comme le témoignent les enregistrements vidéo analysés par Sandroni (2015), nous avons jusqu'à présent testé 2 variantes de cette activité. Dans la variante 1, proposée en mars 2014 à deux classes d'environ 30 étudiant(e)s de niveau C1, 4 extraits (théoriquement) de niveau B1/B2 ont été présentés dans un ordre de difficulté qui avait été suggéré par les chercheurs des universités de Lyon 2 et de Lund – à l'époque engagés dans le projet Français Parlé en Interaction et Enseignement⁵ (Thomas *et al.*, 2016): 1) *Jeu Vidéo-Cigarette* (6 secondes), 2) *Chat-Besançon* (45 secondes), 3) *Choux-Huile* (39 secondes) et 4) *Choux-Magret* (1 minute 45 secondes). La première étape a été dans ce cas-ci consacrée à l'anticipation du fil rouge du cours (le désaccord et l'interaction spontanée entre paires) et à la contextualisation des extraits. Suite à un premier visionnement de chaque extrait, les étudiant(e)s ont été stimulé(e)s à décrire la situation; suite à un deuxième visionnement, ils/elles ont été appelé(e)s à repérer les marques de désaccord et ensuite, avec la transcription sous les yeux, à produire leurs réponses au(x) tour(s) affichant ces marques.

Si l'on en croit l'analyse de Sandroni (2015), la réaction des étudiant(e)s à cette variante est assez positive, dans la mesure où les deux classes participent activement aux deux phases en répondant aux questions libres de l'enseignant (par la production de seconds tours dans la triplette typique de l'interaction en classe) ou en intervenant de façon autonome à la discussion en classe (par la production de premiers tours auxquels l'enseignant ou les paires réagissent). Appelé(e)s à s'exprimer sur la difficulté des extraits, les étudiant(e)s affichent des opinions discordantes: alors qu'environ 15 sur 60 sont d'accord avec l'ordre proposé, le reste se divise entre ceux/celles qui proposent l'ordre 1-4-3-2 (environ 30 sur 60) et ceux/celles qui proposent par contre l'ordre 1-3-2-4 (15 sur 60). Faute d'espace, nous ne pouvons pas détailler les raisons qui amènent les étudiant(e)s à privilégier une progression plutôt qu'une autre, mais il importe de souligner que leur désaccord trahit la variété de difficultés

⁵ FPIE, <http://clapi-fpie.ish-lyon.cnrs.fr/>

qui peuvent se dégager d'un extrait authentique et être diversement perçues par des étudiant(e)s différent(e)s, dont un bon pourcentage de Francophones en provenance de plusieurs pays africains⁶.

Dans la variante 2, proposée en février 2015 à une classe de 10 étudiant(e)s de niveau mixte, nous n'avons sélectionné que les deux extraits dans le domaine de la cuisine, qui était le sujet de la semaine (*Choux-Huile* et *Choux-Magret*), et l'étape d'anticipation a été consacrée à un remue-ménages visant à faire émerger les connaissances préalables des étudiant(e)s en la matière. Suite aux conseils d'une collègue de l'Université de Macerata, où nous avons également testé l'activité avec des étudiant(e)s de Master, nous avons proposé 2 exercices permettant de semer le doute et de tester la compréhension des étudiant(e)s, à savoir un vrai ou faux et une transcription à trous. Nous sommes ensuite passés à l'écoute avec transcription et à la phase b).

Tout en admettant une facilitation de la tâche, cette deuxième variante paraît limiter la participation verbale des étudiant(e)s à l'interaction en classe, alors que le format beaucoup plus libre de la première les encourageait à prendre la parole et à négocier leur compréhension – quoique partielle et souvent imparfaite – des extraits. Or, s'il est vrai que la possibilité de négociation a des retombées positives sur l'acquisition de nouveaux mots à court et long terme (Ellis *et al.*, 1994), il en découle que la variante 2 pourrait contraindre les possibilités de participation des étudiants et, de ce fait, leur apprentissage.

Cela dit, les variantes ont toutes deux provoqué des réactions chez les étudiant(e)s, qui non seulement ont répondu aux tours de parole de vrais Francophones, mais ont authentiquement discuté en classe de la difficulté et de la progression idéale des extraits proposés, ainsi que des activités qu'on peut en faire. La leçon qu'ils/elles en retiennent est que les obstacles sont aussi bien dans une terminologie obscure que dans le degré de co-construction de l'interaction, qui n'est pas la somme d'une série de tours monologiques, mais un dialogue qui se construit dans la rapidité des actions et réactions des interlocuteurs.

Ils/elles en déduisent:

- la nécessité d'approprier les français parlés en interaction et les phénomènes qui se négocient entre le tour et l'échange, comme la réparation (Traverso, 2016: 101-119);
- la conscience que la description de quelques cas singuliers et individuels peut «construire un sentiment d' 'y être' » (Pallotti, 2002: 3 en reprenant Geertz), faisant accéder l'étudiant à la situation décrite⁷.

⁶ Alors que pour certain(e)s la difficulté réside dans la longueur ou la rapidité de l'extrait, pour d'autres c'est la présence de chevauchements et de bruits de fonds qui pose le plus de problèmes, et pour d'autres encore c'est la présence de terminologie du domaine de la géographie ou de la cuisine françaises.

⁷ C'est sur cette conscience que repose la méthode CARM (Stokoe, 2011), qui, une fois adaptée à l'enseignement de l'interprétation-médiation (Niemants & Stokoe, 2017), peut permettre aux futurs IM qui n'ont pas (encore) exercé la profession de se mettre en situation et de s'entraîner à réagir aux tours de parole de vrais interlocuteurs primaires.

3.3 La co-construction de l'interaction orale

Alors que quand il/elle a affaire aux discours monologiques de la section 3.1, l'IM doit nécessairement résoudre ou contourner de façon autonome ses problèmes de compréhension, lorsqu'il/elle est dans une situation dialogale ses doutes et ses imprécisions «pourraient avoir droit de cité dans une négociation conversationnelle visant à préciser et/ou à clarifier les points obscurs» (Falbo, 2017: online), tout comme cela est le cas dans les conversations authentiques de la section 3.2.

Les deux autres activités que nous allons proposer, qui généralement se déroulent vers la fin du (par)cours, ont justement l'objectif d'offrir des occasions de *parler* ensemble (Zorzi, 1990), condition *sine qua non* pour pouvoir ensuite *interpréter* ensemble (Turner & Merrison, 2016). Puisque la difficulté interactionnelle d'une tâche dépend, entre autres, de la présence de contact visuel (Pallotti, 2017), nous commencerons par l'activité où les deux étudiant(e)s impliqué(e)s sont de face et nous finirons par une activité où ils/elles sont de dos.

3.3.1 Écouter pour (et avant de) parler

S'il est vrai que la traduction est une réaction particulière au discours qui précède, dans la mesure où c'est une version de ce qui vient d'être dit par un autre locuteur dans une autre langue (Mason, 2006: 365), il est également vrai que pour apprendre à traduire il faut d'abord apprendre à interpréter la langue étrangère, c'est-à-dire à y trouver un sens, ainsi qu'à participer à une conversation. Comme le disait Zorzi (1991: 21), «se si vuole che l'apprendente sappia partecipare ad una conversazione [...] si deve esercitare l'apprendente non solo a raccontare, ma anche a funzionare come un buon ascoltatore», ce qui équivaut à «percepire il contributo del partner e a questo adeguare ciò che si vuol dire» (*ibidem*: 19).

C'est justement à cette fin que, dans le sillage de ce que Daniela Zorzi a proposé il y a presque 30 ans, nous demandons à 2 étudiant(e)s (A et B) de parler en français pendant 8 à 10 minutes, en choisissant librement les sujets d'une conversation qui n'a pas de visées «transactionnelles» mais uniquement «interactionnelles» (Brown & Yule, 1983). Les étudiant(e)s se connaissent, puisqu'ils/elles fréquentent la même université, et se rencontrent par hasard devant un cabinet médical, auprès de l'hôpital de la ville. La conversation est (audio)enregistrée et deux autres étudiant(e)s – les observateurs – prennent des notes sur les sujets traités, en signalant ceux qui durent le plus longtemps et qui les a introduits. Le reste de la classe reçoit une liste de façons de coopérer au bon déroulement de la conversation (comme annoncer son but, manifester sa compréhension ou vérifier celle de l'autre, demander des éclaircissements ou l'opinion de l'autre, chercher un terrain commun, etc.) et est censé indiquer si elles sont mises en œuvre par A et/ou B. C'est avec l'aide des observateurs et du reste de la classe que l'on commente ensuite les formes utilisées pour introduire, maintenir, soutenir ou écarter les sujets de conversation et on écoute, éventuellement, l'enregistrement.

Si l'on en juge par les rires et les commentaires qui s'en dégagent, la réaction des étudiant(e)s à cette activité est positive, dans la mesure où tant les participants que

les observateurs témoignent d'une prise de conscience par rapport à la complexité de l'interaction et de l'activité didactique qui l'encadre. Leurs réflexions en aval portent, en effet, non seulement sur ce qui est simulé ('s'il y a eu quelques vides c'est parce que j'ai imaginé que c'était plus naturel, dans une salle d'attente on ne parle pas tout le temps', j'ai remarqué que poser des questions ça aidait beaucoup à continuer'), mais aussi sur la simulation elle-même ('je récitais et j'avais oublié la vie réelle', 'c'était pas très naturel car on n'est pas en France'). Or, si l'on considère la prépondérance des simulations dans les cours, il nous paraît important que les étudiant(e)s réfléchissent sur le double strate d'identités qu'elles impliquent (Francis, 1989). Alors que ce qui se passe dans le cadre du jeu n'a vraisemblablement aucune conséquence sur le plan de la réalité (aucun des deux n'ira chez le gynéco), ce qui se passe dans le cadre didactique peut en effet les préparer à passer du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité (Niemants, 2015).

La leçon qu'ils/elles retiennent est que les obstacles à la communication ne sont pas uniquement représentés par une terminologie ou une situation inconnues, mais par la difficulté de soutenir une conversation, soit-il pour le *devoir* ou le *plaisir* de faire cela.

Ils/elles en déduisent:

- la nécessité de prêter attention non seulement à ce qui est dit, mais aussi à *quand*, *comment*, pour *qui* et *pourquoi* cela est dit (La Forgia, dans le présent volume);
- la conscience que l'introduction de certains sujets plutôt que d'autres peut être de nature culturelle (postulant un besoin universel de trouver des terrains communs, les Anglais parlent par exemple de la pluie et du beau temps).

3.3.2 Négocier la compréhension

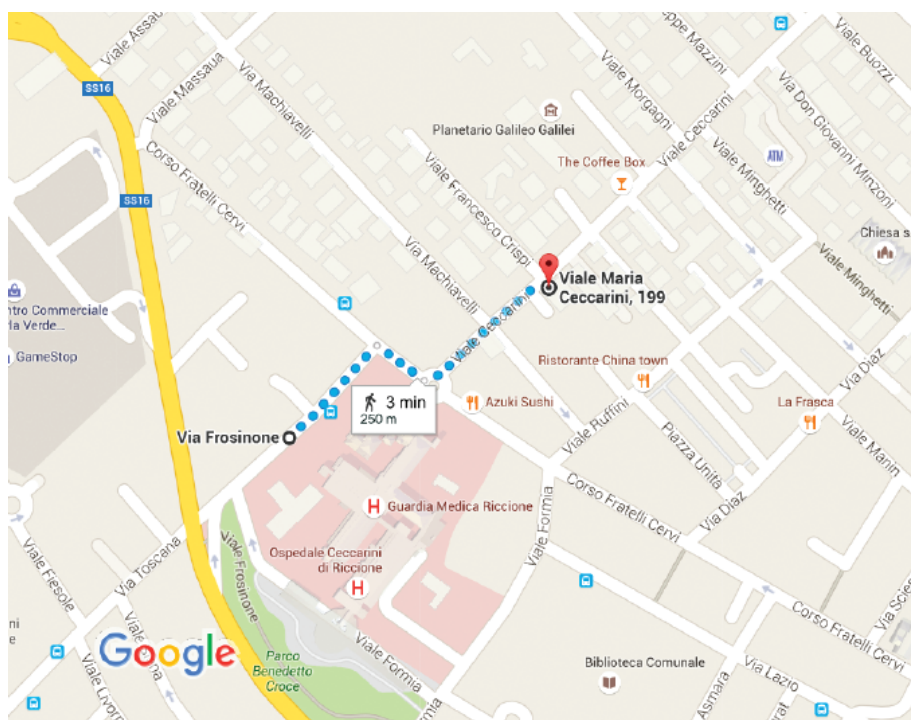
Cela fait des décennies que le *map-task* est utilisé dans l'enseignement des langues (Gavioli, dans le présent volume), mais Turner et Merrison (2016) ont probablement été les premiers à l'utiliser dans la formation des interprètes, dans leur cas en langue des signes. Leur activité, que nous proposons initialement telle quelle, consiste à diviser les étudiant(e)s en binômes: ils/elles se tournent le dos, l'un(e) dispose d'un plan avec un parcours tracé et l'autre d'un plan sans ce parcours. Le but de l'activité est que l'étudiant(e) sans parcours parvienne à le tracer sur son plan, sans jamais regarder celui de son/sa collègue. Pour la bonne réussite de cette tâche, les deux plans doivent être semblables mais pas identiques, de façon à ce que les étudiant(e)s doivent négocier plusieurs éléments pour se comprendre.

Si l'on en juge par les réactions de nos étudiant(e)s, cette activité est utile pour au moins deux raisons. *Primo* parce que l'une de leurs difficultés, lorsqu'ils/elles jouent le rôle d'IM pendant les simulations, est de négocier leur compréhension et celle des autres. Or, cette activité les met dans les conditions de ne faire que cela pendant 5 à 10 minutes, en vivant la frustration de la non-compréhension qui fait partie du travail de l'IM (il y en a qui arrivent à se disputer ou qui cherchent à donner un coup d'œil au plan, sans compter ceux/celles qui renoncent carrément à trouver des solutions à leurs problèmes). *Secundo* parce que les étudiant(e)s arrivent assez aisément à comprendre que les problèmes de communication qui surgissent

pendant cette tâche et les stratégies qu'ils/elles utilisent pour les résoudre ne sont pas très éloignés de ce qui peut se vérifier dans des interactions authentiques avec IM, où les deux interlocuteurs primaires (par exemple soignant-soigné) peuvent ne pas avoir les mêmes points de repères, les mêmes connaissances, ni les mêmes attentes par rapport à leur rencontre. Il suffit de songer au médecin occidental pour qui l'anamnèse consiste à poser toute une série de questions à un patient africain qui s'attend à ce que le médecin sache déjà quel est son problème et n'est donc pas habitué à répondre à tout cela. Si le but de leur conversation est de formuler un diagnostic, un peu comme il s'agit ici de tracer le parcours, il faut bien que l'IM s'efforce de trouver ou de construire un terrain commun sur lequel la conversation puisse aller de l'avant et atteindre son objectif. C'est justement de cela que l'on discute pendant le *debriefing* final, où l'on compare également les plans et l'on commente ensemble les expressions utilisées pour négocier la compréhension (à la fois la propre, comme 'si j'ai bien compris' ou 'si je ne m'abuse', et celle des autres, comme 'okay?' ou 'tu as compris?').

Ensuite, nous proposons une activité similaire avec un autre plan, qui reproduit le trajet entre un hôpital et la pharmacie la plus proche. Un(e) étudiant(e) joue le rôle d'un(e) touriste francophone sans plan; un(e) étudiant(e), qui a le plan, joue le rôle d'un(e) soignant(e) donnant les indications; un(e) étudiant(e) joue le rôle de l'interprète qui traduit.

Fig. 3 - *Un map-task en milieu médical*



Cette deuxième version du *map-task*, qui suit toujours la première, présente une difficulté supplémentaire (celle du passage d'une langue à l'autre), mais elle donne accès à la communication non-verbale, pouvant elle aussi être utilisée pour négocier – et ensuite réfléchir sur – la compréhension dans l'interaction. La leçon que les étudiant(e)s en retiennent est que les obstacles à la communication ne sont pas nécessairement à attribuer au lexique (ici assez facile) ou à l'absence de contact visuel (qui sans nul doute rajoute une couche de difficulté interactionnelle), mais aussi à la présence d'incompréhensions et malentendus qui peuvent se générer lorsque l'interlocuteur n'a pas les mêmes repères, soient-ils des lignes sur un plan – où les conséquences d'une erreur sont nulles – ou les attentes vis-à-vis de la visite médicale – où les conséquences pourraient par contre être létales.

Ils/elles en déduisent:

- la nécessité d'apprendre à gérer la non-compréhension en utilisant des stratégies interactionnelles utiles à la réparer (dont ils/elles devraient avoir désormais conscience);
- l'utilité d'abandonner l'idée d'une communication idéale où tout le monde se comprend immédiatement et de songer plutôt qu'elle sera parsemée d'obstacles que l'IM est censé(e) (aider à) surmonter.

4. *En guise de conclusion*

Le (par)cours ci-dessus illustré a fait état d'un processus de formation linguistique et interactionnelle dans lequel tout le monde peut enseigner ou apprendre (Little, 1985: 80). Faute d'espace, nous nous sommes bornée à présenter les 4 activités qui ont engendré le plus de réactions chez nos étudiant(e)s, à savoir: l'exposition aux français tels qu'ils sont parlés par une variété de locuteurs (§ 3.1); la dé-construction d'extraits vidéo affichant des désaccords et des incompréhensions (§ 3.2); la co-construction d'une interaction orale où il faut apprendre à écouter (§ 3.3.1) et négocier la compréhension (§ 3.3.2). Sans pouvoir rentrer dans le détail de deux autres maillons essentiels de ce (par)cours, nous terminerons en décrivant deux activités qui répondent au besoin d'enseigner/apprendre à réfléchir tant sur les aspects éthiques de la profession que sur les capacités utiles à une formation qui continue tout au long de la vie.

Il importe de rappeler que pour devenir des IM il faut non seulement développer une compétence interprétative, mais également avoir un penchant naturel pour l'être humain et être capable de compassion. Comme l'avoue Russo (2014: 97), ces composantes sont malheureusement souvent exclues de la formation universitaire et la seule façon que nous avons trouvée pour leur faire un peu de place dans nos cours est de raconter des histoires vraies qui nous ont profondément touchée, dans le but de soulever des questions éthiques qui n'ont pas une seule réponse possible. Sur la base des réactions de nos étudiant(e)s, dont un silence lourd de larmes qui signifie autant que les mots signifient eux-mêmes, nous sommes persuadée que le récit de vie professionnelle, suivi d'une discussion sur les questions qui se posent et

sur leurs solutions possibles, peut non seulement être bénéfique (Jacobsen, 2013: 38-41), mais aussi contribuer à une éducation vers la complexité de la profession telle qu'elle est pratiquée.

Cette complexité doit d'une manière ou d'une autre être restituée, mais étant donnée la densité des cours et des activités, il n'est pas toujours aisé pour l'étudiant(e)s de 'digérer' ce qui est proposé en classe. Il convient donc de prévoir des moments de réflexion non seulement sur le lexique, qui est souvent à tort perçu comme étant le problème majeur, mais aussi sur les autres entraves à la communication qui se présentent tout au long du par(cours). Initiée par Guy Aston à la pratique du «secrétariat linguistique», nous avons au fil du temps réinterprété cette activité, que nous proposons le premier jour de cours et qui nous accompagne jusqu'au dernier, en provoquant d'abord un mélange de mécontentement et de scepticisme, et enfin la satisfaction et la reconnaissance des étudiant(e)s.

Très brièvement, au début de chaque premier cours de la semaine deux secrétaires sont nommé(e)s: le secrétaire de langue prend note des termes et des expressions nouvelles qui se dégagent des interactions en classe, alors que le secrétaire de contenu se prépare à résumer en quoi a consisté le cours. La semaine suivante, les deux secrétaires s'adressent au reste de la classe, en français, pendant 3 à 5 minutes chacun(e), en permettant ainsi aux absent(e)s de récupérer les termes et les contenus de la semaine précédente, et à ceux/celles qui par contre étaient présent(e)s de les entendre une deuxième fois.

S'il est vrai que *repetita iuvant*, il est également vrai que la provenance des informations des paires, plutôt que de l'enseignant, peut contribuer à les rendre plus mémorables. Sans compter que cette prise de parole en public met l'étudiant(e) dans les conditions d'utiliser la langue étrangère avec un objectif communicatif et social, en misant sur les ressources qu'il/elle considère comme étant les plus appropriées (du tableau à l'exemplier, en passant par des modalités plus imaginatives) et en se mesurant avec des limites et des mérites qu'il/elle doit apprendre à évaluer de façon autonome. Puisque dans la profession d'IM il n'y a souvent aucun retour de la part du client, il appartient en effet à chacun(e) de (apprendre à) décider de la qualité de son travail, en considérant non seulement le produit, mais aussi le *processus* qui est co-construit dans le présent de l'interaction en classe, avant même que dans le futur de l'activité professionnelle.

Bibliografia

ASTON G. (1988), *Learning comity: An approach to the description and pedagogy of interactional speech*, CLUEB, Bologna.

BALLARDINI E. (2006), Pour un enseignement universitaire de l'interprétation en milieu médical, in *ELA*, 141: 43-50.

BARALDI C. - GAVIOLI L. (2012), Introduction: Understanding coordination in interpreter-mediated interaction, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 1-22.

- BOSISIO C. - MURANO (2017), Un nouveau terrain d'enquête: La compétence phonologique des futurs enseignants, in *Repères DoRiF* 12, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=341.
- BOULTON A. - TYNE H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus*, Didier, Paris.
- BROWN G. - YULE G. (1983), *Teaching the spoken language*, CUP, Cambridge.
- COHEN M. (1956), *Pour une sociologie du langage*, Albin Michel, Paris.
- DELIZÉE A. (2015), Emergence et professionnalisation de l'interprétation communautaire en Belgique francophone, *humanOrg Working Paper* 2015/02.
- DE PIETRO J. - MATTHEY M. - PY B. (1989), Acquisition et contrat didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, in WEIL D. - FUGIER H. (eds), *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg: 99-124.
- DETEY S. - RACINE I. - KAWAGUCHI Y. - EYCHENNE J. (eds) (2017), *La prononciation du français dans le monde: Du natif à l'apprenant*, CLE International, Paris.
- ELLIS R. - TANAKA Y. - YAMAZAKI A. (1994), Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings, in *Language*, 44: 449-491.
- FALBO C. (2009), Un grand corpus d'interprétation: À la recherche d'une stratégie de classification, in PAISSA P. - BIAGINI M. (eds), *Cahiers de recherche de l'école doctorale en linguistique française*, Lampi di stampa, Milano: 105-120.
- FALBO C. (2013), 'Interprete' et 'mediatore linguistico-culturale': Deux figures professionnelles opposées?, in AGRESTI G. - SCHIAVONE C. (eds), *Plurilinguisme et monde du travail: Professions, opérateurs et acteurs de la diversité linguistique*, Aracne, Ariccia (RM): 253-270.
- FALBO C. (2017), Les oraux des interprètes: Un terrain particulier d'observation, in *Repères DoRiF* 12, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=338.
- FRANCIS D. (1989), Game identities and activities: Some ethnomethodological observations, in CROOKALL D. - SAUNDERS D. (eds), *Communication and simulation: From two fields to one theme*, Multilingual Matters, London: 53-68.
- GALAZZI E. (2015), Du locuteur natif à l'étranger expert: Quel(s) modèle(s) de prononciation pour les apprenants de FLE dans la société globalisée?, in BOREK-DOHALSKA M. - SUKOVA VYCHOPNOVA K. (eds), *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*, Editions Karolinum, Prague: 69-77.
- GALAZZI E. - PATERNOSTRO R. (2016), Locuteurs de FLE en contact: Un défi pour la didactique de la parole aujourd'hui, in *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, 60: 27-34.
- GALAZZI E. - JAMET M. (eds) (2017), Les z'oraux – Les français parlés entre sons et discours, numéro de *Repères DoRiF* 12, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=354.
- GAVIOLI L. (ed.) (2009), *La mediazione linguistico-culturale: Una prospettiva interazionista*, Guerra Edizioni, Perugia.
- GAVIOLI L. - ASTON G. (2001), Enriching reality: Language corpora in language pedagogy, in *ELT Journal*, 55(3): 238-246.
- GENTILE A. - OZOLINS U. - VASILAKAKOS M. (1996), *Liaison interpreting: A handbook*, University Press, Melbourne.

- HOLDSWORTH R. (2005), Taking young people seriously means giving them serious things to do, in MASON J. - FATTORE T. (eds), *Children taken seriously. In theory, policy and practice*, Jessica Kingsley Publishers, London/Philadelphia: 139-150.
- JACOBSEN B. (2013), Training the trainers: Dealing with interpreting ethics, in WADENSJO C. (ed.), *Training the trainers: Nordic seminar on interpreter education*, Tolko och översättarinstitutet, Stockholm: 38-47.
- JANOT P. (2017), Le français parlé: quel imaginaire linguistique dans les commentaires d'apprenants du corpus Interphonologie du Français Contemporain (IPFC-Italie)?, in *Repères DoRiF 12*, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=337.
- KIRALY D. (2000), *A social constructivist approach to translator education*, St. Jerome, Manchester.
- KIRALY D. (2013), Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box(es) in translator education, in KIRALY D. - HANSEN-SCHIRRA S. - MAKSYMSKI K. (eds), *New prospects and perspectives for educating language mediators*, Narr Verlag, Tübingen: 197-224.
- LITTLE D. (1995), Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy, in *System*, 23(2): 175-181.
- MASON I. (1999), Introduction, in MASON I. (ed.), Dialogue interpreting. Special issue of *The Translator*, 5(2): 147-160.
- MASON I. (2006), On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting, in *Journal of Pragmatics*, 38: 359-373.
- NAVARRO E. - BENAYOUN J. - HUMBLEY J. (2016), Une terminologie de référence pour l'interprétation-médiation, in DE GIOIA M. - MARCON M. (eds), *Approches linguistiques de la médiation*, Lambert-Lucas, Limoges: 66-83.
- NIEMANTS N. (2013), From role-playing to role-taking: Interpreter role(s) in healthcare, in SCHAEFFNER C. - KREDENS K. - FOWLER Y. (eds), *The Critical Link 6. Interpreting in a changing landscape*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 305-319.
- NIEMANTS N. (2015), *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*, Aracne, Ariccia (RM).
- NIEMANTS N. (2016), Médiation à l'hôpital: De l'analyse conversationnelle aux retombées éducatives, in DE GIOIA M. - MARCON M. (eds), *Approches linguistiques de la médiation*, Lambert-Lucas, Limoges: 91-116.
- NIEMANTS N. - STOKOE E. (2017), Using the Conversation Analytic role-play Method in healthcare interpreter training, in CIRILLO L. - NIEMANTS N. (eds), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 293-321.
- PALLOTTI G. (2002), La classe dans une perspective écologique de l'acquisition, in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 16: 165-197.
- PALLOTTI G. (2017), Assessing tasks: The case of interaction difficulty, in *Applied Linguistics*: 1-23.
- POINTURIER S. (2016), *Théories et pratiques de l'interprétation de service public*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- PRODROMOU L. (1996), Correspondence, in *ELT Journal*, 50(4): 371-373.

- RASCHI N. (2015), Sur la variation linguistique en Afrique: Le camfranglais au Cameroun, in BENELLI C. - SAGGIOMO C. (eds), *Un coup de dés 3*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli: 165-176.
- RUSSO M. (2014), Al di là delle denominazioni: Limiti e orizzonti di ruoli e funzioni del mediatore linguistico-culturale, in *Lingue Culture Mediazioni Languages Cultures Mediation*, 1(1-2): 81-100.
- RUDVIN M. - TOMASSINI E. (2011), *Interpreting in the community and workplace*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- SANDRONI G. (2015), *L'utilizzo di dati autentici nell'insegnamento del francese come lingua straniera: analisi di un caso*, tesi di laurea non pubblicata, Università di Macerata.
- SELESKOVITCH D. - LEDERER M. (2001), *Interpréter pour traduire*, Didier, Paris.
- SKAADEN H. (2013), No set answers? Facilitating interpreter students' learning in an experiential approach, in WADENSJO C. (ed.), *Training the trainers: Nordic seminar on interpreter education*, Tolk-ochöversättarinstitutet, Stockholm: 12-26.
- STOKOE E. (2011), Simulated interaction and communication skills training: The "Conversation Analytic Role-play Method", in ANTAKI C. (ed.), *Applied conversation analysis*, Palgrave Macmillan, New York: 119-139.
- THOMAS A. - GRANFELDT - JOUIN-CHARDON E.J. - ETIENNE C. (2016), Conversations authentiques et CECR: Compréhension globale d'interactions naturelles par des apprenants de FLE, in *Cahiers AFLS eJournal*, 20(2): 1-44.
- TRAVERSO V. (2016), *Décrire le français parlé en interaction*, Ophrys, Paris.
- TURNER G. - MERRISON A. (2016), Doing 'understanding' in dialogue interpreting, in *Interpreting*, 18(2): 137-171.
- WEBER C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité: Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Didier, Paris.
- WIDDOWSON H. (1978), *Teaching language as communication*, OUP, Oxford.
- WIDDOWSON H. (2003), *Defining issues in English language teaching*, OUP, Oxford.
- ZORZI D. (1990), *Parlare insieme. La co-produzione dell'ordine conversazionale in italiano e in inglese*, CLUEB, Bologna.
- ZORZI D. (1991), La pedagogia del parlato: Principi teorici e applicazione didattica, in *Atti del Corso di aggiornamento per lettori di italiano in servizio presso le università straniere*, Montesilvano (PE), 2/7 settembre 1991, I.R.R.S.A.E. d'Abruzzo: 19-28.
- ZORZI D. (2006a), Parlare in classe, parlare con tutti, in NOBILI P. (ed.), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Carocci Faber, Roma: 141-170.
- ZORZI D. (2006b), La prospettiva 'interazionista' nell'insegnamento linguistico: alcune implicazioni, in LONDEI D. - MILLER D. - PUCCINI P. (eds), *Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell'interdisciplinarietà*, CeSLiC, Bologna: 89-107.

CLAUDIO BARALDI¹

Una lezione sulla resa traduttiva di turni “difficili”

This paper analyses two sociology lectures on dialogue interpreting I gave to a university class of students graduating in foreign languages and cultures. The lectures were video-recorded as part of a university programme aimed at facilitating students' access to academic resources. During the lectures, the students, in groups, analysed transcriptions of interpreted interactions audio-recorded in Italian healthcare services and involving Arabic patients, Italian healthcare providers and Arabic mediators. These transcriptions were used to reflect on ways to render turns by healthcare providers, which might be difficult to understand for patients, in that they were either too short (implicating a number of details) or very long and technical. The lectures aimed to show how modified renditions of these turns may facilitate patients' understanding and participation in the interaction. The students were firstly invited to propose possible renditions of providers' turns, then to analyse the mediators' ones. The students then had to report their proposals and comments in a class discussion. Observation of the video-recorded class discussion suggests ways to improve: a. the actual renditions of inexplicit or technical turns, b. the teacher's coordination of the students' discussion to guide them to appreciate the types of problems characterising the rendition process.

Introduzione

Questo capitolo presenta l'analisi di una lezione, svolta in due incontri di 90 minuti ciascuno, su materiali audio-registrati e trascritti di interazioni mediate in ambito sanitario. Obiettivo della lezione è stato analizzare le caratteristiche delle rese traduttive di mediatrici linguistico-culturali riguardanti spiegazioni di operatrici sanitarie rivolte a pazienti immigrate. Le studentesse e gli studenti partecipanti sono stati invitati dapprima a proporre rese traduttive di questi turni, poi a confrontarsi con le rese traduttive delle mediatrici. La lezione è stata preceduta da altre lezioni che hanno introdotto alcuni concetti utili per interpretare i materiali ed esempi di altre interazioni mediate. Per motivi di spazio, sarà analizzata soltanto una parte della lezione, riguardante tre sequenze alle quali partecipano ostetriche o medici che parlano italiano, pazienti donne di lingua araba e loro mariti, e mediatrici che traducono tra italiano e arabo.

I concetti fondamentali

In un saggio dedicato ai lavori di Daniela Zorzi (Baraldi, 2016) sulla didattica della mediazione linguistico-culturale, ho osservato che in questa didattica è necessario

¹ Università di Modena e Reggio Emilia, Italy.

(1) identificare i problemi rilevanti dell'interazione mediata e (2) utilizzare concetti che permettano di dare un significato a questi problemi. Ho anche affermato che il problema fondamentale nell'interazione mediata è la resa traduttiva di contributi che appaiono complicati, confusi o imprecisi.

Nella sua analisi della mediazione linguistica nei servizi pubblici, Wadensjö (1998) classifica le rese traduttive (*renditions*) come riassuntive, ridotte, espanse e realizzate in più turni. Interpreta inoltre le rese traduttive come modi di coordinamento "implicito" dell'interazione, poiché permettono di regolare la distribuzione dei turni di parola. Introduce infine i concetti di *non-rendition*, cioè un turno dell'interprete che permette un coordinamento esplicito dell'interazione (ad es. richieste di chiarimenti, inviti a iniziare o continuare a parlare), e *zero rendition*, un turno che ignora ciò che potrebbe essere tradotto. L'analisi di Wadensjö confuta l'idea che le rese traduttive debbano "rispecchiare" i turni originali e che l'interprete possa essere un mero riproduttore del testo di partenza. Wadensjö mostra al contrario che l'interprete agisce in modo autonomo e che la sua azione ha effetti rilevanti nell'interazione. Diverse ricerche successive hanno evidenziato l'autonomia dell'interprete nelle rese traduttive, sottolineandone sia i problemi (ad es. Angermeyer, 2009; Bolden, 2000; Davidson, 2000; Hsieh, 2007), sia i vantaggi per la promozione della partecipazione dei pazienti (ad es., Angelelli, 2004; Baraldi & Gavioli, 2015).

Nella didattica appare dunque importante considerare il collegamento tra la configurazione (*design*) delle rese traduttive e la loro efficacia nel coordinamento dell'interazione. La teoria e la metodologia che guidano la ricerca possono tradursi in una riflessione didattica su questo collegamento, evidenziando così diversi modi di mediare. Questo è anche il significato dei saggi di Daniela Zorzi sulla didattica della mediazione (Zorzi, 2007; 2008). Per spiegare il collegamento tra configurazione ed efficacia delle rese traduttive, propongo di interpretarle come *formulazioni traduttive* (Baraldi, 2012; 2017; Baraldi & Gavioli, 2015).

La formulazione è un tipo di turno che si riferisce al "nocciolo" (*gist*) del contenuto di un turno di un altro partecipante (Heritage, 1985). La formulazione riadatta e rielabora il contenuto di un turno precedente, di volta in volta riassumendolo, sviluppandone il significato, rendendo esplicito ciò che vi appare implicito, commentandolo. In alcuni contesti istituzionali, inoltre, la formulazione può promuovere partecipazione (ad es., Baraldi, 2014; Barnes, 2007; Beach & Dixon, 2001; Clifton, 2006; Hutchby, 2007). La formulazione segnala una differenza di *autorità epistemica* (Baraldi, 2016) tra chi formula e l'interlocutore: una differenza che riguarda diritti e responsabilità di accesso alla produzione della conoscenza. La formulazione evidenzia infatti che al parlante è attribuita l'autorità di riassumere, esplicitare, sviluppare, commentare.

La formulazione *traduttiva* si riferisce al nocciolo dell'informazione emessa in una lingua e lo rielabora in un'altra lingua. Alcuni studi mostrano che una formulazione traduttiva può rendere l'informazione più comprensibile per un paziente migrante (Angelelli, 2012), oppure per un operatore istituzionale (Mason, 2006).

Le formulazioni traduttive, inoltre, non promuovono soltanto la comprensione dei partecipanti ai quali sono rivolte, ma anche la loro possibilità di agire in base alle informazioni prodotte e comprese. L'effetto della formulazione traduttiva è quindi duplice: rendere comprensibile il contenuto di un turno in un'altra lingua e consentire al destinatario di agire sulla base di questa comprensione.

La formulazione traduttiva contribuisce al coordinamento dell'interazione. Nei termini di Wadensjö (1998), si tratterebbe di un coordinamento implicito: tuttavia, la formulazione traduttiva attua anche un coordinamento esplicito perché il riassunto, l'esplicitazione, lo sviluppo e il commento evidenziano aspetti che *non* sono contenuti nei turni da tradurre. La formulazione traduttiva segnala attenzione per le esigenze e i problemi della comunicazione nella comunicazione, cioè realizza una forma *riflessiva* di coordinamento (Baraldi 2012; 2017; Baraldi & Gavioli, 2015), evidenziando l'autorità epistemica della mediatrice, guidata (1) dalle aspettative di comprensione degli interlocutori e (2) dall'attribuzione di importanza alle azioni degli interlocutori.

La lezione qui presentata riguarda le rese traduttive di turni di operatrici sanitarie, considerandola configurazione delle formulazioni traduttive e il loro modo di promuovere la comprensione e l'azione delle pazienti, quindi il loro modo di realizzare un coordinamento riflessivo dell'interazione mediata.

L'analisi della lezione

La classe è stata suddivisa in cinque gruppi di tre persone ciascuno (da S1 a S15 nelle trascrizioni proposte). Queste persone studiano lingue, ma non sono specificamente formate per diventare interpreti: ho quindi semplificato la metodologia da me proposta altrove (Baraldi, 2016), riducendola a due fasi. Nella prima fase, ho proposto un turno di un'operatrice sanitaria, chiedendo ai gruppi di individuarne le caratteristiche salienti e di proporle una resa traduttiva, motivando inoltre la proposta. Poiché gli studenti conoscono lingue diverse e poiché il problema della resa nella lingua specifica viene trattato da altri colleghi del Dipartimento, si è adottato qui un metodo di traduzione intralinguistica (da italiano a italiano) che consentisse di riflettere sulle rese, ma anche di confrontarle tra loro. Ho proposto turni di spiegazione durante visite di controllo per gravidanze, audio-registrate nei servizi dell'Azienda Sanitaria di Reggio Emilia. Questo contributo presenta tre casi di questo tipo, con caratteristiche diverse. Nella seconda fase, ho invitato i partecipanti a confrontarsi con le rese traduttive delle mediatrici, a interpretarne le caratteristiche e a compararle alle loro proposte, coordinando l'interazione. Nell'introdurre la seconda fase, ho sottolineato che la richiesta di confrontare le traduzioni dei gruppi con quelle della mediatrice non mira a identificare “errori”, ma a riflettere sulle differenze tra scelte. Nella seconda fase, sono intervenuto molto di più nel mio ruolo di coordinatore.

Nelle sezioni che seguono, presento estratti sia delle sequenze presentate alla classe, sia delle interazioni video-registrate durante l'attività. La trascrizione di questi estratti è stata realizzata utilizzando una versione semplificata delle regole previste per l'analisi della conversazione (Psathas & Anderson, 1990).

Le dobbiamo spiegare

Nell'estratto 1, un medico invita la mediatrice a spiegare le ecografie previste per la paziente, aggiungendo pochi dettagli, che non appaiono sufficienti per una resa traduttiva efficace della spiegazione.

(1)

01 D allora adesso le dobbiamo spiegare le tre ecografie (..) allora la prima la facciamo il primo trimestre la seconda è la più importante però si vedono solo le cose fisiche

02 M Sì

03 D la terza che vediamo quanto è cresciuto

I gruppi (G) propongono rese traduttive configurate come riassunti, oppure come esplicitazioni, soprattutto semplificazioni lessicali². Tutti i gruppi motivano le loro scelte con l'esigenza di chiarire la periodizzazione e il contenuto delle ecografie.

G1: Faremo tre ecografie per controllare il corretto sviluppo del bambino la prima sarà il primo trimestre le altre a seguire

G2: Bisogna fare tre ecografie nei primi tre mesi la seconda per controllare com'è formato la terza per controllare la crescita

G3: Ci saranno tre ecografie la prima nei primi tre mesi la seconda mostra solo le caratteristiche fisiche ed è la più importante

G4: Dovrai fare tre ecografie la prima durante i primi tre mesi nella seconda che è la più importante potrai vedere meglio il bambino nella terza vedrai quanto è cresciuto il bimbo

G1 non traduce una parte del turno ("la seconda è la più importante però si vedono solo le cose fisiche") a causa della sua scarsa chiarezza ("piuttosto che inserire informazioni non chiare abbiamo pensato di ometterle"). Anche altri gruppi non traducono "cose fisiche", ma scelgono piuttosto un'esplicitazione (G2: "la formazione del bambino"; G4: "potrai vedere meglio il bambino"). G3 non traduce il riferimento alla terza ecografia. Per semplificare il lessico, G2, G3 e G4 esplicitano "il primo trimestre" come "i primi tre mesi". G2 sostituisce "che vediamo quanto è cresciuto" con un più tecnico "per controllare la crescita", non chiarendo però se ritiene questa un'esplicitazione.

Queste scelte evidenziano l'importanza assegnata dai gruppi alle formulazioni traduttive, mescolando riassunti ed esplicitazioni, sebbene non sempre chiaramente motivate. Di seguito, la resa della mediatrice.

(2)

04 M ok. I bit ullak, halla' ihna khilal elhaml (..) fi Italia, bini' mil thalath talfazat (..). 'thalfaza aloula 'lli bitin' iml hadi nghul fi 'shahr 'thani 'shahr 'thalith taqriban, 'lli tutbit 'nu mawjud alhaml w 'tifl dakhil 'rahim w kulshi mzian (..) 'talfaza 'thaniya 'lli bitin' imil taqriban fi 'shahr alkhamis aw bayn 'rabi' wa alkhamis, hadi tbayin ennu 'tifl kamil ala'daa'.

² A causa di rumori esterni, i contributi del Gruppo 5 non sono udibili per questo primo caso.

ok. ti dice per quanto riguarda la gravidanza (..) in Italia facciamo tre ecografie (..) la prima si fa al secondo terzo mese diciamo che ci evidenzia la gravidanza e il feto sta nella giusta posizione e tutto bene (..) la seconda che si fa al quinto – tra il quarto e il quinto questa evidenzia che il bambino ha tutti i componenti del corpo –

- 05 Ma ah
ah
- 06 M idih w (.) rjlih w ‘ra’s w lbatn w l ma’ida.
i piedi (.) le mani e il resto
- 07 Ma ah
ah
- 08 M ya’ni kul haja mawjudah fi aljism.
che tutto sia al suo posto
- 09 Ma aywa
si
- 10 M w ‘thalfaza al ukhra ‘lli ‘ala ishahr (.) nghul bayn ‘sabi’ w akhir ‘sabi’ w
awwal ‘thamin taqriban akthar had.
la terza si fa dal tra il (.) l’inizio del settimo e l’ottavo al massimo-
- 11 Ma ah
si

I commenti degli studenti sotto riportati riguardano l’esplicitazione nella formulazione traduttiva della mediatrice.

- 01 S11 [...] specifica tutti i mesi, il quarto, il quinto eccetera magari anche perché ehm la mediatrice sa cioè magari il medico dà per scontato perché sa che la mediatrice dia lo stesso (.) eh
- 02 Io perché lo fa? (..) secondo voi
- 03 S11 perché il medico lo dà per scontato perché lei eh
- 04 Io ma c’è un indicatore nella traduzione che ci spiega (.) come mai la mediatrice (.) ritiene utile e opportuno fare tutto questo lavoro?
- 05 S12 perché dice “in Italia”
- 06 Io perché dice in Italia
- 07 S12 il paese di origine è diverso quindi lei deve spiegare esattamente che cosa può fare
- 08 Io okay chiaro no? (.) si aspetta che la paziente non conosca nel modo adeguato la realtà italiana no? Questo è il punto. Quindi questo è quello che differenzia il suo lavoro da quello che avete fatto voi (.) siete tutti d’accordo su questo? C’è qualcuno che ha qualche commento aggiuntivo?
(3.5)
- 09 S3 Noi abbiamo interpretato che comunque usa anche dei termini più complicati, ad esempio come secondo terzo mese. Quando lo abbiamo letto abbiamo detto secondo terzo mese quindi un attimo
- 10 Io cioè non ho capito quindi?
- 11 S3 non era chiaro come “i primi tre mesi”
- 12 Io okay
- 13 S3 oppure cioè le spiega cose in più per esempio che nella seconda ecografia vediamo se il bambino ha tutti i componenti del corpo

- 14 Io Mhm
 15 S3 cioè non lo so forse è poco delicata cioè comunque è un bambino
 16 Io mh, sì cioè lei sta dicendo che entra un po' trop[po]
 17 S3 [un po' troppo forse
 18 Io mhm
 (2.0)
 19 Io siete d'accordo? Perché avete fatto una scelta (.) più (.) cautelativa giusto?
 Cioè nessuno ha fatto questa scelta di dire in modo così eh evidente le
 componenti del corpo giusto?
 20 ((annuiscono))
 21 S3 anche perché abbiamo visto che nella traduzione in lingua araba le me-
 diatrici sono state sempre molto caute appunto delic[ate
 22 Io [più delicate
 23 S3 esatto. E invece qui lei parte

S11 osserva la traduzione dettagliata della periodizzazione delle ecografie, ipotizzando che il medico abbia dato per scontato che la mediatrice l'avrebbe spiegata (turni 1-3). S12 osserva l'esplicitazione "in Italia", spiegandola in senso culturale (turni 5-7). S3 sottolinea le mancate semplificazioni lessicali, riguardanti il "primo trimestre" e la seconda ecografia (turni 9-13) e l'eccessiva "crudezza" dell'esplicitazione di quest'ultima (turni 15-17), manifestando stupore per la mancanza di mitigazione, presente invece in casi analizzati in lezioni precedenti (turni 21-23). Questi commenti vengono coordinati attraverso richieste di approfondimento (turni 2, 4, 8, 10, 19) e formulazioni (turni 8, 16).

I/le partecipanti colgono gli aspetti più importanti nella formulazione traduttiva della mediatrice, in particolare le esplicitazioni. Il mio coordinamento promuove le osservazioni autonome dei partecipanti, ma avrei potuto far notare che la mitigazione riguarda casi "delicati", tra i quali non rientra l'ecografia.

La translucenza nucale

Nell'estratto 3, un'ostetrica propone un turno lungo e complicato, nel quale include sia il diritto alla scelta, sia la spiegazione dell'esame clinico (la translucenza nucale), peraltro non esplicitato. La complicazione del turno è accentuata da un riferimento lessicale tecnico (plica nucale), dalla confusione sulle date dell'esame e dalla segnalazione di una potenziale difficoltà nel trovare posto per l'esame.

- (3)
 01 O però il nostro compito diciamo di operatori sanitari è quello di
 informarvi che esiste la possibilità di fare questi esami (.) la scelta è
 tutta vostra eh? (.) e e noi rispettiamo qualsiasi vostra scelta e qual-
 siasi sia la motivazione può essere per religione per motivi umani
 per motivi etici insomma (.) però c'è da dire una cosa che questo
 primo esame va fatto quando la gravidanza è all'inizio non come
 l'amniocentesi che ehm quando la gravidanza è un po' più avanti
 (.) .h quindi (.) la prima parte di esami del sangue si fa quando la

gravidenza è circa a dieci settimane dieci hm (.) nove dieci settimane quindi sarebbe fra due settimane (.) la parte ecografica invece si fa quando la gravidenza è tra l'undicesima e tredicesima settimana (.) undici più tre tredici più tre cioè un periodo preciso perché il bambino dev'essere della grandezza giusta per poter misurare lo spessore della plica nucale (.) .h e poi purtroppo abbiamo anche pochi posti quindi ehm (.) io non so se la mia collega vi aveva già prenotato qualcosa adesso vado a vedere

I gruppi propongono diverse semplificazioni, pur cercando di rendere anche la complicazione del turno, spesso notata nei loro commenti.

G1: In Italia è compito degli operatori sanitari informarvi dell'esistenza di ulteriori esami specifici e non obbligatori. La decisione di effettuare o no questi esami è vostra e verrà rispettata. In caso decideste di fare questi esami si inizierà con degli esami del sangue tra due settimane (.) poi quando la gravidenza sarà tra l'undicesima e la tredicesima settimana si svolgerà un'ecografia. Ora il dottore controllerà se avete già degli esami prenotati

G2: In Italia gli operatori sanitari devono informarvi della possibilità di fare un esame per controllare che il bambino non abbia problemi che dio non voglia Il primo esame andrebbe fatto tra due settimane mentre il secondo tra la dodicesima e la tredicesima settimana. Bisogna farlo in quel preciso momento perché il bambino deve essere della grandezza giusta. Nel caso decidiate di farlo, dovete decidere il prima possibile perché ci sono rimasti pochi posti

G3: È possibile fare degli esami ma la scelta è vostra. Potete rifiutare per qualunque motivo. Nel caso in cui accettaste la prima parte degli esami deve essere fatta tra la nona e la decima settimana di gravidenza cioè fra due settimane. La seconda parte degli esami si deve fare tra l'undicesima e la tredicesima per poter misurare lo spessore della pluca plica nucale. I posti sono limitati e dobbiamo controllare se siete già in lista

G4: Prima dell'amniocentesi c'è la possibilità di fare un esame meno invasivo diviso in due parti solo esami del sangue e ecografia per verificare che il bambino sia sano. Non è un esame obbligatorio, potete scegliere se farlo o no però tenete presente che dovete farlo in un determinato periodo, nel vostro caso tra due settimane e i posti sono pochi quindi dovete comunicarcelo prima possibile

G5: Potete scegliere di fare degli esami che non sono in alcun modo obbligatori. Il primo esame va fatto nei primi tre mesi della gravidenza e si fa per controllare il valore del sangue. Il secondo esame invece va fatto tra il terzo e il quarto mese e si tratta di una semplice ecografia. L'ostetrica sta andando a vedere se è già stato prenotato o bisogna prenotarlo nel caso in cui decidiate di farlo (G5).

Tutti i gruppi assegnano una rilevanza particolare alla traduzione del diritto alla scelta, ma in modi diversi. G3 e G5 riproducono l'ordine temporale e la scelta lessicale dell'ostetrica. G4 fa seguire la traduzione alla presentazione dell'esame. G1 la fa precedere dalla traduzione dei compiti informativi degli operatori. G2 la pone come ipotesi alla fine della traduzione. Nessun gruppo traduce i possibili motivi di rifiuto dell'esame: soltanto G3 vi fa riferimento in modo generico ("per qualunque motivo"), ritenendo che non sia necessario specificarli. Soltanto G4 traduce il confronto

con l'amniocentesi, per sottolineare il carattere meno invasivo dell'esame proposto, senza però esplicitare il rapporto tra i due esami. G1 e G2 esplicitano un elemento culturale ("in Italia"). Sempre per motivi culturali, G2 sviluppa un riferimento a dio ("che dio non voglia che il bambino non abbia problemi poiché ci si rivolge a un tipo di cultura araba"). Soltanto G5 traduce in modo coerente il problema dei posti disponibili per l'esame, esplicitando inoltre il motivo per cui l'ostetrica si allontana. G2 e G4 esplicitano l'urgenza della decisione, che non è presente nel turno dell'ostetrica. Soltanto G3, infine, propone di tradurre "plica nucale", senza però spiegarne il significato: per gli altri, il termine non è traducibile, né essenziale (G1: "perché era solo per far capire che cosa si fa e perché si fa tra l'undicesima e la tredicesima settimana che non penso che fosse di tanto interesse alla paziente"). Di seguito, la resa traduttiva della mediatrice.

(4)

- 02 M hiya tghulik achnahuwa el hadaf min had el tahalil mudaqaqa el fuhus el mudaqaqa huwa el hadaf minaha ana [ila eh eh eh ila el ab w l um cha-fu biana kayn muchkil i'aqa katkun 'andahum (.) yi'tiwkum huma el (.) e:- mumkin anakum ila bghitu anakum t'amlu ijhad anakum tawaqfu el haml hm? E hiya tghulik anahu qanuniyan lazim n'almmkum anahu kayn had e: imkaniya anakum ta'mlu fuhus mudaqaqa bach t'arfu wach kayna i'aqa wla la w ntuma yibqa el ikhtiyar w l qarar likum (.) hna nhatar mu ay qarar khdituh ila qarar li asbab diniya akhlaqiya wala insaniya ay qarar khditu rah- hiya tghulik rah (??) mtakawna min marhaltin marhalat tahlil el dam ta'mal mli tkun 'and lmra 'achar asabi' w l'echographie mli takun bin hdach w tnach usbu' (.) ya'ni 'andkum usbu' in takhdu qarar wach ta'amluh aw la la w 'ada kayn muchkil akhar huwa ana el amakin katkun eh (.) eh ktir 'amra

ti ha detto qual è l'obiettivo di queste analisi specifiche esami specifici l'obiettivo è quello di se eh eh eh se il padre e la madre vedono che c'è un problema di handicap hanno (.) loro gli danno il (.) e:- se volete potete fare l'aborto potete interrompere la gravidanza hm? E ti ha detto che legalmente vi dobbiamo informare che c'è questa e: possibilità che potete fare esami specifici per sapere se c'è un handicap o no e a voi rimane la scelta e la decisione (.) noi rispettiamo qualsiasi decisione presa da voi che sia per motivi religiosi etici o umani qualsiasi decisione prendete è- ti ha detto che (??) è composto da due fasi una fase con l'esame del sangue che viene fatto quando la donna ha dieci settimane e l'ecografia tra l'undicesima e la dodicesima settimana (.) quindi avete due settimane per decidere se farlo o no e poi c'è un altro problema quello che i posti sono eh (.) eh molto occupati

I commenti riguardano numerosi aspetti: per ragioni di spazio, di seguito si omettono alcuni turni.

- 01 Io che cosa ne pensate
 02 S4 è stata parecchio diretta perché ha usato le parole usare le parole handicap ha usato la parola aborto ((altri annuiscono))
 03 S3 nella stessa frase

- 04 S4 però con la parola aborto dopo si corregge e dice potete fare l'aborto
potete interrompere la gravidanza (.) cerca di (?)
- 05 Io ecco però di che cosa si preoccupa
(4.0)
- 06 S12 la frase non viene in mente all'operatrice (.) al dottore
- 07 Io quale frase?
- 08 S12 sull'aborto::
- 09 ? sì è vero
- 10 Io secondo voi perché? Che interpretazione date di questa:::
(3.0)
- 11 S11 noi avevamo pensato che magari (.) l'ostetrica avesse dato per scontato
che o sapesse
- 12 Io mhh sì può darsi
- 13 S11 sia dell'handicap sia della possibilità poi successivamente::
- 14 Io però si d'accordo però perché la mediatrice insiste su questo. Che idea ve
ne fate?
(5.0)

S4 e S3 osservano inizialmente che la mediatrice usa un lessico molto diretto (turni 2-3), nonostante una riparazione mitigatrice (turno 4). Come per l'estratto 1, l'esplicitazione non mitigata causa sorpresa. Ciò mi consente di introdurre l'interpretazione della preoccupazione della mediatrice (turni 5, 10). Le risposte, tuttavia, fanno riferimento all'omissione nel turno dell'ostetrica (turno 6: non le è "venuto in mente"; turni 11-13: ha dato per scontata l'iniziativa della mediatrice). La scarsa chiarezza delle mie domande promuove quindi l'attenzione sui motivi dell'omissione dell'ostetrica. Chiarisco infine che mi riferisco alla mediatrice, chiedendo nuovamente un'interpretazione (turno 14).

- 15 S2 non so forse perché nel mhh è una cosa che si può fare in Italia ma non
si può fare in tutte le altre parti del mondo quindi spiega che in Italia è
possibile eee sia controllare che poi volendo interrompere la gravidanza
nel caso cu il bam[bino]
- 16 Io [mh]
- 17 S2 abbia dei problemi mentre magari in altri paesi non è così (.) quindi=
- 18 Io =questa è una possibilità di interpretazione. Ce ne sono altre?
- 19 S1 oppure non so alternativamente magari nella nostra cultura alcune cop-
pie possono decidere di tenere il bambino anche se ha qualche disabilità
perché magari ne hanno insomma possibilità di prendersene cura lo stes-
so mentre magari in altri paesi viene proprio considerato come un (..) un
peso tra virgo[lette]
- 20 Io [mhm]
- 21 S1 detto in modo molto brusco quindi magari possono decidere di cioè nessu-
no magari deciderebbe di avere un bambino con delle disabilità ((gesticola))
- 22 Io questa è un'altra interpretazione (.) Altre possibili?
- 23 S3 che eehm questi esami sono facoltativi no? (.) però magari la mediatrice
sottolinea un eventuale problema finale l'aborto perché il suo fine ultimo
è quello di spingerli a fare questi esami

- 24 Io Mhm
 25 S3 non so se mi sono spiegato
 (2.0)
 26 Io altre interpretazioni? (6.0) Qualcun altro che ha un'idea? (..) diversa voglio dire. Tutte le interpretazioni sono plausibili eh? Non ce n'è una (..) cioè non lo sappiamo con precisione, stiamo cercando di capire (..) culturalmente (..) non linguisticamente. (3.0) nessun altro? (4.0) non vi viene in mente nient'altro?
 27 S11 stavo pensando sempre a quello che avevo detto prima (..) cioè perché mi sembra che voglia spiegare di più, più nei dettagli
 28 Io sì certo ma la domanda è perché, perché entra in questi dettagli
 29 S3 oppure magari nel mondo arabo non lo so perché non lo conosco magari avere un bambino con un handicap è un problema grande forse nel loro mondo quindi si vuole assicurare che non escludere questa possibilità (3.0)
 30 S8 sì anch'io la penso anche così perché può essere una soluzione (?) (3.0)

La domanda promuove alcune interessanti ipotesi sui motivi culturali dell'esplicitazione della mediatrice, stimulate anche dai miei inviti: la specificità della legislazione italiana sull'aborto (turni 15-17); il rifiuto o la problematicità della disabilità per i migranti (turni 19-21) e nel mondo arabo (turni 29-30); l'intenzione di spingere la paziente a fare l'esame (turno 23). Esaurite le ipotesi, spiego che l'analisi dei dati complessivi consente di proporre un'ipotesi ulteriore (turno omesso): la mediatrice esplicita che l'esame comporta una possibile scelta futura (riguardante l'aborto) perché si aspetta un'avversione culturale nei confronti dell'aborto, che potrebbe quindi rendere inutile l'esame.

- 31 Io [...] l'altra cosa che mette in evidenza e che voi avevate detto:: avete un po' tutti saltato (3.0) lei aveva detto li riassumiamo
 32 S2 ah sì i motivi religiosi etnici umani::
 33 Io questo lo dice molto chiara[mente]
 34 S2 [sì]

Al termine della spiegazione, evidenzio l'importanza della traduzione dei motivi, senza citarla direttamente. Il punto viene subito colto da S2 (turno 32): ciò mi permette di ricollegarmi all'aspettativa della mediatrice, che la porta a sottolineare i buoni motivi della scelta di non fare l'esame, comunque già introdotti dall'ostetrica, che ha così mostrato sensibilità per la delicatezza del problema (turno omesso).

- 40 S8 eeh è il dottore che dice è il nostro compito diciamo di operatori sanitari allora nella traduzione c'è la mediatrice che dice ti ha detto che legalmente vi dobbiamo informare
 41 Io e cos'è che la colpisce qui
 42 S8 traducendo mi aspettavo una cosa diversa
 43 Io invece che "vi dobbiamo" perché si mette in questa prospettiva lei dice di collaboratrice ((S8 annuisce)) dei dottori mhm (2.0) altri commenti? (4.0)

- 44 S13 anche quello magari avete due settimane per decidere la spinge a una decisione abbastanza veloce
- 45 Io sì sì sì eeehm (...) sì fa i calcoli cioè lo dice anche la:: l'ostetrica eeh quindi sarebbe tra due settimane (.) quindi su questo sì, calca forse un po' più la mano
(4.0)
- 46 S3 un'altra cosa una sottigliezza però comunque sbaglia un'informazione mentre il dottore dice che l'ecografia va fatta tra l'undicesima e la tredicesima la mediatrice dice tra l'undicesima e la dodicesima
- 47 Io mhm sì
- 48 S3 però comunque
- 49 Io sì sì beh no certo beh sì ci sono sempre delle imprecisioni nelle traduzioni sempre per la stessa ragione sono complicate [sono confuse
- 50 S1 [c'è anche da dire che l'ostetrica quando fa questa spiegazione si confonde anche magari è anche comprensibile [che
- 51 Io [sì infatti anche lei fa un po' di confusione ((ridono)) undici più tre tredici più tre cioè è un periodo impreciso ((rido)) sì insomma non è proprio precisissima (4.0) ancora qualche altra osservazione?
(4.0)

In seguito, S8 sottolinea la collaborazione tra la mediatrice e l'ostetrica evidenziata da "vi dobbiamo informare" (turni 40-42), S13 sottolinea che la mediatrice esercita una pressione verso la decisione (turno 43) e S3 sottolinea un errore traduttivo (turno 45), che S1 ipotizza generato dall'imprecisione dell'ostetrica (turno 49). In questa fase, il mio coordinamento incoraggia queste osservazioni, anche attraverso commenti che le confermano (turni 42-50).

- 52 S11 poi a esempio se non erro in una delle traduzioni c'era se dio c'era un riferimento a dio che dio non voglia:::
- 53 Io in una delle sì sì era stato, lo aveva suggerito la loro collega ((assente))
- 54 S11 invece qua non c'è. Anch'io me la sarei aspettata soprattutto perché parla di aborto, interruzione quindi immaginavo:::
- 55 Io beh però ci può essere una spiegazione di questo legato a quello che ho detto prima (1.0) o no?
(2.0)
- 56 S11 forse perché non (.) no non lo so
(2.0)
- 57 Io cioè se l'ipotesi è che la mediatrice spinga a dire guarda che se lo fai poi ti trovi davanti a questa situazione (.) ha senso dire che dio non voglia?
(1.0) secondo voi in quel caso?
- 58 S1 no perché è più una scelta loro di sapere
((omesso))
- 59 S2 ma quindi nemmeno dopo la prima frase il padre e la madre vedono che c'è un problema di handicap che dio non voglia anche qua non –
- 60 Io eh no perché non è un problema reale
- 61 S2 okay è ancora ipotetico è ancora::

S11 osserva poi che un gruppo aveva incluso il riferimento a dio (turni 52-54), che tuttavia nella traduzione della mediatrice non c'è. Ciò mi consente di introdurre il significato di questo tipo di riferimento. S1 afferma che si tratta di una "scelta loro di sapere" (turno 58). Questa risposta mi permette di spiegare che non è in gioco un evento potenzialmente infausto, ma appunto la scelta di fare o non fa un esame (turno omesso). Questa spiegazione stimola a sua volta una domanda di S2 sulla rilevanza del riferimento a dio nella previsione di possibilità future (turno 60). Rispondo che non si discute qui di "un problema reale". La formulazione di questo punto (turno 62: "è ancora ipotetico") segnala la comprensione di S2.

- 65 Io [...] Avete fatto caso che in entrambi i casi incomincia nello stesso modo?
(4.0)
- 66 S2 ti ha detto che
- 67 Io ti ha detto in tutti e due i casi no? (.) questo è interessante perché è ricorrente (.) cioè non è solo in questi due casi, intendo dire è ricorrente che quando ci sono queste spiegazioni la mediatrice incominci dicendo ti dice che ti ha detto che (8.0) perché secondo voi? (2.0) e ci può portare a chiederci se c'è un'altra interpretazione della sua osservazione?
(7.0)
- 68 S12 [forse
- 69 Io [non c'era no nella parte precedente della volta scorsa?
- 70 S12 forse perché il medico è una figura autoritaria [e quindi vuole
- 71 Io [autorevole
- 72 S12 autorevole e quindi vuole sottolineare il fatto che se l'ha detto il medico quindi è una cosa particolarmente importante
- 73 Io mh
- 74 S12 anche il fatto che dica legalmente (.) cioè secondo me qua c'è un forse mi sbaglio però un discorso diverso nel senso che cioè lei dice cioè legalmente lo dobbiamo dire ma non è lei che si prende la responsabilità di dire la cosa
- 75 Io sono d'accordo
- 76 S12 [è il medico ed è obbligatorio perché è legal- è così che funziona in Italia
- 77 Io sì eehh è chiaro che qui non essendoci nessun indicatore del tipo spiegate (.) lei non si assume la responsabilità di essere lei che spiega (..) ti ha detto (.) okay? E' una cosa che non ho il mandato chiaramente poi la modifica però non ho il mandato di spiegarti io è lei che sta spiegando eehh e allora quel vi (.) ti ha detto (.) che vi [...] che legalmente vi dobbiamo informare lo possiamo interpretare diversamente? Chi è il "vi"?
- 78 S8 noi in Italia, noi italiani

Dopo un'ulteriore spiegazione (turno omesso), la mia proposta di osservare l'inizio del turno della mediatrice viene compresa da S2 (turno 66: "ti ha detto che"). Ciò mi permette di chiederne la motivazione, ottenendo così due risposte interessanti. Anzitutto, S12 segnala comprensione dell'attribuzione di autorevolezza del medico e della riduzione della propria autorità epistemica da parte della mediatrice (turni 70-76). In secondo luogo, dopo un mio breve commento sull'assenza di richieste

dell'ostetrica di spiegare (turno 77), S8 suggerisce che il "vi" di "dobbiamo spiegare" si riferisce a "noi in Italia" (turno 78). Ciò mi consente di commentare (turno omesso) che il "vi" sottolinea la responsabilità degli operatori sanitari, anziché il ruolo della mediatrice (v. turni 40-43). La mediatrice declina la responsabilità sui contenuti della spiegazione: si produce quindi una combinazione tra assunzione di responsabilità nella formulazione traduttiva e attribuzione esterna di responsabilità sui contenuti. Si crea una combinazione paradossale tra "non sono io" responsabile dei contenuti e "sono io" responsabile della formulazione traduttiva.

Questa interazione evidenzia la comprensione della rilevanza delle formulazioni e delle aspettative culturali, nonostante le scarse conoscenze comportino difficoltà nella loro interpretazione. Evidenzia inoltre un coordinamento basato su un'alternanza di domande aperte che invitano a produrre nuovi contributi, domande chiuse che invitano ad approfondire e spiegare, lunghe spiegazioni che sottolineano la rilevanza di aspetti specifici, segnali minimi di ascolto, commenti di sostegno (ad es. "sono d'accordo") e anche dubbi e obiezioni. Evidenzia infine come i turni di coordinamento e i commenti dei/delle partecipanti si promuovano reciprocamente.

L'appuntamento

Nell'estratto 5, l'ostetrica spiega gli appuntamenti futuri alla paziente (e al marito). L'ostetrica non specifica il significato dell'ecografia che propone, richiama ecografie già fatte e segnala una visita con una dottoressa chiamandola per nome. Il punto qui era riflettere su che cosa potrebbero sapere la paziente e il marito di tutto questo.

(5)

- 01 O allora voi avete due appuntamenti ancora oltre a quello oggi con me (.) avete quello: (.) ehm del (-) due di marzo per fare l'ecografia del terzo trimestre (.) e sarebbe utile confrontare con le ecografie che avete già fatto (.) okay? (.) e poi avete la visita con la dottoressa il tre di marzo (.) uh? (.) dottoressa C.

I gruppi propongono rese traduttive che contengono riassunti ed esplicitazioni.

G4: Oltre alla visita di oggi avete altre due visite un'ecografia il due di marzo e dovete portare l'ecografia che ha già fatto e poi il tre marzo una visita con la dottoressa C.

G1: Il dottore vuole assicurarsi che sappiate dei due appuntamenti fissati uno il due di marzo per l'ecografia l'altro il tre di marzo con la dottoressa C. ricordatevi di portare con voi le ecografie precedenti

G5: Avrai ancora due appuntamenti uno il due di marzo un'ecografia che potete portarla come altre che avete già fatto e il tre di marzo avete la visita con la dottoressa C.

G3: Ci sono da fare altri due appuntamenti nel secondo di marzo dovete fare l'ecografia che sarà da confrontare con le precedenti dopodiché nel tre di marzo sarà la visita con la dottoressa per leggere tutte le ecografie

G2: Per noi traduce soltanto un pezzo quindi il fatto che il due marzo abbia un'altra ecografia e dovrebbe portare le ecografie già fatte in precedenza e non specifica che anche il tre ci sia una (.) un'altra visita

G4 non traduce il riferimento all'ecografia del terzo trimestre ed esplicita il condizionale dell'ostetrica ("sarebbe utile confrontare") come richiesta ("dovete portare"). G1 propone un'esplicitazione analoga ("ricordatevi di portare"), mentre G3 esplicita il motivo ("per leggere tutte le ecografie"). G1 esplicita inoltre l'attribuzione all'ostetrica ("il dottore vuole assicurarsi"). G5 dichiara soltanto di avere riassunto "molto brevemente". G3 e G5 non traducono il nome della dottoressa, dando evidentemente per scontato che sia noto alla paziente. G2 spiega di non considerare traducibile il turno completo dell'ostetrica, in mancanza di elementi utili. Di seguito la traduzione della mediatrice.

(6)

- 02 M 'andakum inshaallah yawm itinin fi chahar- t' amlu echographie w f had l munasaba lazim tijib ma'ak l'echographie li 'maltu fi Tunis bach ta' mal tabiba wahd la comparaison eh w yum talata yum el khamis yum arba' 'andakum l'echographie yum el khamis 'andakum maw'id ma'a doctora lahaqach Simonetta hiya muwalida (.) m'a doctora
se Dio vuole avete due giorni nel mese di- per fare l'ecografia e a proposito bisogna che porti con te l'ecografia che avete fatto in Tunisia così la dottoressa fa un confronto eh e il tre giovedì- mercoledì avete l'ecografia giovedì avete l'appuntamento con la dottoressa perché Simonetta è l'ostetrica (.) con la dottoressa

Anziché invitare a commentare, sottolineo subito la presenza dell'espressione culturale *inshallah*, che non era stata proposta dai gruppi nonostante la spiegazione del suo significato in una lezione precedente.

- 01 Io allora (.) c'è inshallah (2.0) futuro come abbiamo visto prima il futuro non si sbaglia se c'è un evento futuro c'è inshallah non c'è niente da fare. Che altro avete notato (1.0) a parte il fatto che non potevate sapere della Tunisia no? Però la logica comunque è quella del avete fatto insomma lì c'è solo la Tunisia in più ma questo va bene nel senso che non conoscete il contesto non si poteva avere questa informazione (2.0)
- 02 S11 abbiamo notato che anche la mediatrice dice di portare le ecografie quindi è una cosa importante da sottolineare perché era sottinteso però lei lo ha proprio voluto specificare come abbiamo fatto anche noi e gli altri (.) e poi::
- 03 Io anche chi è che aveva aggiunto il confronto tra gli esami, chi è che aveva aggiunto l'idea anche di confrontare gli esami
- 04 S8 noi avevamo detto che doveva leg[gere]
- 05 Io [leggere e infatti lo dice questo avevate ragione voi (2.0) poi? (1.5) c'è qualche altro elemento? (2.0)]
- 06 S11 una cosa che noi non avevamo proprio pensato di dire è il fatto Simonetta è l'ostetrica (.) perché [magari]
- 07 Io [specificare perché lei dice con la dottoressa no?]
- 08 S11 quindi un'altra persona

- 09 Io cioè lei dice guarda che non stai parlando con la dottoressa okay? Questo perché perché chiaramente può accadere che per una persona che non ha [conoscenze]
- 10 S11 [esatto]
- 11 Io del sistema parla con uno con un camice bianco che lo riceve [quindi la differenza tra ostetrica e dottoressa]
- 12 S11 [magari si aspetta di rivederla]

La mancata attenzione per questo aspetto culturale evidenzia che la mia spiegazione precedente non è stata efficace perché non è stata elaborata attraverso lavoro autonomo dei/delle partecipanti. Aggiungo che i partecipanti non potevano sapere dell'esplicitazione riguardante la Tunisia. S11 e S8 osservano poi che la mediatrice ha fatto la stessa loro scelta di invitare a portare le ecografie precedenti (turni 2-4). S11 osserva anche che non era stata prevista dai gruppi l'esplicitazione che Simonetta è l'ostetrica (turno 6), un aspetto sulla cui rilevanza gli studenti concordano nei turni successivi (turni 7-12).

Questo terzo caso evidenzia sia la difficoltà di osservare ciò che la paziente potrebbe non sapere (e che quindi potrebbe dover essere esplicitato nella resa), sia un mio coordinamento inadeguato, dato che introduco subito le mie spiegazioni e non sottolineo il tipo di problema che mi aveva motivato a proporre la sequenza.

Conclusioni

Nei tre casi analizzati, le rese traduttive delle mediatrici sono formulazioni: prevalentemente esplicitazioni orientate a promuovere l'azione delle pazienti. Ciascuna di esse però presenta caratteristiche specifiche, rilevanti nell'interazione. Nel primo caso, l'esplicitazione si riferisce a un turno incompleto e a un invito esplicito a spiegare, e riguarda le modalità delle azioni future. Nel secondo caso, l'esplicitazione si riferisce a un turno complicato e riguarda le sue implicazioni per l'azione. Nel terzo caso, l'esplicitazione si riferisce a un turno incompleto e riguarda l'organizzazione dell'azione futura, la cui peculiarità promuove un'espressione culturale (il riferimento a dio).

Da una parte, le/i partecipanti hanno colto l'importanza delle formulazioni traduttive, sia nelle loro proposte, sia nei commenti alle traduzioni delle mediatrici. Dall'altra parte, le/i partecipanti: (1) non hanno sempre colto la rilevanza delle esplicitazioni, preferendovi riassunti e semplificazioni; (2) sono rimasti sorpresi per alcune esplicitazioni prive di mitigazioni, faticando a vederne le basi culturali. Le/i partecipanti hanno tradotto orientandosi alla comprensione dei migranti: la formulazione riassuntiva e semplificata è quindi spesso apparsa come il modo migliore per chiarire i significati dei turni, mentre l'importanza delle esplicitazioni per la promozione dell'azione è stata talvolta sottovalutata.

Sul piano didattico, è anzitutto rilevante osservare la comprensione da parte degli studenti dell'importanza delle formulazioni traduttive e dell'esplicitazione del-

le aspettative culturali, cioè della complessità delle rese traduttive nell'interazione, nelle quali l'uso della lingua è malleabile e richiede adattamento al contesto. In secondo luogo, meritano attenzione alcuni aspetti problematici, che segnalano alcune direzioni importanti di sviluppo della didattica per ampliare ulteriormente questa comprensione: (1) la difficoltà nel cogliere *quali* formulazioni siano più efficaci; (2) l'orientamento alla comprensione più che all'azione; (3) la difficoltà di interpretare le aspettative culturali segnalate dalle formulazioni.

Queste considerazioni originano da una didattica interattiva, sia nel lavoro di gruppo, sia nel confronto successivo sulle traduzioni delle mediatrici, che viene discusso insieme. Il coordinamento di questa didattica: (1) appare efficace quando promuove la partecipazione e il punto di vista dei partecipanti e quando mette in relazione i contributi dei partecipanti; (2) non appare efficace quando anticipa o amplia le spiegazioni, riducendo l'attenzione per la partecipazione. È quindi necessario riflettere sull'alternanza di promozione della partecipazione e spiegazioni: se da un lato le spiegazioni possono essere didatticamente importanti, dall'altro è opportuno chiedersi se non sia più efficace incrementare la facilitazione della partecipazione dal momento che lo scopo principale qui è che gli studenti comprendano le difficoltà e le implicazioni delle diverse scelte traduttive.

In conclusione, la sperimentazione qui analizzata offre interessanti indicazioni su come organizzare una didattica sulle interazioni mediate, su come adattarla a un tipo specifico di pubblico e su come coordinarla in modo efficace. Offre dunque la possibilità di migliorare la didattica interattiva sulla discussione delle scelte traduttive nell'interpretazione dialogica.

Bibliografia

- ANGELELLI C. (2004), *Medical interpreting and cross-cultural communication*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ANGELELLI C. (2012), Challenges in interpreters' coordination of the construction of pain, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam: 251-268.
- ANGERMEYER P.S. (2009), Translation style and participant roles in court interpreting, in *Journal of Sociolinguistics*, 13(1): 3-28.
- BARALDI C. (2012), Interpreting as dialogic mediation: the relevance of expansions, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam: 297-326.
- BARALDI C. (2014), Formulations in dialogic facilitation of classroom interactions, in *Language and Dialogue*, 4(2): 234-260.
- BARALDI C. (2016), *La valutazione delle mediatrici in ambito sanitario*, in GATTA F. (ed), *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*, Bononia University Press, Bologna: 225-241.
- BARALDI C. (2017), Language mediation as communication system, in *Communication Theory* 27: 367-387.

- BARALDI C. - GAVIOLI L. (2015), On professional and non-professional interpreting: The case of intercultural mediators, in *European Journal of Applied Linguistics* 4(1): 33-55.
- BARNES R. (2007), Formulation and the facilitation of agreement in meetings talk, in *Text & Talk* 27(3): 273-296.
- BEACH W. - DIXSON C.N. (2001), Revealing moments: formulating understandings of adverse experiences in a health appraisal interview, in *Social Science and Medicine* 52: 25-44.
- BOLDEN G. (2000), Toward understanding practices of medical interpreting: Interpreters' involvement in history taking, in *Discourse Studies* 2(4): 87-119.
- CLIFTON J. (2006), A Conversation analytical approach to business communication. The case of leadership, in *Journal of Business Communication* 43(3): 202-219.
- DAVIDSON B. (2000), The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse, in *Journal of Sociolinguistics* 4(3): 379-405.
- HERITAGE J. (1985), Analysing news interviews: Aspects of the production of talk for an overhearing audience, in Van Dijk T. (ed), *Handbook of discourse analysis, Vol. 3. Discourse and dialogue*, Academic Press, London: 95-117.
- HSIEH E. (2007), Interpreters as co-diagnosticians: Overlapping roles and services between providers and interpreters, in *Social Science & Medicine* 64: 924-937.
- HUTCHBY I. (2007), *The discourse of child counselling*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- MASON I. (2006), On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting, in *Journal of Pragmatics* 38: 359-373.
- PSATHAS G. & ANDERSON T. (1990), The "practices" of transcription in conversation analysis, in *Semiotica* 78(1-2): 75-99.
- WADENSJÖ C. (1998), *Interpreting as interaction*, Longman, London.
- ZORZI D. (2007), Note sulla formazione dei mediatori linguistici, in *Studi di Glottologia* 1: 112-128.
- ZORZI D. (2008), La formazione dei mediatori sanitari: fra esperienza e consapevolezza, in BARALDI C. - BARBIERI V. - GIARELLI G. (a cura di), *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, Franco Angeli, Milano: 191-207.

LAURA GAVIOLI¹

Do authentic data mean authentic learning? On the use of authentic samples and (in)authentic activities in teaching and learning dialogue interpreting

For some time now, research on Dialogue Interpreting (DI) has relied on data collected in real life situations, recorded and transcribed in order to analyse their discursive and interactional features. A number of studies (e.g. Wadensjö 1998; Davidson 2000, 2002; Mason 1999, 2006) have highlighted that interpreting in interactions does not necessarily occur turn by turn, may include sequences involving the interpreter and only one of the interlocutors, may take forms different from the turns it refers to, by e.g. expanding or reducing their content. These findings have recently been taken up in DI teaching and training, in which authentic data - recorded and transcribed - are being increasingly used with learners or trainees to highlight relevant interactional features or for the students to engage in similar situations. The debate on the use of authentic data in teaching and learning is however not new and raises a series of problems which need to be considered when engaging in DI teaching. In what follows, I summarize the debate on the relationship between authentic data and authentic learning (section 2), and then illustrate some issues deriving from analysis of authentic DI interaction which may be relevant in DI learning and training (section 3). Through the observation of a roleplay activity, I then show that translating these insights into learning tasks is not easy and needs ad hoc research (section 4). Section 5 offers some concluding thoughts.

1. The debate on authenticity in language pedagogy

After the surge of the so called “communicative method” in the late 1970s and throughout the 1980s, authentic texts like newspaper extracts, film trailers, interviews or agony aunt columns made their entrance into the language classroom like a breath of fresh air. Teaching the foreign language was no longer based only on the illustration and reproduction, in various forms, of grammar rule mechanisms: instead, students were engaged in e.g. listening to or reading “real” news, or in speaking or writing to get a “realistic” hotel booking abroad. This new teaching approach was found to be much more effective, and definitely more motivating, for students to eventually *use* the foreign language in communication (Widdowson 1983). Increasingly, language tasks aimed to contextualise or recontextualise ‘real-world’ materials in order to give learners opportunities to use the foreign language by engaging in plausibly authentic communication. The 1980s’ emphasis on communica-

¹ Università di Modena e Reggio Emilia, Italy.

tive authenticity had some follow-ups relevant to the debate on authenticity in DI learning/training.

First, the birth of spoken language corpora. While authentic oral or written “monologic” texts were readily available via newspapers or TV, authentic interactions (apart from news interviews) were not easily found and needed to be collected in situations where a recorder was normally “not naturally there”. The PIXI (Aston 1988a) and the Cancode project (Carter 1998) had the explicit pedagogic purpose of informing and possibly providing materials for spoken language teaching and learning. The PIXI corpus, first made available through the Oxford Text Archive and then printed a year later (Gavioli & Mansfield 1990), and early work on these data (e.g. Aston 1988b, Zorzi 1990), represent important achievements in research foregrounding spoken language teaching/learning.

Second, the birth of electronic corpora. The possibility of storing larger and larger quantities of electronic text and interrogating it gave dictionaries and grammars (including language learner resources) a new dimension and impact. For the first time, language description and language use seemed to go together and features of lexis and grammar could be made “more authentic” in the language classroom. However, developments in corpus linguistics increasingly seemed to pay attention to formal aspects of language, while the exploitation of corpus resources in a communicative language learning environment was debated to a lesser extent (though see John, 1994; Aston, 1995, 2001; Gavioli & Aston 2001; see Seidlhofer 2003: 77-123; Boulton, 2017 for an overview).

Third, while on the one hand it became clear that samples of authentic language are not enough to engage students in “real” communication and that “reality does not travel with the text” (Widdowson 1998: 711), authentic texts and materials and authentic language activities do not always go hand-in-hand. It is interesting to note that in a recent account of task-based language teaching by Ellis (2017), little mention is made of authenticity – or, indeed, of quality issues in general – in discussing materials’ choice and design. Aston (e.g. 1997, 2002, 2009, 2011), Ciliberti (e.g. 1994) and Zorzi (e.g. 2008, 2011), to whom this book is dedicated, devoted time and energy to bridging the split between research on authentic (spoken) language and research on its impact on teaching/learning. They showed that describing authentic interaction is only the first step of a process that involves learners, teachers and materials’ designers.

Nowadays, collections of recordings and transcriptions of DI encounters are increasingly available. Such collections provide multiple instances of comparable events which constitute potential authentic materials for DI teaching and learning. To make the move from DI samples to DI teaching/learning is, however, not a straightforward task.

2. *The reality of DI data: some relevant issues in DI teaching and learning*

In the second half of the 1990s, on her suggestion, Daniela Zorzi and I started collecting recordings of DI encounters. This was done initially through students' theses, which provided us with recordings of interpreted business meetings and trade fairs, guided tours in local food productions and judicial hearings. In later years, a more systematic collection of DI data was carried out in collaboration with health-care services (the AIM corpus of mediated doctor-patient interaction, Baraldi & Gavioli 2012) and an immigrant support centre (Gavioli 2016). Over the last 20 years, I have analysed these collections of DI data with Daniela Zorzi (see Gavioli & Zorzi 2008; Zorzi & Gavioli 2009), Anna Ciliberti (Ciliberti 2009) and a number of colleagues, many of whom are contributors in this volume. In what follows, I discuss three aspects of DI which have emerged from discussion with these colleagues, as especially useful from a learner's point of view.

2.1 Interpreters "cannot not interpret"

Studies on conversation show that participants in the interaction display to each other their understanding of what is going on. In DI, interpreters make sense of what participants say in response to each other. To do so, they negotiate their and others' understanding by asking for and providing clarification and explaining what may be hidden behind the words. Let us have a look at two sequences. The first is from a conversation at a bicycle trade fair. The client's request in turn 1 is rendered in turns 2 and 4. Immediately after starting her rendition in turn 2, however, the interpreter stops, switches into English and asks for confirmation about which precise product the client is asking about. When completing her rendition in turn 4, moreover, she provides her guess about which model the client is presumably referring to: "penso intendano i BR settecentouno credo", which guides the interlocutor to identify the object called for. The plausibility (and correctness) of the interpreter's guess is confirmed by the seller in turn 5.

(1) [Natural_Data]²

- | | | |
|-----|-------------|--|
| 01. | Client | can one use- can we use full carbon wheels brake pads with another wheel that has a car breaking surface? |
| 02. | Interpreter | Chiedono vogliono sapere se (.) did you say full carbon? |
| 03. | Client | Yeah! |
| 04. | Interpreter | Okay bene vogliono sapere se si possono utilizzare i pattini freno speciali con superficie frenante in fibra di carbonio. Penso intendano i BR settecentouno credo |
| 05. | Seller | Questo ce lo chiedono tutti |

The second extract comes from the immigrant support desk. Here the applicant is asking whether his son's birth certificate, issued years before, has expired. The mediator, an expert and trained Ghanaian professional, asks the applicant several clar-

² The transcription method used is a simplified version of the jeffersonian system used in Conversation Analysis (see Hepburn & Bolden 2017 for a recent account).

ification questions before relaying the latter's request to the assistant in turn 9. It is interesting to note that the assistant asks a couple of questions (turns 10, 12) before answering. Turns 14 and 15 are interesting too, in that the assistant's answer, that birth certificates do not expire, is only made explicit in the mediator's expansion of the assistant's response (turn 15).

(2) [Natural_Data]

01. Applicant Ma io ho quell- la, I've done that, I did it ehm some years back.
02. Mediator some years back?
03. Applicant I did it, you [know
04. Mediator [how many years?
05. Applicant Is, I think, is six or seven years.
06. Mediator Six years back. In Ghana?
07. Applicant In Ghana, yeah in Gha[na. The this thing is [there
08. Mediator [ok [but is six seven years.
09. Mediator Okay. Ha detto che ha tutto, ha fatto tutti i documenti. La cosa che non capisce, o non so che eh è valido o no, è il certificato che l'ha avuto autenticato, perche l'ha fatto sei, sette anni fa. Non sa che è ancora valido o no.
10. Assistant Certificato di nascita d[el
11. Mediator [figlio, autenticato, l'ha fatto sei, sette anni fa
12. Assistant L'ambasciata italiana ha messo il timbro [e
13. Mediator [tutto
14. Assistant Allora è valido, perché è il certificato di nasc[ita
15. Mediator [yes, because the birth certificate doesn't expire

While data show that interpreters participate in the talk they are interpreting with more than just renditions, sequences like those above reveal that this participation is oriented to making sense of talk, first and foremost, *for the sake of accurate rendition*. Since participants' understanding is negotiated in talk with reference to what they want to achieve, interpreters' understanding is negotiated in talk with the aim of making such achievements possible. So while interpreters may, in fact, influence what is said, for the very sake of rendering sensibly, they cannot "not interpret" (Pöchhacker, 2012) and this interpreting activity is constantly visible in ongoing talk.

2.2 Dyadic sequences are managed in the interaction

Dyadic sequences, i.e. sequences in which interpreters talk with only one of the interlocutors, are generally considered risky in the interpreting profession, as they appear to exclude the other of the two interlocutors. Yet, dyadic sequences are rather frequent in interpreter-mediated talk and in many cases do not seem detrimental to the course of interaction, in that interpreters and mediators alike show they can coordinate participation. Extract 1 and 2 above, for instance, show how dyadic sequences can lead to effective provision of the required information.

Looking at the function of minimal responses in doctor-patient mediated talk in an earlier study (Gavioli 2012), I noted that mediators' "mhms" seem to have a

double function: on the one hand, they serve to invite the speaker-in-turn to go on talking; and on the other, they put the other participant “on hold”, with the communicative result of making it clear that not providing a rendition immediately is functional to providing an appropriate rendition of what was said. Mason (2012) and Pasquandrea (2011) reach similar conclusions on the basis of videorecorded data, where gaze and posture seem to confirm the coordinative function of this suspending mechanism.

This more nuanced way of looking at dyadic sequences is supported by data showing that when participants are truly excluded from participating in the interaction, this exclusion is considered unacceptable in the interaction and is resisted. To illustrate this, let us examine Extract 3, from the doctor-patient mediated corpus. Here, the patient, a Moroccan woman undergoing pregnancy screening, complains of her belly bloating and tells the mediator that the pregnancy is causing intestinal gas. The mediator – here, as in many other cases – responds to the patient by asking for more specific details: in particular, she asks whether gas is eventually expelled or not. While in many cases, such queries have the effect of putting the patients at ease and get an account of their symptoms (Baraldi 2012), in this case the patient insists on her claim that intestinal gas is caused by pregnancy. In the extract below, we see the mediator’s feedback to the patient in turns 1-5 and the patient’s insistence in turn 6. In turn 7, the midwife intervenes signalling she is ready to listen and the mediator renders the patient’s claim. The midwife’s confirmation that this is a likely symptom during pregnancy finally closes the sequence (turn 12), suggesting that the patient’s insistence was directed at selecting the midwife, not the mediator, as her primary interlocutor.

(3) [Natural_Data]

01. MEDf w biyikhruj el gaz hada wala [mabyikhrujch?]
and do these gases come out or they don't [come out?]
02. PATf [ba'd l marat (hm)] wala (??)
[sometimes (hm)] or (??)
03. MEDf (??)
(0.6)
04. PATf [hm]
05. MEDf [biyikhruj] el muhim enu byikhruj
[they come out] what's important is that they come out
06. PATf hm hna normal [el bebe' biyi' mil kida]
hm we think it's normal [the baby causes this]
07. OBSf [dimmi]
08. MEDf [okay però-]
09. PATf [hata] khti [lama] bitihmil
[also] my sister [when] she got pregnant
10. MEDf [okay-]
11. MEDf okay dice che loro in famiglia quando quando rimangono incinte solitamente .h gli crea dei dei dei un po' di di gas ehm intestinali [hm
(.) okay?]
12. OBSf [hm (.) è facile sì]

In conclusion, while it is true that dyadic sequences create some risk of excluding one interlocutor from the interaction, as extract 3 shows, this risk can be managed *in* the interaction itself. The data show, in short, that participants in DI interactions do deal with the (non) relevance of dyadic sequences and accept or do not accept them accordingly. Learning how to momentarily suspend translation and how to return to it are thus important aspects of DI training.

2.3 “Giving voice” to the participants

One problem in DI is that language mediation may end up by substituting, paradoxically, active participation by one of the other parties to the interaction. This point is highlighted in Davidson (2000), who notes that patients’ narratives of their worries may be cut short in interpreting, and by Bolden (2000), who shows that in translating from a lay to technical register, interpreters sometimes overinterpret. In DI, in particular, the distribution of access to talk and recognition of other participants’ rights and obligations to talk is complex: while other participants are institutionally expected to bring their own contents and purposes in the interaction, mediators and interpreters are not, their institutional goal being that of conveying the other participants’ contents and purposes effectively. It follows that mediators and interpreters are institutionally required to give the participants voice by acting in their place in another language. DIs must thus learn to recognise contributions by other participants that invite them to refrain from substituting others or, instead, legitimise them to do so. An example of the former was the patient’s insistence, in 2.2, above, on obtaining a response directly from the health professional. An example of the latter are mechanisms that authorize interpreters to speak on behalf of another participant. One such mechanism is “diglielo” (“tell her/him”). In the doctor-patient interactions described above, this expression is used to introduce issues of particular complexity or delicacy, for example when health professionals are about to alert patients to particular problems or explain complicated procedures (see Gavioli 2015). “Diglielo” is also found in other types of Italian-English mediated data when one speaker is asking the interpreter to render what is being said with particular attention, highlighting the purpose of what is said. In the following extract (the continuation of the trade fair sequence shown in extract 1), the exhibitor is alerting potential customer that brake pads need to be used only with appropriate wheels, as otherwise they may be very dangerous:

(4) [Natural_Data]

01. Seller: Questo ce lo chiedono tutti (.) dovremo metterlo nelle istruzioni mmh no no quei freni sono stati concepiti solo per la ruota Hyperon no non si deve assolutamente usarle **diglielo bene** non si devono usare con altre ruote proprio è proprio pericoloso (.) vai vai
02. Interpreter: Mmh well (0.1) Absolutely no. You can’t use er – different types of carbon fibres have different properties and and they require specialized brake pads It’s dangerous don’t use with different wheels it’s really really dangerous! The pads (.) mmh the pads won’t stop properly the bicycle!! Really don’t don’t use them with different wheels

So “diglielo bene”, which the seller uses in his turn, seems to authorise the interpreter to take responsibility and translate the contents in a way as to make the point absolutely clear: it is dangerous to utilise these brake pads on bicycles for which they were not designed. Through this authorisation mechanism the interpreter and the exhibitor align “as a team” and the interpreter is allowed to choose what s/he considers the most appropriate way to highlight particular information. Consequently, learning to recognise these mechanisms and responding appropriately to them is important in DI learning. The three aspects highlighted above show how fundamental coordinating participation in DI is, and thus constitute possible key learning outcomes to be pursued in constructing teaching/learning materials. Creating data-informed materials is, however, not easy, and requires further exploration.

3. *Learning DI: a pseudo-authentic task*

3.1 Preamble

Corpus-based studies have amply shown that intuitions about language use do not match actual language use. Work within the PIXI project has shown that conversation mechanisms are complex and suggested that language users are seldom aware of the work it takes to accomplish actions and goals interactionally (see Aston 1992). And this is certainly the case for DI interpreting, where what students intuitively expect is often very different from actual DI occurrences. So some of the tasks I utilise with my students are oriented to helping them compare their expectations about DI with suggestions provided by authentic occurrences.

The following is a roleplay I use in my 3rd year undergraduate class. I provide the students with a detailed, written description of what is taking place in a DI sequence I select for them from my corpora. I ask them to work in groups of three and act out a dialogue, each of them taking the role of a participant: the English speaker, the Italian speaker or the interpreter. Their roleplay is recorded with one of the students’ smartphones and the file is shared by the three participants. After completing their roleplay, the students are given the transcript of the original DI event to compare it with what they did; they are asked to discuss the main differences or similarities they can see. This phase shows the students that the expectations that they had about the encounter, even if based on a very detailed description of it, do not match with what occurred, as evidenced in the transcript.

I then ask the students, individually (and usually as a homework), to listen to the recording of their roleplay and transcribe a sequence that they find interesting in comparison with the original transcript. They can select any segment, provided that they explain why they found it interesting. Finally they send me their selection, together with their written explanations of why they found the selected sequence interesting. Normally this gives me more than enough material for a followup lecture, in which I choose and discuss some of the students’ transcripts. In the discussion, I highlight: a) that although all the groups had the same instructions, none of them acted out the same conversation; and b) that none of the conversations

recorded by the groups were the same as the original conversation, even though all are based on a very detailed description of the sequence. This allows me to show that intuitions about how DI encounters may occur, and indeed most briefings given to interpreters, do not help much when interpreters are actually engaged in a specific, real-life DI encounter. Below, I deal with some reflections raising from the students' comments and the transcripts of their roleplays.

3.2 The Balsamic Vinegar case: observation of a roleplay

The roleplay transcripts produced by my students, as well as simple observation of the groups at work, in which three speakers of English and Italian pretend not to share the languages used and rely on interpreting, clearly show that playing out a real situation provides absolutely no guarantee that the reality of that situation will be reproduced; quite the opposite, it brings home to students that "reality does not travel with the text". The roleplay and the work that was conducted on it are thus interesting from a teaching/learning perspective. Here, I provide an account of my observations of the task described in the appendix, based on a transcript taken from guided tours to facilities in which balsamic vinegar – an important export product in the Modena area – is produced. I will first share reflections based on the students' comments and, second, on their transcribed roleplays.

3.2.1 The students' comments

A first reflection relates to the students' comments about differences between their interaction and the "original" one. In comparing the two, the students observed a number of characteristics of the "original" which contrasted with their expectations. Some included the organization of talk and of interpreting. For instance, in contrasting their roleplays with the transcript of the authentic guided tour, the students noted that the exhibitor's and the interpreter's turns are much longer than they expected, that the questions from the visitors are many fewer (even though the task instructions mentioned that there had only been a couple of questions and that they had all occurred at the end of the presentation). The students thus realised that these product presentations were not organised as they had expected, but rather conjointly managed by the exhibitor and the interpreter, who worked "as a team" and seemed to deal "together" with the visitors' questions. Other observations on the students' part concerned the competence of the participants, particularly the interpreter's. For instance, they noted that the interpreter seemed to be appreciated by the guide, who says "è giusto" o "esatto" when she speaks. They additionally noted that the interpreter explains "very well", sometimes better than the guide, by clarifying the details and adding some of her own. They observed that the interpreter sometimes asked the guide questions in order to get clarification or confirmation and that she sometimes answered to the visitors' questions without getting back to the guide. Although finding these actions communicatively effective, the students commented that they had not expected them to occur in DI interaction.

As regards their own transcriptions, there are two interesting recurrent comments from students about acting as interpreters. The first, probably more obvious, is that it is not easy to select the correct language with the correct interlocutor and that, in acting as interpreters, they had inadvertently spoken English with the intended Italian participant and Italian with the intended English one. The second observation was that the less they understood or were familiar with what was being said by their colleagues, the more they tried to render the previous turn(s) literally – in other words, when their understanding of what was said was low, they tended to translate word-for-word. Two teaching/learning points arose from these comments. The first is that activities which train the students to switch language appropriately may be a real need in DI learning. The second is that the students came to realize that word-for word translation is a *weak*, not a strong, solution and that it may derive from poor understanding rather than from strong bilingual ability.

3.2.2 The students' transcripts

A look at the students' transcripts revealed characteristics of "acted" dialogue, since obviously all of the students understood what was said by the others and all had the same information about the encounter. Some characteristics of their interactions are, however, suggestive from a teaching/learning point of view. The first is that even though the students acted out the dialogue, they dealt with the presence of interpreting in it and showed a recognition that this presence needed to be coordinated in the ongoing interaction. For instance, the transcripts show that the students negotiate when it is time to talk and when it is time to translate. In the following two sequences, taken from the students' transcriptions of their roleplays, one of the participants (5) and the interpreter (6) claim time to continue their talk or to translate:

(5) [Roleplay]

- | | |
|--------------------------|---|
| 01. Student-Guide: | Devi sapere cara mia che l'aceto balsamico tradizionale di Modena è diverso, molto diverso dall'aceto di Modena balsamico, come viene definito. L'aceto Balsamico di Modena |
| 02. Student-Interpreter: | so [the |
| 03. Student-Guide: | [no aspetta n'attimo ragazza mia che dopo devo finire e tu tu mi stoppi e non mi fai finire!] |

(6) [Roleplay]

- | | |
|----------------------|--|
| 01. Student-Guide: | so, it is put in barrels. |
| 02. Student-Visitor: | yes |
| 03. Student-Guide: | eh no, fammi tradurre, scusa!! ((laughs)) Sai tutto, questa imprenditrice col vizio (.) vabbè, okay, so ((continues translating)) |

A second point that emerges from these transcripts is that when a speaker hesitates or does not know what to say or how to say it, student-interpreters intervene in help of fellow students in order to allow talk (and the provision of a rendition) to

go on. Observe, for example, extract (7), in which the student-visitor indicates that she is unable to continue and the student-interpreter elicits her to produce more questions. This is a type of occurrence which lead to dyadic sequences and that is also frequent in natural data.

(7) [Roleplay]

01. Student-Visitor: ok, yeah (.) erm (.) a::nd
 02. Student-Interpreter: erm (.) you have any other question that you would [like to
 03. Student-Visitor: [yeah (.) so, can you tell me something about the process, of how is produced the grape juice?

A third observation arising from the roleplay transcripts is that, although there was no real “information gap” in this task since all the students had the same details about vinegar production, the transcripts show that two other “gaps” were present. First, the students did not know precisely how the student who was acting as the guide would present these details. So the rendition was in fact occasioned in the roleplay in response to how the product was actually presented by the student-guide. The second is that, while all of the students involved knew both languages, none of them was expert in the rendition of a description of balsamic vinegar so they collaborated in producing the description and in rendering it in the other language by adding or asking further details and assessing those provided. This is illustrated in (8) and (9), below. In (8), the Student-Interpreter has obvious difficulties in rendering the previous turn and the Student-Visitor intervenes by suggesting that she specifies a detail that they all know about, but that is missing in the Student-Interpreter rendition:

(8) [Roleplay]

01. Student-Guide: allora intanto: nell'aceto balsamico tradizionale non ci sono aggiunte al mosto e il processo è più lungo perché (.) e: ci vogliono degli anni per fare evaporare (.) le componenti e per far sì che l'aceto si riduca e prenda la sua caratteristica: e::: densa.
 02. Student-Interpreter: ok, so (0.2) the fact that ehm the balsamic vinegar of Modena, the traditional one, the pr- the process is different, longer, because (0.8) it h-hasn't a:: it has no adding
 03. Student-Visitor: Sorry a::: I can't get it. What is added to the normal one?

In (9), below, it is the Student-Guide, who, after the Student-Interpreter rendition is signalled as complete (see turns 02 and 03 where understanding is checked and confirmed), provides a further detail about how balsamic vinegar is produced. In this case the detail is rejected as “not a missing one” (see laughter in turns 10-12).

(9) [Roleplay]

01. Student-Interpreter: but afterwards it's put in barrels and then it it reduces yet more,
 02. Student-Visitor: =okay!
 03. Student-Interpreter: =yeah

Second, authentic data are a resource for classroom material design. Selecting “which data” is itself a teaching/learning issue worth exploring. Aston distinguishes between two key modes of approaching interaction in the classroom; observation and practice (Aston, 1988a). The transcript I selected for my roleplay provided useful material for students to engage in both activities. They could see how a product presentation may be handled in DI, how team-work may be achieved between the interpreter and the guide, and they noted some authorizing mechanisms, for instance that the guide praised the interpreter by saying “esatto”, thereby explicitly approving her rendition choices. Moreover, the students directly experienced some problems related to the interactional organization of DI, e.g. that of negotiating sufficient time to translate. The selected transcript did not, however, give learners opportunities to observe, discuss or practice the management of dyadic sequences, for which other data probably need to be selected and activities designed and tried out.

An issue worth further experimentation is how to most successfully design tasks based on authentic data. While giving students some practice in DI, the roleplay discussed above did not give them opportunities to focus on certain issues that seem to characterise naturally-occurring DI data: while communication *about* interpreting occurred, communication *through* interpreting was limited. To stimulate communication *through* interpreting, it is likely that different activities and tasks need to be constructed. For instance, in order to train interpreters to render communicatively, Turner & Merrison (2016) suggest using the well-known map-task. In their version of this task, one student describes a route on a map and the other draws the route on a blank piece of paper, following interpreted instructions. The task, thus proposed, seems to be effective in challenging the “interpreter” to ask for and give clarification. Krystallidou (2015) suggests tasks based on interpreter and medical doctor joint training, where medical and interpreting students are engaged in simulated interactions with patient-actors.

Last but not least, whatever type of communication we are interested in simulating or discussing with students, the fact that simulations and discussions occur within the context of classroom communication should not be overlooked. Aston (1988a) distinguishes between “construction” and “deconstruction” activities, the former engaging learners primarily in practising the interaction, the latter involving them as “observers” of the interaction process. In a classroom setting, like the one described above, the deconstruction component, based on communicating about (DI) communication, is a crucial one in facilitating learning, for at least two reasons. The first is that classes do not – and probably should not – substitute a real working setting and it makes sense in class to train students in skills they are likely to use in their (future) working settings. In this sense allowing them to compare “real work experiences” like those displayed through natural data with their own expectations about these experiences is useful, not to show that the students’ expectations are wrong, but rather to prepare them for noticing in the future how things are or may be done, thereby gleaning suggestions (not necessarily “models”) from real life interpreting. The second is that (dialogue) interpreters are particular types

of participants, ones who engage in interaction first and foremost to make sense of what is said by others: they listen, in other words, with the expectation that what they will say will consist in a rendering of someone else's contribution in the other language. Thus, an acquaintance with the dynamics which generate meaning in the interaction may be of special interest to students of interpreting and mediation.

In conclusion, DI data are an important input for "authentic" DI learning, but on their own are not enough. Research on DI learning needs not only to clarify characteristics of DI talk but also to explore what tasks can make these characteristics "real" for the students, through both practice and discussion.

References

- ASTON G. (ed.), (1988a), *Negotiating service*, CLUEB, Bologna.
- ASTON G. (1988b), *Learning comity*, CLUEB, Bologna.
- ASTON G. (1995), Corpora in language pedagogy: matching theory and practice, in COOK G. - SEIDLHOFFER B. (eds), *Theory and practice in applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford: 257-270.
- ASTON G. (1997), Enriching the learning environment: corpora as resources for ELT, in WICHMANN A. - FLIGELSTONE S. - MCENERY A. - KNOWLES G. (eds), *Teaching and language corpora*, Addison Wesley Longman, London: 51-64.
- ASTON G. (ed.) (2001), *Learning with corpora*, CLUEB, Bologna; Athelstan, Houston (TX).
- ASTON G. (2002), Getting one's teeth into a corpus, in TAN M. (ed), *Corpus studies in language education*, IELE Press, Bangkok: 131-144.
- ASTON G. (2011), Applied corpus linguistics and the learning experience, in VIANA V. - ZUENGLER S. - BARNBROOK G. (eds), *Perspectives on corpus linguistics*, Benjamins, Amsterdam: 1-16.
- BARALDI C. (2012), Interpreting as dialogic mediation: the relevance of expansions, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Benjamins, Amsterdam: 297-326.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (2012), Understanding coordination in interpreter-mediated interaction, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Benjamins, Amsterdam: 1-22.
- BOLDEN G. (2000), Toward understanding practices of medical interpreting: Interpreters' involvement in history taking, in *Discourse Studies*, vol. 2(4): 387-419.
- BOULTON A. (2017), Corpora in language teaching and learning, in *Language Teaching* 50(4): 483-506.
- CARTER R. (1998), Orders of reality: CANCODE, communication and culture, in *ELT Journal* 52(1): 43-56.
- CILIBERTI A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- CILIBERTI A. (2009), Fenomeni di "coinvolgimento" in incontri mediati medico-paziente, in GAVIOLI L. (a cura), *La mediazione linguistico-culturale: Una prospettiva interazionista*, Guerra, Perugia: 81-110.

- CIRILLO L. - N. NIEMANTS (eds) (2017), *Teaching dialogue interpreting: Research-based proposals for higher education*, Benjamins, Amsterdam.
- DAVIDSON B. (2000), The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse, in *Journal of Sociolinguistics* 4(3): 379-405.
- DAVIDSON B. (2002), A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse, in *Journal of Pragmatics* 34: 1273-1300.
- DAVITTI E. - PASQUANDREA S. (eds) (2014), *Dialogue interpreting in practice: bridging the gap between empirical research and interpreter education. The Interpreter and Translator Trainer* 8(3), Special Issue.
- ELLIS R. (2017), Position paper: Moving task-based language forward, in *Language Teaching* 50(4): 507-526.
- GAVIOLI L. (2012), Minimal responses in interpreter-mediated medical talk, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Benjamins, Amsterdam: 201-228.
- GAVIOLI L. (2015), On the distribution of responsibilities in treating critical issues in interpreter-mediated medical consultations: the case of “le spieghi(amo)”, in *Journal of Pragmatics* 76: 169-180.
- GAVIOLI L. (2016), Interazione e mediazione linguistica in un centro di assistenza per migranti, in Gatta F. (a cura), *Parlare insieme: Studi per Daniela Zorzi*, Bononia University Press, Bologna: 291-308.
- GAVIOLI L. - ASTON G. (2001), “Enriching reality: language corpora in language pedagogy”. *ELT Journal* 55(3): 238-247.
- GAVIOLI L. - MANSFIELD G. (1990), *The PIXI corpora*, CLUEB, Bologna.
- GAVIOLI L. - ZORZI D. (2008), La partecipazione del paziente nell’interazione mediata da un traduttore: note linguistiche sulla dimensione informativa e sulla dimensione interpersonale, in BARALDI C. - BARBIERI V. - GIARELLI G. (a cura), *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, Franco Angeli, Milano: 155-174.
- HEPBURN A. - BOLDEN G. (2017), *Transcribing for social research*, Sage, London.
- JOHNS T. (1994), From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning, in ODLIN T. (ed.), *Perspectives on pedagogical grammar*, Cambridge University Press, Cambridge: 293-313.
- KRYSTALLIDOU D. (2015), Training doctor-minded interpreters and interpreter-minded doctors: a joint effort, Paper presented at the 18th International Congress on Medical Interpreting (IMIA International Medical Interpreters’ Association), Washington, D.C.
- MASON I. (ed.) (1999), *Dialogue Interpreting, The Translator* 5(2), Special issue.
- MASON I. (2006), On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting, in *Journal of Pragmatics* 38: 359-373.
- MASON I. (2012), Gaze, positioning and identity in interpreter-mediated talk, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Benjamins, Amsterdam: 177-200.
- PASQUANDREA S. (2011), Managing multiple actions through multimodality: doctors’ involvement in interpreter-mediated interactions, in *Language in Society* 40: 455-481.

- PÖCHHACKER F. (2012), Interpreting participation: conceptual analysis and illustration of the interpreter's role in interaction, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Benjamins, Amsterdam: 45-70.
- SEIDLHOFER B. (ed.) (2003), *Controversies in applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- TURNER G. - MERRISON A. (2016), Doing 'understanding' in dialogue interpreting, in *Interpreting* 18(2): 137-171.
- WADENSJÖ C. (1998), *Interpreting as interaction*, Longman, London.
- WIDDOWSON H.G. (1983), *Learning purpose and language use*, Oxford University Press, Oxford.
- WIDDOWSON H.G. (1998), Context, community and authentic language, in *TESOL Quarterly* 32(4): 705-16.
- ZORZI D. (1990), *Parlare insieme*, CLUEB, Bologna.
- ZORZI D. (2008), La professione dei meditori sanitari: fra esperienza e consapevolezza, in BARALDI C. - BARBIERI V. - GIARELLI G. (a cura di), *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, Franco Angeli, Milano: 191-207.
- ZORZI D. (2011), La didattica umanistico-affettiva per la mediazione linguistica, in BOSISIO C. (a cura) *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier Università, Firenze: 280-286.
- ZORZI D. - GAVIOLI L. (2009), La gestione dell'affettività in conversazioni mediate da interprete, in GAVIOLI L. (a cura), *La mediazione linguistico-culturale: una prospettiva interazionista*, Guerra, Perugia: 171-202.

APPENDIX

Interpreting in a guided tour: a roleplay

1. One of you is an Italian producer of balsamic vinegar, one of you is an English-speaking visitor, one of you is an interpreter. The producer presents the product as detailed below, the visitor asks a couple of questions, the interpreter helps the two understand each other

Description of Balsamic vinegar production:

- Una cosa molto importante è che l'aceto balsamico tradizionale di Modena è prodotto in modo diverso dall'aceto balsamico di Modena. L'aceto balsamico di Modena è semplicemente una miscela di mosto cotto, aceto di vino e caramello di zucchero aggiunto
- Nell'aceto balsamico tradizionale si usa normalmente uva bianca, però l'aceto è scuro; questo dipende dal fatto che quando si cuoce il mosto, il mosto caramellizza e diventa marrone.
- Il mosto nella cottura si riduce perché l'acqua evapora, poi viene riposto nelle botti a fermentare e si riduce ulteriormente.
- Le botti sono organizzate in batterie di cinque, di diverse dimensioni. Man mano che l'aceto si riduce, lo si passa dalla più grande alla più piccola. Quando arriva alla più piccola è molto denso, cremoso e dolce.

Please record your conversation

2. Now compare your conversation with the following transcript of the original interaction. Discuss differences and similarities.

- | | |
|----------------|--|
| 1. Guide | però, una cosa da ricordare molto importante è che <u>Q</u> uesto è l'aceto balsamico <u>TR</u> adizionale di modena, mentre l'aceto balsamico di modena è ottenuto in un altro modo |
| 2. Interpreter | and, first of all, we need to remember that this is the <u>TR</u> aditional balsamic vinegar of Modena, whereas the balsamic vinegar of modena without the word traditional is obtained in another way. |
| 3. Guide | esatto, perché l'aceto balsamico di modena è semplicemente una miscela di mosto eh:: cotto o concentrato, aceto di vino, e caramello di zucchero aggiunto |
| 4. Interpreter | cause the balsamic vinegar, so the normally industrially produced or produced in a quicker way is just cooked must and with addition of or concentrated must with addition of mh wine vinegar and sugar caramel and so on. whereas in the traditional balsamic vinegar only cooked must, nothing else at all |
| 5. Guide | esatto. però noi utilizziamo un tipo di uva che è bianca, ma l'aceto balsamico tradizionale è nero. questo hh questo perché? perché quando si va a cuocere il mosto in questo modo lo zucchero naturale dell'uva parzialmente caramellizza e di conseguenza diventa marrone. |
| 6. Interpreter | so he's making you notice that the grapes that they use are white, whereas the traditional vinegar is dark. That's because during cooking the sugars contained inside the grapes, inside the must, |

- inside the juice mh naturally uh become, turn into caramel. so that's what gives the darker colour
7. Guide dopo che è stato cotto il mosto, da qui viene lasciato dentro delle cisterne durante tutto l'inverno
8. Interpreter after eh the co- the must has been cooked, it is left inside eh huge barrells or tanks for the whole winter, till the end of the winter
9. Visitor So, when it leaves the cauldron is it cold? It cools down or [(?)?
10. Interpreter [e h ,
quando viene preso via dalla dalla
11. Guide dalla cisterna
12. Interpreter è ancora caldo [o -
13. Guide [no, no, è freddo
14. Interpreter it's cold
15. Guide infatti noi prima lo cuociamo, si riduce, quindi evapora l'acqua e aspettiamo un giorno in più perché la temperatura si stabilizzi normalmente
16. Interpreter cause, yeah, they cook it, so it decreases, it evaporates and then they leave it there another day so then the temperature cools down.
17. Guide questo è importante anche perché in questo modo non si tira su il fondo
18. Interpreter er and also because in this way you don't pick up also the bottom, the sediment, the bottom of the cauldron
19. Visitor as you might find in the bottom of a local bottle of wine [is that -
20. Interpreter [yeah yeah
21. Guide è simile anche::
22. Interpreter dice che nel vino a volte nelle bottiglie di vino insomma quello un po' più artigianale ci sono eh i sedimenti
23. Guide i sedimenti, ma è normale perché è un prodotto non filtrato eh è un prodotto più naturale diciamo, fatto più come una volta
24. Interpreter and: and that's normal because it's a natural product, a product which has not been filtered, which is still done as in the past

3. Listen to your roleplayed conversation, transcribe 10-20 turns you find interesting in comparison with the original transcript and send them to me. Please specify why you find your selected sequence interesting

PART 2

CORPORA AND OTHER TOOLS
IN TRANSLATION TEACHING AND LEARNING

The evaluative prosody of forms of government and power: *-cracy* and *-archy*, is this prosody inheritable and what are the implications for translation?

In the first part I discuss the methods used and observations which emerged from a couple of lessons I taught at the Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori of the University of Bologna (SSLMIT), in which my students and I examined the evaluative prosodies of a number of items relating to forms of power, namely items which end in the word particles *-cracy*, *-cratic*, *-archy*, *-archic*. I then describe some of the further research and teaching I carried out on these topics. I investigated in particular whether new, ad hoc formations based on these particles, for example *liberalocracy*, in some way inherited the – generally negative – evaluative tendency. I hypothesise that this semi-hidden critical connotation may be the very reason for such items being coined. Finally I look at the potential for irony in the invention and use of such items, and speculate that research into the use of lookalike particles to the ones discussed here in other languages could be of interest to translators.

This chapter has its origins in a lesson I taught to students of the School for Translators and Interpreters (SSLMIT) in Forlì, while working with Guy, Daniela, Laura and Federico in the early 1990s. It is a period which, though often fraught with overwork, I look back to with considerable fondness due to their friendship.

1. *Introduction*

In the first part of this chapter I will recount a couple of lessons I taught at the School for Translators and Interpreters (SSLMIT) in Forlì, in which my students and I examined how the evaluative (often called semantic) prosodies of a number of items relating to the holding and wielding of power, i.e. items which end in *-cracy*, *-cratic*, *-archy*, *-archic*, reflect general attitudes towards the various forms of government, as expressed, in particular, in the language of the press. A four-million word corpus of newspaper articles compiled with the help of Guy Aston from the *Independent* (UK, early to mid-1990s), divided into five sections – home news, international news, arts, business and sports – was the principal corpus interrogated. Unless otherwise specified, it is data from this corpus which is being discussed. To investigate some of the less frequent lexical items, a number of other corpora were called upon, including FROWN (one million words, US), FLOB (one million words, UK) and the British National Corpus (100 million words, UK). All of these

¹ Università di Bologna, Italy.

contain a considerable number of newspaper texts. I also collected examples from the *Telegraph* (UK, 66 million words, 1993) on CD-Rom.

In the second part of the chapter I will outline some of the further research and teaching I carried out on these topics. The main corpora used in these studies, the SiBol suite of newspaper corpora (described in Section 5.1), were much larger and some finer details became apparent, which confirmed and extended the earlier classroom-led research.

2. *Evaluation and evaluative prosody*

Evaluation is intended here in the essentialist dualistic, bi-dimensional sense of “the indication of whether the speaker thinks that something (a person, thing, action, event, situation, idea, etc.) is good or bad” (Thompson, 1996: 65), is positive or negative, is favourable or unfavourable (usually, of course, from the point of view of the speaker or writer). Goodness and badness can, of course, come in many forms: for example, “good” because pleasurable, profitable, healthy, being in control, and so on, “bad” because dangerous, difficult, not being in control, and so on.

One of the earliest and most important discoveries of corpus linguistics was that the evaluative polarity, positive or negative, of some lexical items was “non-obvious”, that is, not immediately evident to competent users’ introspection. It only becomes apparent when a sizeable number of examples of the use in context of the lexical item are collected and examined together. The concordance was the perfect tool for doing this. Sinclair was among the first to notice how this was possible. On the item *set in* he observes: “the most striking feature of this phrasal verb is the nature of the subjects. In general they refer to unpleasant states of affairs [such as] rot (3), decay, malaise, despair, ill-will, decadence, impoverishment, infection” (Sinclair, 1987: 155-156). Over time corpus linguists have uncovered a good number of such items with “non-obvious” evaluative polarity, such as *happen*, *end up with*, *deliberately*, *par for the course*, *fraught with* (all negative) and *provide*, *career*, *make a difference*, *brimming with* (all positive). The way the non-obvious evaluation is uncovered is by examining the other lexical items which occur in the context of the search word. This is why the word prosody, meaning ‘extended over a section of text’, was adopted, since the evaluation is, as it were, *spread* throughout the phrase. This, then, is what I wanted to encourage my students to do, that is, to look at lexical items expressing government and the wielding of power to see whether, when writers use them, they are expressing an “invisible” good or bad evaluation.

I had already introduced the idea of non-obvious evaluative prosody to the class in a previous lesson. We had, firstly, contrasted the co-texts in concordances of the two items *brimming with* and *fraught with*, noting how the former is almost always found in positive contexts, the latter in negative. We will return to the concordance of *brimming with* in Section 5. As for *fraught with*, although I no longer have access to the original concordances, the following concordance of the former, from SiBol 05, a more recent newspaper corpus (see Section 5.1), demonstrates not only how

the co-textual items, especially to the right of the searchword, are not only negative but fall into at least three particular categories of 'bad', namely, (i) danger/risk, (ii) problem/complication and (iii) anxiety.

1 The years leading up to that, however, were fraught with anxiety. while in Mexico waiting
 2 ndscape representation that is freighted and fraught with complex agendas having to do with vio
 3 res. My pregnancy would be more likely to be fraught with complications. My child would be more
 4 of violence across major American cities are fraught with contradiction and complication, not l
 5 d central terminal. The partnership would be fraught with dissension, design changes and acrimo
 6 cuation during Hurricane Rita must have been fraught with fear, anxiety, confusion, tension. B
 7 nd natural gas exploration is an industry as fraught with geopolitical risks as it is with geo
 8 politicians had resulted in an investigation fraught with mistakes. He pointed out that legal
 9 h the African-American community has been so fraught with mistrust and abuse and hatred on both
 10 l of bullying, online interactions are often fraught with misunderstanding because they don't
 11 and diplomatic ties. France's role has been fraught with moral peril. It pioneered brutal tech
 12 question of raises a constant challenge, one fraught with more negatives than positives.
 13 st scene depicts an uncomfortable encounter, fraught with overt and implicit racial and class i
 14 Herpes Survival Guide''? Self-help books are fraught with peril. There is the peril of being ca
 15 not even fully automated. In fact it seemed fraught with peril at first glance. Residents driv
 16 hat there's no passage of human existence as fraught with perils and as peculiarly significant
 17 cently, but he acknowledged that it would be fraught with political and budgetary difficulties
 18 they are, their short history has also been fraught with problems -- they have caught fire in
 19 iscern, because the research on the issue is fraught with problems': The ideal type of exper
 20 utifully recorded, and so those images -- so fraught with racial baggage -- went onto plates.
 21 . The international system, he suggested, is fraught with risk for Russia, not opportunity. Ru
 22 he options before the House Republicans were fraught with risks. Senate Democrats said they wo
 23 tened. But this conditional autonomy is also fraught with risks since excessive force can lead
 24 to him at their receptions. The dance comes fraught with risks, however. Some advice? Stretch
 25 w medicines to patients is a complex process fraught with setbacks, requiring years of research

We also looked a concordance of the item *orchestrat** noting how the evaluative use of the item alters depending on the field it is employed in (Morley and Partington, 2009). Used non-figuratively in referring to music, the evaluation is very good, for example:

- (1) And three piano Preludes from Colin Matthews's ongoing series of orchestra-tions are wonderful discoveries: effortlessly clothed in the soundworld of late Debussy [...]

but used figuratively in politics it becomes very bad, for instance:

- (2) [...] believe that between 1915 and 1923 the Ottoman Turkish authorities orchestrated the killing of 1.5 million Armenian Christians.

whereas, when used semi-figuratively in sports it reverts to being positive again:

- (3) After missing an easy penalty chance, Michalak orchestrated the fine move that saw Cedric Heymans score the first try.

All examples are from the *Guardian* section of the SiBol 05 corpus.

A considerable body of academic work has accumulated examining the evaluative prosody of such items. But far less attention has been given to the prosodic behaviour of word particles, that is, segments which go to make up other words, potentially several other words, here in particular items from the field of socio-politics. This then was not just a data-driven lesson to raise awareness of the features of non-obvious evaluation, but was an instance of group enquiry into a fresh academic research question, namely, how do writers employ these particles in the sorts of texts envisaged in this study?

3. *The -cracy group of words*

Bertaccini (personal communication), a colleague of mine at the time at the SSLMIT, University of Bologna (at Forlì), noted in a study of an Italian-French parallel corpus of political texts from newspapers that the items *democrazia*, *democracie* and *democratico*, *democratique* tended to be associated with some kind of favourable evaluation, whereas all other items ending in *-cracy*, *-cratic* had an unfavourable evaluation. Looking at similar items in English newspaper texts, in the *Independent* corpus, *democracy* and *democratic* were also found to have an overwhelmingly favourable prosody, for example:

- (4) the ideals which swept it to power: freedom and *democracy*, bread and justice. The alternative is one-man rule, thievery and special privilege
- (5) I want to help South Africa become *democratic* and prosperous and avoid descending into further violence and poverty
- (6) Nor do I believe in obstructing *democracy*: that is why I oppose repression and the state of emergency.

In these examples *democracy* finds itself among a number of other good things: *freedom*, *justice*, *prosperous*, and opposed to a number to a number of bad things: *violence*, *poverty* and *repression*. We can have little doubt that the writers are evaluating it very positively. The only seemingly negative environment it was found in was the following:

- (7) *Democracy* is, of course, a tedious process.

But there is irony here, and the implication of the words *of course* is that democracy may be tedious, but it is also necessary.

The *Telegraph* is also capable of irony when it comes to describing other people's so-called "democracy":

- (8) ...those who recall that the most recent lessons in Chinese *democracy* were handed out in Tiananmen Square.

If we look closely at the rhetoric of many of the concordance examples, *democracy* often seems to be a very vague notion, something that "all right-minded people must be in favour of", like "freedom" or "justice" or "the opposite of oppression". It means all things to all men, a fact which occasionally is made explicit:

- (9) But it is the theory of *democracy as the right of the majority to rule* which is seen as central, rather than *democracy as the preservation of minority rights*.

And if democracy is "a Good Thing", then we must have more of it, and we duly find a large number of cases where *democracy* or *democratic* collocate with *more*, *greater*, *better*, *improve*:

- (10) More generally, he called for greater 'openness and democracy' in the Community's institutions,

- (11) its present, more vocal, leaders would be happy with a *freer, more democratic* and humane form of socialism.
- (12) Mr Lo decided that Hong Kong was ready for a *quicker pace of democracy*

It would seem then, that on many occasions, almost the entire meaning of *democracy* and *democratic* is their favourable prosody. In fact, it could be argued that these items do not fall into the category of non-obvious evaluation. But what of other *-cracy* words?

Of the other items which finish in *-cracy*, *-cratic* present in the corpora, the most common are *aristocracy* / *-cratic* (12 and 28 occurrences respectively), *autocracy* / *-cratic* (2 and 16) and *bureaucracy* / *-cratic* (53 and 39). The last of these, as can be imagined, is found in overwhelmingly unfavourable environments and is very definitely seen as “a Bad Thing”, something all right-thinking people deplore. It collocates with *petty*, *top-heavy*, *unnecessary*, *cumbersome*, *overweight*, *nightmarish* as well as – significantly, in the light of the Brexit referendum – *Brussels*. People are *burdened*, *ensnared*, *dogged*, and get *tangled up* in bureaucracy. It is found in the company of *mismanagement*, *barriers*, *blunders* and, interestingly, *spending*. In stark contrast to *democracy*, the more of it we have, the worse off we are:

- (13) we none of us want a *bureaucratic*, centralised, homogenised Europe,’ Mr Hurd said
- (14) To cope with such cases a ‘simple, quick, non-*bureaucratic* procedure is needed

Half the meaning of *bureaucracy* / *-cratic*, then, would seem to be its adverse prosody.

Turning to *aristocracy* / *-cratic*, it is difficult to discern any consistent favourable or unfavourable prosody. *Aristocracy* is usually used in a descriptive sense and is frequently accompanied by an adjective specifying the particular geographical or historical identity of a group e.g. *local*, *Saxon*, *Roman*, *pagan* and so on. The item *aristocratic* collocates on occasion with terms expressing some sort of value judgement. When it is applied to a person, the description *aristocratic* would generally appear to be something to be proud of, e.g. “Socrates, Brazil’s tall, aristocratic captain”. Only on one occasion is it found in an undoubtedly unfavourable light: “with their traditional snobbish aristocratic associations”. Both *aristocracy* and *aristocratic* are often placed in opposition to some other form of rule, such as *monarchy* or *democracy*, or some other way of seeing social relationships, e.g. *plebeian* or *egalitarian*.

Autocracy / *-cratic*, on the other hand, seems to have all the unfavourable prosody that *aristocracy* / *-cratic* lacks. There is a world of difference between possessing an *aristocratic style* and having an *autocratic* one. The term is rarely used in a descriptive sense and the incidence of the adjective being employed to pass a value judgement far outweighs that of the noun being used to describe a form of government. Those who practice *autocracy* naturally have power and *autocratic* duly collocates with *powers*, *ruler*, *ruling*, *leader*, *ultra-centralized* and *ownership*. But they do not, unfortunately, always use it well, and so we also find *vice*, *stern*, *ruthless* and *paternalistic*. They *amass* powers and “ride rough-shod over the constitution”. They are

sometimes seen as *old* (twice) and *anachronistic*. There is a single positive descriptor *endearingly autocratic*, but the context is a humorous, ironic one.

A number of less common *-cracy*, *-cratic* words, namely, *technocracy* / *-cratic*, *plutocracy* / *-cratic* and *meritocracy* / *-cratic* proved to be most interesting. Given the paucity of occurrences of these items in the *Independent* corpus, we included *technocrat(s)* (6), *plutocrat(s)* (2) and *meritocrat(s)* (1) in the study. There was evidence that *technocracy* / *-ocratic* / *-ocrat(s)* possesses an unfavourable prosody for the *Independent*:

- (15) Replying to Sir Leon's defence, he warned him 'not to be deaf to others in the community in *technocratic* smugness [...]'
- (16) equipped with microphone headsets and miniature televisions, the witches are played as suave *technocrats*, moving among humanity with invisible malice,

On one occasion, it is seen as even worse than *bureaucracy*:

- (17) Yet now it is the *technocrats* and the Establishment against whom he rails in his attacks on Maastricht. 'I am not denouncing bureaucracy, it exists everywhere. *Technocracy* is a system where political power is wielded by technicians. It is completely different,'

Nor does *plutocracy* / *-cratic* / *-crat(s)* seem to get a good press from either the *Independent*:

- (18) The court in this version is a marble floored palace of *plutocracy*, all ringing phones and subservient yuppies,
- (19) The interactions of the three groups – aristocrats, bureaucrats and stingy Western *plutocrats*

or the *Telegraph*, in which *plutocrats* are *boorish*, *palate-dead* and *short-tempered*. At worst they are the enemy of democracy:

- (20) ...the corrupt political system, run hitherto by [...] LDP godfathers, government bureaucrats and corporate *plutocrats*

But it also often has a comic, somewhat ironic or sarcastic connotation: "at the expense of a few nobles and plutocrats", "the plutocracy of Burnley and Blackburn" (two bleak industrial towns in the north-west of England), "although £50 was nice, it didn't make him a plutocrat". It also, strangely, frequently has to do with eating in restaurants – for the *Telegraph*, at least, a plutocratic experience. On the slim evidence provided by the *Independent* corpus *meritocracy* / *-cratic* / *-crat(s)* is sometimes a good thing, sometimes not, depending on the sphere one meets it in. In the sports pages it tends to mean choosing the best elements of a team and is placed in opposition to favouritism or time-serving:

- (21) In Australia, selection is *meritocratic*; in England, all too often, it is hierarchical, based on seniority.

But in the other texts, *meritocrat* / *meritocratic* seems to be something alien to the ordinary folk: there are the meritocrats and then there are you and me:

- (22) David democratically allotted Dave the same respectful tone which he adopted for the lists of more conventionally accepted *meritocrats* packing Westminster Abbey
- (23) Ambition. It's the great driving force in a *meritocratic* society, the ruling characteristic of contemporary Britain. Who runs the country? Ambitious people. Who gets to be in charge of the big institutions? Not necessarily good people

The conservative *Telegraph* is also none too keen on *meritocracy* but for different reasons. It smacks of all that is objectionable in the modern age, in our *hard meritocratic world*, inhabited by *hard-nosed meritocrats* where *bland meritocratic classlessness* reigns. It applies the appellation to people and groups it does not like – French, Germans and Hillary Clinton. On occasion, it seems to be a polite synonym for “lower class”:

- (24) Eddie George is the *meritocratic* Governor of the Bank of England. A man of modest origins [...]

In the US material (FROWN), interestingly, all of the five occurrences were positive. However, four of them were contained in a single text in which meritocracy was placed in opposition to positive discrimination and quota systems and the author's personal taste was for the former.

The corpus evidence gives some comfort to the original research hypothesis that *democracy* / *democratic* enjoy a very favourable prosody and that other *-cracy* words tend not to, perhaps suffering by comparison. Of *aristocracy*, *autocracy*, *bureaucracy*, *technocracy*, *plutocracy* and *meritocracy* (plus related adjectives) only the first could be said to be neutral; all the others show a tendency to find themselves in unfavourable environments.

4. The *-archy* group of words

A second suffix indicating “form of government” is the string *-archy*, with the related adjective *-archic*. The corpora contained occurrences of *anarchy* / *-archic* (26 and 11), *monarchy* (23), *patriarchy* (2) and *matriarchy* (2). The last two are rarely used in the sense of a form of government; instead they refer to a type of society. We also find three instances of *patriarchal*, all used with a negative evaluation: for instance, “a patriarchal villain” and “his harshness as a patriarchal ruler”.

The item *monarchy*, with few exceptions, is discussed in two ways, either in a historical setting:

- (25) The new Fianna Fail Party was intent on asserting Irish independence to the full by leaving the empire and providing a president to replace the *monarchy*.

or in a comparison with other forms of government, either favourably:

- (26) He did, indeed, have a marked preference for a *monarchy*, arguing for it as the “most commodious government”

or unfavourably:

- (27) I’ve never believed that a *monarchy* is best. Leaders should be chosen by merit, not birth.

It is preceded by technical political terms such as *absolute* (3), *centralised*, *constitutional*, *divine* but also by *television*:

- (28) Since it is not obvious to [the Prince of Wales] where his power exactly lies, let me remind him of the television viewing figures that have occurred every time a royal event takes place _ upwards of 200 million _ and have done so since *television monarchy* started in the 1970s.

This extract is part of a discussion of the “New Wave monarchy” which has ironic and somewhat negative overtones.

As regards the items *anarchy* and *anarchic*, what is of interest is the differences in the prosodic features of the noun when compared to the adjective. In the examples from the *Independent* corpus, the most frequent collocation of the adjective *anarchic*, is with items having to do with comedy:

- (29) Babette Cole has created a whole series of anarchic comic heroines for the end of the twentieth century
 (30) *Anarchic* humour pointing up the idiocy of human existence
 (31) and emitting a manic, *anarchic* laugh, threatens to sow glorious confusion among the earnest seekers of power and status

Elsewhere it tends to describe a particular sort of inventiveness and is certainly not a negative quality:

- (32) look out for Anthony Browne’s Alice (1988) and Ralph Steadman’s *anarchic* 1967 version, which has already become established as a collectors’ classic
 (32) he’s like the flea under the king’s nightshirt. He’s *anarchic*, anti-authoritarian, devious, cynical and compassionate. An interesting mixture.

In absolute contrast, *anarchy* is almost unremittingly seen as an extremely negative thing. Nations *slide*, *lapse* or *disintegrate* into anarchy; people *suffer* it, while at best one can only *provide an antidote* to it. It provides the conditions for nefarious deeds, for example, “some of its companies took advantage of anarchy in Somalia to dump toxic waste in its waters”. It is rarely preceded by an adjective -the only one to be found is *violent* -almost as if its negativity is taken for granted. It is, on the other hand, accompanied by *danger*, *destitution*, *ethnic conflicts* and *chaos*. One explanation for this difference in evaluative prosody is that the noun tends to be used in a literal sense, while the adjective is generally being used figuratively. It has been noticed elsewhere, in the discussion of *orchestrat** in Section 2, how an item’s evaluation can change radically depending on whether the setting is literal or metaphorical.

5. *Further research*

5.1 The productivity of word particles

This episode of data-driven classroom research led me to further reflections on a couple of the phenomena we had noticed, namely, the frequency of the use of these items for ironic effect and secondly the potential of word particles such as these to be evaluatively *productive*.

Taking the second of these first, the starting hypothesis is that, if any such particle has a tendency to express one or other of the two evaluative tendencies, then it may well be the case that creative coinages of words where they are combined with other new stems will be made in order to exploit this prosody. In other words, writers can coin new items ending in *-cratic* or *-cratic* and *-archy* or *-archic*, and rely on their readers to carry over the particular associated prosody to the new coinage.

However, the corpora used in the early classroom research were too small to be able to follow up such introspections. In the following years, however, I was involved in the construction of the SiBol suite of corpora ('SiBol' is a portmanteau of the two universities, Siena and Bologna, where the corpora were compiled) consisting of SiBol 93, SiBol 05, SiBol 10 and SiBol 13. The first three contain all the texts published by the three major UK broadsheet newspapers, the left-leaning *Guardian*, the right-leaning *Telegraph* and the centrist *The Times*, in the respective years 1993, 2005 and 2010. They each contain between 120 and 150 million words of running texts. The first two were downloaded from the newspapers' own CD-Roms, but this technology was discontinued and SiBol 2010 was compiled by downloading articles daily from the Lexis Nexis archive website. The fourth member, SiBol 13 was considerably expanded and contains the original three papers but also the UK tabloids, the left-leaning *Mirror* and the right-leaning *Sun*, two US publications of different political leanings, two English-language newspapers from the Arab world, *The Times of India* and the *South China Morning Post* (Hong Kong), all from the year 2013 and also all downloaded from Lexis Nexis. The aim of the compilers, the SiBol Group², is to provide corpus material to study recent language change, political linguistics and linguistics in general. The compilers have made them publicly available and accessible on SketchEngine³.

The phenomenon of particle productivity has, in the meantime, been noted by Morley and Partington (2009), using principally the SiBol 05 corpus, with regard to the particle *-monger* which they also discuss as a good example of evaluative meaning change. The *Oxford English Dictionary's* entry on *monger* defines the item: "dealer, trader ... From the 16c onwards, chiefly one who carries on a petty or disreputable 'traffic'". Before that time we find several neutral, descriptive, non-evaluative uses, including *peach*, *feather*, *ballad* and *ceremony mongers*. Modern corpus evidence (SiBol 05) sees it combining with a certain number of traditional trades: *fishmonger*, *ironmonger* and *cheesemonger*, but all newer coinages are heavily unfavourable.

² www.lilec.it/clb/

³ www.sketchengine.co.uk

vourable: *warmonger*, *doom-monger*, *hatemonger*, *scaremonger* and *gossip-monger*. It would seem that speakers are able to retain a one sort of evaluative priming for the well-worn traditional items and yet also know that, when *monger* is used productively, it will have a different sort of priming, especially that it carries a negative evaluative prosody.

What then of *-cracy* and *-archy*? I decided to search for new coinages in the SiBol 13 UK newspaper texts using the *WordSmith* Concordance tool and check whether they were being used to express evaluations and, if so, of what kind. The evidence collected so far would predict they carried over largely negative evaluations from the already standard uses. The concordance of the *Guardian* supplied the following:

- (34) The appearance of any senior executive at the Daily Mail on TV to defend its journalism is rare. Dacre has long espoused the view that editors must be “outsiders” and that he will not indulge what he calls the “*liberalocracy*” who he believes run Britain.

The voice to whom the term *liberocracy*, presumably meaning rule by a liberal elite, is attributed clearly views it as a bad thing. The same newspaper, the left-wing *Guardian*, also carries mention of *Murdochocracy*, a humorous allegation of rule by Rupert Murdoch, the right-wing media proprietor of whom it virulently disapproves. Finally, we find the following, whose negative evaluation is made entirely explicit:

- (35) I was going to say that we must admit that we are living in a kleptocracy, like Russia or many developing-world tyrannies. We are so used to a vague notion that people in Britain are basically honest, that we don’t care to acknowledge we are being robbed blind by a small group [...] Such as bankers. Maybe we should call it a “wankocracy” since it benefits the stupid, the boorish and incompetent.

No new coinages were found in the 2013 UK newspaper which express positive evaluations. The evidence then suggests that new coinages do indeed preserve this particle’s negative evaluation. Indeed, the prosodic tendency is so strong that any attempt to coin a new positive term ending in *-cracy* would probably be seen as humorous and ironic (see below).

As regards *-archy* the only new coinage I found was (Tory) *squirarchy* in the Telegraph 2013:

- (36) Society [in the 1970s] was divided, a fact mirrored by the absence of a meaningful centre-ground in politics, where the two main parties split between Tory *squirearchy* and a Labour party whose instincts erred closer to Trotskyism than social democracy.

which is presented as negative in its political extremism and anachronistic nature. Though hardly a new coinage, the item *oligarchy* also appeared several times in the concordances and the co-texts indicated that it was generally viewed negatively. In the *Guardian* data, for example, it cooccurred variously with *corrupt* (2), *brutal*, *military dictators*, *betrayed by*. Again, the overarching negativity of the particle *-archy* is confirmed.

5.2 Evaluative prosody and the potential for irony

We have already noted on a good number of occasions the use of *-cracy* and *-archy* particles to create ironic effects. These include:

- *Democracy* is, of course, a tedious process
- recent lessons in Chinese *democracy* were handed out in Tiananmen Square
- endearingly *autocratic*
- New wave *monarchy*

The irony of course lies in the reversal of expected evaluation, for instance the Chinese “democracy” (positive evaluation) of the first instance consists in fact of the violent suppression of any popular voice (negative evaluation). Reversal of evaluation is an essential feature of irony, at least in the UK and US use of the term (Partington, 2007).

As already mentioned, although I no longer have access to the concordances of *fraught with* and *brimming with* which I used to illustrate the notion of evaluative prosody with the class in Forlì, I have used similar concordances with other classes more recently. We looked at the evaluations of *fraught with* in Section 2. Here we might look at a concordance of *brimming with*, from the *Telegraph* section of SiBol 05.

1 t they will be up against a side brimming with all the good things in football.
 2 generally cheap and periodically brimming with bargains, drawing in low-to-middle
 3 ited's manager, once left Monaco brimming with bonhomie after a 0-0 only for Dav
 4 c and metal waste packaging, and brimming with bright colours and high spirits,
 5 ssume that the BBC's coffers are brimming with cash, and that therefore I need n
 6 m feeling apologetic, Mr Bush is brimming with confidence. He was flanked by his
 7 s capable of fitting into a team brimming with confidence, with Chelsea having l
 8 Elsewhere, the music-making was brimming with energy and passion. The first mov
 9 land on the windrush in 1948, is brimming with excitement. Her agent, David Gros
 10 " Autumn/winter collections are brimming with heritage fabrics and country-hous
 11 r possibly. Certainly hostelrys brimming with home-brewed beer and Cornish past
 12 oughout recorded history, are now brimming with hope. The world's two most populo
 13 or every athlete. I'm absolutely brimming with it, which is why I've worked so h
 14 kling Thames. Craven Cottage was brimming with its traditional goodwill, noisy,
 15 us just how great and modern and brimming with life-force as a screen actor Cagn
 16 he season, which climaxed a move brimming with refined thought, touch and moveme
 17 tion proves, the British public, brimming with seasonal bonhomie, do not seem to
 18 f-mocking and original, her eyes brimming with tears as she describes the dreadf
 19 s is a genuinely brilliant work, brimming with wit and wisdom, and I can hardly
 20 er 30, Ponting's side are hardly brimming with youth, once the trademark for Aus

It should first of all be noted that all instances are figurative in use and all engage in positive evaluations, with the exception of line 18, where the non-figurative *brimming tears* are produced by memories of atrocities in the Serbia-Kosovo conflicts (another reminder that evaluation can alter dramatically from figurative and non-figurative usage). But when the same item, *brimming with* was concordanced from the *Guardian* section of SiBol 05, several anomalous occurrences leapt out, for example:

- (37) In truth, the project itself to build a restaurant [...] from scratch was absolutely *brimming with* jeopardy. It was a Matterhorn of jeopardy.
- (38) Cologne has been gripped with religious fervour in anticipation of the Pope's visit. Cafes are *brimming with* priests, nuns and monks, while youths roam the streets wearing T-shirts bearing the slogan “I love Jesus”.

In the first, we find a straightforward reversal of evaluation by placing *brimming with* alongside an item *jeopardy*, which we might expect to co-occur with *fraught with*, given the latter's semantic preference for the lexico-semantic set of danger/risk (Section 2). The effect being sought here is one of humorous hyperbole.

The second is slightly more complex. *Brimming with* is not normally used for humans and has the effect of dehumanising the religious groups mentioned. The item *roam* too is often used for animals, whilst *religious fervour* is not something the left-wing *Guardian* normally approves of. The whole passage is sarcastically mocking and, indeed the *Guardian* is not known for any special affection for the Catholic Church.

All this was a reminder of the potential of items of a particular prosody to be used for particular ironic and dramatic-humorous effect, as first noted by Louw (1993). What was original about this research was the discovery that similar mechanisms apply to at least some word particles and that the capacity to be involved in the expression of irony can be handed down to – inherited by – new coinages which contain these particles.

6. *Afterthoughts and a question*

Since I gave this lesson in Forlì – in the early – 1990s – on evaluative prosody in English, a great deal of corpus-assisted research has been done on prosodies in other languages. There is also a growing body of work which uses corpora to compare and contrast the evaluative prosody of “lookalike” items or supposed “translation-equivalent” items in different languages. Partington (1998) and Tognini-Bonelli (2002) worked on Italian and English items, Berber Sardinha (2000) on Portuguese and English items, Xiao & McEnery (2006) and Wei and Li (2013) on Chinese and English items, Munday (2013) on Spanish and English items, Ebeling (2013; 2014) on Norwegian and English items.

Many of the lexical items we looked at in that lesson and have discussed in this paper most certainly have supposed translation equivalents in other languages. It would be an interesting exercise to examine, using suitable corpora in the two languages, whether the evaluative prosodies of the supposed translation equivalents are the same or whether they vary. For the English part recent corpora could be employed, such as the freely-available on-line Contemporary Corpus of American English (COCA), which includes items not found in my small 1990s corpora, such as *theocracy* and *oligarchy*. I keep repeating the word “supposed” translation equivalent because the question then arises: if a pair of lexical items differ in their evaluative prosody, to what degree can they be considered translation equivalents? My favourite example of this – since their entire meaning lies in their evaluation and the variance is so extreme – is the evaluative difference between Italian *egregio* (“very fine”, “esteemed”) and English *egregious* (“deplorable”, “execrable”).

References

- BERBER-SARDINHA T. (2000), Semantic prosodies of English and Portuguese: A contrastive study, *Cuadernos de Filología Inglesa* (University of Murcia, Spain) 9(1): 93-110.
- EBELING S.O. (2013), Semantic prosody in a cross-linguistic perspective, in *Studies in Variation, Contacts and Change in English* 13, reprinted online <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/13/ebeling/>.
- EBELING S.O. (2014), Cross-linguistic semantic prosody: the case of 'commit', 'signs of' and 'utterly' and their Norwegian correspondences, *Oslo Studies in Language* 6(1): 161-79.
- LOUW W. (1993), Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies, in BAKER M. - FRANCIS G. - TOGNINI-BONELLI E. (eds), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia: 157-176.
- MORLEY J. - PARTINGTON A. (2009), A few frequently asked questions about semantic- or evaluative- prosody, *International Journal of Corpus Linguistics* 14(2): 139-158.
- MUNDAY J. (2013), Looming large: a cross-linguistic analysis of semantic prosodies in comparable reference corpora, in KRUGER A. - WALLMACH K. - MUNDAY J. (eds), *Corpus-based translation studies: Research and applications*. Bloomsbury Academic, London: 169-186.
- PARTINGTON A. (1998), *Patterns and meanings: Using corpora for English language research and teaching*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- PARTINGTON A. (2007), Irony and reversal of evaluation, in *Journal of Pragmatics* 39: 1547-1569.
- TOGNINI-BONELLI E. (2002), Functionally complete units of meaning across English and Italian: towards a corpus-driven approach, in ALTENBERG B. - GRANGER S. (eds), *Lexis in contrast: Corpus-based approaches*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 73-95.
- WEI N. - LI X. (2013), Exploring semantic preference and semantic prosody across English and Chinese: their roles for cross-linguistic equivalence, in *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 10(1): 103-38.
- XIAO R.Z. - MCENERY T. (2006), 'Near synonym, collocation and semantic prosody: a cross-linguistic perspective, in *Applied Linguistics* 27(1): 103-29.

A corpus linguistics sandwich – learners chewing over reporting verbs in academic writing

Our lessons form part of a module on corpus linguistics from the Master's in Specialized Translation at UNIBO. The lessons are a “sandwich” because the central content, citations expressed through projecting clauses, is approached from the twin perspectives of the two module tracks, language and linguistics. In the language lesson, learners shadow the teacher's exemplification of citation functions, then “classify” corpus data, matching citation functions and examples, and generate functional descriptions. In the linguistics lesson, they apply the knowledge of citation acquired in the language lesson to pursue a corpus-based comparison of two language varieties (native and lingua franca English). Overall, students found that the sandwich was challenging and required critical, autonomous thinking; but arguably this is precisely what is required of future professional translators.

0. *Foretaste*

All those who teach are learners as well, and those who teach (with) corpus linguistics all the more so. We believe that our role is to guide by walking the road with our learners for a while, before progressively letting them lead the way. We try to teach by example, by reflecting on our own learning experience and distilling it for ourselves and for them. We try to share our enthusiasm and our failures, more than our knowledge. We are not always successful, but we keep trying. All this, we learnt from Guy.

1. *A balanced and healthy diet? The context for our corpus linguistics “sandwich”*

Our two lessons, which together form a corpus linguistics sandwich, are from the Corpus Linguistics module of the International Master's in Specialized Translation run by the Department of Interpreting and Translation of the University of Bologna at Forlì. The module takes place over 10 weeks in the first year, first semester of the Master's. It has two tracks: “linguistics” (two 2-hour sessions weekly), and “language” (one 2-hour session weekly). There are two groups for the linguistics track (of about 30 students) and three for the language track (of about 20); all classes are held in computer labs where each student has access to a computer.

The “linguistics” track focuses on corpus linguistics principles and corpus analysis skills. It introduces basic concepts and a variety of corpus resources relevant to

¹ Università di Bologna, Italy.

translation students, and creates opportunities for learners to apply them to language (learning) and translation (studies) problems, first in guided activities, and then in increasingly self-directed and open-ended ones. The issues and approaches range from concordance analysis carried out on paper and aiming to describe a single unit of meaning in general English (along the lines of Sinclair's (2003) *Reading Concordances*), to the setting up of comparable (sub)corpora and the observation of typical features of the language used by different speakers (e.g., Kennedy vs. Nixon in their 1960's "Great Debates") or different groups of speakers (e.g., native English vs. English as a Lingua Franca (ELF) speakers).

The "language" track aims to develop learners' academic writing abilities, using corpus materials and methods, in the context of a single genre, the research article in applied corpus linguistics. The students are told that this single focus has two aims: on the one hand, it serves as a case study on genre awareness for future translators, who will have to tailor their lexicogrammatical choices to a working notion of the appropriate target language genre; on the other, it provides relevant experience for their end-of-course assessment, which consists of an academic essay on a corpus linguistics topic, illustrated with original corpus evidence.

As can be inferred from this sketchy outline, the module has a rather composite and ambitious set of purposes. First, we would like our learners to "learn about" and to "learn to exploit" corpora (Leech, 1997). Second, our aim is to develop awareness and skills for conducting linguistic analysis and for reporting on it in academic English. In recent years we have come across ever fewer students with a research orientation. The strong focus on the transmission of market-ready skills in translation departments means that limited attention is nowadays devoted to the enhancement of research skills. We believe this is wrong for at least two professionally-oriented reasons: first, because research education enhances critical thinking, which in turn "will prepare students to make well-founded decisions and choices in their [...] careers" (Mitchell-Schuitevoerder, 2014: 241); and second, because it contributes to establishing the status of the translation profession as one "whose members are competent and recognized academically" (Vandepitte, 2013: 144-145).

2. *Sandwich ingredients and preparation*

The lessons we describe in this contribution focus on in-text citations, aiming to develop learners' knowledge of how language choices reflect pragmatic ones in academic writing. The initial motivation therefore comes from the language track, but the topic is also tackled, with a more explicit research orientation, within the linguistics track. The topic is restricted to one specific structure (projecting clauses), and one specific pragmatic aspect (the pragmatic implications of different citation verbs). We chose the projecting clause because it is a central structure of integral citation and also, more prosaically, because the structure is particularly easy to look for in a corpus. The focus on the evaluative role played by verbs used for citation is

motivated by the existence of functional descriptions that could be used as a starting point for corpus explorations (Hyland, 2002; Thompson & Ye, 1991).

In the language track, students work in pairs using AntConc (Anthony, 2014) with CRANE (Cresswell, 2013), a 65,000 word corpus of non-empirical research articles in the Social Sciences. The articles focus exclusively on previous research and/or theories, thus maximising the space given to citation. When CRANE does not provide enough evidence, it is supplemented by the downloadable, untagged version of the BAWE corpus. BAWE (Nesi, 2011) is a collection of assignments by students at British universities, containing 6.5 million words from a variety of disciplines and genres.

In the linguistics track, the annotated version of BAWE is accessed via the open Sketch Engine platform (<https://the.sketchengine.co.uk/open/>). For this lesson, information about students' first languages available in BAWE is exploited to define subcorpora of assignments by native English speakers and ELF speakers. These are then compared to identify quantitative differences in the use of citation verbs across the two groups. We consider students in BAWE as ELF writers, rather than language learners, since in the majority of cases they are not language students, and since these assignments are not evaluated based on the English proficiency of their authors.

The two lessons in the sandwich are informed by data-driven learning (DDL, Johns, 1991). In DDL, learners examine concordances and use multiple examples of authentic language to make generalisations, an approach that requires and fosters learner autonomy and creativity, but that can be demanding and make learners feel overwhelmed by data that is too abundant (Hafner & Candlin 2007:315), or by "the complexity and fuzziness of authentic data" (Boulton, 2009:41). Collaboration by learners working in pairs or small groups and teacher guidance (Yunus, 2017:143) can counteract these problems. Such a pedagogical approach reflects Vygotsky's social-constructivist theory of learning (Vygotsky 1978): learning occurs at a "zone of proximal development", which is beyond the capacity of a learner working alone, but reachable with the aid of peers or competent adults.

The learner can be brought to this point through "scaffolding", or guided support. Boulton (2010: 18) describes his version of scaffolding as follows: "rather than imposing hands-on DDL on the assumption that "teacher knows best", a gentle lead-in would seem desirable [...], from pre-set exercises to more open-ended exploration". The principle of the gentle lead-in is followed at two different, interconnected levels: first, because in the language lesson controlled exercises precede open exploration, and second, because the language lesson prepares the learners for their research-oriented exploration in the linguistics lesson.

In the language lesson before the one described here, learners are instructed on the relationship between citation structures, functions and interpersonal aspects of academic writing, with the teacher demonstrating how concordances can afford examples, and the students following on their own computers. Working in pairs, students then do semi-controlled exercises in which they rewrite the syntax

of citation sentences. Focusing on reporting verbs which seem to be overused by Italian-speaking students (*affirm, analyse/analyze, prove, say, sustain, underline*), the teacher subsequently leads students in a search for these verbs in CRANE, using AntConc in order to demonstrate their absence or rarity in expert academic written discourse. Learners are then shown a list of 104 citation verbs that can be used as alternatives to overused verbs. These activities are all deductive, in the sense that information, principles and methods are provided by the teacher and the students learn by applying them.

3. *The language slice: investigating citation functions in projecting clauses*

3.1 Introduction

The lesson follows the classic sequence modelled by Tim Johns (1991) of observe – classify – generalise. In this sequence, the “observe” and “classify” stages constitute further scaffolding, which makes the inductive data-driven learning in the “generalise” stage more manageable for the learners.

3.2 Phase 1: observe

The first phase of the lesson, corresponding to Johns’ “observe” stage, is a continuation of pre-DDL scaffolding, and is essentially deductive. In terms of language, the lesson begins with the teacher revising the projecting clause structure, deconstructing it as: subject (=the cited author) + publication date (with page number optional) + citation verb + *that* + author’s cited views or information, for example “Hyltenstam and Abrahamsson note correctly that current versions of the CP do not make claims about speed of acquisition” (Marinova-Todd *et al.*, 2001). In terms of developing learners’ query building skills, the structural deconstruction shows learners how understanding the relationship between lexis and structure is necessary when corpora are not annotated for the latter.

The “observe” stage scaffolding instruction extends the learners’ experience of functions of AntConc (the learners have already made concordances and used the “Advanced” functions of “context words” and “horizons”, which respectively highlight instances of co-occurring words, and set an upper limit in word numbers on the distance between these words). Here, the principal skill extension is learning how to upload files containing lists of search terms. Learners download from the module Moodle page a list of reporting verbs to search for. Next, they open a document (also on the module page) containing precise instructions for uploading the research terms file to AntConc and searching (fig.1). Precise written instructions are necessary in concordance-focused lessons, to avoid the risk of a situation in which instructive dialogue oriented towards language learning is constantly submerged by requests for one to one demonstrations of how to get the software to work. Eventually, instructions can be made less detailed when the number of technologically challenged learners becomes low enough for peer support to be sufficient.

Fig. 1 - *Student search instructions (citation verbs)*

STUDENT A, STUDENT B, IN PAIRS.

1. Download the file called REPVERBS_updated from Moodle. Save it on the Desktop.
2. Open AntConc.
3. Drag down the FILE menu, click on OPEN DIR.
4. Scroll through the directories till you find TEXTS/T.
5. Student A. Open TEXTS/T and select CRANE_untagged. Click OK. Student B. Open TEXTS/T and select BAWE_TXT. Click OK.
6. Click on ADVANCED.
7. Click on LOAD FILE.
8. Navigate to the Desktop and double click on REPVERBS_updated.
9. Tick USE SEARCH TERMS FROM LIST BELOW.
10. Click APPLY.
11. A ONLY. Tick USE CONTEXT WORDS AND HORIZONS.
12. A ONLY. In CONTEXT WORDS, type *that*.
13. A ONLY. Click ADD.
14. A ONLY. In the CONTEXT HORIZON field, select 0/2R. Click APPLY.
15. A and B. Click START to get a concordance of selected reporting verbs.
16. A and B. Tick KWIC SORT and set as follows. Level 1 0 Level 2 1R Level 3 2R

By the time they have followed all the instructions in fig. 1, each pair of students is able to view in AntConc two alphabetical lists of citation verb forms in context, retrieved from CRANE and BAWE respectively. The teacher then guides the students through a four-step procedure demonstrating the pragmatic functions of citation verbs using examples from CRANE, or, if there were no examples of a particular function in CRANE, from BAWE. The citation functions (listed in the first column of tab. 1) vary along a cline of “factivity” (Hyland, 2002), from factive (1) to counter-factive (10).

The observation of citation functions consists of four steps. First, the learners download a document showing ten citation verb functions (tab. 1, column 1). Second, for each function, the teacher directs the learners to examples by giving them a citation verb to use as a search term. Once the learners have concordances of this verb, they are given a key phrase (tab.1, column 2), which helps them find the line pre-selected by the teacher as an example. Third, each example is viewed with more context, as the learners double-click on the highlighted search term (or “keyword”), to show the full text. Two or three sentences of this wider context (pre-selected by the teacher) are read aloud by a student. Fourth, the teacher links the *pragmatic function* of the example (that is, the writer’s² attitude to the cited view or information), to the potential *generic effect*, in terms of the orientation which the writer projects towards the academic discourse community through her/his choice of a particular verb.

² Throughout this paper, following the precedents set by Thompson and Ye (1991) and Hyland (2002), “writer” refers to the person who is doing the citing, and “author” refers to the person who wrote the text that is being cited.

Tab. 1 - *Main functions of reporting verbs in citation (with key phrases)*

<i>Citation function</i>	<i>Key phrase (keyword in italics)</i>
1. Writer expresses his/her own assurance about the cited finding/information/ view (because it supports his/her own argument).	The authors <i>argue</i>
2. Author's positive attitude: writer reports author as positive towards information/ opinions author reports (writer may or may not view these opinions positively)	Model <i>pointing out</i>
3. Writer neutrally informs readers of the author's stated views/information.	<i>states</i> that, 'I have earlier
4. Research findings – non-factive verbs: writer adopts no clear attitude to the reported findings, or is neutral.	<i>found</i> that the learners
5. Writer neutrally informs readers of how reported information/opinions fit into the cited text (Thompson & Ye, 1991: 372).	<i>adds</i> that when people
6. Research procedures – verbs that are always neutral in attitude (Hyland, 2002: 119). These verbs are not generally used in the projecting clause structure with <i>that</i> .	Belz <i>examined</i> a 100,000-word (BAWE)
7. Author's tentative attitude – Tentative Cognition Verbs: writer is neutral, and reports the cited author as feeling a degree of caution about the views/information the author is reporting.	he <i>assumes</i> that 'all
8. Writer expresses own doubt about the cited information/views (tentative doubt) – the writer by no means rejects the view/information cited, but the tentativeness leaves space to later imply that there is room for improvement or development.	<i>claim</i> that these near-native
9. Writer implies his/her disapproval of the cited information/views indirectly, by presenting a negative view of the way the author presents the view/information	responded by <i>contending</i> that
10. Writer's direct criticism	(i) <i>does not mention</i> this (ii) <i>fails to account</i>

To give an example, let us take function 8, "Writers expressing their own doubt about the cited information/views", which Hyland (2002: 121) summarises as "tentative doubt". The full co-text from CRANE is as shown in (1) below, with the keyword underlined.

(1) Further, Hyltenstam and Abrahamsson claim that these near-native speakers should be differentiated from the native speakers because 'their L2 speaker background can be identified only when their L2 performance is scrutinized in detailed linguistic analyses.' (Marinova-Todd *et al.*, 2001).

The generic effect in this case can be accounted for as follows. (i) To demonstrate disciplinary discourse community solidarity, the writer by no means rejects the view/information cited. (ii) On the other hand, the tentativeness implied by the choice of the verb *claim*, a non-factive verb, leaves the writer space to later imply that there is room for improvement or development, in order to justify her/his own research.

Finally, questions are taken, and the procedure is repeated for the other nine functions.

At the end of the "observe" phase of the lesson, the learners have observed ten citation functions, made ten concordances of citation verbs, related each of these ten verbs to their appropriate citation function, looked up the fuller context in each source text, and made sense of the fuller context by reading it aloud or by listening

to another student read it. Through these procedures they have consciously experienced three ways in which concordances can be read – first, *paradigmatically*, by scanning down the concordance to look for a particular example; second, *syntagmatically*, by reading along the individual concordance line when given the key phrase; and third, *textually*, by looking at the search word set within the fuller context of several sentences in its original text.

3.3 Phase 2: Classify

The second, “classify” stage of the lesson is semi-autonomous. The functional descriptions and examples have been chosen by the teacher, and the outcome is predetermined, but the learners work independently in pairs without step-by-step direction.

Learners download the document containing the exercise. They follow instructions on loading CRANE into AntConc, and on making a concordance of projecting clauses with verbs in the third person singular of the present simple tense. So **s* is the search term, with context word *that*, horizons are set at 0/1R, and sort is set to Level 1 0/ Level 2 2L /Level 3 0. The instructions contain a warning that the concordance will contain plenty of lines that are not projecting clauses. This reminds students that using concordances implies critical reading.

Learners read a table which gives a list of verbs together with their citation functions. These functions correspond to the functions already outlined, but include additional detail that reflects the actual pragmatic contexts in texts that are written to communicate reasoned arguments. The learners’ task is to read the concordance lines featuring that verb and identify which line exemplifies the detailed function. They then copy from the original text enough co-text to serve as a reference example for future study, and paste it into the table alongside the functional description, with instructor support as needed. Tab. 2 shows a functional description with a retrieved reference example pasted in by the learners.

Tab. 2 - *Citation verb functions: classification exercise*

<i>Subject</i>	<i>Verb</i>	<i>Function</i>	<i>Retrieved example</i>
author	argues	The writer wants the reader to accept the reported author’s view as reasoned because it supports the writer’s own view	al-’Aqqad argues that Islam as traditionally understood is quite compatible with democracy as it is understood in the twentieth century world (Goddard 2002, in CRANE)

By the time the learners have finished this “classify” activity, they are prepared for the final, “generate” stage of the citation functions lesson.

3.4 Phase 3: Generate

In this phase, which involves data-driven learning in the strictest sense, the learners create a concordance of a given citation verb, and arrive at their own functional de-

scriptions. The task proposed is a largely autonomous exercise, though the learners work collaboratively in pairs, with the instructor ready to help.

Students are instructed to arrive first at a general functional account, and then to agree on an exact functional account. The general functional account is to be arrived at paradigmatically, by reading all the concordance lines for a given citation verb. The exact functional account must take into account the larger context of a single occurrence, viewed syntagmatically in the original text by double-clicking on the keyword. A downloadable template is provided, into which learners are asked to type their functional descriptions. They then upload them to a dialogic forum set up for the purpose on the Moodle learning platform. The descriptions remain available online in the forum for other groups investigating the same verb, for purposes of comparison and peer evaluation.

Here we present some of the learners' functional descriptions in order to illustrate the immediate outcome of the "generate" phase of the lesson. We have chosen to focus on functional descriptions that feature citation verbs whose functions had not already been encountered in the observation and classification phases. Hence we can reasonably attribute the learners' functional descriptions to autonomous data-driven learning, rather than to the information the teacher supplied about functions that was communicated in the demonstration and classify phases. According to Hyland (2002:119-121) and Thompson & Ye (1991), the verbs *note*, *report*, *show* and *warn* all fall into the general functional category that can be summarised as "assurance verbs". This category of verbs can be used either factively or less so, "to pass on information without interpretation" (Hyland, 2002:121). These functions correspond to numbers 1 to 3 in tab. 1. Among the seven pairs or small groups of learners who studied concordances of these verbs, three produced functional descriptions comparable to the functional description of factive use (no. 1 in tab. 1). An example is shown in tab. 3.

Tab. 3 - *Learner account of report*

<i>Verb</i>	<i>Report</i>
General functional description	Neutral reporting: writer expressing their own assurance about the cited information because it supports their own argument – Factive verbs
Example occurrence	The first indication of language delay in an infant with Downs Syndrome is their delayed onset of canonical babbling. Oller (1986 as in Tager-Flusberg, 1999: 313) reported that infants who had been diagnosed with Downs Syndrome began babbling approximately two months after the control group of typically developing children. (BAWE)
Exact functional description	The writer neutrally reports a piece of information from a (sic) previous research supporting his own argument

A further four pairs/small groups arrived at descriptions comparable to functions 1 or 2 in tab. 1 (or both), sometimes after considering peer feedback. The exchange in tab. 4 shows how use of the online forum permitted extended peer dialogue to help bring about a more accurate outcome. Interestingly, the dialogue between the learners reflects the ambiguity in Hyland's account, which attributes functions of both positive and neutral evaluation to the same verbs.

Tab. 4 - *Learner account of show (with peer feedback)*

<i>Verb</i>	<i>Show</i>
General functional description	The writer informs the readers about the author's stated opinion or findings, keeping a neutral or slightly positive attitude.
Example occurrence	1. Rosch showed clearly that humans do not regard all items within a category as equal, instead, they rank some as being better than others, in the sense of being more typical examples. (Aitchison, 1993, in CRANE) 2. Simons and Keil (1995), and Gelman and Wellman (1991), show that four and five year old children understand the differences that exist in how animate and inanimate objects are supposed to look on the inside as opposed to the outside. (BAWE)
Exact functional description	In the first example the writer presents the author's findings in a slightly positive way; while in the second example the writer neutrally reports the authors' stated view.
Reply by another pair	Unfortunately, we happen to disagree with the general function description of the verb <i>show</i> , as in our opinion the verb is connected with a positive evaluation of the statement which follows. In fact the writer is committing to the truth of it by presenting evidence of its reliability and opposing it with another one previously presented.

A further example of the role of interaction through the online forum is shown in the exchange about the verb *warn* (tab. 5).

Tab. 5 - *Learner account of warn (with peer feedback and reply)*

<i>Verb</i>	<i>Warn</i>
General functional description	Research findings – non-factive verbs – writers adopt no clear attitude to the reported findings, or are neutral.
Example occurrence	The growing consumer ideology in health care is giving patients increasing choice, rights, and opportunities to be involved in decision making regarding care (Hinchliff <i>et al.</i> , 1998). Fulford <i>et al.</i> (1996 p151) warn that 'An unthinking acceptance of patients' rights is dangerous, because introducing the wrong sort of rights would be as damaging to patients as continuing to ignore their rights altogether.' They also state that, unfortunately, in health care 'patient rights are more rhetoric than reality' (Fulford <i>et al.</i> , 1996 p152). (BAWE)
Exact functional description	The verb <i>warn</i> has generally a negative semantic prosody, as it often co-occurs with negative words such as "unthinking", "dangerous", "wrong". In this example, the subject of the verb is specific (Fulford <i>et al.</i>) and the writer has a neutral attitude to the authors' argument
Comment made by another pair	"To warn" seems to be a neutral reporting verb. However, in our research we found that it is often used by the writer to emphasize the negative consequences of the issue the author is discussing. In other words, the writer agrees in considering the given issue as negative.
Learners' reply to the evaluative comment	We examined both examples and we concluded that you are right.

The learners' general account of the pragmatics, obtained paradigmatically, corresponds to function 3, but the close examination of the specific example, examined syntagmatically, shows a more original learning development, which illustrates the meaning of the "generate" stage of data-driven learning. To paraphrase the learners'

account of the pragmatics, *warn* is used when the author's negative view is cited because it supports the writer's negative view of the same view or fact. This functional description corresponds plausibly to the cited example, and it arguably corresponds to function 1 in tab. 1. But the learners' description is pedagogically clearer. This is because Hyland does not mention the negative counterpart of function 1 – writers citing authors because the authors represent the writer's disapproval of a view or fact. The learners seem to be thinking critically and autonomously, to be adapting functional descriptions to the needs of the co-text, a development in a functional sense of Gavioli & Aston's (2001) "discourse authentication".

4. *The linguistics slice: comparing ELF and native use of citation verbs*

The lesson on citation verbs from the linguistics track of the module is designed to take place after the corresponding language lesson, and makes use of the substantial scaffolding it provides. Knowledge about citation verb functions and categorisations, and experience with corpus analysis in this specific area (i.e., query design for retrieving citations, inferencing and generalizing from the retrieved concordances) are presented as particularly important, and often referred to. In this way it is hoped that the learners will be able to appreciate the close ties between the two tracks of the module, a feature not always apparent in linguistics-with-language modules in Italian universities.

A further advantage of this sequencing is that it provides a context for the learners to "play the researcher". Given the many requirements and the limited time available, a corpus linguistics module whose aims include introducing learners to empirical research methods is faced with the dilemma of either tackling several trivial language issues, or focusing on a single complex one in detail. Although in the course described we have chosen breadth over depth, the sandwich lesson on citation contributes to counterbalancing this tendency, offering a more plausible example of "proper" corpus analysis than is otherwise possible.

In previous lessons in the linguistics track, most of the corpus analyses carried out by the students focus on a specific word or set of words investigated in a single corpus, with attention dedicated, along the lines of Sinclair (1996), to looking at collocates, colligates, semantic preferences and semantic prosodies. In this lesson the focus shifts from language features to describing a language variety. The aim is to compare the variety with another one that acts as a baseline and that differs from it (ideally) only with respect to the variable under study. This is a more abstract problem than any the students have faced before, and one that is closer to the local concerns of a researcher, rather than to the local concerns of a translation or language student.

After an introduction to contrastive interlanguage analysis (Granger, 2015) and a presentation of some learner corpus resources, the learners read the first section of the classic Granger study (1998) on amplifier collocations in native and learner English. Granger finds that learners use fewer collocations than native speakers, and

that when collocations are used, they are likely to be transferred from the learners' native language (French), or include general words, unrestricted in their collocational behaviour, such as "very". Granger (1998) thus provides a set of initial questions/hypotheses for this inquiry-based lesson, in which students explore whether similar differences can also be observed (a) in a corpus like BAWE – which includes ELF writing by students from several language backgrounds – and (b) in the use of citation verbs.

The basic method can be summarised through the following description of how the lesson was actually taught in 2017/18. First, after a discussion of ways of reducing evidence to manageable quantities, the teacher and learners decided to limit the analysis to the Arts and Humanities (AH) assignments of BAWE, and to active structures only. Learners were allowed to experiment with queries until they were satisfied with the concordances retrieved. They were informed that if faced with a choice between precision and recall, precision was to be favoured, given the quantity of evidence, the need to otherwise perform tedious manual cleaning, and the general principle that, when comparing two language varieties, completeness is less important than unbiased-ness. In other words, they did not necessarily need to see the whole picture, provided they were confident that the differences observed were reliable. In the end, the learners settled on a very simple query – a proper noun followed by a date, followed by a verb; this search allowed for no internal variation but returned a sufficiently precise and manageable amount of evidence. Working in pairs, they performed parallel queries on native-written AH assignments and ELF-written AH assignments, saved the concordances to a text file, removed false positives and identified the complete citation verbs. Several decisions had to be made; for instance, in a case like "Leitner (1992) agrees with this method writing", learners had to decide whether the citation verb was "agree", "write", or both.

Once the cleaning was done, learners were instructed to produce two lists, one of verb tokens, and one of verb types. To obtain the latter, the token list was sorted, and repetitions were removed, partly using utilities in text editors, partly through manual removal of inflected forms and other variants (a sort of manual lemmatisation).

Before proceeding with the counting and normalisation, some potential sources of bias were identified. For instance, the second most frequent citation verb in the native subcorpus is "write", a verb that is totally absent from the ELF results. Further scrutiny showed that 8 out of 14 occurrences of "write" came from a single text; this fact brought home to the students the need to carefully analyse data to limit the impact of single files and single authors.

After recording the raw number of types and tokens, the learners' attention was drawn to the difficulty in comparing these numbers, given the different sizes of the two subcorpora. After normalisation, it became clear that almost twice as many citation verb tokens had been retrieved from the ELF subcorpus as from the native subcorpus (21.1 vs. 12.7 per 100,000 words, tab. 6). While this result is difficult to interpret without further analysis (native speakers may be citing less, or may be

using other structures, e.g. passive ones), it does serve as a basis for evaluating the (much smaller) difference in terms of types (16.5 vs. 14.7 per 10,000 words, tab. 6).

ELF students in BAWE seem to cite more using the pattern we searched for in the corpus, but use only a slightly higher number of different verbs for this purpose. It could be hypothesised that ELF writers favour general words, as was the case in Granger's (1998) data. Partial support for this hypothesis comes from the presence, in the ELF token list, of general verbs such as "give". This verb occurs four times in the ELF type list ("gives a better solution", "gives an example", "gives an interesting argument", "gives more detailed explanation"), but never in the native one. Browsing the latter, one finds instead several cases in which two citation verbs are used together, allowing the writer to express her views about the cited work in a more precise manner ("went even further, arguing", "agrees with this method writing", "retaliates by criticising", "expand on this by suggesting"). This strategy, as students were able to observe, is virtually absent from the ELF subcorpus.

Tab. 6 - *Raw and normalised frequencies of citation verb types and tokens in the native and ELF subcorpora of BAWE*

		<i>ELF sub-corpus</i>		<i>Native sub-corpus</i>		
	<i>Raw</i>	<i>Normalised</i>	<i>N. words</i>	<i>Raw</i>	<i>Normalised</i>	<i>N. words</i>
Tokens	59	21.1 (per 100K words)	278,606	200	12.7 (per 100K words)	1,571,762
Types	34	16.5 (per 10K words)	20,493	80	14.7 (per 10K words)	54,333

In concluding the lesson, it was pointed out that the activities proposed were only a starting point, and that further work could be conducted to investigate, for example, the typical co-textual patterns of the most frequently used verb types, the preference for a given category of verbs (e.g., *real world*, *cognition* or *discourse*, following Thompson & Ye's, 1991, taxonomy), or the presence of other citation patterns (such as those targeted by Nesi, 2013). Finally, the topic of the following lesson was introduced, namely the ways in which quantitative data such as those gathered in this lesson on citation verbs could be represented graphically (e.g. through bar plots) and tested for significance using the χ^2 statistic in MS Excel.

5. *Food for thought*

In this contribution we have described how a single object of linguistic analysis, i.e. citation verbs in academic English, can be tackled from both a data-driven language learning perspective and a more research-oriented perspective, within a single module on corpus linguistics run on parallel tracks.

In terms of student evaluation, at the time of writing we have limited feedback, mainly in the form of interaction in class and in the forum. The general impression we have is that the corpus linguistics part of the sandwich was rather challenging for these learners, who had no previous experience of empirical linguistic

research. They seemed to react to the language learning lesson (more) positively, first through intensive concentration on reading the concordances and individual examples, then through committed discussions of the functional descriptions they had generated, discussions which sometimes became animated when learners evaluated the descriptions produced by other pairs/small groups. Overall, the impression was that the lesson scored high in terms of motivation.

We do not yet know, however, whether learners' citation strategies have improved as a result of the substantial work done on this topic in the language lesson. Longitudinal data on learners' use of logical connectors in Cresswell (2007: 282) shows that information about language is retained better when it has been acquired through the detailed and focused investigation of multiple concordance examples. Of course, acquisition in a productive sense of the meanings and functions of the citation verbs investigated is not guaranteed, but findings suggest that the investigative activity may increase the possibility of acquisition (Cresswell, 2007). We intend to focus specifically on citation practices when correcting end-of-course assignments.

Concerning the linguistics lesson, we hope that the research activity on citation verbs in ELF vs. native English academic writing has resulted in improved corpus comparison skills. To evaluate this, we will compare the original research activity reported in the end-of-course assignments with those from the previous student cohort. These assignments constitute our own corpus of learner academic writings (CLAWS), which, with the learners' permission, we intend to expand yearly.

In terms of self-evaluation, in hindsight and time permitting, we would have included, in either the language or the linguistics lesson, activities involving direct learner access to the CLAWS corpus. As well as providing us with a resource for evaluating our own teaching, we believe that this corpus may be a useful "local" addition to the set of corpora available to our students, and one that they may find it easier to relate to, following Seidlhofer's (2002: 220) suggestion that "[foreign language] pedagogy, and presumably any pedagogy, has to be local, designed for specific learners and settings".

6. *Post-prandial musings: why we did what we did*

The two lessons we have described in this contribution exemplify our attempt at offering Master's students of translation practical experience of corpus work, not only for language learning and translation practice, but also for research applications. We are fully aware that few if any of our students will go on to become full-fledged corpus linguists, but we are convinced that research skills will make them not only better, but also more satisfied professional translators. Quoting from Kiraly (2000: 182):

[t]hrough our very teaching methods, we language teachers demonstrate to our students our own understanding of how language works. If we teach language as a set of artefacts, and translation skills as objectifiable, transmittable strategies, we can expect our students to develop a translator's self-concept that sees their role as that

of insignificant bilingual scribes, mechanically transcoding from one language into another.

We believe that the ambitious aims we set ourselves in this module can only be achieved if the linguistics and language tracks, and ideally other modules as well, reinforce each other. The citation unit we describe here was language-oriented, but offered the necessary context for a linguistics-oriented activity. At the same time, reflection on units of meaning and practice identifying their constituents, as experienced by the learners earlier in the linguistics track, provided essential background knowledge that they applied to the functional descriptions shown in tab. 3 to 5. Similarly, knowledge of regular expressions and familiarity with the basic functions of concordancers could be assumed (though the assumption did not always prove correct), since they are covered in a concurrent module on information mining and terminology for translators.

We see the “sandwich” presented here as an attempt at working toward “aligned” or coordinated learning, which Kelly (2005: 78) suggests is needed for the development of those less content- and more process-oriented competences “that would never constitute individual modules on a [translator] training programme, so generic or cross-curricular are they in nature”. But the approach has the further, more local advantage of allowing us to downplay technical aspects and focus instead on analytical challenges that require and foster critical thought. This remains, we would suggest, the critical challenge in teaching (language with) corpus linguistics, or any other approach to empirical language study. Most of the difficulties we experienced occurred because the activities we designed for our students required “a level of analytical skill and attention to detail which [some of them] had simply not yet acquired” (Braun, 2007: 323).

The currently prevailing professional orientation of quality translation Master’s (see e.g. the strong focus on translation provision competences within the EMT competence framework(s), Toudic & Krause, 2017) raises the question of whether our teaching methods, course contents and learning objectives are fully appropriate for achieving our ultimate goal, that of providing the best possible education for language professionals. Since “corpus use is anti-economic in the short term, and [therefore] has not yet become widely established among professional translators” (Aston, 2009: ix-x), it may be difficult to convince learners of its potential if our teaching approaches and course objectives have an exclusively product-oriented, instrumentally-focused orientation, attempting to simulate working conditions as closely as possible, as is so fashionable these days.

Further research is needed to confirm that data-driven learning is more effective than other language learning approaches, and to explore the constraints and conditions for its use, in terms of learning settings, competence levels, linguistic features etc. (Boulton, 2009:51). Yet we would suggest that it is equally important for researchers to address a more intangible and arguably more challenging question, namely, in the words of Mitchell-Schuitevoerder (2014: 30), “whether the use

of corpora [...] helps students develop a critical mind and whether it enhances their actual translation skills”.

References

- ANTHONY L. (2014), AntConc (Version 3.4.3) [Computer Software], Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.laurenceanthony.net/>.
- ASTON G. (2009), Foreword, in BEEBY, A. - RODRÍGUEZ INÉS P. - SÁNCHEZ-GIJÓN P. (eds), *Corpus use and translating: Corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*, Benjamins, Amsterdam: IX-X.
- BOULTON A. (2009), Testing the limits of data-driven learning: language proficiency and training, in *ReCALL* 21(1): 37-54.
- BOULTON A. (2010), Data-driven learning: taking the computer out of the equation, in *Language Learning* 60(3): 534-572.
- BRAUN S. (2007), Integrating corpus work into secondary education: from data-driven learning to needs-driven corpora, in *ReCALL* 19(3): 307-328.
- CRESSWELL A. (2007), Getting to ‘know’ connectors? Evaluating data-driven learning in a writing skills course, in HIDALGO E. - QUEREDA L. - SANTANA J. (eds), *Corpora in the foreign language classroom*, Rodopi, Amsterdam: 267-287.
- CRESSWELL A. (2013), Both on and under the surface of discourse: Tagged corpora for the functional description of conjunctive language, in *Procedia - Social and Behavioural Sciences* 95: 116-125.
- GAVIOLI L. - ASTON G. (2001), Enriching reality: Language corpora in language pedagogy, in *ELT Journal*, 55(3): 238-246.
- GRANGER S. (1998), Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae, in COWIE A.P. (ed.), *Phraseology. Theory, analysis, and applications*, Clarendon Press, Oxford: 145-160.
- GRANGER S. (2015), Contrastive interlanguage analysis. A reappraisal, in *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1): 7-24.
- HAFNER C. - CANDLIN, C. (2007), Corpus tools as an affordance to learning in professional legal education, in *Journal of English for Academic Purposes*, 6: 303-318.
- HYLAND K. (2002), Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing, in FLOWERDEW J. (ed), *Academic discourse*, Longman, London: 115-130.
- JOHNS T. (1991), Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials, in *English Language Research Journal (New Series)*, 4:1-16.
- KELLY D. (2005), *A handbook for translator trainers*, St Jerome, Manchester.
- KIRALY D. (2000), *A social constructivist approach to translator education*, St Jerome, Manchester.
- LEECH G. (1997), Teaching and language corpora: a convergence, in WICHMANN A. - FLIGELSTONE S. - MCENERY A. - KNOWLES G. (eds), *Teaching and language corpora*, Longman, London: 1-23.

MITCHELL-SCHUITEVOERDER R. (2014), *A project-based syllabus design – Innovative pedagogy in translation studies*, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/10830/>.

NESI H. (2011), BAWE: An introduction to a new resource, in FRANKENBERG-GARCIA A. - FLOWERDEW L. - ASTON G. (eds), *New trends in corpora and language learning*, Continuum, London: 213-228.

NESI H. (2013), Citation in student assignments: A corpus-driven investigation, in HARDIE A. - LOVE R. (eds), *Proceedings of Corpus Linguistics 2013*, UCREL, Lancaster: 225-227.

SEIDLHOFER B. (2002), Pedagogy and local learner corpora: working with learning driven data, in GRANGER S. - HUNG J. - PETCH-TYSON S. (eds), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*, Benjamins, Amsterdam: 213-234.

SINCLAIR J. (1996), The search for units of meaning, in *Textus* 9(1): 75-106.

SINCLAIR J. (2003), *Reading concordances*, Longman, London.

THOMPSON G. - YE Y. (1991), Evaluation in the reporting verbs used in academic papers, in *Applied Linguistics* 12(4): 365-382.

TOUDIC D. - KRAUSE A. (2017), *EMT competence framework 2017*, European Commission, Brussels. Online: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf.

VANDEPITTE S. (2013), Research competences in translation studies, in *Babel* 59(2): 125-148.

VYGOTSKY L. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Ed. by COLE M. - JOHN-STEINER V. - SCRIBNER S. - SOUBERMAN E., Harvard University Press, Cambridge (MA).

YUNUS K. (2017), Corpus linguistics: Pedagogic application in the 21st century, in *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 6(3): 137-152.

Cited articles from CRANE

AITCHISON J. (1993), Birds, bees, and switches: psycholinguistic issues 1967-2017, in *ELT Journal*, 47(2): 107-116.

GODDARD H. (2002), Islam and democracy, in *International Affairs*, 80(1): 92-94.

MARINOVA-TODD S. - MARSHALL D. - SNOW C. (2001), Missing the point: A response to Hytlenstam and Abrahamsson, in *TESOL Quarterly*, 35(1): 171-176.

From the *Stinking Bishop* to the *Abbucciato Aretino* (and back): using corpora in the translation classroom

The present paper illustrates a short module of corpus-assisted translation conducted at the University of Siena for undergraduates attending the BA in Languages and Intercultural Communication. Students were shown how to design and compile their own specialized comparable corpora, which they then used to produce a) translations into Italian of an English text on the traditional “Stinking Bishop” cheese; b) translations into one of their foreign languages (English, French, German or Spanish) of a similar Italian text on the typical “Abbucciato Aretino” cheese; and c) presentations on relevant issues of corpus compilation and consultation. The projects thus obtained show a strong linguistic-translational competence and considerable metalinguistic-metatranslational awareness, characteristics which support the case for data-driven activities as a powerful tool enhancing translation students’ observation and reflection skills and encouraging their learning autonomy.

1. *Introduction: corpora in translator education*

In the past two decades, corpora, i.e. collections of “machine-readable authentic texts (...) sampled to be representative of a particular language or language variety” (McEnery *et al.*, 2006: 5), have had a growing impact on the practice and teaching of translation, and corpus-based translation studies have become a sub-discipline of arguably both translation studies and corpus linguistics (see Granger & Petch-Tyson, 2003; Olohan, 2004; Beeby *et al.*, 2009; Zanettin, 2012; Fantinuoli & Zanettin, 2015, among others). It is undeniable that being able to use state-of-the-art resources, such as digital reference and analytical tools, has become a crucial skill for (prospective) translators (and, more generally, language service providers) to successfully respond to the demands of the job market. Corpora, together with corpus compilation and consultation tools, are part and parcel of these resources, which, however, should not be seen just as aids in *training* (technical) translators, but also, and above all, as means of *educating* reflective students, and thus future well-rounded professionals who can use personal judgment in the social construction process of making situated decisions to solve situated problems (see Kiraly, 2000). The pedagogical value of corpora is highlighted by Aston (2001: 5; my emphasis), who points out that corpus-driven learning activities can:

- improve *competence*, increasing learners’ knowledge of the language and the culture, and their awareness of how the former is used in the latter;

¹ Università di Siena, Italy.

- engage *capacity*, helping learners to develop their ability to use the language as a means of communication, both in reception and in production;
- increase *autonomy*, providing learners with learning instruments which they can exploit independently, and developing their ability to do so.

Within the translation classroom, different types of corpora can be employed to achieve different, though closely related, objectives (Bernardini *et al.*, 2003: 6). For instance, *monolingual* corpora in the target language (either reference or specialized corpora depending on the translation task being performed) can help translators choose translation options that are appropriate to the target communicative function(s) and addressees. On the other hand, *comparable* bilingual corpora (i.e. collections of texts originally produced in the respective languages which are similar in that they share some common features, including text type/genre, domain, topic, and publication date/span; see Bowker & Pearson, 2002: 93) can help translators gain a better understanding of both the source and the target text (ST and TT; see § 2 and 3 below), and *parallel* corpora (i.e. collections of original texts aligned to corresponding translations; see Bowker & Pearson, 2002: 92) can make it possible for them to observe the strategies other translators have opted for.

Within the translation process itself, corpora of different kinds can support translators in the various stages of their endeavour, i.e. before, during, and after the translation proper. As explained in Aston (2000: 22), in the *preparatory stage*, specialized monolingual corpora in the source language (SL) can provide knowledge of a) specific contents (and concepts); b) rhetorical moves associated with specific genres; and c) lexico-grammatical patterns that are more frequently used in specific domains and texts². In the *translation stage* proper, SL monolingual corpora may be used for ST analysis and understanding, while parallel corpora and specialized monolingual corpora in the target language (TL) may be used respectively to generate and test translation candidates (*ibid.*: 24). Finally, in the *editing stage*, TL monolingual corpora can help (apprentice) translators improve the internal cohesion and coherence of the TT (*ibid.*: 26).

Today, translators are in an incredibly privileged, and at the same time tricky, position, in that most of the resources they need are available through the Web. The Web itself can be considered a huge corpus, or rather a “corpus shop” (Bernardini *et al.*, 2006: 10), in which an astounding amount of readily available (but not necessarily relevant or even reliable) information can be found. To find their way through this jungle of facts and texts, students need guidance and support, so that they can fully realize what they can – and cannot – do with the Web, especially for translation purposes. To this end, involving students in the activities of corpus design and compilation may be a way of offering them a bottom-up perspective on both the potential and limitations of corpus data and methods (Bernardini *et al.*, 2003: 11). As argued by Varantola (2003: 56), the challenge seems to be twofold: first collecting the “right material” for the translation purposes at hand; second, knowing how

² Specialized corpora contain “texts dealing with a particular subject area and written by experts for a varied readership (experts to experts, experts to students, expert to laymen)” (Kübler, 2003: 29).

to use it, which requires translators to be “highly competent in textual and stylistic analysis and, in addition, to be computer- and software literate at a fairly advanced level” (*ibid.*).

In this article I illustrate a series of classroom activities which were part of a module of corpus-assisted translation conducted at the University of Siena and were aimed at helping students familiarize themselves with both text (type) analysis and corpus-based tools. In § 2, I sketch the contents, underlying rationale, structure, and methods involved, while in § 3 I focus on the outcomes of the module, dealing specifically with the assignments students were asked to complete, and discussing examples taken from the submitted projects. Finally, in § 4, I offer some concluding remarks on the added value of corpora in translator education.

2. A corpus-assisted translation module: overview and first guided activities

The course illustrated in this section is a module of corpus-assisted translation conducted between 2010 and 2011 at the Arezzo campus of the University of Siena. The module was offered as part of a one-year course in English language and translation addressed to third-year Italian undergraduates of the BA programme in Languages and Intercultural Communication, who were studying two foreign languages, namely English and either French, German, or Spanish. The lessons (24 hours over six weeks) were mainly designed to give the circa 20 attending students the opportunity to gain some hands-on experience of corpus-aided translation. As most students were not familiar with corpus methods and resources, they were first guided through ad-hoc corpus searches using English and Italian corpora freely available for online consultation, with the aim of clarifying the key concepts of concordance and collocation and introducing them to general reference language corpora. As a second step, students, working in small groups, performed searches of technical words and phrases in parallel English-Italian corpora and of linking expressions in a monolingual English corpus of academic discourse, to familiarize themselves with the language used to talk/write about a specific subject area, i.e. language for special purposes (LSP). Finally, based on a set of assignments they had to complete as part of their final assessment, students were shown how to design and compile their own specialized comparable corpora (semi)automatically from the Web (see § 3.1 and § 3.2 below)³. In what follows I describe, lesson by lesson, the activities conducted in class with the students, which in my view generated significant insight into, and significant questions about, language use, and which should be easily replicable with other undergraduate students.

In lesson 1, after introducing the students to corpora and their main features, some initial guided searches were performed using the Leeds collection of Internet corpora, i.e. large general-purpose corpora created from the Internet starting from

³ The main references throughout the module were an introductory volume to corpus linguistics (Spina, 2001) and a practical guide to creating and using corpora for translation (Bowker & Pearson, 2002).

automated search engine queries (Sharoff, 2006)⁴. Students were asked to click on the “Italian” radio button in the main query window, type in the word “polemica” and click on the “Concordance” radio button without changing the default parameters. They were then asked to observe the resulting *concordance lines* to help them familiarize themselves with the *KWIC* (key-word in context) format and were shown how to sort the results by left/right to see which words tend to co-occur, i.e. *collocate*, with “polemica”. By looking at the immediately preceding and following co-text, students soon realized that the examples listed included occurrences of “polemica” as both a singular feminine noun (meaning “controversy” or “debate”) and a singular feminine adjective (meaning “polemical”). They therefore asked if there were ways of refining the initial query to discriminate between word classes, which led to an explanation of how to query the corpus using the appropriate search syntax, thus producing separate concordance outputs when looking for “polemica” as an adjective or a noun (fig. 1). Students were then shown how to use the “Collocations” function of the Leeds corpora interface to obtain a list of the most frequent collocates of the noun “polemica” and were encouraged to observe how results changed when the range of left and right context was adjusted.

Fig. 1 - POS-based search results for “polemica”

Back to the query window			
See 99 examples of '[word="polemica"&pos="ADJ"]' cut 100' in ITWAC			
☐	>>	di realtà, e anche con una contenuta ma visibile 'vis	polemica 'difficilmente eguagliabile. Comincia, appunto, dal
☐	>>	Cmq nel caso specifico di questo thread, la venatura	polemica (come volevo spiegare nella 1 a frase) era legata alla
☐	>>	propria sensibilità di storico (e una peculiare vivacità	polemica), Silvestri costruisce tale bilancio in un saggio mirabile
☐	>>	?) Per il ministro Maroni, se e' il primo caso (la verva	polemica), avra' voluto ricordare al suo collega di non essere
☐	>>	presso il " grande pubblico " - anche grazie alla sua verve	polemica . (« e al suo stile letterario pregevole », sottolinea
☐	>>	? Dov' è la contraddizione? Solo con spasmodica volontà	polemica , che acceca e fa incorrere in infortuni incresciosi, si
☐	>>	'' . La nota delle Liste civiche rileva, con una punta	polemica , che sono in errore i partiti del centro & # 8209; sinistra
☐	>>	, per connotare l' opera in modo personale (anche in chiave	polemica come nel prologo e nella conclusione), quale che sia il
☐	>>	può avere modelli. Quella che possiamo trarne è un' istanza	polemica da tradurre, però, nei parametri di una situazione sociale
☐	>>	su queste pagine) ci sia al fondo una prevalente volontà	polemica di attacco complessivo a una tradizione storico-religiosa.
☐	>>	suono incapace di comunicare niente? altro che una posizione	polemica , e forse nemmeno più quella . La colpa sembra essere dei
☐	>>	uscita " . Al terzo tentativo d' interazione, tecnica e non	polemica , ha accettato un contraddittorio. Il contraddittorio è
☐	>>	roba si regali. chiusa la parentesi, con una piccola vena	polemica , i complimenti per il tuo bar te li faccio anche volentieri
Back to the query window			
See 99 examples of '[word="polemica"&pos="NOUN"]' cut 100' in ITWAC			
☐	>>	mai ci sarà !!! La mia è solo una considerazione e non una	polemica Il -----
☐	>>	storiche. " Levatemi tutto ma non la possibilità di fare	polemica " Genio e umorismo dalla cosmologia alle proteine George
☐	>>	a karniere. " Levatemi tutto ma non la possibilità di fare	polemica " temax 2004 (53) Vedi le inserzioni del venditore 27 -
☐	>>	Caro Fornaciari, dal momento che te ne intendi (senza	polemica) e che sei stato dirigente della ATN ora SOGIN sai per
☐	>>	in pericolo il topic. Fare presente, in questo caso, è fare	polemica , almeno ai miei occhi. Fallo via PM, VIA PM, e risparmia
☐	>>	stata messa? Spero venga aggiunta prima o poi ... Non è una	polemica , anche perchè ci sono state le vacanze, ma il problema,
☐	>>	, aspettata, mai scontata, che invita al confronto e alla	polemica , dentro e fuori le mura dell' Istituto. L' anno scorso
☐	>>	grave errore. Come ripeto non è mia intenzione fare alcuna	polemica , ho voluto solamente esprimere la mia opinione.
☐	>>	detto di mettere Portillo ... 25/07/2005 16:31:04 C' è	polemica , in giro per il mondo Beckham l' è rotto ... come facevano
☐	>>	Press " Friday, January 19, 2001 *** ... Era nato per far	polemica , in particolare contro i tempi moderni: vestiva come mister
☐	>>	per aver imbrattato i muri della città ». Al centro della	polemica , l' iniziativa promossa nelle settimane scorse dal sindaco,
☐	>>	di essere in prima linea. Mettiamo da parte ogni	polemica , ogni pregiudizio e ogni interesse, per dare un forte
☐	>>	e' buono perchè questi etemi liceali tirino fuori una	polemica , per occupare tempo trasmissione con epocali scontri tra il

⁴ Available at <http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html>. The Italian section of the Leeds corpora (it-WaC) was mainly used, together with “La Repubblica”, a 380 million token corpus of articles published between 1985 and 2000 in the homonymous Italian daily newspaper. I would like to thank Eros Zanchetta at the University of Bologna for providing access to the SSLMIT Dev (now CoLiTec) corpora, including “la Repubblica” (<https://corpora.dipintra.it/>), and to an offline subset of ItWac.

When asked to look for the word “opportunità” (“opportunity”) and its most frequent collocates, students found out that a very common phrase is “pari opportunità” (i.e. “equal opportunities”). When they were invited to suggest synonyms for “opportunità” and came up with “possibilità” (“possibility”) and “occasione” (“chance”), they pointed out that phrases like “pari possibilità” or “pari occasioni” cannot in any way be considered equivalent to “pari opportunità”. This observation provided an opportunity to reflect on what must be taken as a unit of meaning, or *lexical item* (Sinclair, 1998): as the students observed, if it is true that the meaning of this specific phrase can be predicted from the meaning of its parts, i.e. it is *compositional* (see Manning & Schütze, 1999: 184), the phrase is *not* freely *modifiable*, and, above all, its components are *not substitutable* (*ibid.*).

Lesson 2 provided the opportunity to illustrate in more detail concepts related to collocation, i.e. colligation, semantic prosody and lexical bundles⁵. While *collocation* was exemplified by looking at the relationship between a search word (or node) and individual words occurring in its proximity, *colligation* was defined as the representation of collocates by grammatical categories and the relationships between these categories. Colligation was observed by looking at the concordance lines of a rather formal Italian verb, namely “ottemperare” (to obey/to comply with), which also provided an opportunity to show how wild cards (the symbol “%” in the case of the Leeds corpora) can be employed to retrieve all forms of a lemma (see fig. 2). Students were quick both at noticing that the verb “ottemperare” is used overwhelmingly within a specific syntactic pattern and at determining what this pattern is, i.e. SUBJ+VERB+prep (=a) +OBJ.

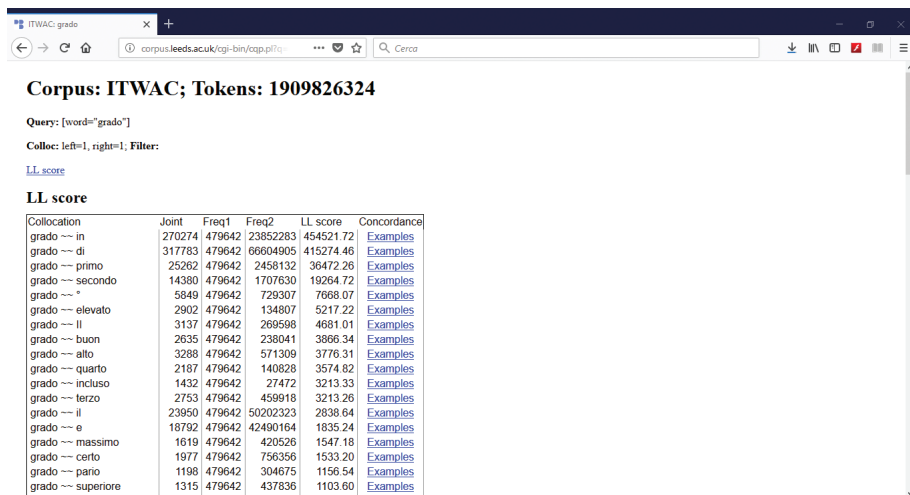
Fig. 2 - *An example of colligation: “ottemperare”*

See 100 examples of "[lemma="ottemperare"] cut 100" in ITWAC

>>	giorni dall'ordinanza del sindaco senza che questa fosse	ottemperata	- fossero da considerarsi di proprietà del Comune stesso e
>>	e riferate irregolarità e lo stesso giardino zoologico non	ottemperi	nei modi e nei tempi indicati nel provvedimento di diffida
>>	al fondo per la lotta all'AIDS, fino ad ora non hanno	ottemperato	, per cui il fondo è bloccato. Quindi, noi abbiamo due
>>	relativo adempimento l'Amministrazione ha tempestivamente	ottemperato	, per cui ritiene illegittimo l'annullamento del
>>	- l'articolo 650 del codice penale contro chi non aveva	ottemperato	l'ubbidito o comunque fatto ottemperare all'ordinanza del
>>	dall'articolo 45 del regolamento (CE) n. 1291/2000	ottemperate	- in artikel 45 van Verordening (EG) nr. 1291/2000
>>	che le condizioni di cui al presente articolo sono state	ottemperate	Tale prova è costituita: a) dalla dichiarazione di
>>	evitare multipli ripetizioni degli esperimenti destinati ad	ottemperate	a disposizioni legislative e a disposizioni comunitarie
>>	di Gestione nei confronti della parte che: Mac 183; Non	ottemperi	a quanto concordato con il presente atto; e Mac 183; Compia
>>	indotto dalla nuova previsione. In particolare, si dovrà	ottemperare	a quanto disposto all' art. 6, comma 6, della "Direttiva
>>	deposito cauzionale nel caso in cui l'aggiudicatario non	ottemperi	a quanto indicato nel bando di gara ed in particolare al
>>	che i professionisti che trattano dati personali devono	ottemperare	a quanto previsto dal titolo V della parte I, della
>>	, adotta le conseguenti determinazioni. Se l'impresa non	ottempera	a quanto richiesto, dal Ministero, questo, entro due mesi
>>	entro un mese a decorrere dal suo intervento. Se l'impresa	ottempera	a quanto richiesto dal Ministero, questo, entro due mesi
>>	gennaio 99, del 9.11.99, del 23 febbraio 2000) non aveva	ottemperato	a quanto richiesto e la presenza delle condotte in
>>	Via San Giovanni Decollato -). I Candidati che non avranno	ottemperato	a quanto specificato nei succitati punti nel termine in
>>	degli stessi veicoli. 4. Nel caso in cui il produttore non	ottempera	a quanto stabilito al comma 3 sostiene gli eventuali costi
>>	i casi di responsabilità penale. 4. Il collaudatore che non	ottempera	a quanto stabilito dall' art. 29 e punto con la sanzione
>>	terzo che se ne è assunta la responsabilità, che non	ottempera	a quanto stabilito dall' art. 31, commi 1 e 2, è punito con
>>	motivo autorizzatorio di multa postale non è in grado di	ottemperare	a queste considerazioni, dovrebbe restituire somma alcun
>>	il fiore di farina. Nel caso in cui il forno non avesse	ottemperato	a queste disposizioni era punibile con una ammenda di
>>	mesi dal risarcimento. Nel caso in cui il danneggiato non	ottemperato	a tale obbligo, l'assicuratore ha diritto a richiedere la
>>	regolare delega. Nei casi in cui il lavoratore non	ottemperi	a tale obbligo, l'impresa, oltre ad esprire le sanzioni vin-
>>	nella Provincia di Varese ai sensi del ccnl vigente, non	ottemperando	a tale obbligo: 6) Ogni contratto di subappalto vincola-
>>	delle prestazioni oggetto del presente capitolato, e ad	ottemperare	a tutti gli obblighi verso i propri dipendenti in
>>	proprietà se questi aveva pagato sempre i canoni ed aveva	ottemperato	a tutti i suoi doveri verso il signore. Si può quindi

⁵ Lexical bundles are also called n-grams, multi-word units, or clusters.

Fig. 4 - Most frequent collocates of “grado” in 1L and 1R positions



The screenshot shows a web browser window with the URL corpus.leeds.ac.uk/cgi-bin/opus.pl?c=. The page title is "Corpus: ITWAC; Tokens: 1909826324". The query is "[word="grado"]". The collocates are listed in a table with columns: Collocation, Joint, Freq1, Freq2, LL score, and Concordance. The table lists 15 collocates, each with a link to "Examples".

Collocation	Joint	Freq1	Freq2	LL score	Concordance
grado ~ in	270274	479642	23852283	454521.72	Examples
grado ~ di	317783	479642	66604905	415274.46	Examples
grado ~ primo	25262	479642	2458132	36472.26	Examples
grado ~ secondo	14380	479642	1707630	19264.72	Examples
grado ~ *	5849	479642	729307	7668.07	Examples
grado ~ elevato	2902	479642	134807	5217.22	Examples
grado ~ il	3137	479642	269598	4681.01	Examples
grado ~ buon	2635	479642	238041	3866.34	Examples
grado ~ alto	3288	479642	571309	3776.31	Examples
grado ~ quarto	2187	479642	140828	3574.82	Examples
grado ~ incluso	1432	479642	27472	3213.33	Examples
grado ~ terzo	2753	479642	459918	3213.26	Examples
grado ~ il	23950	479642	50202323	2838.64	Examples
grado ~ e	18792	479642	42490164	1835.24	Examples
grado ~ massimo	1619	479642	420526	1547.18	Examples
grado ~ certo	1977	479642	756356	1533.20	Examples
grado ~ pario	1198	479642	304675	1156.54	Examples
grado ~ superiore	1315	479642	437836	1103.60	Examples

The short, “low-stake” activities described so far, while moving from teacher’s “isolated” input (words and phrases out of context) rather than from authentic texts (as is instead the case for the activities described in § 3.1 and § 3.2), proved conducive to enhancing students’ analytical skills, in that they triggered observations on language use starting from an unprompted look at concordance lines (students were only asked to observe the words searched and their co-text left and right, without any further instruction). By the end of the second lesson, not only had students discovered that lexical items can correspond to more than just one (orthographic) word, but they had also realized that they include, besides their invariable part (or core), a number of features (collocation, colligation, and semantic prosody) that determine the items’ grammatical, semantic, and pragmatic realisation. Clearly, awareness of these features is vital for translators, who need to identify — in context — all the components that make up “functionally complete” units of meaning (Tognini Bonelli, 2000: 153) and then strategically define translational units (*ibid.*: 162).

The notion of *translational unit* gave me the opportunity to introduce *parallel corpora* in lesson 3. Here the aim was to show how this type of corpora can provide not only translation candidates at lexical level, but also a repertoire of strategies adopted by actual translators to deal with non-equivalence at word level. To do this, we used the Opus corpus, to search, for instance, for “grado” and compare Italian concordance lines containing “in grado di” with their aligned English *functionally equivalent units*, finding that the Italian phrase can be translated either with the modal “can” or the phrasal modal “be able to”⁷.

The rest of lesson 3 was devoted to giving an overview of resources for translation that are available online for free, including monolingual and bilingual dictionaries of students’ working languages, as well as terminological databanks (e.g.

⁷ The Opus open source parallel corpus is available at <http://opus.nlpl.eu/>.

IATE)⁸, which students later reported as helpful to complete course assignments. Among other things, students had the chance to familiarize themselves with corpora other than the Leeds collection of Internet corpora (for instance the BNC and the COCA) and with the freeware concordancer AntConc, which they employed for offline corpus consultation⁹. AntConc was appreciated by students for its user-friendly interface, particularly for the possibility of highlighting collocates in different positions left and right of the node in different colours, and for the word list function, a powerful tool listing lexical bundles based on their frequency. AntConc was used to perform queries on an offline subset of ItWaC (see note 3) and on a corpus of academic English¹⁰. The queries run in class on this corpus, while not immediately relevant to coursework, provided a smooth transition into the realm of language for special purposes and specialized language corpora, which students were asked to compile and consult for their translation projects (§ 3), and triggered some interesting observations about the features of LSP. As pointed out by Bowker & Pearson (2002: 26-27), although specialized vocabulary is probably LSP's most striking element, a specialized language is also characterized by special collocations and specific stylistic features, such as the ways in which information is arranged. For instance, students queried the Groom corpus to investigate the use of certain linking expressions in academic discourse. One of them noted that the gerund "speaking" is rather productive in combination with adverbs like "broadly", "generally" and "strictly" and argued that the resulting expressions, which tend to occur in sentence-initial position, are employed to highlight transitions in the writer's line of argument.

3. A corpus-assisted translation module: preparation of assignments and discussion of final projects

Lessons 4-6 of the module were devoted to designing and building bilingual specialized comparable corpora which were then used by the students to a) translate (in groups) from English into Italian; b) translate (individually) from Italian into one of their foreign languages; and c) prepare group presentations on relevant issues of corpus compilation and consultation for translation purposes. The English ST was about the traditional "Stinking Bishop" cheese from Gloucestershire, and students were also asked to write an accompanying translation commentary, while the Italian ST was about the similarly typical "Abbcciatto" cheese from the Arezzo

⁸ The EU's multilingual term base IATE (InterActive Terminology for Europe) is available at: <http://iate.europa.eu>.

⁹ Free search interfaces for the BNC (British National Corpus) and the COCA (Corpus of Contemporary American English) corpora are available respectively at: <https://corpus.byu.edu/bnc/> and <https://corpus.byu.edu/coca/>; AntConc is downloadable from: <http://www.laurenceanthony.net/>.

¹⁰ The corpus of academic articles was compiled by Nicholas Groom (Centre for English Studies, University of Birmingham) and contains nearly thirteen million words taken from sixteen international journals of economics, history, and sociology published between 1999 and 2003.

area. Foreign language instructors were involved in the correction and feedback regarding the translations into the students' foreign languages. In lesson 7, students started working on the group translations, for which feedback was provided during lesson 9. In lesson 8, students gave the oral presentations mentioned in c), focusing on the individual translations.

The core of the module thus consisted in guiding students through the various steps needed to design and compile a corpus. As mentioned, the DIY (aka ad hoc or disposable) corpora built by students were specialized comparable corpora. The value of comparable corpora resides in making a vast number of language-use examples occurring in multiple contexts readily available for analysis in both the SL and the TL. The points of departure for compiling the bilingual specialized comparable corpora were the English ST for the translation assignment described in a) and the Italian ST for the translation assignment described in b) above. The former, a 429-word description of the Stinking Bishop cheese (including its history and production process), was taken from the website of an online shop specialized in "cheese produced on small farms using traditional methods": <https://www.tedding-toncheese.co.uk/acatalog/de339.htm>. The latter, a 593-word text on the "Pecorino Abbucciato Aretino" (including its history, a rather technical description of its production process, and its nutritional properties), was formerly available at: <http://promozione.provincia.arezzo.it/materiale/ABBUCCIATO.pdf>¹¹. In § 3.1 some of the issues that emerged during corpus design and compilation will be discussed, while in § 3.2 the students' projects will be selectively reviewed.

3.1 From corpus consultation to corpus compilation

The first bilingual specialized comparable corpus was constructed in lesson 4 using TextSTAT, a programme that includes tools for text analysis (similar to AntConc) as well as a Web crawler able to read files directly from the Internet and save them as a plain text corpus¹². First, students engaged in some preliminary activities that can be subsumed under the general rubric of *corpus design*. Following the guidelines provided by Bowker & Pearson (2002: 45-54) they were invited to think about criteria for corpus compilation based on their specific needs and project goals, i.e. the translation of the Stinking Bishop text. It took students quite a long time to agree on all criteria (shown in tab. 1), which triggered an interesting debate on how difficult and time-consuming it may be to obtain a sample of specialized texts/language. Students were particularly keen to identify text communicative functions (informative vs promotional) and text addressees (tourists, consumers, etc.), as well as to argue for the need to include only full texts (as opposed to extracts) and to debate issues of source reliability. The latter topic aroused much discussion, and the class literally split into two opposing parties over the claim that texts should/should not

¹¹ A reduced version of the text is currently available at: <https://www.visittuscany.com/it/sapori/lab-bucciato-aretino-e-il-caprino-specialita-delle-colline-della-valtiberina/>.

¹² TextSTAT is downloadable from: <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat/>.

necessarily be written by native speakers (although all students agreed that this may be rather difficult to ascertain).

Tab. 1 - *Wish list for the cheese corpus*

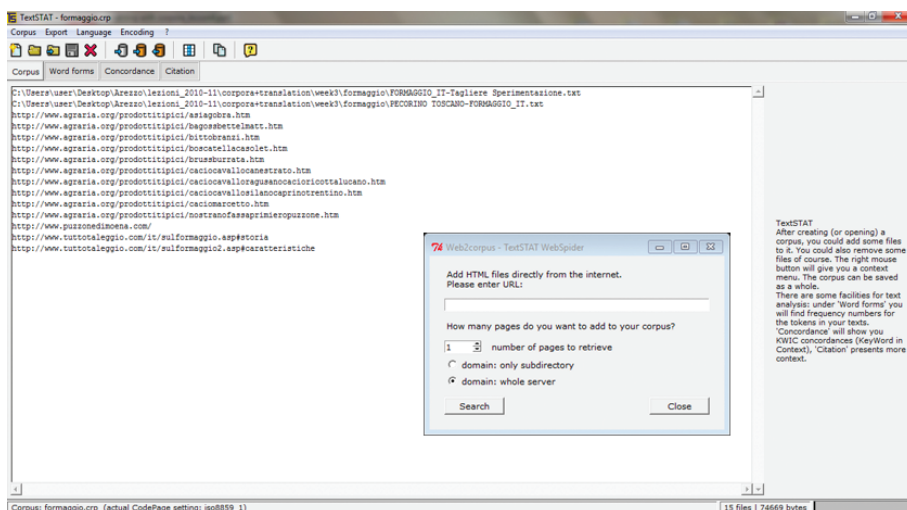
<i>Criteria</i>	<i>Suggestions agreed upon by students</i>
Size	10,000 words (but expandable)
Number of texts	10-12 (5-6 per language) by different authors
Medium	Written
Subject	Cheese (manufacturing of)
Text type	Descriptive, semi-specialized (no recipes!) produced by experts for non-experts
Authorship	Online travel guides/company (cheese manufacturers) websites
Language	English and Italian originals
Publication date	Not relevant

Moving from theory to practice, students were divided into groups of three, each using a laptop, and were asked to download TextSTAT; they were then provided hard copies of the Stinking Bishop text to read individually and asked to jot down (again individually) five or six keywords, as well as their possible Italian equivalents resorting, if needed, to the online dictionaries and corpora they had used in previous lessons. The keyword lists thus obtained were then compared within each group, eventually resulting in a single word list. Among other words, students suggested the nouns “cheese”, “rind”, and “mould”, the adjectives “pungent”, “firm”, and “mature”, and the verb “pasteurise”. Each group googled various combinations of these words to find relevant English texts on the Web. Specifically, students were encouraged to look for five websites/pages, note down the corresponding URLs, read the contents of the sites/pages, and then describe the texts they found to the rest of the class, specifying which ones they would include/exclude in/from the corpus and why. This process was repeated for Italian texts starting from the students’ translation candidates of the ST’s keywords. Once everybody had the chance to speak and exchange keywords and URLs with her/his colleagues, each group proceeded to the actual compilation of the corpus through the very simple procedure supported by TextSTAT (see fig. 5).

In lesson 5, the TextSTAT concordancer was employed to run queries on the English and Italian subcorpora constructed during lesson 4. This time, unlike what had happened during the activities illustrated in § 2, students did not search out-of-context words suggested by their teacher, but autonomously selected words and phrases (e.g. the noun phrase “moisture content” and the adjective pair “soft and creamy”) from either the ST or the texts selected from the Web, which gave them a better sense of the patterns of meaning in the texts, including prosodies, as well as cohesion and coherence. Based on the observation of concordance lines, some students suggested revising the selection of webpages to harmonize the corpus in terms of text communicative function and style, and did so accordingly. The corpus compilation activity also prompted some questions and comments on very practi-

cal (technical) issues like preferred file format. Finally, a comparison between the searches performed on their DIY plain text corpora and the POS-based searches performed on the Leeds collection of Internet corpora triggered an interesting discussion on the added value of annotation, above all on the role of analytic metadata (Burnard, 2004) in making built-in linguistic information retrievable.

Fig. 5 - *TextSTAT text analysis tool and Web crawler*

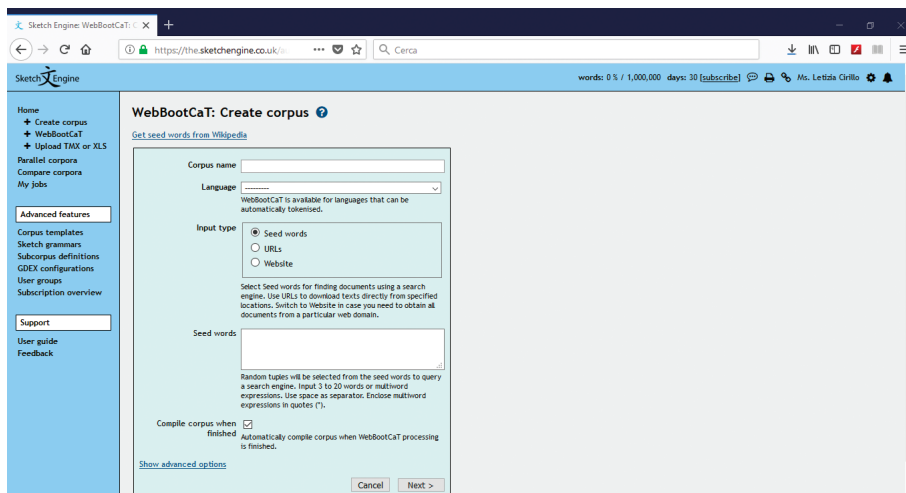


In lessons 5 and 6, students compiled bilingual specialized comparable corpora using the corpus-building tool known as WebBootCaT, which automatically downloads webpages starting from a list of “seed words”¹³. The two languages involved were Italian and one of the students’ foreign languages (English, French, German, and Spanish). While the students had to complete the translation from Italian at home, the corpus compilation activity preceding the task was conducted mainly in class in pairs and groups of three. Students were given hard copies of the Italian text of the Abbucciato Aretino, which took them a few minutes to read. As with the TextSTAT-based task illustrated above, they were invited to select five or six specific words from the text and look them up in the Italian corpus they had built using TextSTAT as well as in a larger (reference) Italian corpus (see note 3), comparing concordance lines and collocations and noting down differences (if any). Further, they were asked to look up possible translations of the words chosen in online bilingual dictionaries and check these translation candidates in the foreign language in online monolingual dictionaries and corpora. These words were then used as seed

¹³ WebBootCaT is part of the Sketch Engine corpus manager software available at <https://www.sketchengine.co.uk/>. To avail themselves of this tool, the students opened a 30-day trial subscription to the Sketch Engine full package. A free version of the WebBootCaT, called BootCat front-end, is downloadable from <http://bootcat.dipintra.it>.

words to create corpora in students' foreign languages following the WebBootCaT procedure (fig. 6).

Fig. 6 - Sketch Engine – WebBootCaT



Once each group had obtained a bilingual comparable corpus, students were shown how to use word sketches in the Sketch Engine. A word sketch is a powerful tool that displays the search word's colligations (fig. 7). In class, it was used to compare collocation patterns occurring in the disposable specialized corpora and in large general reference corpora such as the BNC.

Fig. 7 - An example of word sketch: “pungent”

The screenshot shows the Sketch Engine word sketch for the word 'pungent'. The title is 'pungent (adjective) British National Corpus (BNC) freq = 165 (1.46 per million)'. The sketch is divided into several sections: 'modifiers of "pungent"', 'nouns and verbs modified by "pungent"', '"pungent" and/or ...', 'prepositional phrases', 'subjects of "be pungent"', 'infinitive objects of "pungent"', 'verbs before "pungent" and noun', and 'verbs before "pungent"'. Each section contains a list of words and their frequencies.

modifiers of "pungent"		nouns and verbs modified by "pungent"		"pungent" and/or ...		prepositional phrases		subjects of "be pungent"	
exquisitely	1 7.56	odour	5 9.17	almond	2 9.38	"pungent" with ...	6 3.64	close	1 11.67
amazingly	1 7.18	smell	21 8.98	chaper-witted	1 8.96	"pungent" of ...	1 0.61	settle	1 11.54
powerfully	1 6.28	the pungent smell		hand-rolled	1 8.93	"pungent" to ...	1 0.61	aroma	1 11.00
fairly	1 2.56	aroma	4 8.57	grapey	1 8.91	"pungent" than ...	1 0.61	air	3 7.92
highly	1 1.76	scent	6 8.49	lemon-scented	1 8.89	"pungent" by ...	1 0.61	time	1 3.51
quite	2 1.31	methylanthe anilate	1 8.18	horsey	1 8.82	"pungent" upon ...	1 0.61	something	1 2.17
rather	1 1.05	algarone	1 8.16	well-flavoured	1 8.79				
		rockdon	1 8.16	cherry	1 8.76				
		ractette	1 8.16	flavoursome	1 8.73				
		crispness	1 8.08	rancid	1 8.69				
		anti-communism	1 8.01	sulphurous	1 8.60				
		tailboy	1 8.01	lusty	1 8.55				
		pong	1 7.99	rooted	1 8.49				
		amalgam	1 7.63	acid	1 8.41				
		dignost	1 7.61	overpowering	1 8.37				
		smoke	5 7.49	corrosive	1 8.34				
		urine	1 7.28	biting	1 8.31				
		herb	2 6.98	hilarious	1 8.24				
		olive	1 6.85	earthy	1 8.09				
		fragrance	1 6.82	salty	1 8.07				
		cigar	1 6.78	perpetual	1 8.01				
		solvent	1 6.74	pleasing	1 7.99				
		paric	1 6.67	spicy	1 7.92				
		spray	2 6.63	arid	1 7.59				
		humanity	1 6.49	persuasive	1 7.52				
		perfume	1 6.45						

Finally, I explained how to merge subcorpora with the Sketch Engine compiling function (which many of the students later did, after realizing their initial corpus was not specialized or large enough and thus needed to be adjusted/expanded) and how to share their corpora with the colleagues in their group, as well as with the module instructor¹⁴.

3.2 Translating with corpora

In this section I will discuss some of the projects submitted by students at the end of the module, specifically some of the commentaries accompanying the English-Italian translations of the Stinking Bishop text (assignment a), and some of the oral presentations describing the steps taken to complete the translation of the Abbucciato Aretino Italian text into the chosen foreign language (assignment b and subtask c). Although space constraints do not permit a thorough analysis of the projects, I will dwell on some of the issues raised by students, which show how they implemented the methods learned in class.

Fig. 8 - Collocations of “lavata” and “lavaggio” in one of the students’ DIY corpora

formaggi aromatizzati, formaggi a crosta lavata, menù pronti, formaggi a pasta filata consistenza è morbida ed elastica. La crosta, lavata, ha un colore dalle sfumature arancioni non cotta ed è ricoperto da una crosta lavata. L'affinamento si potrae dalle due alle dalle 3 alle 4 settimane. La sua crosta lavata e umida sprigiona un odore fine e gradevole Rispetto ad altri formaggi del Nord a crosta lavata e umida, il Coeur Dit d'Arras ha la particolarità francese prodotto con latte vaccino a crosta lavata con le birre del nord. La pasta è semidura forma intera, peso 250 g Formaggio a crosta lavata con pasta molle, dal centro gessoso. 018 g È un formaggio a pasta molle a crosta lavata di colore arancio. Viene affinato in locali un piccolo assaggio di formaggio a crosta lavata. Stagionatura da 2 - 3 settimane. 012 VIEUX untuosa di color beige chiaro. La crosta è lavata, liscia di color avorio, arancio o rosso vaccino pastorizzato a pasta molle e a crosta lavata dal colore arancio intenso. Viene stagionato
loro tonalità è dovuta alla durata del lavaggio, cioè la crosta naturale viene lavata della struttura del prodotto finale. </p><p> Lavaggio : (Edam , Gouda , Colby) La cagliata è dentario . </p><p> Acidi assenti di flusso, di lavaggio della saliva di aumenti del formaggio e muffe di copertura mediante spazzolatura e/o lavaggio della crosta. A fine stagionatura il formaggio muffe di copertura mediante spazzolatura. Il lavaggio della crosta con acqua e sale permette prima fase di maturazione. Il successivo lavaggio permette di eliminare della superficie specifici di questo formaggio. Inizialmente il lavaggio viene effettuato con acqua, successivamente concentrazioni sempre maggiori. Questa soluzione di lavaggio viene spesso aromatizzata anche con pepe

Starting from assignment a), in their commentary to the translation of the Stinking Bishop text, a first group of students dealt, among other things, with the translation of “washed rind” and “washing solution”, for which they found equivalents in the Italian section of the comparable corpus they had built with TextSTAT, where they observed the collocations of “lavata” and “lavaggio” (fig. 8). In an attempt to obtain further evidence, the students found the product information sheet of

¹⁴ For more detail see the Sketch Engine user manual at: <https://www.sketchengine.co.uk/user-guide/user-manual/corpora/manage-a-corpus/>.

French “Epoisses de Bourgogne”, which is referred to in the ST as being similar to the Stinking Bishop. The information sheet on Epoisses provided additional evidence supporting the collocation “crosta lavata” as opposed to “buccia lavata” (“buccia” being another possible translation of the English “rind”), as shown by the highlighted extracts in figure 9.

Fig. 9 - Comparable Italian text on Epoisses de Bourgogne

Epoisses de Bourgogne

Associazione Produttori		Ente di Controllo
Syndicat de Defense de l'Epoisses Mairie d'Epoisses 21460 Epoisses		I.N.A.O. Champs Elysées, 138 75008 Paris

Prodotto con latte **vaccino** intero, a pasta molle e con crosta lavata e liscia o leggermente rugosa e brillante, di colore dall'avorio tendente all'arancione al rosso mattone; di forma cilindrica, può avere due formati: diametro da 95 a 115 mm e peso da 250 a 350 g oppure diametro da 165 a 190 mm e peso da 700 a 1 100 g; percentuale di grasso almeno del 50 % sull'estratto secco e percentuale di sostanza secca almeno del 40 %. La pasta è di colore beige chiaro, morbida, untuosa, molle e leggermente cavata. Il centro è parzialmente precolato in base alla maturità del formaggio.

Prodotto in una parte dei dipartimenti della Côte d'Or, dell'Yonne e della Haute-Marne, nella regione di Bourgogne.

Il latte adoperato per l'ottenimento dell'Epoisses proviene unicamente da vacche di razza Brune, Montbéliarde e Simmental Française.

Ottenuto con latte vaccino intero, tramite coagulazione a prevalenza lattica, versato negli stampi dopo un taglio grossolano senza disaggregazione del caglio; spezzolatura spontanea; salatura con sale secco; stagionatura di almeno 4 settimane, cui si accompagnano lavaggi con acqua addizionata di Marc de Bourgogne, che conferisce al formaggio la naturale colorazione rosso mattone dovuta alla pigmentazione dei batteri di superficie.

L'Epoisses è stato creato all'inizio del XVI secolo da monaci cistercensi residenti a Epoisses e la sua produzione è stata successivamente affinata dagli allevatori del luogo. Il commercio di questo formaggio, lodato da Madame de Sévigné e dichiarato «Re del formaggio» da Brillat-Savarin nel 1825, si è esteso a partire dal 1840.

Prodotto con latte vaccino intero, a pasta molle e con crosta lavata e liscia

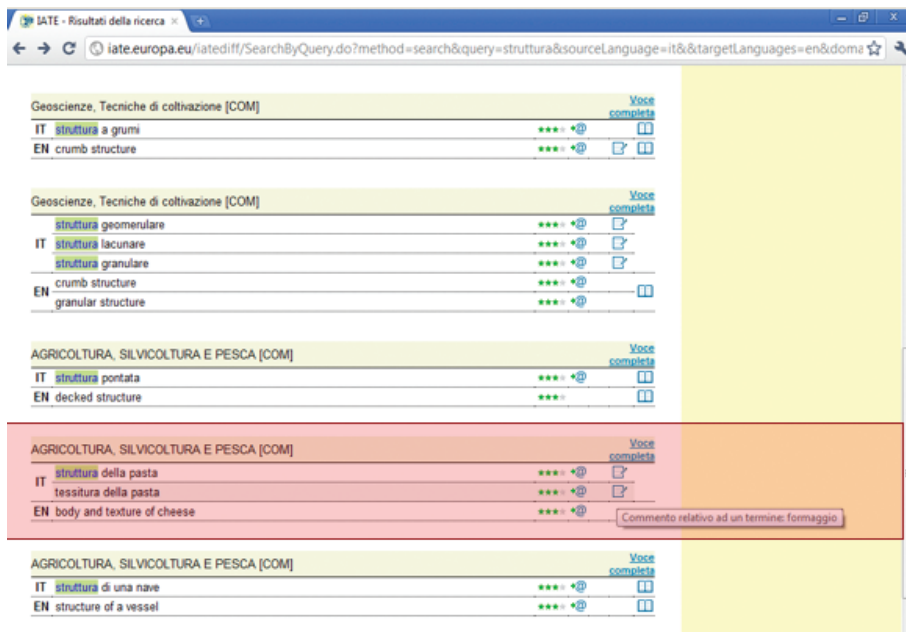
cui si accompagnano lavaggi con acqua addizionata di Marc de Bourgogne,

In their commentary, a second group of students noted that the most difficult part of the translation of the Stinking Bishop text was choosing how to render “smells of old socks” in Italian. Having agreed on the fact that a word-for-word translation would not make the cheese very appealing to Italian-speaking potential buyers¹⁵, they opted for “ha un odore particolarmente pungente” (has a particularly pungent smell), arguing that 1) pungent means strong without necessarily having a negative value, as shown by the collocations and word sketches of “pungent” from the BNC (fig. 7); and 2) the intensifying adverb “particularly” somehow compensates for the omission of the suggestive expression used in the ST.

¹⁵ Although the reader is left to wonder whether and to what extent the original “smells of old socks” can be considered appealing to English-speaking buyers.

Moving to assignment b), in the commentary to his English translation of the Abbucciato Aretino text, a student explained that one issue he had to face during the Italian-English translation was the term “struttura” referring to the physical consistency of the Abbucciato Aretino. Having realized that bilingual dictionaries were not of any help, he first turned to the IATE terminological databank, where he narrowed his query to the “agriculture, forestry and fisheries” domain (fig. 10), and then checked what he believed to be the best translation option he had found, i.e. “body”, against the specialized comparable corpus he had compiled using the Sketch Engine WebBootCaT. Moving from the concordance lines of “body” therein, he traced a specialized English glossary on cheese (fig. 11), where he found the definition of the term “body”.

Fig. 10 - English translations of “struttura” provided by IATE



Domain	IT Term	EN Translation	Voce completa
Geoscienze, Tecniche di coltivazione [COM]	IT <u>struttura</u> a grumi	crumb structure	Voce completa
	EN crumb structure		
Geoscienze, Tecniche di coltivazione [COM]	IT <u>struttura</u> geomerulare	granular structure	Voce completa
	IT <u>struttura</u> lacunare		
	IT <u>struttura</u> granulare		
	EN crumb structure		
	EN granular structure		
AGRICOLTURA, SILVICOLTURA E PESCA [COM]	IT <u>struttura</u> pontata	decked structure	Voce completa
	EN decked structure		
AGRICOLTURA, SILVICOLTURA E PESCA [COM]	IT <u>struttura</u> della pasta	body and texture of cheese	Voce completa
	IT tessitura della pasta		
	EN body and texture of cheese		
AGRICOLTURA, SILVICOLTURA E PESCA [COM]	IT <u>struttura</u> di una nave	structure of a vessel	Voce completa
	EN structure of a vessel		

As we have seen, the strategies adopted by students to verify their translation candidates include not just consulting their comparable corpora, but, as a further step, examining additional comparable texts on cheese (see fig. 9 above). Some students also considered texts that were not comparable to their ST in terms of genre and intended readers but were nonetheless consulted and described in their commentaries as “authoritative sources of information as well as linguistic evidence”. Sometimes such texts were discovered by chance, as happened to one student, who, in looking for the best Spanish translation of “spino” (a long whisk used for stirring and separating curd from whey during the cheesemaking process) in various sources, including the cheese comparable corpus he compiled using WebBootCaT, bumped into the Spanish version of an official EU regulation on protected designation of origin,

which referred specifically to one of the typical cheeses manufactured in Italy, and could thus confirm that the Spanish equivalent of “spino” is “cucharón”.

Fig. 11 - *Collocations of “body” in one of the students’ DIY corpora*

Corpus: Cheese	
Hits: 32	
Assignment 2 (IT>ENG)	
doc114428	Using a large saucepan on a portable gas burner, Melchiorre heated the milk to 38°C, slightly above body temperature, whilst stirring constantly.
doc114416	The body should be firm yet smooth and light after the onset of homogenization, or enzymatic breakdown, at about three months.
doc114416	Your log will, of course, look quite different and you should by now be able to work out how these actions affect the acidity readings and the body and texture of the cheese. </p>
doc114415	In addition to meeting compositional standards, cheese must also meet standards for flavor, aroma , body , texture, color, appearance, and finish.
doc114415	The inspector then examines the cheese to detect any inconsistencies in texture, rubs it to determine body (or consistency), smells it, and tastes it.
doc114415	Some examples: </p><p> Stretching: (Mozzarella , Provolone) The curd is stretched and kneaded in hot water, developing a stringy, fibrous body . </p>
doc114415	The pressure drives out moisture the molds are designed to allow water to escape and unifies the curds into a single solid body . </p>
Sample	doc114332 <p> Body </p><p> The term body is used to designate the physical consistency of cheese.
Filter	doc114332 <p> Body </p><p> The term body is used to designate the physical consistency of cheese.
Frequency	doc114332 The body may be soft, firm hard semi-soft, waxy, resilient, flaky or crumbly.
Node tags	doc114332 Body is largely dependent on moisture content - the higher the moisture content the softer the cheese. </p>
Node forms	doc114332 Holes Openings in the body of cheeses, they may be jagged or slightly rounded (also known as eyes).
Doc IDs	doc114332 <p> Open </p><p> Texture description referring to a cheese which contains openings and holes in its body .
Collocations	
ConcDisc	
doc.id	doc114332
doc.filename	glossary.html
doc.url	http://www.seacrestfoods.com/resource/glossary.html
doc.ca_edit_url	http://the.sketchengine.co.uk/auth/file/114332/setup/

Another student, in explaining why she had not translated, or even thought of translating (e.g. by providing an explanatory periphrasis in a translator’s note), “Pecorino Abbucciato Aretino” and other culture-specific terms into French, introduced the concept of *realia* – precisely ethnographic realia – quoting the work of some translation scholars she had had the chance to read (e.g. Osimo, 2004). She argued that “Pecorino Abbucciato Aretino” is a culture-bound element for which no functional equivalent is available in French. Since French readers may not be familiar with this term and concept, she added, translating it would imply writing a periphrasis. However, she concluded, such a periphrasis is superfluous in a text that has the “Pecorino Abbucciato Aretino” as its main topic and thus provides detailed information about it.

Lastly, a student explained how she had resorted to Google images to have a clearer idea of what “fucelle” are (strainers used as cheese moulds allowing the cheese to drip) and, at a later stage, to make sure that the German “Käseformen” she had found in her comparable corpus referred to the same objects.

All students were very careful about identifying the translation problems encountered and describing the various steps of the progressive approximation process leading to their solution. What exceeded my expectations was the logical rigor, and at the same time the enthusiasm, with which students integrated the various resources available to provide evidence supporting their translation choices. Finally,

their procedural competence and metatranslational awareness clearly emerged in their accounts about using comparable corpora for translation purposes. In the following list, I have summarized the points made by students themselves in their presentations:

With comparable corpora, you can:

- learn something new about a specific domain/topic;
- understand the ST;
- look for equivalents, definitions and contexts of use in both the ST and TL;
- identify and reproduce the features of the specific genre/register in the TL;
- choose the “right” lexical items¹⁶.

4. *Thought-provoking tools for problem-solving processes: concluding remarks on corpora and translation*

Corpus-based learning activities have often been described as a journey of discovery (Bernardini, 2000) in which the teacher’s role is that of a facilitator (Aston, 2000: 42). The corpus work presented in this paper is no exception to this general statement, and the student’s projects illustrated in § 3.2 confirm the crucial role that corpus methods and tools play for the teaching and learning of translation. To be more precise, and in line with what was suggested by Varantola (2003: 59), DIY comparable corpora proved to be performance-enhancing tools that helped students to overcome the mismatch between competence and performance in translation, especially into their foreign languages. In this respect, one of the main benefits of comparable corpora can be considered that of “reassuring” novice translators about their choices (*ibid.*: 67). In other words, if it is true that translation is a problem-solving process *par excellence*, in which translators are called upon to make informed, accountable decisions, then comparable corpora can be said to strategically support these decisions. In fact, judging from the way in which students documented their decision-making process in the commentaries and presentations discussed in § 3.2, corpus resources, especially the DIY corpora they built, did more than just reassure them. On the one hand, these corpora were used to *generate and test hypotheses* as to the interpretation of the ST and as to appropriate translations in the TT; on the other hand, they were used to *improve the quality* of both text interpretation and translation, capturing subtleties of the ST and producing (or approximating) native-like translations.

In both assignments, students proved able to combine a close qualitative analysis of the STs – at the level of language, discourse and the socio-cultural environments in which the texts were produced – and the “larger picture” of quantitative data provided by both specialized and general reference corpora. In that students were

¹⁶ When asked to clarify the adjective “right”, the student who used it said that it qualifies a lexical item as being appropriate to the context in which it is used, as shown by the occurrences of that specific lexical item in the specific context of use under investigation.

brave enough to move beyond the clear-cut distinction between grammatical and lexical categories, we may go as far as saying that they embraced a *corpus-driven* approach (see Tognini Bonelli, 2001: 84-85). In addition, the uses they made of corpus resources they had become familiar with or created themselves were not pre-determined by their teacher but emerged during their decision-making processes in sometimes unexpected ways.

Overall, students' observations on their translation assignments denote a considerable *metalinguistic and metatranslational awareness* (which goes hand in hand with the high linguistic-translational competence shown in their TTs), as well as considerable *critical thinking* and an *ability to apply acquired skills to new problems* and to learn new skills (Bernardini, 2000: 85-86) – in other words, to be *autonomous learners*. The results obtained support the case for a translation pedagogy in which corpora establish a negotiation space between teachers and learners (Aston, 2001: 44) that increases learners' autonomy, giving them a "sense of ownership" (Sinclair, 2000: 7) and responsibility.

Ultimately, and from a very practical point of view, it is my conviction that teaching and learning experiences of the kind described in this paper are replicable with limited resources and even with a larger number of students. As claimed by Zanca (this volume), there is an incredible amount of "online stuff" that can be used (for free) both in the classroom and outside of the classroom and, as shown in § 3.2, it is amazing how much students can learn, both intentionally and incidentally, when using it.

Acknowledgments

The present paper could not have been written without the outstanding interest and motivation demonstrated by the students of the BA in Languages and Intercultural Communication who attended the corpus-assisted translation module the paper draws on. I am also indebted to Laurie Anderson, Lucia Cocci, Daniele Corsi, and Barbara Innocenti for the time and effort they put in the correction of students' translations into English, German, Spanish, and French respectively. Finally, I would like to thank the editors of this volume for giving me the chance to share such a rewarding teaching experience.

References

- ASTON G. (2000), I corpora come risorse per la traduzione e per l'apprendimento, in BERNARDINI S. - ZANETTIN F. (eds), *I corpora nella didattica della traduzione*, Clueb, Bologna: 21-29.
- ASTON G. (2001), Learning with corpora: An overview, in ASTON G. (ed.), *Learning with corpora*, Clueb, Bologna: 7-45.
- BEEBY A. - RODRÍGUEZ INÉS P. - SÁNCHEZ-GIJÓN P. (eds) (2009), *Corpus use and translating: Corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.

- BERNARDINI S. (2000), I corpora nella didattica della traduzione: Dall'addestramento alla formazione, in BERNARDINI S. - ZANETTIN F. (eds), *I corpora nella didattica della traduzione*, Clueb, Bologna: 81-102.
- BERNARDINI S. (2001), 'Spoilt for choice': A learner explores general language corpora, in Aston G. (ed.), *Learning with corpora*, Clueb: Bologna: 220-249.
- BERNARDINI S. - STEWART D. - ZANETTIN F. (2003), Corpora in translator education: An introduction, in ZANETTIN F. - BERNARDINI S. - STEWART D. (eds), *Corpora in translator education*, St. Jerome, Manchester: 1-13.
- BERNARDINI S. - BARONI M. - EVERT S. (2006), A WaCky introduction, in BARONI M. - BERNARDINI S. (eds), *WaCky! Working papers on the web as corpus*, Gedit, Bologna: 9-40. Available at: <http://wackybook.sslmit.unibo.it/>
- BOWKER L. - PEARSON J. (2002), *Working with specialized language. A practical guide to using corpora*, Routledge, London & New York.
- BURNARD L. (2004), Metadata for corpus work, available at <http://users.ox.ac.uk/~lou/wip/metadata.html> (last accessed: February 7, 2018).
- FANTINUOLI C. - ZANETTIN F. (eds) (2015), *New directions in corpus-based translation studies*, Language Science Press, Berlin. Available at: <http://langsci-press.org/catalog/book/76>
- GRANGER S. - PETCH-TYSON S. (eds) (2003), *Extending the scope of corpus-based research: New applications, new challenges*, Rodopi, Amsterdam & New York.
- HUNSTON S. - THOMPSON G. (2000), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*, Oxford University Press, Oxford.
- KIRALY D. (2000), *A social constructivist approach to translator education*, Routledge, London & New York.
- KÜBLER N. (2003), Corpora and LSP translation, in ZANETTIN F. - BERNARDINI S. - STEWART D. (eds), *Corpora in translator education*, St. Jerome, Manchester: 25-42.
- MANNING C. - SCHÜTZE H. (1999), *Foundations of statistical natural language processing*, MIT Press, Cambridge (MA).
- MCENERY A.M. - XIAO R.Z. - TONO Y. (eds) (2006), *Corpus-based language studies: An advanced resource book*, Routledge, London & New York.
- OLOHAN M. (2004), *Introducing corpora in translation studies*, Routledge, London & New York.
- OSIMO B. (2004), *Manuale del traduttore*, Hoepli, Milano.
- PARTINGTON A. (2004), "Utterly content in each other's company": Semantic prosody and semantic preference, in *International Journal of Corpus Linguistics* 9(1): 131-156.
- SHAROFF S. (2006), Creating general-purpose corpora using automated search engine queries, in BARONI M. - BERNARDINI S. (eds), *WaCky! Working papers on the web as corpus*, Gedit, Bologna: 63-98. Available at: <http://wackybook.sslmit.unibo.it/>
- SINCLAIR, B. (2000), Learner autonomy: The next phase?, in SINCLAIR B. - McGRATH I. - LAMB T. (eds), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, Longman, Harlow: 4-14.
- SINCLAIR J. (1998), The lexical item, in WEIGAND E. (ed.), *Contrastive lexical semantics*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 1-24.
- SINCLAIR J. (2004), *Trust the text: Language, corpus and discourse*, Routledge, London & New York.

- SPINA S. (2001), *Fare i conti con le parole*, Guerra, Perugia.
- TOGNINI BONELLI E. (2000), "Unità funzionali complete" in inglese e in italiano: verso un approccio "*corpus driven*", in BERNARDINI S. - ZANETTIN F. (eds), *I corpora nella didattica della traduzione*, Clueb, Bologna: 153-175.
- TOGNINI BONELLI E. (2001), *Corpus linguistics at work*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- VARANTOLA K. (2003), Translators and disposable corpora, in ZANETTIN F. - BERNARDINI S. - STEWART D. (eds), *Corpora in translator education*, St. Jerome, Manchester: 55-70.
- ZANETTIN F. (2012), *Translation-driven corpora: Corpus resources for descriptive and applied translation studies*, St. Jerome, Manchester.

Corpora, Google e roba simile: per quale ragione gli studenti di una lingua straniera dovrebbero perderci tempo?

This paper suggests that corpus linguistics methodology can be introduced even to students with a limited foreign language competence. It describes how learners can be guided to an inductive discovery of language patterns and usage using selected and familiar online resources – such as Google or Wikipedia - and how these resources can be explicitly related to corpus linguistics and complemented by “proper” corpora to solve linguistic problems emerging in writing or translation activities, while limiting the objections often generated by the use of corpus linguistics in the classroom. This approach, I claim, gradually develops learners’ autonomy, awareness and methodological soundness. The paper describes activities with undergraduate students using mainly online resources and corpora and with postgraduate learners who also collect their own specialized corpus. The students’ feedback seems to confirm their ability to deal with aspects of the foreign language they could hardly handle with more traditional reference tools.

1. *Introduzione*

Al centro di questo mio contributo è la descrizione di un approccio didattico mirante all’impiego da parte di apprendenti di una lingua straniera della metodologia di esplorazione propria della linguistica dei corpora. Negli ultimi decenni, questo impiego è già stato al centro di numerosi studi e viene considerato da molti come un approccio innovativo e di grandi potenzialità ma, di fatto, resta largamente sconosciuto alla grande maggioranza degli insegnanti e degli studenti, sia in ambito universitario che scolastico (si vedano ad esempio Boulton, 2010; Maunier, 2011). Questa incongruenza è stata evidenziata, tra gli altri, da Römer (2008:123): «The gap between corpus linguistics and the teaching reality described by Mukherjee (2004), is still far too wide, and the extent to which corpora and concordances have actually been used in LT classrooms is, unfortunately, as yet fairly limited». La mia personale esperienza, come utilizzatore di corpora sia per la ricerca che per l’insegnamento in ambito accademico, mi ha convinto che uno dei maggiori ostacoli a questa mancata diffusione possa essere individuata nelle modalità in cui i corpora vengono proposti agli apprendenti e che un diverso approccio e inserimento nel percorso didattico possa risultare più efficace, favorendo una maggiore autonomia e motivazione nell’apprendimento.

¹ Università di Siena, Italy.

Esso consiste nell'inserire l'uso dei corpora in un percorso didattico *task based*, legato alla soluzione di problemi linguistici contingenti e in associazione ad altri strumenti più familiari: dai dizionari ai motori di ricerca online che arricchiscono l'esplorazione autonoma degli studenti e fungono da ponte verso un impiego più tecnico dei corpora. Gli esempi trattati e le esperienze descritte riguardano corsi universitari di primo e secondo livello e studenti con una conoscenza della lingua inglese pari almeno al B1 ma, con ogni probabilità, lo stesso approccio può essere proficuo e adattabile anche a classi di livello inferiore e ad ambiti scolastici ed educativi diversi.

1.1 L'uso diretto di corpora da parte degli apprendenti

L'utilizzo dei corpora per la didattica e l'apprendimento delle lingue è stato proposto e trattato da molti studi (si vedano ad esempio Aston, 2001; 2004; Boulton, 2010; Chambers, 2005; 2007; Frankenberg-Garcia et al., 2011; Reppen, 2010; Tribble et al., 1990) e riassunto, nelle sue linee fondamentali, in uno studio di McEnery et al. (1990) che, citando Leech (1979), propone una distinzione di base (ripresa da molti autori tra cui Römer (2008: 113)) tra un uso di corpora di tipo *diretto* e *indiretto*. Nel secondo caso sono gli insegnanti, gli studiosi o i creatori di materiali didattici a utilizzarli per approntare testi, esercitazioni, verifiche e altre attività che si vogliano valorizzare basandosi su documenti autentici e contesti d'uso appropriati. Si va dalla elaborazione di dizionari e sussidi didattici alla creazione di esercizi che mostrano concordanze con l'omissione della parola chiave centrale che gli studenti devono, dal contesto, cercare di intuire; da esempi che illustrano la prosodia semantica di una espressione ad altri che ne indagano le collocazioni più frequenti. Gli apprendenti restano utilizzatori per lo più passivi di quanto viene elaborato per loro da altri.

Molto più rilevante per gli scopi di questo lavoro è l'approccio di tipo diretto che, al contrario, si incentra su un accesso non preordinato ai corpora ed alle informazioni linguistiche da parte degli apprendenti. Ad una fase di introduzione ai corpora (*teaching about*) che riguarda aspetti teorici e metodologici, segue una fase in cui si pone l'accento su *come* utilizzare i corpora per studiare ed esplorare i dati linguistici: «direct uses of corpora include “teaching about”, “teaching to exploit”, and “exploiting to teach”, with the latter two relating to how to use. » (McEnery et al., 1990: 370).

Durante questa esplorazione diretta di testi autentici (suggerita da approcci quali il *Corpus Based Learning*, cit: 370, ed il *Data Driven Learning* o DDL, Johns, 1991; 1994), l'apprendente viene incoraggiato a comportarsi come un ricercatore e ad utilizzare i corpora in autonomia, senza percorsi preordinati:

(1) Johns was perhaps among the first to realize the potential of corpora for language learners (e.g. Higgins & Johns, 1984). In his opinion, “research is too serious to be left to the researchers” (Johns, 1991, p. 2). As such, he argues that the language learner should be encouraged to become “a research worker whose learning needs to be driven by access to linguistic data” (McEnery et al., 1990: 370).

Ciò implica che l'elaborazione e l'interpretazione di concordanze, liste di frequenza, raffronti e indagini viene lasciato all'apprendente, che deve necessariamente assimilare, almeno in parte, le competenze tecniche e la metodologia degli utenti più esperti: ad esempio, la lettura verticale delle concordanze (Tognini Bonelli, 2001:18), l'impiego di caratteri jolly (*wildcards*) e l'importanza del valutare la qualità e rilevanza dei risultati ottenuti. Queste capacità interpretative vengono solitamente demandate alla fase del *teaching about*, il cui inserimento nel curriculum scolastico o universitario dei normali corsi di lingua straniera può, tuttavia, risultare problematico e sollevare non poche perplessità. Altrettanto problematico può essere il fatto che, se un approccio indiretto può limitarsi all'utilizzo in classe di elementi, materiali o ricerche specifiche con tempi ed esiti prevedibili e misurabili, l'indagine diretta da parte di singoli o gruppi di studenti spesso richiede tempi e percorsi di esplorazione non prefissati, risultati non sempre prevedibili e la disponibilità, non sempre scontata o permessa, di un accesso ad un computer o quantomeno ad internet. Infine, assumendo che la validità di questo metodo non risieda tanto nel raggiungimento di competenze linguistiche o grammaticali specifiche, quanto nel processo e nell'acquisizione da parte degli apprendenti di strategie, consapevolezza e capacità nel gestire problemi linguistici (di trasformarsi, come si è detto, in una sorta di ricercatore), anche la difficoltà di una verifica dei risultati può costituire un inconveniente serio per la normale programmazione didattica.

Rispetto ad altri contesti educativi, l'esplorazione basata su corpora è sicuramente più facilmente inseribile in corsi in ambito universitario, dove percorsi ed esiti dipendono maggiormente da una programmazione gestita dal docente. Diversi studi trattano casi in cui agli studenti viene chiesto di indagare o anche compilare un proprio corpus per scopi che vanno dalla traduzione all'analisi testuale o del discorso. Anche in questo ambito, tuttavia, a meno che non si tratti di corsi molto specifici e destinati a studenti con un interesse verso la linguistica, l'acquisizione degli aspetti più tecnici può rappresentare un ostacolo preliminare rilevante. Nei miei primi corsi capitava più volte di raccogliere giudizi che sottolineavano come l'attenzione degli studenti fosse rivolta principalmente all'apprendimento della lingua o a studi di linguistica, e in cui l'introduzione di tecnicismi informatici o statistici ed elementi metodologici della linguistica dei corpora veniva considerata superflua, bizzarra o irrilevante.

Questi inevitabili problemi di adattamento alla normale didattica delle lingue sono probabilmente tra gli elementi principali che hanno impedito, come rilevato in diversi studi (si vedano tra gli altri Boulton, 2010; Meunier, 2011; Römer, 2008), una maggiore diffusione dei corpora in classe. La tesi sostenuta in questo contributo, come vedremo, è che questi problemi possano essere in larga parte superati, che la prima fase di introduzione, il *teaching about* possa e debba essere ridotta al minimo e che diversi tecnicismi di ricerca linguistica necessari per poter assimilare l'apprendente ad un ricercatore siano divenuti meno ostici grazie alla crescente familiarità dei nostri studenti con internet e gli strumenti di ricerca in rete. Si propone, in altre parole, di minimizzare gli aspetti teorici o tecnici e concentrare l'attenzione sulla

fase del “come” sfruttare informazioni e dati linguistici autentici. L'utilizzo di corpora, preferibilmente online, non costituisce una premessa o un fine della didattica, ma uno strumento tra gli altri disponibili in rete per l'accesso diretto ed autonomo a informazioni, testi e contesti autentici. Per facilitare la fase del “come” sfruttare al meglio queste risorse è tuttavia molto utile applicare la metodologia di base della linguistica dei corpora e capire come l'esplorazione di testi autentici permetta un uso più fluente ed appropriato della lingua straniera.

1.2 Il lexical priming e l'uso appropriato della lingua straniera

Un riferimento teorico che ritengo possa essere molto utile a capire come l'esplorazione di materiale linguistico autentico e la metodologia propria della linguistica dei corpora possa aiutare l'apprendimento è il concetto di *Lexical Priming* definito da Hoey come:

(2) the process whereby “[a]s a word is acquired through encounters with it in speech and writing, it becomes cumulatively loaded with the contexts and co-texts in which it is encountered, and our knowledge of it includes the fact that it co-occurs with certain other words in certain kinds of context” (2005: 8)

Hoey, come altri promotori della linguistica dei corpora (si vedano ad esempio Sinclair, 1991; Partington, 1998), pone l'accento sul fatto che l'apprendimento di una lingua non può prescindere dal suo utilizzo in contesti e situazioni definite, dalla tendenza delle parole a creare legami con altri elementi lessicali e ad instaurare stringhe o *patterns* linguistici ricorrenti. Tra gli esempi citati da Hoey (2009) possiamo ricordare *patterns* come *drive somebody crazy, go crazy* o *the time has come*. Altri semplici esempi sono le frasi idiomatiche ed i proverbi come *when the going gets tough* (Zanca, 2017: 117) e *hai voluto la bicicletta e adesso pedala* (Zanca, 2014), o frasi appropriate e ricorrenti in determinati contesti come *good evening ladies and gentlemen*. La capacità dei parlanti nativi di essere fluenti risiede, secondo l'autore, soprattutto nel saper utilizzare non singoli elementi lessicali legati da regole, ma *patterns* linguistici assimilati con l'esposizione inconscia e ripetuta a interazioni linguistiche autentiche e di saperlo fare nel contesto appropriato:

(3) This process of subconsciously noticing is referred to as lexical priming. Noticing all these things is what makes it possible for a speaker to use the right phrase in the right context at the right time. Without realizing what we are doing, we all reproduce in our own speech and writing the language we have heard or read before. We use the words and phrases in the contexts in which we have heard them used, with the meanings we have subconsciously identified as belonging to them and employing the same grammar. This is how native speakers are able to be fluent and because the things they say are subconsciously influenced by what everyone has previously said to them, it also explains why they almost always sound natural (Hoey, 2009: 1)

Da questa premessa si desume che, in buona parte, l'inadeguatezza di elaborazione linguistica degli apprendenti deriva da una loro minore frequenza di esposizione al linguaggio ed al contesto in cui viene utilizzato e, in secondo luogo, dal fatto che

il loro *priming* nella lingua madre fornisce contesti d'uso e scelte linguistiche che possono suggerire scelte sbagliate:

- (4) The differences in practice between a native speaker and a non-native speaker are twofold. Firstly, a non-native speaker is typically exposed to less language and to a narrower range of language, and, secondly, the non-native speaker has previously been primed for another language, which initially affects the way he or she is primed in English (ibid. 2009: 1).

A differenza di quanto avviene per gli approcci comunicativi all'insegnamento linguistico, non si pone l'accento soltanto sulla capacità di veicolare il messaggio e garantire la comprensione reciproca, ma sull'appropriatezza pragmatica e contestuale. Se un apprendente utilizza l'espressione *do* somebody crazy*, il significato implicito viene in qualche modo trasmesso, ma l'esperienza dei parlanti nativi suggerisce che il verbo da usare sia invece *drive* oppure *make* con diverse preferenze contestuali e quantitative. Cosa più rilevante per i nostri studenti, una scelta "sbagliata" in questo campo sarebbe sanzionata in un test di inglese e produce ciò che spesso etichettiamo come qualcosa che 'non si dice' o 'non suona bene', anche se non è formalmente sbagliato in termini semantici, lessicali o grammaticali. Per ovviare a questo tipo di carenza linguistica Hoey suggerisce agli insegnanti di focalizzare l'attenzione su elementi che si possono collegare in maniera evidente alla linguistica dei corpora:

- (5) Native speakers have acquired a large corpus of examples of the words of English in their typical contexts, and from this they learn how the words are used. [...] learners need to be exposed to as much authentic material as possible and teachers need to find ways of accelerating the priming processes by drawing attention to the patterns of use that a text (or conversation) reveals (ibid. 2009:1).

In assenza di un 'corpus interno' sufficientemente ampio di esempi linguistici proprio dei parlanti nativi, che ovviamente varia enormemente da individuo a individuo ma che permette loro di essere fluenti nella maggior parte delle situazioni, l'apprendente dovrebbe poter esplorare materiali autentici, mettendo in evidenza ricorrenze e frequenze d'uso rivelatrici di *patterns* ricorrenti. Una parte dell'insegnamento di una lingua dovrebbe quindi consistere nel mettere in grado l'apprendente di condurre questa esplorazione con gli strumenti, come viene implicitamente suggerito, propri della linguistica dei corpora. Una volta assimilata la capacità di usare questi strumenti in modo autonomo, l'apprendente dovrebbe poter compensare le proprie carenze in termini di *priming* (o *priming gap*) acquisendo consapevolezza e fiducia nelle proprie possibilità di avvicinarsi alla performance dei parlanti nativi. L'approccio descritto di seguito ha proprio questo intento.

2. Metodologia

Come accennato in precedenza, se da un lato l'impiego dei corpora in classe e nella didattica delle lingue straniere sembra poter fornire notevoli vantaggi ed opportunità, dall'altro esso fatica ad imporsi tra insegnanti e studenti. Una delle motivazioni

principali per questo stato di cose, è che sovente agli apprendenti è richiesto un passaggio preliminare consistente nello studio delle peculiarità dei vari corpora a disposizione e nell'acquisizione della teoria e delle tecniche di base della linguistica dei corpora. Questo passaggio è considerato irrinunciabile in quasi tutta la letteratura su questo tema. Nelle prossime pagine verrà invece presentato un metodo utilizzato in classe negli ultimi anni sia con studenti universitari avanzati con interessi e conoscenze di linguistica², sia con studenti con un livello pari ad un B1 e con percorsi accademici di tipo letterario o delle scienze politiche³. In entrambi i casi si tratta di corsi universitari – e non di corsi di lingua per la comunicazione – incentrati sulla traduzione e sulla scrittura di testi accademici come strumento per analizzare il linguaggio e per acquisire autonomia e consapevolezza nell'utilizzo dell'inglese come lingua straniera. Nel dettaglio, per il loro esame finale agli studenti è stato chiesto:

- a. studenti primo anno di laurea triennale: scegliere un articolo di giornale di un minimo di 500 ed un massimo di 800 parole che non sia stato ripreso dalle agenzie di stampa italiane e tradurlo dall'inglese all'italiano;
- b. studenti primo anno magistrale: scegliere un argomento accademico di interesse, raccogliere una serie di articoli accademici in inglese e nella lingua madre relativi all'argomento scelto, scrivere un *research paper* (RP) in inglese e tradurre in inglese un testo accademico. Il RP, in genere, non implica la necessità di svolgere una vera ricerca, ma consiste nel descrivere il corpus raccolto e tracciare alcuni aspetti strutturali e/o linguistici che lo distinguono attraverso una breve indagine quantitativa.

Dal momento che agli studenti più avanzati (b) viene chiesto anche di compilare un piccolo *disposable corpus* (Varantola, 2003) e di usare un software gratuito di concordanze (normalmente ANTCONC⁴ di Lawrence Anthony), il loro corso prevede anche una introduzione più tecnica alla linguistica dei corpora. In entrambi i casi, tuttavia, e in maniera esclusiva per gli studenti (a), l'impiego dei corpora viene finalizzato al lavoro di traduzione o scrittura e considerato solo uno degli strumenti disponibili. Questo approccio è già stato oggetto di precedenti studi e pubblicazioni (Zanca, 2013; 2014; 2017) e può essere accostato, con diverse angolazioni, a studi più recenti come quello sull'uso di Google e internet per attività DDL (Boulton, 2015; Eu, 2017; Conroy, 2010; Geiller, 2014: 28; Sha, 2010; Zanettin, 2009; questo volume). L'idea di base consiste nell'avvicinare l'apprendente all'utilizzo dei corpora partendo da risorse online di uso quotidiano e comunque più familiari quali i motori di ricerca, i siti per il reperimento di informazioni ed i materiali di riferimento disponibili in rete. I corpora, al pari di queste risorse, devono essere percepiti come mezzo per risolvere problemi contingenti e non come fine del processo didattico. La familiarità che oggi tutti gli studenti hanno con la navigazione in internet

² Negli ultimi anni gli studenti interessati erano iscritti al primo anno di una laurea magistrale ed al terzo anno di una triennale.

³ In questo caso gli studenti erano iscritti al primo anno di lauree triennali in Lettere e a Scienze della Comunicazione.

⁴ Reperibile all'indirizzo: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

e con il reperimento di informazioni online utilizzando computer, tablet, telefono e TV, viene sfruttata per proporre esplorazioni e analisi dei vari contesti in cui il linguaggio si realizza o, facendo riferimento a Hoey, per ridurre il loro *priming gap*. Invece di iniziare i corsi con una introduzione teorica e/o pratica alla linguistica dei corpora e dei software correlati, come viene suggerito nella maggior parte dei casi presentati in letteratura, si parte da problemi linguistici contingenti legati ai task che gli studenti saranno chiamati a portare a termine in vista dell'esame finale, cercando di risolverli con l'impiego, in classe e a casa, di risorse normalmente bandite dai docenti e dai puristi della linguistica dei corpora come, ad esempio, Wikipedia, forum, blog, e Google o altri motori di ricerca (vedi par. 3 e seguenti). Ad esse si aggiungono strumenti più tradizionali, ma preferibilmente nella loro versione online (grammatiche, database terminologici, glossari, dizionari ecc.) e l'uso del thesaurus di sinonimi del word processor preferito. L'utilizzo di corpora, come descritto nel paragrafo 4, anche se offre modalità di esplorazione uniche, viene introdotto come uno dei tanti possibili strumenti a disposizione. Esempi specifici di questo approccio (vedi anche Zanca, 2013; 2014; 2017) saranno presentati qui di seguito e, più in dettaglio al paragrafo 5.

3. *L'esplorazione, le risorse online e alcuni esempi*

Lo scopo delle attività proposte agli studenti, come accennato, è l'esplorazione di esempi di linguaggio autentico e del contesto in cui questo si realizza per promuoverne la consapevolezza, la capacità e l'autonomia nel gestire situazioni di uso linguistico in cui il loro *priming* è inadeguato. Buona parte della valutazione finale, quindi, consiste nella verifica dell'impiego efficace di una metodologia di esplorazione e di strumenti appropriati più che di una produzione accurata, che comunque resta un obiettivo importante del corso. Per questo, anche se negli esempi riportati al paragrafo 5 sono evidenti alcune scelte traduttive discutibili o inappropriate, queste non diminuiscono il valore dello sforzo di esplorazione linguistica e non pregiudicano una valutazione positiva del lavoro fatto dagli apprendenti. Questo vale anche e soprattutto quando essi vengono incoraggiati ad utilizzare gli strumenti più conosciuti e familiari, ma diversi dai corpora, citati in precedenza. Agli studenti, inoltre, viene chiesto di esplicitare in classe e aggiungere al proprio elaborato finale un commento sul percorso di esplorazione e sulle scelte compiute durante il processo di scrittura e traduzione e molti degli esempi elencati di seguito, oltre che nel paragrafo 5, sono tratti da questi loro commenti.

3.1 Google e i motori di ricerca

Google – probabilmente lo strumento più noto a tutti gli utenti di internet – è normalmente il punto di partenza per l'esplorazione linguistica in classe. Tutti lo utilizziamo, ma uno degli obiettivi del corso è di incoraggiare una metodologia di ricerca più attendibile di quella messa in atto quotidianamente dalla maggior parte degli utenti di questo ed altri motori di ricerca.

3.1.1 Motori di ricerca per il controllo di spelling o sintassi

In alcuni casi, i motori di ricerca possono fornire risposte immediate ed affidabili, come nel caso di dubbi sullo *spelling* delle parole o della struttura dei *phrasal verbs*. In questi casi, è spesso sufficiente inserire in Google parole o frasi con errori, come *independent, pronunciation, I'm looking forward to see you* o *Look this picture*, perché gli algoritmi di Google rilevino il problema e suggeriscano possibili soluzioni. Come vedremo di seguito, anche in questo caso, qualora sussistano dubbi sulla qualità o l'attendibilità dei suggerimenti di Google, gli studenti vengono invitati ad attivare delle procedure di controllo con l'utilizzo di risorse o riferimenti testuali più sicuri.

3.1.2 Gli operatori avanzati per la ricerca

Questo primo impiego di Google, che tutti noi adottiamo, può essere affinato in modo semplice, ma non noto a tutti gli utenti, con il ricorso a operatori di ricerca avanzati. L'uso delle virgolette, ad esempio, ci permette di chiedere una corrispondenza esatta della espressione ricercata. Se digitiamo *I took up it* senza virgolette, otteniamo una serie di risultati relativi ai singoli componenti, mentre se digitiamo "I took up it" ci viene immediatamente segnalato che potrebbe trattarsi di un errore: le prime voci riportano infatti l'espressione tra gli errori più comuni in inglese. Anche quest'ultima ricerca, tuttavia, produce centinaia di migliaia di risultati, tra i quali molti non sono identificabili come errori, e solo l'abitudine ad una lettura critica delle occorrenze e/o un restringimento della ricerca a fonti più attendibili (vedi oltre) può permettere agli studenti di capire che non si tratta di risultati attendibili.

L'asterisco ci permette di accettare qualsiasi parola o stringa in quella posizione all'interno di una espressione tra virgolette: "I'm looking * to" ci permetterà di individuare il *pattern* più ricorrente per il quale la parola mancante è *forward*; "can he cut the*" ci offrirà la parola finale con una occorrenza più frequente, ossia *mustard*. Altri operatori utili possono essere il segno meno per escludere la parola seguente dalla ricerca, *OR* per accettare sia la parola precedente che la seguente come alternative ecc. Google offre anche una interfaccia apposita per ricerche 'avanzate' reperibile all'indirizzo: https://www.google.com/advanced_search.

Anche se non è strettamente un operatore ed è ormai di uso comune, è importante far rilevare che i motori di ricerca rilevano anche la co-occorrenza dei termini cercati, per cui se si cerca *collocati* si otterranno soprattutto risultati in ambito economico, mentre basta aggiungere la parola *corpora* per ottenere risultati per lo più relativi alla linguistica. Allo stesso modo, può essere utile aggiungere al termine in inglese a cui si è interessati le parole "*traduzione*" o "*synonyms*" per ottenere link a dizionari e siti dedicati alla traduzione.

3.1.3 Restringere il campo della ricerca

Oltre a questo primo utilizzo, indagato più approfonditamente in altri studi (tra gli altri, Chinnery, 2008; Conroy, 2010; Eu, 2017; Geiler, 2014; Sha, 2010; Wu et al., 2009), Google permette di ottenere risultati più simili per attendibilità a quelli dei corpora, attraverso la ricerca non dell'intero web ma di sue sezioni più limitate. Se

cerchiamo la stringa “I took up it” tra virgolette in Google notizie, Google books o Google scholar⁵, ad esempio, otteniamo un numero infinitamente minore di quello ottenuto con la ricerca nell’intero web, rendendo più facile la valutazione qualitativa dei risultati. Se cerchiamo “I’m looking * to” nello stesso ambito, otterremo una serie di risultati provenienti da testi più complessi ed è quindi possibile, ad esempio, vedere che ciò che segue sono verbi al participio presente oppure pronomi o nomi e, in generale, è possibile analizzare come questa espressione ‘si comporta’ in testi autentici e sufficientemente affidabili, proprio come avviene per le concordanze generate da corpora. Se si cerca l’espressione *made your bed “now * in it”* (Zanca, 2014) si vedrà come in testi autentici la parola mancante del proverbio non è sempre *lie* ma a volte viene sostituita da *sleep, you can lie, you have to lie* ecc..

Il campo di ricerca può essere limitato, ottenendo risultati più omogenei, anche utilizzando l’operatore ‘site:’ che indica uno specifico dominio. Ad esempio l’espressione *perform a survey* che in uno studio di Cowie (1994: 3169) veniva individuato come esempio di frase non utilizzata a favore di *conduct a survey* e che effettivamente non compare in corpora “tradizionali” come il British National Corpus (BNC) ed il Corpus of Contemporary American English (COCA), può essere ricercata in Google con la stringa “*perform a survey*” *site:.ac.uk*, “*perform a survey*” *site:.edu*, o “*perform a survey*” *site:.mit.edu*. Si otterranno non pochi risultati (nell’ultimo caso più di 3000 al momento della stesura di questo studio) provenienti da siti accademici che mettono in dubbio l’impossibilità o l’inadeguatezza sostenuta da Cowie perché ad una analisi qualitativa risultano essere prodotti da ricercatori o accademici.

Ancora, può essere utile restringere la nostra ricerca ad un periodo di tempo limitato. In uno studio precedente (Zanca, 2014) si è evidenziato come uno studente, che, dopo aver consultato un blog di traduzione, temeva che l’espressione *you made your bed, “now lie in it”* fosse obsoleta, aveva potuto appurare con una ricognizione su Google notizie come, al contrario, i giornali la utilizzassero centinaia di volte nei tre mesi precedenti.

3.1.4 Google immagini

Anche il ricorso a Google immagini può rivelarsi particolarmente rapido ed efficace per risolvere problemi di interpretazione o resa del testo. Innanzitutto rende più facile la comprensione di elementi lessicali semplici e composti. Digitando tra virgolette “*phone card*” e “*card phone*” oppure “*high window*” o “*tall window*” si ha immediatamente una idea della differenza esistente tra le diverse espressioni cambiandone l’ordine sintattico o gli aggettivi. Allo stesso modo, le immagini chiariscono in una frazione di secondo cosa sia un *Toad in the hole*. In diversi altri casi, inoltre, Google images è servito agli studenti ad individuare aspetti culturali non immediatamente percepibili, come il riferimento a Shakespeare nel titolo di giornale *The gentleman of Verona and his incredible sausage*⁶. Lo studente che doveva tradurre l’articolo si è

⁵ I siti di riferimento per queste ed altre risorse citate nell’articolo e disponibili online sono elencati dopo la bibliografia.

⁶ <https://www.thetimes.co.uk/article/the-gentleman-of-verona-and-his-incredible-sausage-9lxsnb2mwr5>.

reso conto del riferimento letterario solo digitando “*The gentleman of Verona*” in Google immagini ed ottenendo immagini riferibili alla nota commedia. Lo stesso è accaduto per il titolo *I’ll happily take the credit for a dog day afternoon*⁷ in cui il riferimento è, questa volta, prevalentemente cinematografico.

3.1.5 Google Books Ngram Viewer

Un utilizzo di Google leggermente più complesso è quello offerto da *Google Books Ngram Viewer*, che visualizza graficamente le occorrenze delle parole scelte nella collezione di libri di Google in diverse lingue e varietà dell’inglese e in diversi periodi storici. Questo strumento è stato utilizzato in classe per indagare, ad esempio, la differenza nell’uso di *Health Minister* o *Minister of Health* (quest’ultimo usato prevalentemente negli Stati Uniti) nell’inglese britannico e americano e in prospettiva diacronica. Oppure per visualizzare l’impiego del già citato *perform a survey* rispetto a *conduct a survey*.

3.1.6 Wikipedia e informazioni enciclopediche

Wikipedia o altre pagine che offrono informazioni di tipo enciclopedico sono risorse molto familiari agli studenti ed anche il loro utilizzo viene incoraggiato. Lo scopo principale, in questo caso, è il reperimento di informazioni sui partecipanti coinvolti nel discorso e su elementi che possono rivelarsi problematici per la comprensione e la traduzione dei testi, come acronimi, nomi di luoghi, persone enti ecc.. Una breve ricerca, ad esempio, permette di capire cos’è e come tradurre meglio *Faculty of Public Health Medicine*⁸ senza confondere questo istituto con una Facoltà universitaria. Molto utile è anche il facile accesso spesso fornito da Wikipedia al nome scientifico in latino di molti termini. Ad esempio, se in un articolo⁹ troviamo *rat snakes, milk snakes, garter snakes and vipers* è possibile ricavarne la denominazione scientifica per poi ricercarla sulla edizione italiana di Wikipedia o in altri siti per ottenere almeno una ipotesi di traduzione nell’italiano corrente.

3.1.7 Blogs, forum per traduttori e domande online

Le possibilità offerte dalla rete oggi includono in maniera crescente la possibilità di interagire con altri utenti. Anche se non accade spesso, alcuni studenti mi hanno riferito di essersi rivolti a parlanti nativi o esperti di linguaggio specialistico per affrontare un determinato problema. Esistono poi blog specifici per porre domande a traduttori e parlanti nativi come avvenuto per il citato esempio di *you made your bed, now lie in it*¹⁰ che poi restano disponibili per la consultazione online. Questa possibilità, che può coinvolgere l’apprendente in una interazione autentica nella lingua straniera, merita senza dubbio un approfondimento e comunque rientra tra le opzioni di esplorazione incoraggiate nel corso.

⁷ <https://www.thenational.ae/i-ll-happily-take-the-credit-for-a-dog-day-afternoon-1.241348>.

⁸ <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/2493631.stm>

⁹ <http://www.bbc.com/news/science-environment-42428528>

¹⁰ <https://forum.wordreference.com/threads/hai-voluto-la-bicicletta-e-allora-pedala.714846/?hl=it>

3.1.8 Dizionari, Glossari, Google translate

L'utilizzo di dizionari, in un corso che prevede una traduzione, è un elemento scontato. Meno scontato è il ricorso a dizionari online che spesso rendono più facile l'esplorazione del contesto linguistico ed extralinguistico in modi simili a quelli presentati in precedenza. Brevemente, oltre alla possibilità di ricercare non solo singole parole ma stringhe di diverse parole, molti dizionari online offrono esempi tratti da testi autentici simili a concordanze, immagini, link a forum interattivi, glossari, dizionari di sinonimi ecc.. Una nota a parte meritano i traduttori automatici come Google Translate. Questo tipo di risorsa, che fa comunque parte di un settore di ricerca scientifica molto importante, può essere semplicemente portata ad esempio di come non fare una traduzione accurata. Basta far inserire agli studenti una frase come la menzionata *rat snakes, milk snakes, garter snakes and vipers* per ottenere un divertente *serpenti di ratti, serpenti di latte, serpenti giarrettiera e vipere* e suggerire poi il procedimento con Wikipedia menzionato in precedenza.

3.1.9 Reverso Context, Linguee e corpora paralleli online

Nel caso di strumenti come Reverso Context o Linguee, che vengono spesso suggeriti da Google se si aggiunge la parola *translation* al termine cercato, l'accostamento ai corpora è molto evidente. Agli studenti non viene offerta una traduzione o una spiegazione predeterminata, ma una serie di concordanze nella lingua di partenza ed in quella di arrivo tratte da corpora paralleli, lasciando a loro il compito di giudicare la rilevanza dei risultati ottenuti. Il ricorso a questo strumento, quindi, è molto utile per avvicinare gli studenti all'uso dei corpora, ma anche per mettere sull'avviso riguardo ad una delle leggi fondamentali sui corpora e cioè che «the results are only as good as the corpus» (Sinclair, 1991: 13). I risultati offerti, infatti, non sono sempre del tutto affidabili perché in questo caso provenienti da traduzioni reperite in rete e non sempre di comprovata qualità. Ad esempio, inserendo in Reverso Context *rat snakes*, si ottengono solo due occorrenze dallo stesso testo che propongono la traduzione *serpenti neri* che non è probabilmente l'opzione migliore (più idonea è la scelta di *serpente dei ratti* o il colloquiale *saettone*).

3.1.10 Altre risorse online

Naturalmente la lista delle risorse online a disposizione di una indagine linguistica non si esaurisce con quelle elencate. Si potrebbero menzionare thesauri accattivanti come “Visual thesaurus”, database terminologici, database fraseologici, glossari specifici, grammatiche, software di analisi del testo ed una miriade di altre risorse in continuo divenire.

4. Dalle risorse online ai corpora

Quelli presentati sono esempi di strumenti di facile ed immediato impiego da parte dell'apprendente che tuttavia, sono spesso sufficienti a suggerire soluzioni appropriate o quantomeno ipotesi di soluzione al problema linguistico di partenza. In

pochi istanti, lo studente può iniziare un' esplorazione dell' effettivo utilizzo di determinati elementi lessicali e della loro interazione con altri elementi, del loro contesto d'uso, di aspetti extralinguistici come le immagini ad essi associate e di possibili variabili temporali, testuali o culturali di rilievo.

In mancanza di una guida ad una metodologia di ricerca e ad una valutazione critica dei risultati, tuttavia, questo tipo di esplorazione e le ipotesi interpretative e produttive che ne scaturiscono, possono essere fuorvianti. Soprattutto nel caso di risorse come Google, che hanno il grande merito di fornire una quantità sterminata di informazioni, il rischio che buona parte di esse siano inaffidabili è molto forte e può essere ridimensionato soltanto con procedure di ricerca e verifica più accurate. In molti di questi casi, l'impiego di data base testuali e/o corpora di provata attendibilità si rivela utile e viene accettata, o almeno tollerata come un male necessario, dagli studenti.

4.1 Perché i corpora

Secondo l'approccio delineato, l'utilizzo dei corpora può essere proposto agli studenti – sia nel contesto universitario descritto ma anche, con ogni probabilità, in altri ambiti di apprendimento – per due motivi principali: da un lato consente di percorrere sentieri e risolvere problemi altrimenti non affrontabili e dall'altro può costituire un valido strumento di controllo dei risultati ottenuti con risorse meno affidabili.

In quest'ultima accezione il percorso metodologico di base (vedi Zanca, 2013: 328) può prevedere la seguente routine:

- a. Problema linguistico / *research question* → b. Uso di risorse online per ottenere risposte possibili → c. controllo delle risposte ottenute con l'uso di corpora e dati autentici affidabili → d. possibile rilievo di risposte diverse ed imprevedute → e. controllo di queste nuove risposte tornando al punto b della routine.

Quello che è possibile fare con i corpora e non con altre risorse online si sta via via riducendo: abbiamo visto come sia i dizionari online che strumenti come Reverso Context presentino dati provenienti da corpora linguistici e come sia possibile fare ricerche con Google in contesti che, per le necessità di un apprendente medio, sono qualitativamente sufficientemente affidabili come Google Scholar o Google Books. Tuttavia per alcuni aspetti essi sono ancora insostituibili. Innanzitutto i testi che compongono i principali corpora sono stati selezionati e sono noti. Anche se questo elemento, di per sé, non è di molto interesse per l'apprendente medio, il fatto che esso garantisca una maggiore affidabilità dei risultati lo è. Concretamente, se applicando la routine precedente l'ipotesi interpretativa scaturita dalla esplorazione online viene confermata da un corpus, l'apprendente può confidare maggiormente nella correttezza della risposta.

Più rilevante e specifica all'esplorazione di corpora è la possibilità di fare ricerche complesse ed evidenziare *patterns* ed aspetti associativi del linguaggio. Utilizzando software o interfacce dedicate come ANTCONC o il sito della Brigham Young University¹¹, è possibile, ad esempio usare l'operatore asterisco per sostituire i carat-

¹¹ <https://corpus.byu.edu/>

teri iniziali o finali di una parola (es. *divers** per *diverse*, *diversity* e *diversities*); ricercare più parole insieme, anche se divise da altri elementi; distinguere, nei corpora annotati, tra le categorie grammaticali delle parole ricercate (es. cercare *drink* come nome e non come verbo); restringere la ricerca a parti specifiche del corpus (solo testi accademici o giornalistici o annate specifiche) ecc.. Le tipiche liste di concordanze, che è possibile ordinare a piacimento, permettono di concentrare l'attenzione su aspetti di rilievo e, a volte, di far emergere caratteristiche inattese (ad es. *can't cut it* come alternativa a *can't cut the mustard*). Le liste di collocazioni calcolate dal software facilitano l'esplorazione delle associazioni lessicali e le liste di frequenza per singole parole (*wordlists*) o per stringhe di parole (*cluster lists*), consentono di analizzare gli elementi lessicali e fraseologici e fare confronti statistici tra diversi corpora.

Alcune di queste funzioni, come il confronto tra corpora e la compilazione di *wordlists* o *cluster lists*, sono probabilmente ancora troppo tecniche per la maggior parte degli studenti non avanzati, ma di alcune altre, come le opportunità di ricerca con *wildcards*, il calcolo delle collocazioni e la visualizzazione delle concordanze, gli studenti imparano presto l'utilità e l'unicità rispetto ad altre risorse a disposizione. I corpora, in altre parole, permettono esplorazioni e possono fornire risposte che altri strumenti non sono in grado di fornire o che non possono fornire in modo sufficientemente affidabile, e la loro reperibilità online li rende uno degli strumenti di facile accesso ed utilizzo.

Considerare i corpora, come sembra avvenire nella maggior parte degli approcci tradizionali alla DDL, come una risorsa risolutiva e superiore alle altre in ogni circostanza è tuttavia un errore. Si è già accennato a ricerche che beneficiano di immagini o informazioni enciclopediche, ma un'ulteriore conferma dell'opportunità di una sinergia tra le varie risorse si ottiene quando, per alcuni problemi riscontrabili dagli apprendenti, l'uso di corpora, dizionari ed altre risorse tradizionali può essere insufficiente. Ad esempio, nel caso dell'espressione idiomatica *Then the north Londoners got the cigars out* presente in un articolo¹² scelto da uno studente, la ricerca su vari dizionari è stata improduttiva. Lo stesso si è verificato per la ricerca su Reverso Context, su data-base terminologici o fraseologici ed anche nei maggiori corpora online (BNC, COCA e persino GloWbE, che consta di 1,9 miliardi di parole). Google News, al contrario ci offre 2 occorrenze per *got the cigars out* e 11 per *get the cigars out*. Da queste si evince facilmente che si tratta di un'espressione utilizzata nel mondo dello sport con il significato approssimativo di 'appendere gli scarpini al chiodo' (scarpini è più frequente di scarpe o scarpette in Google News) o 'tirare i remi in barca'. Solo un corpus enorme di notizie dal web come News on the Web (NOW), che per la sua composizione non è molto diverso da Google News e che ad oggi consta di 5,51 miliardi di parole, si avvicina a Google News, offrendo tuttavia soltanto un risultato per *got the cigars out* e 5 occorrenze per *get the cigars out*. La capacità di utilizzare in modo appropriato diversi strumenti e di esplorare il linguaggio sotto diverse angolazioni si può rivelare più utile che arroccarsi su alcune posizioni preordinate.

¹² <http://www.mirror.co.uk/sport/football/match-reports/tottenham-4-3-leicester-harry-kane-5374282>

5. Alcuni esempi

Alcuni esperienze di applicazione dell'approccio suggerito in questo studio e della routine di verifica di ipotesi interpretative e traduttive sono già stati descritti in precedenti lavori incentrati soprattutto sulle espressioni idiomatiche (Zanca, 2013; 2014; 2017). Inoltre, quasi tutti gli esempi utilizzati in precedenza provengono da elementi linguistici evidenziati nel lavoro con gli studenti. In questa sede credo possa essere utile focalizzare l'attenzione su esempi di applicazione delle strategie di esplorazione suggerite e sul feedback ottenuto dagli studenti. Come accennato in precedenza, per il lavoro di traduzione, che svolgono a casa e per il quale sono incoraggiati ad usare risorse online e corpora, gli studenti devono commentare i loro percorsi esplorativi e le loro scelte traduttive. Per farlo hanno a disposizione una tabella con tre colonne: la prima per il testo originale, quella centrale per la traduzione e quella a destra per i loro commenti. Gli esempi riportati riguardano traduzioni dall'italiano (L1) all'inglese (L2) o dall'inglese (L2) all'italiano (L1); i commenti sono solitamente, ma non obbligatoriamente, in inglese e sono stati lasciati integri, anche quando presentano errori ortografici o grammaticali.

Nel caso della figura 1, lo studente ha scelto di tradurre un articolo di cronaca sportiva dedicato al campionato di basket italiano. Questo tipo di testo è denso di termini e locuzioni specifiche che pongono diversi problemi al traduttore. Il commento dimostra che lo studente ha utilizzato la metodologia proposta per analizzare, in contesti ritrovati in Google News, la diversa frequenza delle alternative prese in considerazione (*run*, *spurt* e *stretch*) e per riscontrare che *ignited* in contesti simili sia un collocato di *run*.

Fig. 1 - Frequenze e collocazioni

Testo L1	Testo L2	Commento dello studente
Cantù ha provato a scappare con la tripla di Pilepic per il 42-35 ma in quel momento Varese ha reagito col 10-0 ispirato da Maynor (44-46).	Cantù tried to pull away on Pilepic's three-pointer at 42-35, but Varese responded right away with a 10-0 run ignited by Maynor (44-46).	Amplification: 10-0 run ('spurt' or 'stretch' are also candidates, but 'run' is bar far the most frequent) Collocation: In basketball news a "run" is followed by 'ignited by' in the context of somebody/thing being the reason for the "run".

Il testo scelto negli esempi in figura 2 e 3, è un articolo di cronaca dedicato alla tragica morte dell'attore Memé Perlini. Il traduttore è uno studente Erasmus la cui lingua madre è diversa sia dall'italiano che dall'inglese per cui il percorso di riduzione del *priming gap* riguarda sia la lingua di partenza che quella di arrivo. Nel primo caso (Fig. 2) le risorse online (Reverso context, il dizionario online del Corriere della Sera) sono state utilizzate dapprima per identificare possibili opzioni di traduzione (*palace*, *building* o *apartment block*) e poi per attivare la routine di controllo con il ricorso, in questo caso, a Google immagini e anche a Google maps che hanno permesso di esplorare il contesto extralinguistico di riferimento. Da ultimo, Google

e Google News sono stati utili per decidere se tradurre o meno *rione Esquilino* fosse parte delle convenzioni del discorso giornalistico della lingua di arrivo.

Fig. 2 - *Esplorazioni del contesto extralinguistico e convenzioni discorsive*

<i>Testo L1</i>	<i>Testo L2</i>	<i>Commento dello studente</i>
Il suo corpo è stato trovato stamane nel cortile del palazzo dove abitava con la badante, in via Principe Eugenio 32, nel rione Esquilino a Roma.	His body was found this morning in the courtyard of the building where he lived with the caretaker, at Via Principe Eugenio (Prince Eugene Street) 32, in the Esquiline district of Rome	Alternative translation: The first translation that came to my mind when I read “palazzo” was “palace”. I wanted to check if that could be right, so I used the dictionary “Reverso” and found that the translation could be “building” or “palace”. I then tried using the dictionary “Corriere” and found that “palazzo” could also be translated to “apartment block”. I then searched for “palazzo” in “Google images” and searched for the actual address in “Google Maps, street view” for further knowledge. By looking at the google images and the actual house Perlino lived in, I decided to go with “building”, as it seems “apartment block” in English is referring to much bigger buildings that are connected. Proper noun: I chose to use the English “Esquiline district”, for the Italian “Rione Esquilino” as it is a known district in the English language and also used in English travel guides of Rome (checked on Google and Google news).

Nel terzo gruppo di estratti (Fig. 3) lo studente annota invece come un’ esplorazione che tenga conto della frequenza e delle collocazioni rilevate in un corpus permetta di compiere scelte più oculate e sganciate dall’influenza della L1.

Fig. 3 - *Falsi amici, frequenze e collocazioni*

<i>Testo L1</i>	<i>Testo L2</i>	<i>Commento dello studente</i>
Il silenzio, l’isolamento di questi ultimi anni opachi, non fanno dimenticare quello che Memè Perlino è stato,	The silence and the isolation of these past few dull years, does not make one forget who Memé Perlino was.	False cognate: “Anni opachi”, directly translated would be “opaque years”. It is not a term used in English and it does not convey the same meaning. Instead I chose to find an equivalent.
... negli anni Sessanta-Settanta	... in the 60s and 70s	... Alternative translation: “Sixties and seventies” (fewer collocations)
... uno che ha imposto il suo stile in tv	... someone who has made his mark on TV	... Alternative translation: “Put his mark on” was also an option, but I checked in a corpus and found that it had much fewer collocations.

Gli esempi riportati in figura 4 sono tratti da una traduzione che uno studente italiano ha svolto dall’italiano in inglese con il supporto di un corpus di articoli accademici appositamente collezionato (vedi par 2.). In questo caso i commenti evidenziano come l’utilizzo di un corpus permetta esplorazioni più precise e quantificabili, consentendo un livello di esplorazione e scelta traduttiva più so-

fisticato. Ad esempio nella scelta di *problems* invece di *disorders* perché quest'ultimo è un collocato di *psychiatric* piuttosto che di *psychological*, di *type*, oppure nella conferma di *in the case of* per *nel caso degli* anche se questa scelta inizialmente sembrava un falso amico.

Fig. 4 - *impiego di un disposable corpus*

<i>Testo L1</i>	<i>Testo L2</i>	<i>Commento dello studente</i>
Il bilinguismo sottrattivo invece è quello per cui l'acquisizione della seconda lingua è avvenuta, in maniera più o meno evidente, a scapito della lingua madre.	Subtractive bilingualism, on the other hand, is when second language acquisition has happened, more or less evidently, at the expense of the first language	first language: the literal translation "mother tongue" appears only 5 times in the corpus and has been discarded. The second candidate "native language" appears 58 times, but often in the expression "non-native language". "First language" was chosen because it yields 80 hits and is surely the most wide-spread in this context, especially contrasted with "second language" above.
Ovviamente il tipo di bilinguismo da perseguire e incoraggiare è quello additivo, poiché la perdita, anche se solo parziale, della lingua madre, può suscitare problemi di ordine sia psicologico che cognitivo.	Obviously the type of bilingualism to pursue and encourage is additive bilingualism, because the loss, if even partial, of the native language can lead to both cognitive and psychological problems.	type: the expression "type of bilingualism" is found 3 times in the corpus, while both "kind" and "form" are not attested. problems: the alternative translation "disorders" was considered, but it only appears 10 times in the corpus and often together with the adjective "psychiatric", so the original "problemi" was preserved instead.
Nel caso degli studenti immigrati, ad esempio, si può riscontrare un bilinguismo sottrattivo	In the case of immigrant students, for example, subtractive bilingualism can be observed	In the case of: it was double-checked in the corpus because it sounds like a literal translation, but it appears 31 times, often at the beginning of a sentence, so it was included.

L'esempio in Figura 5, al contrario, riguarda uno studente del primo anno di un corso triennale in Lettere e Filosofia con un livello più basso di inglese. I commenti sono in italiano e non fanno alcun riferimento a corpora tradizionali, ma denotano ugualmente una esplorazione del contesto linguistico ed extralinguistico che sembra aver sostenuto il processo di comprensione del testo di partenza (*metallic blanket, all-terrain vehicle, energy supplements*) e di traduzione (coperte isotermitiche, fuoristrada, integratori energetici) con l'impiego mirato di risorse online come Google, Google immagini, Wikipedia e siti web correlati al tema.

Fig. 5 - *esplorazione di risorse online da parte di studenti con livello più basso di inglese*

<i>Testo L1</i>	<i>Testo L2</i>	<i>Commento dello studente</i>
Covered in metallic blankets and other warm materials, a disheveled and red-faced Root smiled at TV reporters after authorities slowly brought him down in an all-terrain vehicle from the snowy trail in the Sierra Nevada, about 200 miles east of San Francisco.	Avvolto in coperte isotermitiche e in altri materiali caldi, un Root scarmigliato e con la faccia rossa ha sorriso agli inviati speciali dopo che le autorità lo hanno lentamente fatto scendere dal sentiero nevoso della Sierra Nevada, a circa 320 chilometri a est di San Francisco, su di un fuoristrada	- metallic blanket: coperta isotermitica, telino isotermitico, metalina (google, wikipedia, google immagini) - All-terrain vehicle: in acronimo ATV, sono dei mezzi di trasporto speciali. Vengono chiamati ATV anche in Italia, o tradotti veicoli tuttoterreno ma, sembra, solo in una terminologia tecnica. Più generalmente si possono tradurre con "fuoristrada" (google, dizionari, g.immagini, woodsandwheelsatvclub.com) - 200 miglia = 321,8 chilometri
Root said he survived on energy supplements and a small amount of water he carried with him, and when he couldn't stop shaking, he compressed and released his muscles over and over to stay warm, she added.	"Root ha detto di essere riuscito a sopravvivere grazie ad integratori energetici e ad una piccola quantità d'acqua che aveva portato con sé, e quando non riusciva a smettere di tremare, comprimere e rilasciare i muscoli più e più volte per riscaldarsi" ha aggiunto.	- Energy supplements: ci sono vari tipi di integratori. Dato che qui si parla di corridori si fa riferimento agli integratori energetici, spesso utilizzati da chi fa sport (google, google immagini, vari siti)

6. Conclusioni

Se l'uso di corpora linguistici viene visto da molti come un mezzo molto promettente nel favorire l'apprendimento delle lingue straniere, il loro impiego da parte di insegnanti e studenti è molto limitato se non praticamente inesistente. Leggermente migliore è la situazione in ambito universitario dove, grazie all'interesse di molti ricercatori, alcuni corsi hanno introdotto l'impiego di corpora per l'analisi e l'esplorazione linguistica diretta da parte degli studenti. Il più delle volte si tratta di corsi specialistici destinati a studenti di linguistica o traduzione, ma l'approccio presentato in questo studio intende avvalorare la tesi che sia possibile ed opportuno inserire percorsi di accesso ed esplorazione diretta ed autonoma anche per studenti meno esperti e con un livello di conoscenza della lingua straniera più basso. La traduzione e la scrittura nella lingua straniera sono stati usati per evidenziare ed affrontare problemi linguistici delimitati e definiti dal contesto, come la comprensione e traduzione di termini specifici, l'individuazione di *patterns*, collocazioni, fraseologie, falsi amici ed elementi extralinguistici. In una società in cui l'accesso alla rete è divenuto ormai un'abitudine ed in cui anche il mondo della formazione si interroga su come utilizzare internet, telefonini e risorse online per la didattica, sembra inevitabile coniugare la consultazione di corpora con l'accesso a data-base testuali e multimediali che possano facilitare l'esplorazione del linguaggio e dei con-

testi in cui esso si realizza. Agli apprendenti è stato proposto un metodo di lavoro che consiste nel partire non direttamente dalla linguistica dei corpora e da corpora linguistici, come avviene nella maggior parte delle esperienze riportate in letteratura, ma da strumenti più famigliari e noti, come i motori di ricerca, i siti di informazione enciclopedica, i dizionari e altre risorse disponibili online. In questo modo l'esplorazione linguistica e contestuale autonoma e diretta è molto più immediata, poiché coincide con quanto gli apprendenti fanno quotidianamente per altri motivi e non richiede una introduzione teorica o tecnica, ma pochi click su un computer o un cellulare. Un'esplorazione più sofisticata e guidata di corpora linguistici veri e propri sarà demandata ad una fase successiva e/o ad esigenze specifiche. Partendo da attività molto semplici, come il controllo ortografico, la correttezza di una preposizione, la definizione di un termine o di una locuzione, il significato di un'espressione idiomatica ecc., l'apprendente inizia un percorso di esplorazione che lo conduce, quando necessario, ad utilizzare strumenti più complessi, come la ricerca avanzata in Google o in corpora online. L'obiettivo principale di questo approccio è l'acquisizione di una dimestichezza, una metodologia ed un'autonomia nell'esplorazione di dati linguistici autentici che consenta agli apprendenti di colmare, almeno in parte, il loro *priming gap* e di ottenere risultati che siano più vicini a quelli di un parlante nativo. Una volta acquisita una metodologia adeguata e l'abitudine all'esplorazione saranno in grado, si suppone, di essere più indipendenti ed efficaci nell'uso delle lingue straniere e, se utilizzata in contesti meno familiari, anche della loro lingua madre. Il tempo 'perso' nel percorso didattico, insomma, dovrebbe essere ampiamente ripagato dai risultati.

Bibliografia

- ASTON G. (ed.), (2001), *Learning with corpora*, Athelstan, Houston, TX.
- ASTON G. - BERNARDINI S. - STEWART D. (eds), (2004), *Corpora and language learners*, John Benjamins, Amsterdam.
- Boulton A. (2010), Empirical research in data-driven learning – a summary, <https://nancy-universite.academia.edu/AlexBoulton>.
- BOULTON A. (2015), Applying data-driven learning to the web, in LEŃKO-SZYMAŃSKA A. - BOULTON A. (eds), *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning*, John Benjamins, Amsterdam: 267-295.
- CONROY M.A. (2010), Internet tools for language learning: University students taking control of their writing, in *Australasian Journal of Educational Technology* 26(6): 861-882.
- CHAMBERS A. (2005), Integrating corpus consultation in language studies, in *Language Learning and Technology*, 9(2): 111-125.
- CHAMBERS A. (2007), Popularising corpus consultation by language learners and teachers, in HIDALGO E. - QUEREDA L. - SANTANA J. (eds), *Corpora in the foreign language classroom: Selected papers from the sixth International Conference on Teaching and Language Corpora (TaLC 6)*, Rodopi, Amsterdam: 3-16.

- CHINNERY G. (2008), You've got some GALL: Google-assisted language learning, in *Language Learning & Technology* 12(1): 3-11.
- COWIE A. (1994), Phraseology, in ASHER R.E. (eds), *The encyclopedia of language and linguistics*, Pergamon, Oxford: 3168-3171.
- EU J. (2017), Patterns of Google use in language reference and learning: a user survey, in *Journal of Computers in Education* 4(4): 419-439.
- FRANKENBERG-GARCIA A. - FLOWERDEW L. - ASTON G. (eds), (2011), *New trends in corpora and language learning*, Continuum, London and New York.
- HIGGINS J. - JOHNS T. (1984), *Computers in language learning*, Collins, London.
- HOEY M. (2005), *Lexical priming. A new theory of words and language*, Routledge, London.
- HOEY M. (2009), *Lexical priming*, <http://www.macmillandictionaries.com/MED-Magazine/January2009/52-LA-LexicalPriming-Print.htm>.
- JOHNS T. (1991), Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials, in JOHNS T. - KING P. (eds), *Classroom concordancing*, *ELR Journal* 4, University of Birmingham, Birmingham: 1-16.
- LEECH G. (1997), Teaching and language corpora: A convergence, in Wichmann A. - Fligelstone S. - McENERY T. - KNOWLES G. (eds), *Teaching and language corpora*, Longman, London: 1-23.
- MCENERY T. - XIAO R. (1990), What corpora can offer in language teaching and learning, in Tribble C. - Jones G. (eds), *Concordances in the classroom: A resource book for teachers*, Longman, Harlow.
- MUKHERJEE J. (2004), Bridging the gap between applied corpus linguistics and the reality of English language teaching in Germany, in CONNOR U. - UPTON T. (eds), *Applied corpus linguistics: A multidimensional perspective*, Rodopi, Amsterdam: 239-250.
- MEUNIER F. (2011), Corpus linguistics and second/foreign language learning: exploring multiple paths, in *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 11(2): 459-477.
- PARTINGTON A. (1998), *Patterns and meanings: Using corpora for English language research and teaching*, John Benjamins, Amsterdam.
- RÖMER U. (2008), Corpora and language teaching, in LÜDELING A. - MERJA K. (eds), *Corpus linguistics Vol. 1: An international handbook*, De Gruyter Mouton, Berlino: 112-130.
- REPPEN R. (2010), *Using corpora in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SHA G. (2010), Using Google as a super corpus to drive written language learning: A comparison with the British national corpus, in *Computer Assisted Language Learning* 23(5): 377-393.
- SINCLAIR J.M. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford University Press, Oxford/New York.
- TRIBBLE C. - JONES G. (1990), *Concordances in the classroom*, Longman, London.
- TOGNINI-BONELLI E. (2001), *Corpus linguistics at work*, *Studies in Corpus Linguistics* 6, John Benjamins, Amsterdam.
- VARANTOLA K. (2003), *Translators and disposable corpora*, in ZANETTIN F. - BERNARDINI S. - STEWART D. (eds), *Corpora in translator education*, St. Jerome, Manchester: 55-70.

ZANCA C. (2013), Online learning and data driven learning in translation training and language teaching, in ARGONDIZZO C. (ed.), *Creativity and innovation in language education*, Peter Lang, Bern ; New York: 317-334.

ZANCA C. (2014), Developing translation strategies and cultural awareness using corpora and the web, <http://lodel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=116&format=print>

ZANCA C. (2017), When the going gets tough... the tough get googling, in DAMASCELLI A.T. (ed.), *Digital resources, creativity and innovative methodologies in language teaching and learning*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.

ZANETTIN F. (2009), Corpus-based translation activities for language learners, *The Interpreter and Translator Trainer* 3(2): 209-224.

Corpora e risorse online

[BNC] (2007) British National Corpus, Oxford University Computing Services, Oxford. www.natcorp.ox.ac.uk.

[COCA] Davies, Mark. (2008-) The Corpus of Contemporary American English: 560 million words, 1990-present. Available online at <https://corpus.byu.edu/coca/>.

[Context Reverso] <http://context.reverso.net>.

[GlowBe] Davies, Mark. (2013) Corpus of Global Web-Based English: 1.9 billion words from speakers in 20 countries (GloWbE). Available online at <https://corpus.byu.edu/glowbe/>.

[Google Immagini] <https://www.google.it/imghp>.

[Google News] <https://news.google.com/>.

[Google Scholar] <https://scholar.google.com/>.

[Google Books] <https://books.google.com>.

[Google Ngrams] <https://books.google.com/ngrams>.

[Google Translate] <https://translate.google.com/m/translate>.

[Linguee] <https://www.linguee.it/>.

[Visual Thesaurus] <https://www.visualthesaurus.com>.

Electronic tools and resources for translating and writing in the digital age

This article reports on the use of online language tools by the students of a course of English for International Relations. The students carried out text transformation activities, including the translation from English into Italian of extracts from a textbook of international criminal law and summaries in English of articles on humanitarian issues from specialized publications. I introduced corpora, translation memories and language-oriented searches using search engines as supplementary linguistic resources to carry out these tasks, in conjunction with the free online bilingual dictionaries and machine translation systems most students resorted to when engaging in writing activities involving an L2. I illustrate how these resources were used by the students, and discuss findings with respect to data-driven learning research.

1. Introduction

When corpora were first introduced in the foreign language and translation classroom in the early 1990s (Aston, 2001), they were part of a wave of computer-aided tools which were enriching the learning environment but which also called for special facilities and involved the purchase and installation of specific software, and required careful consideration about disk space and processing speed. Corpus-based activities also often required learners to build corpora and to receive training in specialized computer applications. While the effort proved rewarding for students in vocational courses, the average language learner or second language user might not always appreciate the additional learning curve required. Now a variety of electronic tools are available to the average computer user as online services and it is almost unthinkable to be anywhere without being connected to the Internet. In this changed technological environment, in which dictionaries, machine translation (MT) systems, translation memories (TMs), corpora and other language resources are available even as smartphone applications, and the whole textual universe can be looked up and brought to the ubiquitous screen, students and teachers alike may bring their laptops and tablets to the classroom and access online resources as they engage in writing activities.

In what follows, I discuss the use of online language tools and resources by a group of average language learners, the students of a course of English for International Relations at the Department of Political Sciences of the University of Perugia. Each

¹ Università di Perugia, Italy.

using a computer, the students carried out text transformation activities, including translation from English into Italian of extracts from an international criminal law textbook and summaries in English of articles on humanitarian issues from a specialized Internet publication. They were introduced to corpora and databanks, and to techniques for exploiting search engines in order to tailor searches to their linguistic needs. These were discussed as supplementary linguistic resources, which students used in conjunction with the free online bilingual dictionaries and MT systems most students would resort to when engaging in writing activities involving an L2. Translation activities aimed at developing L2 reading comprehension skills, while the summarizing activities were meant to promote L2 writing skills.

In order to attend the course students were required to have either a B2 certificate obtained from the University Language Center (CLA) or an international accreditation such as a TOEFL or IELTS certificate. A couple of students were, however, allowed to attend the course even though they had not yet attained the level of proficiency specified, as they were concurrently attending a B2 level course at the Language Centre. Two students were native speakers of languages other than Italian (Albanian and Pashto), four more were bilingual in Italian and another language (Albanian, Rumanian, Spanish, Arabic). There were no native speakers of English. While none of the about 20 students had any previous formal education in languages or linguistics other than the mandatory few credits in foreign languages obtained during their first degree course (*Laurea di primo livello*) and the B2 certificate, most of them were highly motivated to improve their writing and translation skills. Part of the students had attended or were concomitantly attending a course of Human Rights and International Criminal Law, which comprised both a general introduction to Human Rights Law and Humanitarian Law and discussion of related case studies and, as part of the course workload for the English course, students were also required to give brief presentations on a case study based on research articles drawn from law journals. Moreover, some class time was spent on vocabulary building activities selected from legal English course books such as Brown and Rice (2007) and Krois-Lindner and TransLegal (2011).

The main focus of the course was however on translation and writing activities. Students had to carry out several translation and other writing assignments at home and in class, some of which were graded towards the final mark. Translation tasks consisted in arriving at an Italian version of extracts taken from an international criminal law textbook which had previously been read and discussed, while writing tasks into English consisted in summarizing the content of media articles focusing on conflict and peacebuilding², whose length ranged from 1,500 to 3,500 words. Several classes were devoted to practical, hands-on sessions in which students wrote a text, either the translation or the summary, using any means available to them. These sessions were preceded by an introduction to and a discussion of the various tools available to assist writing and translating, and followed by an analysis and discussion of the texts produced.

² The articles were taken from media platforms and magazines such as *OpenDemocracy* (<https://www.opendemocracy.net/>) and *Foreign Affairs* (<https://www.foreignaffairs.com>).

2. *The tools*

The first writing task was an assignment in which the students were asked to translate the first part of the table of contents and the first paragraph of the first chapter of *An Introduction to International Criminal Law and Procedure* (Cryer *et al.*, 2010). They were told they could avail themselves of any means they wanted, including their smartphones, to carry out the translation task. They could write their translation either on paper or on screen, as most students had with them a laptop computer or tablet connected to the Internet. After this first translation was handed in, we started to discuss how they had approached their assignment and what tools they had used. Typically, most students had looked up the translation of some words in a bilingual dictionary, which was almost in all cases the online English-Italian dictionary WordReference³. A few other students had instead resorted to two different types of tools, namely those offered by the Reverso Context website and the online machine translation service offered by Google. Reverso.net is a language services portal which, like WordReference, offers part of its services for free⁴. However, as opposed to WordReference, Reverso is not based on dictionary entries which are looked up as individual words (though, like WordReference, it provides access to an online version of the Collins bilingual dictionaries), but rather on very large TMs derived from official documents (e.g. those culled from EU websites), and other multilingual sources such as film subtitles and commercial websites. Finally, Google translate is the free MT service based on neural networks (GNMT, Perez, 2017) provided by the Internet giant and possibly the most used translation service worldwide⁵.

Regardless of the different data sources, technologies and functionalities of these different tools, students used them in order to find bilingual equivalents at the word level. This use was most obvious with WordReference, which presents itself as a bilingual dictionary, offering a set of “principal translations” for any given word entry, together with some grammatical abbreviations, usage comments, and model examples. However, students used Reverso and Google translate in much the same way as they used WordReference, indeed sometimes as an alternative to it: that is, they typed single lexical items in the input field, which led to the immediate appearance of one or more items in the target language. In using a word for word replacement mechanism they largely conformed to the typical behaviour of non-professional as opposed to professional translators, who have generally been found to process language units larger than individual words (Tirkkonen-Condit, 1992; Lörscher, 1991). Apparently, the students were not aware they could use both

³ This is not surprising given that the website, which offers an interface to a number of free bilingual dictionaries, as of January 2018 ranked as the 76th most visited website in Italy and the 305th worldwide (<https://www.alexa.com/siteinfo/wordreference.com>).

⁴ As of January 2018 Reverso.net ranked as the 101st most visited website in Italy and the 341th worldwide (<https://www.alexa.com/siteinfo/reverso.net>).

⁵ In 2012 the Google MT system translated every day (between 64 languages) the equivalent of 1 million books, or as much as all human translators translate in one year (Och, 2012).

Reverso and Google translate to produce translations of phrases, sentences, paragraphs and whole texts (though the output would differ depending on the type of tool used). Students who used Google translate as a primitive bilingual dictionary were also generally wary about using the MT system to translate whole texts, both because to some of them it felt like cheating, and because they were negatively biased against the output, not expecting it to be good and perhaps not feeling competent to evaluate its quality.

Having observed the students' tendency to use the above resources essentially as support on the word level, I decided to dedicate some class time to exploring the different options and features offered by dictionaries, TMs and MT systems. As concerns dictionaries, for instance, I illustrated how monolingual dictionaries, both in the source and target language⁶, may sometimes prove more useful than bilingual ones, respectively for comprehension and production. The availability of other free bilingual dictionaries⁷ as well as specialized bilingual legal dictionaries, glossaries and term banks⁸ was also pointed out. As concerns TMs, I first showed how dictionaries based on TMs, as opposed to more traditional dictionaries like WordReference, arrive at proposing translation equivalents mainly on the basis of statistical evidence, i.e. they present the most likely translation equivalent(s) extracted from the parallel corpora used as data (see Zanettin, 2012: 149-180 for details). One of the main advantages of websites based on translation memories such as Reverso.com, Bab.la and Linguee.com lies instead in the possibility of looking up the translation(s) of groups of two or more words; such sites can also be used to recover several parallel contexts, i.e. paired instances of source and translated fragment containing (part of) the expression typed in a query. As concerns MT systems, the quality of Google translate and of a competing MT system, DeepL.com (see Heiss and Soffritti this volume), was assessed against the translations independently produced by the students. This allowed the students to ascertain that single word translations were often misleading and less informative than those found in dictionaries and TMs, and that the quality of the output varied in relation to the type of text inputted. In the case of specialized legal texts such as the one considered, the resulting MT translations of full paragraphs were, however, of a quality higher than expected. While the translations produced by the two MT systems considered differed, and both contained inaccuracies and omissions, it was found that quite a few sentences or phrases were of a quality comparable or even better than those produced by at least some of the students, especially as concerned specialized terminology. This may not be unexpected, given that legal terms banks and parallel corpora are among the most widely

⁶ E.g. Oxford Dictionary (<https://en.oxforddictionaries.com/>), the Cambridge Dictionary (<https://dictionary.cambridge.org/>) and the Merriam-Webster Dictionary (<https://www.merriam-webster.com/>) for English, Il Sabatini-Coletti (http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/) and Hoepli Italiano (http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Italiano.aspx) for Italian.

⁷ E.g. Il Sansoni Inglese (http://dizionari.corriere.it/dizionario_inglese/).

⁸ E.g. the MultiLex Dizionario Giuridico Generale Inglese-Italiano (<http://multilex.it/wp-content/uploads/2014/07/Dizionario-Giuridico-Generale-ITA-ENG-Prima-Edizione.pdf>) and the specialized legal term banks at the Interactive Terminology for Europe (IATE) website (<http://iate.europa.eu/>).

available language resources which can be exploited by MT systems. The problem lay, of course, in being able to evaluate and gauge which parts of the automatic translation fared well or better than the others.

After discussing the various benefits and disadvantages of dictionaries, TMs and MT systems, I introduced two further tools, ones that the students had never considered or even heard of before, i.e. the use of search engines as linguistic resources, and language corpora. As concerns the first, students eagerly welcomed the various “tricks” – i.e. syntax rules for performing advanced searches in search engines like Google.com, Yahoo.com or Duckduckgo.com – which they saw they could use to check whether a turn of phrase or an expression they would use in their Italian translation or in their English summary was attested, frequent and reliable. While a few students already knew they could use quotation marks to search for exact phrases, none of them was aware that inserting an asterisk in the “quotation” allows for phrase variation, for instance that a search for

(1) “di * violazioni dei diritti umani”

in Google would produce about half a million hits in which highlighted examples included “di gravi violazioni dei diritti umani”, “di una vasta gamma di violazioni dei diritti umani”, “di numerose violazioni dei diritti umani” and so on. These findings, prompted by a search for a suitable translation for “gross” in the phrase “gross human rights violations”, after a search for this adjective in WordReference had produced results which to most students appeared unsatisfactory (e.g. *lordo*, *evidente*, *generale*, *nauseabondo*, *denso*, *volgare*, etc.) showed that the word “gravi” recurrently collocated with “violazioni dei diritti umani”. The further option of restricting the search to a single Website using the appropriate operator (site:), as in a search for

(2) “di * violazioni dei diritti umani” site:diritto.it

was also appreciated, as it produced five instances of the phrase “di gravi violazioni dei diritti umani” out of seven overall results, which were deemed especially significant given the authoritativeness of the source. A search for the translation hypothesis which had at this point surfaced, that is

(3) “gravi violazioni dei diritti umani”

confirmed that indeed this phrase was consistently and frequently used in Italian media and advocacy websites with a focus on human rights.

The option of limiting a search to specific domains such as co.uk or .edu in order to filter results by geographical or institutional provenance, or to the Google Books (books.google.com) or Google Scholar (scholar.google.com) websites, to include only results from published books and magazines or scholarly literature, respectively, was especially valued when it came to writing in English, as it allowed students to sift out potentially badly written or non standard documents. Illustrating search en-

gine syntax and operators⁹, and showing students how “search engines quotations” (SEQs) could be used as a tool to revise their translation or summary was also useful preparation for subsequently introducing corpora and corpus linguistics tools.

The use of search engines to retrieve examples, for instance, had a priming effect, as students learned to perform “pattern searches” (Pérez-Paredes *et al.*, 2012: 494) as opposed to only searching for content. When then introduced to corpora, the students appreciated that the limitations of search engines lay not only in the unedited nature of the data and the instability of the results, but also that when checking for errors or common usage corpora permitted them to carry out more elaborate pattern searches – that is not only *instance* searches (i.e. using words as input), but also *model* searches (using as input categories of elements such as “Article + Noun”) and *mixed* searches (a combination of the previous two) (*ibidem*).

While a few different corpora of both Italian and English were briefly introduced, I chose to illustrate corpus use through Mark Davies’ query interface to the collection of corpora held at Brigham Young University, and more specifically to the Corpus of American Contemporary English (COCA, see Davies, 2009). The reasons for this were first that this very large and balanced corpus is currently freely accessible¹⁰, and second that the interface makes corpus data easily available, and gives the user the opportunity to familiarize with different ways of retrieving information. Given the short time available for training and the general lack of previous education in languages and linguistics, COCA’s search syntax seemed suitable to the students’ needs, in that formal operators are kept to a minimum and demonstrated through a hands-on approach which takes advantage of the online format. Example searches are interactive, i.e. they are links which when clicked on run the queries given as examples and allow students to see the format these take as well as the actual data produced by the search. Students appreciated not only the possibility to search for patterns, but also to look up collocations and compare the usage of word pairs, two of the main features of the COCA interface.

The next section provides some examples of how the different tools were used by the students.

3. *Translating and summarizing*

While translating extracts from Cryer *et al.* (2010), students stumbled across many words of Latinate origin for which Italian cognate words can be easily identified, but whose status as “true” or “false” friends was not immediately apparent. For instance, the first chapter of Cryer *et al.* (2010: 3) begins with the sentence:

- (4) International law typically governs the rights and responsibilities of States

⁹ See e.g. Warner (2015) for a comprehensive list of Google search operators. See e.g. Robb(2003) for the use of Google for linguistic research and language teaching and learning.

¹⁰ There are, however, a number of restrictions, which in the case of unregistered students like those attending the course consisted mainly in obligatory “reboots” of the system after a few searches.

the verb “govern” elicited a number of dictionary and Web searches, as some students were not satisfied with the “literal” translation *governa*, which some found was the translation proposed when typing the English verb into Google translate. Other students looked the word up in WordReference, where they found the entry in fig. 1.

Fig. 1 - Screenshot from <http://www.wordreference.com/enit/govern>

govern
 LISTEN:
 UK ▾
 /'gʌvən/

[definizione](#) | [Sinonimi inglesi](#) | [in spagnolo](#) | [in francese](#) | [Coniugatore](#) | [nel contesto](#) | [immagini](#)

WordReference

Collins

WR Reverse (3)

WordReference English-Italiano Dictionary © 2018:

Principal Translations/Traduzioni principali

Inglese	Italiano
govern <i>vi</i> (rule, be in power) He governed for years with the popular support of the voters. Ha governato per anni con il sostegno popolare degli elettori.	governare ⇒, amministrare ⇒, reggere ⇒ <i>vtr</i>
govern [sb/sth] (rule) <i>vtr</i> She governs her people with a firm hand but is fair to everyone. Governa il suo popolo con mano ferma ma è giusta con tutti.	governare ⇒, amministrare ⇒, reggere ⇒ <i>vtr</i>
govern [sth] <i>vtr</i> (control, restrain) Authorities fear they can't govern the reaction to the new law. Le autorità temono di non poter controllare la reazione alla nuova legge.	controllare ⇒, impedire ⇒ <i>vtr</i>
govern [sth] <i>vtr</i> (influence, determine) Several factors should govern your choice of a university. La tua scelta dell'università dovrebbe essere controllata da diversi fattori.	controllare ⇒ <i>vtr</i>

Manca qualcosa di importante? Segnala un errore o suggerisci miglioramenti

'govern' found in these entries
 In the English description:
 bind - directing - historicism - rule
 Italiano:
 comandare - governare - regolare

Synonyms: rule, command, administer, oversee, hold dominion, more...

WordReference presents four different senses of the verb, each illustrated by one or more English synonyms, one or more Italian equivalents and a translated example for each. Having discarded the first and the second sense, both rendered by the Italian *governare*, and respectively involving intransitive usage or requiring an animate subject, the students decided that the third (control/restrain, *controllare/impedire*) and fourth sense (influence/determine, *controllare*) were also not appropriate. In order to reach a better comprehension of the source text, some students thus turned to monolingual dictionaries, and found that the online Merriam-Webster Dictionary lists, among others, the meaning “to serve as a precedent or deciding principle for”, providing as an example the sentence “customs that *govern* human decisions”. The online Oxford English Dictionary also had “Serve to decide (a legal case)”, and provided several usage examples for this sense of the verb. While monolingual dictionaries did not provide students with translation solutions, they allowed for better comprehension and convinced students to perform further searches. One student, for instance, noted that the WordReference English-Italian entry for “govern” also included links to pages containing that word in related dictionaries, i.e. an English monolingual and an Italian-English dictionary. He clicked on the link to *regolare*, the only word not already offered as a translation in the main entry, and saw that “govern” (and “regulate”) were proposed as translations of *regolare*, with *governare* and *disciplinare* also offered as synonyms.

Another student decided instead to use a TM, and typed

(5) international law governs

into Linguee.com’s search box. The results (see fig. 2) showed that *disciplinare* was the most common verb used to translate “govern” in contexts in which the subject of the verb was (an) (international, national, humanitarian, State, etc.) law/agreement/convention, etc., and that the sources of many relevant examples were EU legal documents; this information convinced many students they had found the correct translation.

Some students were still not fully satisfied, and searched for the hypothesized translation with a search engine, typing either “*il diritto internazionale disciplina*” or “*il diritto internazionale regola*”, or both. They found that the former phrase retrieved over two million hits, and the latter over 400,000 hits. The translation of the direct object of the verb was also the occasion for some discussion, and led to different solutions. Most students translated the binomial “rights and responsibilities” as *diritti e responsabilità*, a seemingly straightforward literal equivalent. However, a few used instead the expression *diritti e doveri*, based on their intuition as native speakers or on findings from a TM. In fact, while *diritti* and *responsabilità* were unequivocally identified as correct single word equivalents for the two English words respectively, the collocation *diritti e doveri* came to the mind of some students as more salient¹¹, and a search for “governs rights and responsibilities” in Linguee.com

¹¹ A Google search for the two expressions confirms that *diritti e doveri* is indeed more frequent with over 500,000 occurrences, about twice as many as those of *diritti e responsabilità*.

produced several instances of the latter binomial as a translation equivalent, along with the more frequent *diritti e responsabilità*. Some students also checked whether the expression was attested on the Web, by googling the exact phrase “*disciplina diritti e doveri*” as opposed to “*disciplina diritti e responsabilità*”, or “*regola diritti e doveri*” as opposed to “*regola diritti e responsabilità*”, depending on the verb they favored. Neither search yielded any results when the verb was used in conjunction with *diritti e responsabilità*. Both produced several results in conjunction with *diritti e doveri*, though the search containing *disciplina* retrieved only a fraction of those retrieved by that containing *regola* (536 hits as opposed to 17,200).

Fig. 2 - Screenshot from <https://www.linguee.com/english-italian/search?source=auto&query=International+law+governs>

The screenshot shows the Linguee website interface. At the top, there's a navigation bar with 'About Linguee', 'Linguee in italiano', 'Login', and 'Feedback'. Below this is a search bar with a language selector set to 'English ↔ Italian' and a search input containing 'international law governs'. The search results are displayed under the heading 'Dictionary English-Italian'. It lists translations for 'law', 'govern', and 'international'. Below the dictionary section, there's a section titled 'External sources (not reviewed)' which displays a grid of search results from various sources like 'bk.admin.ch', 'europarl.europa.eu', 'eur-lex.europa.eu', 'houseboat.it', and 'edison.it'. Each result shows an English sentence with the phrase 'international law governs' highlighted, followed by its Italian translation.

Dictionary English-Italian

law *n* → diritto *m* · legge *f* · norma *f* · giustizia *f* · principio *m* · giurisprudenza *f* · legalità *f*
 govern (sth.) *v* → governare *v* · disciplinare *qcs. v*
 international *adj* → internazionale *adj*

© Linguee Dictionary, 2017

External sources (not reviewed)

▲ International law governs the peaceful coexistence of States. ↳ bk.admin.ch	▲ Il diritto internazionale pubblico disciplina la convivenza pacifica degli Stati. ↳ bk.admin.ch
▲ [...] compliance with the European acquis and absolute respect for international law, which ultimately governs the workings of the EU. ↳ europarl.europa.eu	▲ [...] conformità con l'acquis europeo e l'assoluto rispetto del diritto internazionale, che di recente disciplina le attività dell'UE. ↳ europarl.europa.eu
▲ I would like to say one final word about international humanitarian law, which governs the conduct of hostilities. ↳ europarl.europa.eu	▲ Vorrei aggiungere un'ultima cosa riguardo al diritto umanitario internazionale, che disciplina la gestione delle ostilità. ↳ europarl.europa.eu
[...] there will be a clear and certain answer to the question in an international setting as to which law governs in determining whether a collateral taker has received a perfected [...] ↳ eur-lex.europa.eu	[...] nazioni rilevanti, garantirà che, in un quadro internazionale, vi sia una risposta chiara e certa alla domanda di quale legge si applichi per determinare se il beneficiario [...] ↳ eur-lex.europa.eu
[...] the Council of 19 July 2002 on the application of international accounting standards (3), whichever governs the accounting of the credit institutions under national law. ↳ eur-lex.europa.eu	[...] relativo all'applicazione di principi contabili internazionali (3), qualora sia quest'ultimo a disciplinare la contabilità degli enti creditizi ai sensi del diritto nazionale. ↳ eur-lex.europa.eu
[...] in the second alternative postulated therein, which national law governs the decision as to whether the third party, upon acquiring [...] ↳ eur-lex.europa.eu	[...] senso da ultimo indicato, in base a quale diritto nazionale si debba stabilire se il terzo portatore, acquistando la polizza di carico, [...] ↳ eur-lex.europa.eu
[...] certification-service-provider involved; whereas national law governs the fields in which use of electronic documents and electronic [...] ↳ eur-lex.europa.eu	[...] servizi di certificazione interessato; che il diritto nazionale disciplina l'uso dei la definizione dei campi giuridici in [...] ↳ eur-lex.europa.eu
[...] expressly agreed in the account agreement as the State whose law governs the account agreement or, if the account agreement expressly [...] ↳ eur-lex.europa.eu	[...] espressamente nell'accordo sul conto come lo Stato la cui legge disciplina tale accordo o, se l'accordo sul conto designa espressamente [...] ↳ eur-lex.europa.eu
If any international convention applies to, or governs, any of the services or facilities included in your holiday arranged [...] ↳ houseboat.it	Se una convenzione internazionale si applica, o si regge, ai servizi o agli impianti inclusi nelle vacanze organizzate dalla [...] ↳ houseboat.it
▲ Pursuant to a stockholder agreement relative to Finel Spa, which governs the relationship between EDF International Sa (EDFI), a subsidiary of EDF Sa that owns 40% [...] ↳ edison.it	▲ Nell'ambito degli accordi parasociali che regolano in Finel Spa i rapporti tra EDF International Sa (EDFI), società controllata da EDF Sa azionista [...] ↳ edison.it

The translations finally produced by the students varied as regards the combination of the verb and the object binomial¹², with some students giving preference to *disciplina* over *regola*, as the former seemed to be a stronger collocate for *diritto internazionale*, and others favoring the latter, which some saw as a stronger collocate for *diritti e doveri*. Others still reckoned that *diritti e responsabilità* was a better translation for the binomial, since it was the most frequently attested in TMs.

As students went about translating in this fashion, the extent to which they resorted to dictionaries, TMs and SEQs varied depending on their proficiency and awareness of potential pitfalls in the source text. Some students also resorted more or less extensively to an MT system, and the translations produced by Google translate and DeepL were assessed and compared with those arrived at by students who had used other means and resources. While it was agreed that both systems generated translations of generally good quality, it was also observed that both had some “glitches” (for instance, both skipped sentences or fragments when fed a longer text) and both produced mistakes. In the case of the sentence discussed as an example, both MT systems generated the same target text, which was remarkably similar to those produced by the students, namely “Il diritto internazionale disciplina in genere i diritti e le responsabilità degli Stati”.

As concerns the summary writing tasks, students were told to use the same tools they had used when translating, with the addition of monolingual corpora, which had at this point been introduced. After having been briefly introduced to the general procedure and the various steps to be followed in order to write a summary¹³, and receiving some guidelines concerning, for instance, the use of formulaic expressions and reporting verbs (e.g. “the author argues that”, “according to the author”), students engaged in reading and writing. In order to understand the text, some students relied extensively on dictionaries and TMs to check single words and expressions, while others used an MT system to generate a translation into their first language of the full text to be summarized, using the parallel text display of the MT system to check their comprehension of the source text. In addition, some students resorted to the corpus to acquaint themselves with the usage of words or expressions.

Moving on to the writing stage, the students used the same tools they had used when translating into Italian, only this time they also had recourse to the COCA corpus. For instance, one student provisionally wrote the phrase “armed groups have state functions”. However, after searching for the exact phrase in Google and not finding any results, she thought something was not right. She then searched for “armed groups * state functions”, thinking the problem may be the verb, and therefore used the asterisk as a wild card in the hope of finding a more suitable replacement for the verb “have”. However, this turned out to be of no avail, as she only got very few results, and none of them seemed relevant. She thus ran a query in

¹² As well as regards the choice of the adverb, since “typically” was translated alternatively as “tipicamente”, “solitamente”, and “in genere”.

¹³ See e.g. Bauer-Ramazini (2017) and Locklear (2018).

COCA, in order to find verbs collocating in the immediate vicinity of “state functions”. The results of this “mixed” search (Pérez-Paredes *et al.*, 2012: 494) were few and not altogether clear, so she carried out another search, this time discarding the word “state” and looking for verbs immediately preceding the word “functions”, i.e. within two words to the left of the node (fig. 3).

Fig. 3 - Screenshot for a collocate query in COCA (<https://corpus.byu.edu/coca/>)

Search interface for COCA Collocates:

- Word/phrase [POS]: functions
- Collocates: _v*
- verb.ALL (selected)
- Find collocates (button)
- Reset (button)
- Range: + 4 3 2 1 0 0 1 2 3 4 +

The results (fig. 4) showed “perform” was the most frequent verb collocating with “function”, seemingly indicating that this might indeed be what she was looking for.

Fig. 4 - Screenshot of results on the query in fig. 3

	CONTEXT	FREQ	
1	PERFORM	189	
2	ARE	119	
3	HAVE	97	
4	SERVE	92	
5	HAS	48	
6	PERFORMING	44	
7	SERVES	32	
8	PERFORMS	29	
9	CONTROL	27	
10	FULFILL	26	
11	SUPPORT	26	
12	ATTEND	24	
13	INCLUDE	24	
14	HAD	23	
15	SERVED	22	
16	ADVISING	17	
17	USE	17	
18	BE	16	
19	AFFECT	16	
20	PERFORMED	15	

In order to obtain further confirmation the student looked at the actual concordance lines generated by the query (fig. 5), and noted various examples (e.g. “perform editorial functions”, “perform job functions”, “perform police functions”) conforming to the structure of the phrase she had hypothesized.

Fig. 5 - Screenshot of a concordance for “functions” preceded by “perform”, from COCA

genes are unaffected, likely because the two genes are highly related and perform overlapping functions .) Moreover, these Fabp4- and Fabp5-deficient TRM cells are significantly compromised both in
of Homeland Security will partner with police departments, training them “to perform the functions of immigration officers in relation to the investigation, apprehension, or detention of aliens
two campaigns as President Barack Obama’s running mate. Blue State will perform similar functions for American Possibilities, which is expected to fund Mr. Biden’s political travels and
relationships or enforce the restrictions in the language common to those who must perform such functions . At that level, precision is critical, and using terms that are familiar
like Miami Herald and Turner 1 to cast themselves as media companies that perform editorial functions similar to those of newspapers and cable companies.315 This argument is relatively weak because ISPs
2. Voluntary agent approach: the state contracts with private providers to perform certain functions , while retaining oversight powers; 127 # 3. Mandatory agent approach: the
officers conduct military operations they are exercising command authority. When private contractors perform these functions , such as interrogation of prisoners in Iraq, the constitutional connection is broken
that were capable of carrying out not merely physical work but could also perform social functions . Several countries, such as Japan, Germany, the US, Denmark and
compounds, which are formed by the bacterial fermentation of carbohydrates, may perform multiple functions simultaneously: They can be toxic to one type of bacteria, and “ food
June 2015, has a voice recognizer called Alexa that is targeted to perform specific functions such as fetching news from local radio stations, accessing music streaming services and ordering
transfer heat that could benefit nanoelectronics, gas storage and composite materials that perform multiple functions , according... # Scientists from Tomsk Polytechnic University (TPU) have created coverings
to his authority. # “ They have no constitutional authority ” to perform police functions in Grant County, he said. # More recently, Palmer crafted a local
justify a BFOQ must show a high correlation between sex and ability to perform job functions . “ Speculation about gender roles is insufficient - the evidence must demonstrate that prision
of a cell to oxidize fuels is intimately linked to its ability to perform effector functions and proliferate. As discussed above, quiescence in T cell subsets is associated with
a farm store would also fit the bill. Such a tank can perform multiple functions and will last for decades. In summer, the tank can be placed at
objectives. Never buy or build a single-use structure. Let your tractor perform multiple functions by adding implements, and don’t purchase any dedicated, single-function machines. #
lawmakers that many of those being laid off had to teach immigrants to perform their functions . In a statement, the utility said the layoffs were “ a difficult business
“ he did not meet the program threshold of needing help ” to perform personal functions required in everyday living ” because of a service connected injury. Now Lauren wonders
to engage in strategies to build and strengthen social connections.27,28 Different smile types perform unique functions in social interaction, 29 both by those encoding the displays and those decoding the
The plant height, branches and all other parts constitute vegetative phase and perform specific functions . Overall, the genotypes TG1203, TG1219 and TG1221 exhibited less change for the
out in the next decade -- uses gesture control to open doors and perform other functions , such as adjusting window tint. The windows can also double as augmented-reality displays
, calendars, address books, calculators or watches now that our phones perform their functions through the magic of ones and zeros. Photo albums, music collections and video

The student then ran a Google search for the exact phrase “perform state functions”, which produced about 500 results, and finally one for “armed groups perform state functions” which, while not retrieving any pages containing an exact match, produced a number of “fuzzy matches”, i.e. pages which contained those words but not in the same order or in a slightly different form, most of them coming from journal articles of books dealing with the same topic of the article to be summarized (fig. 6).

Eventually, the student decided to incorporate this expression into a longer sentence in modified form, as follows: “It is not uncommon for armed groups to perform the typical state functions in the territories under their control”. While it is not possible for reasons of space to detail here all the moves that led to this choice, it is worth noting that the student’s final version included also expressions such as “it is not uncommon for”, encountered by chance while exploring the context surrounding the words or phrases which had prompted the SEQ search.

Towards the end of the course students were administered two timed tests, each to be completed within two hours, in which they had to a) carry out a translation into Italian of a 350 word extract, and b) summarize an article of about 1,500 words in a text of between 150 and 200 words. As opposed to previous translation, writing and reading tasks in which they were encouraged to raise doubts and discuss suggestions, as well as to try out all the different tools which had been discussed, they were in these instances left to their own devices and, facing time-constrained tasks, students differed in the type of tools used and the extent to which they made use of them.

The tests took place in a computer lab equipped with desktop computers, but students could bring with them their own laptops, tablets and mobile phones. Most students used only the desktop provided, but a few also kept handy their laptop or used mobile versions (apps) of dictionaries or TMs. While some students diversified their use of resources, most predominantly used only the one or two resources they felt more comfortable with. When translating into Italian some students favored online dictionaries while others TMs. WordReference and Reverso were still

among the favorite tools, though generally students approached them in a different way than they had at the start of the course. A few students also used the MT systems to varying extents. One student in particular, whose first language was neither English nor Italian, produced the translation exclusively using MT systems, both Google translate and DeepL, switching back and forth between English, his native language and Italian. While the learning benefits of this exercise remain unclear, the quality of the target text eventually produced was acceptable, if lower than that of the translations produced by his course mates. All students used search engine advanced queries to revise their texts, though apparently this tool was preferred by more advanced students, perhaps because they needed to spend less time looking up words and phrases in dictionaries and TMs.

Fig. 6 - Results of a Google search for "armed groups perform state functions"

About 2,450,000 results (0.59 seconds)

No results found for "armed groups performed state functions".

Results for **armed groups performed state functions** (without quotes):

[PDF] Development Cooperation and Non-State Armed Groups

https://www.die-gdi.de/uploads/media/Studies_29.pdf ▼

by J Gravingholt - Cited by 17 - Related articles

Development Cooperation and Non-State. Armed Groups. Jörn Gravingholt, Claudia Hofmann, Stephan Klingebiel development actors to react to non-state armed groups (NSAGs) in crisis situations and their conflict management NSAGs performing quasi-state functions, such as the provision of basic social services?

The Accountability of Armed Groups under Human Rights Law

<https://books.google.co.uk/books?isbn=0192536060>

Katharine Fortin - 2017 - Law

In other words armed groups are treated as unofficial and unsanctioned agents of the State in respect of some of their acts but not others. The distinction is important and it is an expression of the idea that certain State functions are able to be performed by a multiplicity of actors in the exceptional circumstances of civil war or ...

Violent non-state actor - Wikipedia

https://en.wikipedia.org/wiki/Violent_non-state_actor ▼

Violent non-state actors (VNSA), also known as armed non-state actors, are non-state actors, i.e. "individuals or organizations that have economic, political or social power and are able to influence at a national and sometimes international level but do not belong to or ally themselves to any particular country or state," who ...

[PDF] State Responsibility for Private Armed Groups in the Context of Terro...

dev.juridicainternational.eu/public/pdf/ji_2006_1_184.pdf ▼

by R Värk - Cited by 18 - Related articles

State Responsibility for Private Armed Groups in the Context of Terrorism. 1. Introduction. In today's world, there are hundreds of informal private groups that are involved in armed activities against local and foreign States are ever more commonly using private persons or entities for performing public functions. As the.

To understand the text to be summarized, many students used an MT system (with DeepL seemingly preferred over Google translate); they resorted to dictionaries, TMs and (to a lesser extent) the English monolingual corpus (COCA) only to enhance their comprehension of specific passages or words. When writing the summary they mostly abandoned dictionaries and used TMs, SEQs and the corpus to check for target language usage and revise their text. In order to test the acceptability of their tentative formulations, they searched for strings of words rather than individual words, to see whether the same or similar phrases would appear in the various textual resources. Furthermore, they used the MT systems as a production tool, a use I had not anticipated. Especially towards the end of the task, when they had to complete the writing assignment and time was running short, most students worked at finalizing their English text using the interface of an MT system as a writing tool. That is, they wrote and edited their summary in it and only at the end copied and pasted the summary in a word processor. In other words, students were checking whether what they were writing in English was acceptable against a simultaneous machine translation into Italian, changing the language in the English source text whenever they were not convinced that the Italian target text produced by the MT system was correct.

4. Discussion

While this study does not attempt a rigorous analysis of the course experience described in terms of learning outcomes, skill progression or quality evaluation, some tentative considerations may be ventured regarding student performances and patterns of use of the different tools and resources. The examples used to illustrate student activities and the present discussion are based on participant observation, that is, I discussed issues with the group as well as with individual students, and I took notes after each class. I also collected students' translations and summaries in order to be able to compare and relate them to points raised and to behaviour observed in class.

A first finding is that bilingual dictionaries continued to be seen as the main reference tool and were used by all students, while monolingual dictionaries were consulted only rarely and only by a few students. However, whereas at first they were looking for "the answer" to a translation or reading comprehension problem, i.e. for "the" correct translation equivalent, after using other tools students seemed to have become better dictionary users in that they accepted that more often than not dictionaries offer more answers, or sometimes none at all. With regard to the use of bilingual parallel corpora in the form of TMs and of the Web as corpus (Kilgarriff and Grefenstette, 2003), students had sometimes to be reminded not only of the importance of considering frequency information (Geluso, 2013), but also of paying attention to the "quality" and reliability of the data, as indicated, for instance, by geographical provenance and domain name. They tended to use these resources as reference in two different modes. Usually they conducted searches to test previ-

ously formulated hypotheses on the basis of evidence from real language use, what Kennedy and Miceli (2010: 31-34) term “pattern defining” searches. These, however, often turned into “pattern hunting” searches, that is, the concordances and texts retrieved provided fodder for enriching the content and language of their writing. This is because both TM and SEQ queries sometimes resulted in “fuzzy searches” which did not retrieve literal strings but rather “similar” contexts, i.e. bitextual segments (in the case of TMs) or Web pages (in the case of SEQs) which only partially matched the search pattern. The lack of precision was however often well compensated by the wealth of relevant examples.

In the timed tests, the COCA corpus was used only when writing the summary, and only by the most proficient students. This is perhaps not surprising, given that, while corpora have been extensively used in language teaching and learning since Tim Johns first introduced the concept of data-driven learning (Johns, 1990; see Tribble, 2015 for an overview), the potential of corpora for learners with lower levels of proficiency, training or motivation continues to be controversial (e.g. Brodine, 2001; Boulton, 2017: 485). In a previous study (Zanettin, 2009) I discussed how Google’s advanced search features can be used in order to exploit the Web as a language rather than content resource (see also Robb, 2003; Shei, 2008), and how corpora can be drawn on as resources for translation activities into the L2 in language learning settings¹⁴. There I argued that integrating corpus resources into second-language writing and translating makes it possible to supplement the traditional learning grammar of “dictionary items + combinatory rules” with a novel learning grammar of “corpora + rules for querying and analyzing them”. I suggested that the multifarious anarchy of the Web can be seen as complementary to well-constructed corpora which, while certainly more reliable than the Web as concerns core patterns of language use, cannot rival its lexical and phraseological richness. Here I suggest that, since corpora are not as intuitive as dictionaries, general search engines and other resources that are more familiar to the public, introducing advanced Web searches (SEQs) may be instrumental in making learners more sophisticated corpus users.

Corpus query interfaces were not initially designed for relatively unsophisticated users like non-vocational language learners, but rather had lexicographers and linguists in mind. Thus, while COCA’s relatively “user-friendly” query interface is certainly a step in the direction of making corpora more accessible to this kind of users¹⁵, mastering corpus consultation is a gradual, long-term process (Kennedy and Miceli, 2010: 29), and one which most students in the course described above perceived as too time consuming and laborious, especially when time limits were factored in. As noted by Frankenberg-Garcia (2012: 476) “corpus skills that come as

¹⁴ In the experiment reported a short text was translated from Italian into English by an MT system and then revised by the students using the Web as corpus and corpora such as the British National Corpus (BNC; see Aston and Burnard, 1998) and the COCA corpus.

¹⁵ “The query interface is the means through which learners retrieve information from the corpus and, therefore, their success in obtaining relevant results will largely depend on its features, functionalities and ease of use” (Pérez-Paredes *et al.*, 2012: 487).

second nature to experts are not at all obvious to the untrained". For many students demonstrating how to use a corpus while discussing translation choices proved useful as a way of raising their consciousness that language is to a large extent idiomatic, thereby helping them realize that, as John Sinclair famously put it, "a large number of semi-reconstructed phrases ... constitute single choices, even though they might appear to be analyzable into segments" (Sinclair, 1991: 110).

The observations of this study are in line with findings from other data driven learning studies such as Kennedy and Miceli (2010), Pérez-Paredes *et al.* (2012), Conroy (2010) and Frankenberg-Garcia (2005), who describe learning experiment in which students used corpora as reference resources among others (see also Zanca, this volume). In Kennedy and Miceli (2010) students worked with dictionaries and corpora to revise their own creative writing, and the authors noted that different learners used different resources with different frequencies, depending on individual preferences and personal learning experiences, attitude to grammar, etc. so that only some of them incorporated corpora into their language work, thereby extending the repertoire of resources at their disposal. Pérez-Paredes *et al.* (2012) describe how hands-on uses of corpora worked better when integrated with SEQs and bilingual dictionaries, while Conroy (2010) argues that corpus concordancing alongside advanced Google searches promotes more and better use of Google in error correction. Frankenberg-Garcia (2005), after analyzing students' choices of reference resources for various types of queries, highlights the importance of presenting a corpus as an addition to the learners' suite of resources rather than in isolation.

5. *Conclusions*

Multi-word expressions, ranging from collocations, binomials and multi-word verbs to idioms, proverbs, speech-formulae, etc. have been estimated to account for between 20 and 50% of native speaker discourse (Syanova-Chanturia and Martinez, 2015: 349-350). In this respect, the main learning outcome observed in this study was perhaps the fact that at the end of the course students started to operate with linguistic units larger than orthographic words, adopting a phrasal perspective and chunking discourse in segments longer than single dictionary entries, thus improving their ability to analyze and process language.

Syanova-Chanturia and Martinez (2015: 353) argue that the way statistical information is used during language processing to estimate the probability of appearance of certain words is "not unlike the predictive text algorithms designed to facilitate typing on smartphones and internet search engines". While explicit linguistic knowledge allows learners to produce grammatical generalizations, the use of the Web as a corpus and general TMs leans closer to acquisition than to learning, as it allows L2 learners to work with unanalyzed knowledge and retrieve extended segments of language independently of any awareness of grammatical or syntactic categories. As such, it is a process often "incomplete, fragmented and approximate,

envisaging, or at least allowing, gradual revision and fine-tuning as learners come into contact with new data” (Ciliberti, 1994: 10, my translation).

Hands-on use of corpora such as COCA, as opposed to TMs and SEQs, allows learners to perform more precise and refined pattern searches; at the same time, in order to obtain relevant results, they are required to adopt analytical procedures more akin to those of linguists than to those they have become familiar with by using search engines. Thus, corpus use may be seen at the same time as both demanding and as fostering better analytic skills. Finally, I suggest that MT systems, which can be seen as automatically mimicking the procedures of searching, retrieving, selecting and combining segments from corpora which learners carry out manually, seem to have a place as reference resources for language learners¹⁶, a use which may well deserve further exploration.

References

- AIKAWA T. (2014), Language technology and its role in language teaching and learning, in *Proceedings of the 24th Conference of the Central Association of Teachers of Japanese, Eastern Michigan University, MI*, <http://commons.emich.edu/catj/1/>.
- ASTON G. (ed.) (2001), *Learning with corpora*, CLUEB & Athelstan, Bologna & Houston.
- ASTON G. - BURNARD L. (1998), *The BNC handbook. Exploring the British National Corpus with SARA*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- BAUER-RAMAZINI C. (2017), *Guidelines for using in-text citations in a summary (or research paper)*, <http://academics.smcvt.edu/cbauer-ramazani/AEP/EN104/summary.htm>.
- BOULTON A. (2017), Corpora in language teaching and learning, in *Language Teaching* 50(4): 483-506.
- BRODINE R. (2001), Integrating corpus work into an academic reading course, in ASTON G. (ed.), *Learning with corpora*, CLUEB & Athelstan, Bologna & Houston: 138-176.
- BROWN G.D. - RICE S. (2007), *Professional English in use. Law*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CILIBERTI A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Milano.
- CONROY M.A. (2010), Internet tools for language learning: University students taking control of their writing, in *Australasian Journal of Educational Technology* 26(6): 861-882.
- CRYER R. - FRIMAN H. - ROBINSON D. - WILMSHURST E. (2010), *An introduction to international criminal law and procedure*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DAVIES M. (2009), The 385+ million word Corpus of Contemporary American English (1990-2008+). Design, architecture, and linguistic insights, in *International Journal of Corpus Linguistics* 14(2): 159-190.
- FRANKENBERG-GARCIA A. (2005), A peek into what today's language learners as researchers actually do, in *International Journal of Lexicography* 18(3): 335-355.

¹⁶ On the relationship between MT and language teaching and learning see Niño (2009) and Aikawa (2014).

- FRANKENBERG-GARCIA A. (2012), Raising teachers awareness of corpora, in *Language Teaching* 45(4): 475-489.
- GELUSO J. (2013), Phraseology and frequency of occurrence on the web: Native speakers perceptions of Google-informed second language writing, in *Computer Assisted Language Learning* 26(2): 144-157.
- JOHNS T. (1990), From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning, in *CALL Austria* 10: 14-34.
- KENNEDY C. - MICELI T. (2010), Corpus-assisted creative writing: Introducing intermediate Italian learners to a corpus as a reference resource, in *Language Learning and Technology* 4(1): 28-44, <http://www.doaj.org/doaj?func=fulltext&aId=581752>.
- KILGARRIFF A. - GREFFENSTETTE G. (2003), Introduction to the Special Issue on the web as corpus, in *Computational Linguistics*, 29(3), <http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/089120103322711569>.
- KROIS-LINDNER A. - TRANSLEGAL (2011), *International legal English. A course for classroom or self-study use*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LOCKLEAR S. (2018) How to write a summary – How to write a summary in 8 easy steps, *eNotes Publishing*, <http://www.enotes.com/topics/how-write-summary#how-to-how-write-summary>.
- LÖRSCHER W. (1991), *Translation performance, translation process, and translation strategies. A psycholinguistic investigation*, Narr, Tübingen.
- NIÑO A. (2009), Machine translation in foreign language learning: language learners and tutors perceptions of its advantages and disadvantages, in *ReCALL European Association for Computer Assisted Language Learning* 21(2): 241-258.
- OCH F. (2012), Breaking down the language barrier – six years in, in *Google Official Blog*, <http://googleblog.blogspot.it/2012/04/breaking-down-language-barriersix-years.html>.
- PÉREZ-PAREDES P. - SÁNCHEZ-TORNEL M. - ALCARAZ CALERO J.M. (2012), Learners search patterns during corpus-based focus-on-form activities, in *International Journal of Corpus Linguistics* 17(4): 483-516.
- PEREZ S. (2017), Googles smarter, A.I.-powered translation system expands to more languages, *TechCrunch.com*, <https://techcrunch.com/2017/03/06/googles-smarter-a-i-powered-translation-system-expands-to-more-languages/>.
- ROBB T. (2003), Google as a quick n dirty corpus tool, in *TESL-EJ, Teaching English as a Second or Foreign Language* 7(2): 1-10, <http://tesl-ej.org/ej26/int.html>.
- SHEI C.C. (2008), Discovering the hidden treasure on the Internet: Using Google to uncover the veil of phraseology, in *Computer Assisted Language Learning* 21(1): 67-85.
- SINCLAIR J. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- SYANOVA-CHANTURIA A. - MARTINEZ R. (2015), The idiom principle revisited, in *Applied Linguistics* 36(5): 549-569.
- TIRKKONEN-CONDIT S. (1992), The interaction of world knowledge and linguistic knowledge in the processes of translation: A think-aloud protocol study, in LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK B. - THELEN M. (eds), *Translation and Meaning, Part 2*, Rijkshogeschool Maastricht, Maastricht: 433-440.

TRIBBLE C. (2015), Teaching and language corpora: Perspectives from a personal journey, in LEŃKO-SZYMAŃSKA A. - BOULTON A. (eds), *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 37-62.

WARNER R. (2015), Google advanced search. A comprehensive list of Google search operators, *Beyond*, <https://bynd.com/news-ideas/google-advanced-search-comprehensive-list-google-search-operators/>.

ZANETTIN F. (2009), Corpus-based translation activities for language learners, in *The Interpreter and Translator Trainer* 3(2): 209-224.

ZANETTIN F. (2012), *Translation-driven corpora. Corpus resources for descriptive and applied translation studies*, St Jerome, Manchester.

DeepL Traduttore e didattica della traduzione dall'italiano in tedesco – alcune valutazioni preliminari

What effects can the availability of a tool such as DeepL Translator have on the teaching of translation from Italian into German? This paper examines the most relevant factors to be taken into account, beyond simple standardised measurements. Starting from samples contained in two theses of Bachelor and Master's degree courses in translation, we explore quality levels of DeepL Translator's raw output (with some reflections on BLEU scores) and successive improvements achievable with a simple kind of post-editing (without formal check-lists). Our findings confirm that this application provides quite promising results even without domain-related adaptation. Although some residual failures to be addressed in post-editing are insidious and challenging, DeepL Translator is likely to become an invaluable tool for more advanced and efficient practices in teaching and training. Accordingly, post-editing should become an essential training activity.

1. *Introduzione – una risorsa efficiente e inaspettata*

L'apparizione di DeepL Traduttore all'inizio di settembre 2017 ha colto di sorpresa gli operatori professionali e i docenti di traduzione. Sia gli uni che gli altri si sono trovati improvvisamente alle prese con uno strumento liberamente accessibile e molto più promettente di quanto si sarebbe ritenuto possibile fino a quel momento. Il prodotto mostrava infatti una chiara competitività rispetto ad altre applicazioni disponibili per la traduzione automatica, e in particolare rispetto a quelle finora rilasciate da Google, che almeno in teoria dispone di risorse finanziarie e quantità di dati ben superiori. Presentiamo di seguito alcune considerazioni sull'impatto di DeepL Traduttore nella didattica universitaria della traduzione, sia specializzata sia per il web. Cercheremo in particolare di chiarire con quali vantaggi DeepL Traduttore sia integrabile come componente stabile nella didattica, e in che modo si configurino corrispondenti attività di *post-editing*. Come per molti prodotti tecnologici, queste considerazioni sono provvisorie, e potrebbero presto rivelarsi inadeguate, ad esempio in seguito a reazioni della concorrenza, a ulteriori riscontri sistematici e dettagliati sulle prestazioni dell'applicazione in ambito professionale o con determinate combinazioni linguistiche, a imprevisti nel percorso commerciale del prodotto e molto altro. Tutti i riscontri qui discussi rispecchiano il comportamento dell'applicazione al 31 gennaio 2018.

¹ Università di Bologna, Italy.

2. *Le caratteristiche principali di DeepL Traduttore*

Non è solo il livello di competitività che può creare perplessità e indecisione. Fra i ricercatori impegnati nello sviluppo di applicazioni di traduzione automatica (MT) e nelle relative verifiche di qualità, la curiosità sulle caratteristiche della nuova applicazione rimane ancora insoddisfatta. I produttori hanno esplicitamente comunicato che per il momento non daranno alcuna informazione specifica sull'architettura della rete neurale utilizzata². Allo stesso tempo riportano tabelle comparative per illustrare la superiorità di DeepL Traduttore rispetto a 5 applicazioni precedentemente disponibili. Vengono svolti due tipi di confronto. Il primo riguarda 6 combinazioni linguistiche (3 dall'inglese e 3 verso l'inglese), ed è presentato come segue:

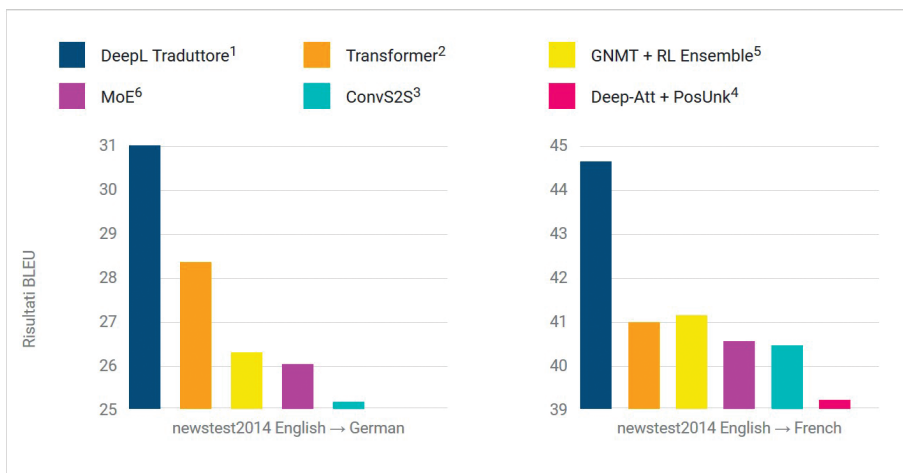
sono state tradotte 100 frasi da DeepL Traduttore e da Google, Microsoft e Facebook. Alcuni traduttori professionisti hanno poi valutato i risultati, senza sapere da quali sistemi provenissero le traduzioni. Le traduzioni di DeepL sono state scelte come appropriate tre volte più spesso rispetto a quelle tradotte dai sistemi della concorrenza.

Il secondo confronto viene svolto sulla base di punteggi BLEU³ ricavati da una serie di pubblicazioni. In queste si riferiscono e discutono i risultati raggiunti dai sistemi concorrenti (<https://www.deepl.com/press.html>) “su specifici set predefiniti di test”⁴, riferiti alle combinazioni fra inglese e tedesco. Questi punteggi vengono incorporati in tabelle contenenti anche i valori raggiunti da DeepL per le stesse combinazioni linguistiche. Vale la pena riprodurre qui di seguito le tabelle, perché i valori BLEU sull'asse verticale sono rappresentati con notevole disinvoltura. In termini numerici il distacco massimo (riscontrato sulla scala BLEU da 0 a 100) non supera i 6 punti BLEU (a fronte di un totale di 31 punti raggiunti da DeepL nel primo caso e di 44,7 circa nel secondo caso). La lunghezza delle barre colorate non è quindi per nulla proporzionale ai valori numerici. È fino a 25 volte più lunga delle altre, e suggerisce differenze ben superiori a quelle tra i valori percentuali effettivamente raggiunti:

² Per una panoramica delle caratteristiche di base delle reti neurali attualmente impiegate nella traduzione automatica, cfr. Cattelan & Di Lorenzo, 2017.

³ Il punteggio BLEU si riferisce alla corrispondenza puramente formale fra un testo prodotto dell'applicazione di MT e un testo ottimale di riferimento, elaborato e verificato a regola d'arte. Questa corrispondenza viene calcolata sulla base di segmenti allineati, e all'interno di ogni coppia si verifica la percentuale di parole e di *n-gram* condivise. Per una descrizione completa cfr. Papinemi *et al.*, 2002).

⁴ In base all'etichetta “newstest2014” riportata nei grafici si tratta con ogni probabilità del pacchetto di test distribuito nel febbraio 2014 per ACL 2014 Ninth Workshop on Statistical Machine Translation (<http://statmt.org/wmt14/>), che è servito per quell'anno da banco di prova per le verifiche di qualità. Nel frattempo sono in uso altre specifiche (WMT 2016), ma è probabile che si sia usata la versione 2014 perché è quella che permette i migliori raffronti con i valori della concorrenza.



(fonte: <https://www.deepl.com/press.html>).

Questo tipo di visualizzazione corrisponde quindi alle finalità di una presentazione promozionale per il grande pubblico, ma non può certo soddisfare le esigenze di una comparazione scientificamente accettabile. Si può riconoscere, tuttavia, che scarti di 5 punti BLEU vengono considerati nella letteratura già molto significativi (cfr. ad es. Bentivogli *et al.*, 2016; Junczys-Dowmunt *et al.*, 2016). Dalle indicazioni riportate sulla pagina di accesso si desume poi che da un lato il sistema riesamina (in tempo reale) la qualità della traduzione fornita alla luce di eventuali modifiche apportate dall'utente al testo proposto, e dall'altro almeno una parte di queste modifiche viene utilizzata anche per riaggiustare il sistema stesso. Queste caratteristiche si accordano ovviamente con la natura neurale dell'applicazione, messa in rilievo come fattore principale dell'incremento di precisione ed efficienza. Per gli operatori commerciali e gli sviluppatori di applicazioni è disponibile un'*application programming interface* (API), che:

allows you to incorporate the DeepL Translator into your own products and services. Besides using it in your favourite CAT tools or integrating it into your intranet services, our API lends itself to many more of your in-house software applications.

Ai clienti che utilizzano l'API si assicura invece un diverso trattamento dei testi elaborati:

Your privacy and confidentiality are important to us – we don't save any texts sent to the DeepL Translator API, and we don't use them to improve the quality of the service. <https://www.deepl.com/api-contact.html>

Conseguentemente, il sistema potrà utilizzare per le dinamiche di riaggiustamento "dal basso" solo i dati provenienti da utilizzatori non paganti, vale a dire utenti non sempre qualificati a livello professionale e non sempre disposti a svolgere (e a condire) un editing che effettivamente migliori la proposta ricevuta.

3. *La misura della qualità dei sistemi NMT – criteri e metodi in uso*

Facendo un piccolo passo indietro, bisogna ricordare brevemente che fino a settembre 2017 l'applicazione più usata era senz'altro Google Traduttore, reimpostata su un'architettura neurale (NMT) già dall'aprile dello stesso anno. Ad oggi, non tutte le comparazioni svolte hanno confermato pienamente la superiorità di questa architettura. Se da un lato, secondo gli esperti di MateCat (www.matecat.com), i sistemi NMT sembrano sopravanzare nella qualità tutti i sistemi di Statistical Machine Translation (SMT), tranne forse per quanto riguarda l'accuratezza nell'uso della terminologia, dall'altro pesano invece le considerazioni espresse da Castilho *et al.* (2017), che mettono in rilievo le discrepanze tra la valutazione automatica, basata sulle misure BLEU e simili, e quella ottenuta con la partecipazione di valutatori umani, basata sulla rilevazione di specifiche categorie di errori e sulla misurazione di diverse modalità di *post-editing*. Tenendo conto di queste considerazioni contrastanti, risulta quindi più difficile sostenere la superiorità dei sistemi NMT sugli altri a meno che la comparsa sul mercato di DeepL non cambi significativamente la situazione. Nel complesso, le misurazioni finora pubblicate in questi ed altri studi sono tappe importanti ma ancora parziali di un procedimento collettivo di valutazione, estremamente denso di variabili e tutt'altro che concluso, su cui influiscono, insieme a interessi commerciali, numerosi condizionamenti tecnici e probabilmente anche pressioni settoriali di diversa natura. Rimangono in ogni caso da verificare, ed eventualmente da affrontare, alcune importanti inadeguatezze strutturali determinate dall'architettura stessa dei nuovi sistemi neurali:

... there are still problems and challenges of NMT need to be tackled: The training and decoding process is quite slow; the style of translation can be inconsistent for the same word; there exists an “out-of-vocabulary” problem on the translation results; the “black-box” neural network mechanism leads to poor interpretability; thus the parameters for training are mostly picked based on experience. (Zhang, 2017)

Per contro, viene in genere riconosciuta una certa superiorità dei sistemi NMT nel generare segmenti d'arrivo più scorrevoli (cfr. ad es, Waswani *et al.*, 2017).

4. *Alcune misure della qualità di DeepL*

Tornando al tema della qualità di DeepL Traduttore, ed in particolare alle valutazioni automatiche in modalità BLEU, non risultano ancora disponibili indagini indipendenti atte a verificare se l'incremento qualitativo (fino a 5,5 punti nel confronto con la concorrenza) dichiarato dai produttori sia riproducibile in condizioni realistiche d'uso. Anche la valutazione umana indicata nella pagina web di descrizione del prodotto – citata più sopra – non è del tutto circostanziata, e non risulta che siano state svolte verifiche sperimentali indipendenti. Certamente una preferenza di tre volte superiore su un set di 100 frasi merita, se confermata, di essere presa sul serio, per quanto in questa modalità di rilevazione le preferenze soggettive e gli spunti impressionistici siano talvolta difficili da eliminare. Per questo discuteremo

ora alcuni riscontri provvisori sui punteggi BLEU in contesti rilevanti per la traduzione dall'italiano in tedesco nella didattica universitaria, una prospettiva praticamente assente dagli esperimenti finora condotti. I tre settori tematici coinvolti (testi giuridici normativi, istruzione universitaria e istruzioni tecniche) sono conformi ai programmi e agli obiettivi formativi degli insegnamenti di traduzione specializzata dall'italiano in tedesco nel Corso di Laurea Magistrale in Specialized Translation presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna. Trattandosi di settori tematici specializzati, la traduzione automatica trova qui le migliori prospettive di applicazione. In prospettiva didattica va tenuto presente anche il fatto che gli studenti di questo Corso di Laurea Magistrale usufruiscono già da alcuni anni di un modulo specifico di traduzione automatica e *post-editing*.

Ricordiamo che per calcolare il punteggio BLEU la misurazione della corrispondenza (nel nostro caso condotta con l'applicazione del sito Tilde Custom Machine Translation, disponibile all'indirizzo <https://www.letsmt.eu/Bleu.aspx>) avviene sulla base di segmenti allineati (in genere paragrafi o frasi), oltre che ovviamente in base alla percentuale di *n-gram* (di estensione 1-4) condivisi dai due testi nei segmenti allineati. Il punteggio è quindi direttamente proporzionale al numero delle corrispondenze lessicali/fraseologiche, e crolla se i segmenti non sono allineabili. Conseguentemente ci sono ben poche corrispondenze tra questi parametri di qualità e quelli in uso nella didattica universitaria, soprattutto se si pensa alla traduzione non tecnico-scientifica e alle situazioni in cui si devono operare rielaborazioni complesse della struttura sintattica.

Come testi ottimali di riferimento utilizziamo testi prodotti senza l'utilizzo di sistemi MT e ufficialmente approvati per l'uso⁵.

4.1 Riscontro n. 1 – Traduzione giuridica

Si tratta di un campione di 9 segmenti (520 parole circa) contenuti nella Legge Provinciale 17 settembre 2013, n. 18 della Provincia Autonoma di Bolzano, tradotta dall'italiano in tedesco e pubblicata nel portale ufficiale della stessa provincia⁶. Il punteggio BLEU ottenuto da DeepL Traduttore (senza *post-editing*), calcolato con l'aiuto dell'applicazione <https://www.letsmt.eu/Bleu.aspx>, è 31,3, cioè quasi pari al valore raggiunto nel test (dall'inglese al tedesco) WMT 14 citato dai produttori in occasione del lancio del prodotto. Il punteggio raggiunto da Google Traduttore è 31,37. Consideriamo a mo' di esempio la versione tedesca ufficiale e quella di DeepL Traduttore dell'art. 1 *quinquies*, comma 1:

⁵ In alternativa, alcuni gruppi di ricerca ricorrono per la misura della qualità a testi prodotti con sistemi MT e successivamente sottoposti a *post-editing*. Questa metodologia, ovviamente non priva di effetti autoreferenziali, richiederebbe a sua volta ulteriori raffinamenti piuttosto dispendiosi, e ai fini di questa discussione non appare comunque vantaggiosa (pur tenendo conto di una serie di verifiche in Popović *et al.*, 2016).

⁶ Il sito ufficiale della Provincia Autonoma di Bolzano contiene 3 versioni ufficiali della legge: in italiano, tedesco e ladino, ove la versione italiana deve ritenersi quella vincolante: http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/it/197684/legge_provinciale_17_settembre_2013_n_18.aspx?view=1.

<i>Originale</i>	<i>Testo pubblicato</i>	<i>DeepL Traduttore</i>
(1) Con frequenza bimestrale i comuni comunicano, per via telematica, alla Ripartizione provinciale Natura, paesaggio e sviluppo del territorio e all'Agenzia provinciale per l'ambiente le informazioni sui titoli abilitativi rilasciati nonché le comunicazioni di inizio lavori pervenute, con indicazione del tipo di impianto e della localizzazione.	(1) Alle zwei Monate teilen die Gemeinden der Landesabteilung Natur, Landschaft und Raumentwicklung und der Landesagentur für Umwelt per Datenfernübertragung die Informationen über die erteilten Ermächtigungen mit sowie die eingegangenen Arbeitsbeginnmeldungen, mit Angabe der Art der Anlage und des Standorts.	(1) Alle zwei Monate kommunizieren die Gemeinden elektronisch an die provinzielle Verteilung der Natur-, Landschafts- und Landentwicklung und an das Landesumweltamt Informationen über die erteilten Genehmigungen und die Mitteilungen über den Beginn der Arbeiten, wobei die Art der Anlage und der Standort angegeben werden.

È evidente l'inadeguatezza della soluzione "Verteilung der Natur-, Landschafts- und Landentwicklung", conseguente al fatto che non è stata riconosciuta la specificità semantica di *Ripartizione* come termine riferito a un ufficio pubblico dell'amministrazione provinciale (*Landesabteilung*). Per il resto le discrepanze riguardano solo la terminologia idiosincratica dell'amministrazione altoatesina, e non compromettono la comprensione dei dettagli da parte di un lettore di lingua tedesca. La morfologia e la sintassi sono del tutto corrette, eppure la discrepanza tra il punteggio ottenuto automaticamente e una possibile valutazione didattica è rilevante. In un contesto didattico, infatti, la versione di DeepL Traduttore potrebbe essere considerata ancora sufficiente. Il punteggio BLEU riferito a questo singolo segmento, per contro, è un modesto 23,69, con una penalizzazione dovuta in gran parte al mancato utilizzo di una terminologia peculiare in uso esclusivamente in Alto Adige. Naturalmente anche questa discrepanza ha una sua rilevanza didattica, ma per il momento non è possibile tarare i sistemi di traduzione automatica verso il tedesco in base a parametri diatopici, e l'integrazione di corrispondenze terminologiche determinate dal singolo utente non è ancora consentita nella versione gratuita di DeepL Traduttore. In una progressione didattica, quindi, la traduzione così realizzata sarebbe sostanzialmente accettabile se si richiedesse di rendere genericamente comprensibile il testo a un lettore di lingua tedesca, senza precisare il vincolo dell'utilizzabilità per la popolazione dell'Alto Adige.

4.2 *Riscontro n. 2 – Informazione istituzionale universitaria*

Il secondo riscontro deriva da un campione di 58 segmenti (561 parole) tratti dalla pagina web di presentazione del Corso di Laurea in Servizio Sociale della Facoltà di scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano (<https://www.unibz.it/it/faculties/education/bachelor-social-work/>). A norma di statuto, questa Università utilizza su base paritetica come lingue di lavoro l'italiano, l'inglese e il tedesco. Nel caso della presentazione del Corso di Studio, il testo di partenza è con ogni probabilità redatto in italiano, dovendosi basare sulla terminologia istituzionale delle università italiane. La pagina tedesca

ufficiale è di impeccabile qualità linguistica e stilistica, malgrado le difficoltà che ancora permangono nella scelta (o nella creazione) di corrispondenze per i termini amministrativi italiani. Il punteggio raggiunto da DeepL Traduttore è in questo caso un modesto 22,83, molto lontano non solo da quello dichiarato in occasione del lancio del prodotto, ma anche da quello ottenuto nel riscontro precedente. Anche il punteggio ottenuto usando la versione di Google Traduttore è più alto: 25,63. Ecco un breve esempio:

<i>Originale</i>	<i>Versione ufficiale</i>	<i>DeepL Traduttore</i>	<i>Google Traduttore</i>
Abbiamo costruito un percorso triennale che affronta le principali tematiche della nostra società: migrazioni, povertà, disagio psichico, dipendenze, disabilità. Nel corso di laurea in servizio sociale, approfondirai lo studio delle loro cause e dei metodi più aggiornati per affrontarle. Ti approprirai delle conoscenze scientifiche e delle competenze per soddisfare efficacemente i bisogni dei cittadini e per poter esercitare un effetto concreto sulle questioni socio-politiche più impellenti del nostro tempo.	Wir haben einen Bachelor konzipiert, welcher diesen Anforderungen gerecht wird. Im Studium der Sozialarbeit lernen Sie die Ursachen und Zusammenhänge dieser sozialen Prozesse zu verstehen. Sie eignen sich wissenschaftlich fundierte Kompetenzen an, um sich den Bedürfnissen der Bürgerinnen und Bürger effizient widmen und auf sozialpolitische Entscheidungen einwirken zu können.	Wir haben einen dreijährigen Kurs aufgebaut, der sich mit den Hauptthemen unserer Gesellschaft beschäftigt: Migration, Armut, psychische Beschwerden, Sucht, Behinderung. Während Ihres Studiums im Sozialdienst studieren Sie die Ursachen und die modernsten Methoden, um mit ihnen umzugehen. Sie werden wissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, um den Bedürfnissen der Bürgerinnen und Bürger gerecht zu werden und konkrete Auswirkungen auf die drängendsten gesellschaftspolitischen Fragen unserer Zeit haben zu können.	Wir haben einen dreijährigen Kurs aufgebaut, der die Hauptthemen unserer Gesellschaft behandelt: Migration, Armut, Geisteskrankheit, Süchte, Behinderung. Im Studiengang Soziales vertiefen Sie das Studium ihrer Ursachen und die aktuellsten Methoden, um mit ihnen umzugehen. Sie werden wissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten in die Hand nehmen, um die Bedürfnisse der Bürger effektiv zu erfüllen und konkrete Auswirkungen auf die drängendsten gesellschaftspolitischen Fragen unserer Zeit zu haben.

Questo quadro suggerisce alcune ulteriori osservazioni. La versione ufficiale è chiaramente ‘condensata’ a livello testuale, con alcuni allontanamenti rispetto alla microstruttura proposizionale del testo di partenza: un intervento di raffinamento stilistico, che può variare in base alla strategia e alla sensibilità di chi traduce. In ogni caso, è stata modificata in maniera sensibile la lunghezza e la struttura dei segmenti in cui le versioni tedesche vengono divise nella fase di calcolo del punteggio BLEU. Le due versioni prodotte automaticamente si presentano senza imperfezioni morfologiche o sintattiche, mentre lasciano a desiderare nell’ultima frase finale (Il termine *Auswirkungen* non è adeguato in riferimento ad un soggetto semantico “umano”). Malgrado il punteggio BLEU parli diversamente, due soluzioni di DeepL Traduttore sono decisamente migliori di quelle di Google Traduttore: “der Bürgerinnen und Bürger” (conforme a norme di correttezza di genere) e la collocazione *Fertigkeiten erwerben*. Si ripresenta qui una situazione analoga a quella discussa precedentemente: a un inferiore punteggio BLEU non corrisponde sempre un calo assoluto del livello di correttezza o di adeguatezza.

4.3 Riscontro n. 3 – Istruzioni tecniche

Per questo riscontro è stato utilizzato un campione di 56 segmenti (1022 parole) tratti da un manuale di istruzioni per il montaggio e l'uso di un apparecchio per la produzione di acqua calda industriale. Il manuale è stato tradotto dall'italiano in tedesco con l'aiuto di una *translation memory*, ripetutamente revisionato e verificato anche dal punto di vista terminologico, e presentato nell'ambito di una tesi di Laurea Magistrale (Pagin, 2018). Questa versione è stata utilizzata come riferimento per le misurazioni. Il punteggio BLEU ottenuto da una versione grezza prodotta da DeepL Traduttore è 30,29, molto vicino a quello dichiarato per la traduzione dall'inglese al tedesco nel test WMT 14 in occasione del lancio del prodotto. Il corrispondente punteggio ottenuto da Google Traduttore è 31,55. Nell'ambito di questa tesi di laurea l'output di DeepL Traduttore è stato anche sottoposto a *post-editing*. Il punteggio BLEU ottenuto dalla versione post-editata è 43,31. Riportiamo di seguito un breve campione:

<i>Originale</i>	<i>DeepL Traduttore</i>	<i>DeepL Traduttore rivisto</i>
9. DESCRIZIONE FUNZIONALE E COSTRUTTIVA	9. FUNKTIONALE UND KONSTRUKTIVE BESCHREIBUNG	9. FUNKTIONALE UND KONSTRUKTIVE BESCHREIBUNG
La funzione di questo apparecchio è di consentire lo scambio di calore, tra i prodotti della combustione del bruciatore premix e l'acqua presente nel serbatoio ad accumulo, attraverso uno scambiatore di calore a contatto con il bruciatore. La combustione avviene in maniera completamente stagna rispetto all'ambiente che contiene l'apparecchio, prelevando l'aria necessaria alla combustione dall'esterno e scaricando i prodotti della combustione stessa sempre all'esterno. La camera di combustione stagna, è posta nella parte frontale dell'apparecchio, all'interno dell'involucro. Nella parte inferiore invece è posto il sifone, il quale garantisce lo scarico condensa.	Die Funktion dieses Geräts besteht darin, den Wärmeaustausch zwischen den Verbrennungsprodukten des Vormischbrenners und dem Wasser im Speicher über einen Wärmetauscher in Kontakt mit dem Brenner zu ermöglichen. Die Verbrennung erfolgt vollkommen luftdicht in Bezug auf den Raum, in dem sich das Gerät befindet, wobei die für die Verbrennung erforderliche Luft von außen zugeführt wird und die Verbrennungsprodukte selbst nach außen abgegeben werden. Die Brennkammer ist wasserdicht und befindet sich an der Vorderseite des Gerätes, im Inneren des Gehäuses. Andererseits befindet sich der Geruchsverschluss am Boden, der den Kondensatabfluss gewährleistet.	Die Funktion dieses Geräts besteht darin, den Wärmeaustausch zwischen den Verbrennungsprodukten des Vormischbrenners und dem Wasser im Speicher über einen Wärmetauscher zu ermöglichen, der in Kontakt mit dem Brenner steht. Die Verbrennung erfolgt vollkommen abgedichtet vom Raum, in dem sich das Gerät befindet, wobei die für die Verbrennung erforderliche Luft von außen zugeführt wird und die Verbrennungsprodukte selbst nach außen abgegeben werden. Die Brennkammer ist abgedichtet und befindet sich an der Vorderseite des Gerätes, im Inneren des Gehäuses. Im unteren Teil befindet sich der Siphon, der den Kondensatabfluss gewährleistet.

Il *post-editing* sull'output di DeepL Traduttore, condotto peraltro senza rigorose istruzioni formali, determina quindi per questo campione un incremento di circa 13 punti BLEU. Lo sforzo richiesto dal *post-editing* è stato significativo, e si è concen-

trato in particolare su diverse lacune terminologiche (in questo brano la sostituzione di *Geruchsverschluss* con *Siphon*) da colmare con ricerche ad hoc. L'incremento di 13 punti ottenuto nelle condizioni specifiche di questa prova sembra indicare che i sistemi NMT richiedono ancora addestramenti relativi al dominio da affrontare, malgrado raggiungano già buone prestazioni di base. La qualità del testo emendato e regolarizzato si percepisce come discreta, ma il divario stilistico rispetto alla versione di riferimento rimane avvertibile. In complesso, la qualità dell'output di DeepL Traduttore nella traduzione dall'italiano in tedesco sembra aumentare solo moderatamente se si passa da un testo di legge a un manuale di istruzioni.

5. *Post-editing e verifiche della qualità in ambito didattico*

Malgrado la relativa frammentarietà dei riscontri ottenuti su campioni di testi specialistici, è abbastanza chiaro che i punteggi BLEU dichiarati dai produttori di DeepL Traduttore al momento del lancio del prodotto non trovano sempre conferma. È anche da notare che Google Traduttore sembra avere colmato (almeno nella combinazione linguistica dei nostri esempi) il distacco indicato dalle tabelle dell'autunno 2017. Va ribadito tuttavia che le verifiche comunemente in uso negli studi sulla traduzione automatica illuminano solo alcuni degli aspetti rilevanti. Queste verifiche impongono infatti di mantenere il confronto entro un quadro di corrispondenze fra singoli segmenti allineati di due versioni, di cui una è prodotta dal sistema MT e l'altra funge da standard di riferimento⁷. Verificare la qualità in termini più generali e inclusivi dell'attività didattica – soprattutto nei casi in cui non sia usata una memoria di traduzione – comporta invece strategie diverse: non sempre è sensato attenersi strettamente ad una corrispondenza tra frasi e segmenti, e inoltre non sempre è sensato o possibile individuare un'unica versione “perfetta” da usare come modello. Qualora lo si faccia, eventuali deviazioni rispetto al modello non significano automaticamente una perdita di qualità, pur determinando una diminuzione del punteggio BLEU.

Fatta salva questa prospettiva, si può certamente riconoscere che nel passaggio dall'italiano al tedesco DeepL Traduttore, Google Traduttore (e probabilmente anche le altre applicazioni NMT) hanno risolto in gran parte i problemi di gestione della morfologia e della sintassi del tedesco, e sembrano avere fatto notevoli progressi nel governare collocazioni, fraseologismi e stilemi di uso comune. Come già accennato, ne deriva in genere un effetto di sostanziale scorrevolezza e naturalezza, che può influenzare favorevolmente il giudizio di un utente che si concentri particolarmente sull'accettabilità del testo d'arrivo, distraendolo forse da altri difetti: “Even though the neural model demonstrates gains in fluency, it also shows a greater number of errors of omission, addition and mistranslation.” (Castilho *et al.*, 2017: 118). Ma altrettanto importante è un'altra conseguenza: un testo grammaticalmente corretto e accattivante suscita molto probabilmente nell'operatore umano una maggiore propensione a percorrere la strada

⁷ Fanno eccezione i procedimenti di calcolo basati su “multiple reference translations”, in genere piuttosto complessi e non ancora introdotti su vasta scala (ad es. Madnani *et al.*, 2008; Qin & Specia, 2015).

del *post-editing*, piuttosto che rigettarlo in toto – sebbene di fatto rimangano diversi interventi da compiere. Prima di passare all'esame di ulteriori casi specifici, è opportuno esaminare alcuni dei principali presupposti che riguardano questa fase del processo.

5.1 Criteri per il post-editing a confronto

Il *post-editing* è una componente essenziale sia nel processo di affinamento, sia in quello di valutazione della qualità del prodotto. In questa seconda funzione esso serve soprattutto a generare dati per una valutazione più differenziata dell'*output* MT. La ricerca recente ha introdotto per questo tipo di *post-editing* numerosi pacchetti di criteri, ha proposto diversissime varianti operative, e ha individuato svariate priorità riferibili a diversi livelli della valutazione da compiere, con divergenze significative e incertezze non ancora risolte in maniera soddisfacente (per una discussione approfondita cfr. ad es. Flanagan & Paulsen Christensen, 2014). Tralasciamo, in questa sede, le opzioni di *post-editing* incluse direttamente nell'interfaccia delle applicazioni, e limitiamo la discussione ad alcuni aspetti del *post-editing* condotto in una tappa successiva e separata. Sia in ambito professionale, sia nella didattica della traduzione specializzata la revisione del testo prodotto da un programma di traduzione automatica viene condotta sulla base di criteri predeterminati, a loro volta correlati o ad uno standard "good enough" o ad uno standard "publishable". Flanagan & Paulsen Christensen (2014: 261-270) discutono in una serie di sperimentazioni l'adeguatezza delle tabelle elaborate dall'organizzazione TAUS per i casi in cui si miri ad una qualità rispettivamente 'sufficiente' e 'professionale', e per quest'ultima elaborano un modello perfezionato⁸. Ecco una sinossi dei modelli TAUS:

<i>Good enough</i>	<i>Publishable</i>
Aim for semantically correct translation	Aim for grammatically, syntactically and semantically correct translation
Ensure that no information has been accidentally added or omitted	Ensure that no information has been accidentally added or omitted
Edit any offensive, inappropriate or culturally unacceptable content	Edit any offensive, inappropriate or culturally unacceptable content
Use as much of the raw MT output as possible	Use as much of the raw MT output as possible
Basic rules regarding spelling apply	Basic rules regarding spelling, punctuation and hyphenation apply
No need to implement corrections that are of a stylistic nature only	Ensure that formatting is correct
No need to restructure sentences solely to improve the natural flow of the text	Ensure that key terminology is correctly translated and that untranslated terms belong to the client's list of 'Do Not Translate' terms

Ed ecco il modello professionale perfezionato:

⁸ Le autrici prospettano anche la necessità di un analogo set di regole per le situazioni in cui si miri ad una "qualità sufficiente" Flanagan & Paulsen Christensen (2014: 273), rimandandone però la proposta ad un momento successivo.

- G1 Use as much of the raw MT output as possible, but:
- G2 Ensure the target reader perfectly understands the content of the target text
- G3 Ensure the target text communicates the same meaning and message as the source text
- G4 Ensure target-text language is appropriate, but do not restructure sentences solely to improve the flow of the target text
- G5 Aim for a grammatically, syntactically and semantically correct target text
- G6 Ensure key terminology is correctly translated (considering context and the client's list of preferred terminology, if available)
- G7 Ensure any untranslated terms belong to the client's list of 'Do Not Translate' terms, if available
- G8 Edit any offensive, inappropriate or culturally unacceptable content for the target reader
- G9 Apply basic rules regarding spelling and punctuation
- G10 Ensure the same ST tags are present and in the correct positions in the target text

Le priorità tra i criteri e il livello di dettaglio sono ancora difficili da gestire in maniera concorde fra i soggetti che propongono e valutano le liste. Per un confronto vale la pena di considerare anche la seguente tabella, in cui le categorie fondamentali sono più o meno le stesse, anche se combinate in maniera diversa:

Grammar	Any issues which affect language quality (e.g. morphology, word order, concordance etc.)
Mistranslation	The translation does not carry the same meaning as the source sentence.
Omission	Information from the original sentence is missing in the translation.
Spelling	Spelling or typographical errors.
Style	Linguistic issues which make the sentence sound awkward in the target language.
Terminology	Translation is correct, but the terminology is not adequate for the context.
None	No errors detected.

(da: Cattelan, 2017)

Queste tabelle globali rimangono tuttavia ancora generiche. Nella prassi professionale e nella didattica quotidiana, invece, si opera necessariamente con ulteriori differenziazioni, che dipendono anche dalla combinazione linguistica e dalle priorità connesse con specifiche forme testuali o comunicative. Per l'utilizzo concreto dei singoli criteri, ad esempio il G5 della seconda tabella, è più difficile elaborare formule condivise.

6. *La dimensione didattica*

Per la prassi dell'insegnamento la disponibilità di applicazioni MT sempre più raffinate impone di verificare regolarmente fino a che punto sia necessario o opportuno servirsene. Inoltre, anche nell'insegnamento della traduzione non specializzata si dovrà sempre più spesso decidere se a fronte di un determinato compito di tradu-

zione convenga o no adottare una determinata applicazione MT da sottoporre successivamente a *post-editing*. Le valutazioni finora espresse sembrano indicare che la soglia per una giustificabile emendabilità di traduzioni grezze si aggira intorno a 30 punti BLEU (cfr. Parra Escartín & Arcedillo, 2015: 134 in riferimento a situazioni professionali). Nel caso di DeepL Traduttore, e se ci limitiamo a considerare la situazione di traduzione verso il tedesco, i punteggi raggiunti si collocherebbero ragionevolmente vicino a questa soglia, che, ricordiamo, è calcolata soprattutto in riferimento a criteri di produttività in ambito professionale. Ma questo parametro è da utilizzare con molta cautela, e comunque non è possibile calcolare un punteggio BLEU per un output grezzo in assenza di un testo di riferimento precedentemente elaborato. Conseguentemente, nella maggior parte dei casi affrontati insieme agli studenti, la decisione pro o contro il *post-editing* viene presa in base ad altre valutazioni. In aggiunta, e in particolare con traduzioni generalmente verso la prima o la seconda lingua straniera, già questa decisione risulta rischiosa se affidata esclusivamente allo studente. Le sue incertezze sulla correttezza e la qualità stilistica del testo grezzo possono infatti condurre ad una valutazione errata sulla sua emendabilità, oltre, ovviamente, a interventi impropri in fase di esecuzione. Qualora si proceda con il *post-editing*, è quindi in genere necessario ricorrere ad ulteriori risorse per la verifica delle proprie ipotesi di miglioramento (cfr. ad es. Zanettin 2009: 217-218). In linea più generale, vanno sempre messe in conto le differenze tra i risultati di una valutazione automatica e quelli di una valutazione data da revisori umani (Castilho *et al.*, 2017: 114):

Technical *post-editing* effort was reduced for NMT in all language pairs using measures of actual keystrokes [...] or the minimum number of edits required to go from pre- to post-edited text [...]. Feedback from the participants indicated that they found NMT errors more difficult to identify, whereas word order errors and disfluencies requiring revision were detected faster in SMT output (ibid. 117).

Di conseguenza il fattore della leggibilità diventa cruciale per il giudizio dato dai revisori umani. Le nozioni di scorrevolezza e adeguatezza da applicare alle traduzioni svolte in ambito didattico, cioè sia come riferimento per la valutazione, sia come orientamento che lo studente deve tenere presente quando traduce, vanno adeguatamente chiarite ed esemplificate. In particolare si concretizzano nei livelli di qualità riguardanti: problemi di coerenza transfrastica, risoluzione delle ambiguità, corrispondenza dei contenuti informativi, adeguatezza culturale e specificità dello *skopos*. Questi ambiti, essenziali per la maggior parte delle attuali teorie della traduzione, non sono affrontabili con procedimenti che prendano in considerazione segmenti isolati del testo da tradurre. Anche i nuovi sistemi MT sono soggetti a questa limitazione. È quindi lecito ipotizzare che le sacche residue di inadeguatezze (non meramente occasionali) da affrontare nel *post-editing* risiedano proprio in questi ambiti, per i quali si richiede competenza testuale, disciplinare, comunicativa e interculturale.

6.1 Strategie generali, traduzione non specializzata e utilizzo nella didattica

Malgrado queste note limitazioni strutturali, DeepL Traduttore ha destato, come si è detto, un'impressione sorprendentemente favorevole nel corso di alcune prove svolte fin dal momento della sua commercializzazione per la combinazione linguistica italiano-tedesco anche in ambito non specialistico. Di conseguenza si è ritenuto indispensabile verificare tempestivamente se e fino a che punto si dovesse tenere conto di questa applicazione, che appariva in grado di svolgere compiti di traduzione a un livello molto vicino alle soglie di accettabilità richieste dai corsi di traduzione nel corso di laurea triennale. Queste verifiche non sono ancora concluse, ma siamo tuttavia in grado di illustrare ora con alcuni esempi concreti il livello di utilizzabilità e adattabilità di DeepL Traduttore nell'insegnamento della traduzione dall'italiano al tedesco nell'ambito di una laurea triennale, con tipi di testo non specialistici.

I testi tradotti rientrano nella tematica generale del turismo (particolarmente rilevante per la preparazione dei futuri traduttori con questa combinazione linguistica). Dal punto di vista della qualità del prodotto entrano in gioco criteri di adeguatezza al pubblico dei fruitori e di efficacia funzionale rispetto alle finalità informative e promozionali del messaggio. Dal punto di vista della situazione didattica sono coinvolte traduttrici (o traduttori) in formazione, che traducono verso la lingua straniera. Si tratta di pagine web di siti turistici italiani, tradotte in elaborati finali (tesine), con la possibilità di riprendere e rielaborare anche le versioni prodotte da DeepL Traduttore. Nell'ambito di questo contributo ci limiteremo a discutere le soluzioni linguistiche, senza prendere in considerazione la dimensione multimodale dei testi affrontati. Fin dall'inizio, nei casi esaminati si sono delineati per il *post-editing* i seguenti principali punti di attenzione:

- il trattamento di vincoli e convenzioni testuali e culturali per il testo da realizzare;
- il trattamento della successione tema/rema;
- il trattamento delle implicazioni dell'interpunzione a livello sintattico;
- il trattamento dei nomi propri e dei *realia*;
- il trattamento dei termini specialistici nei brani non specialistici;
- il trattamento degli elementi di coesione e coerenza in porzioni di testo particolarmente lunghe
- la resa dei menu nelle pagine web;
- il cambio di prospettiva nella deissi e nei riferimenti da realizzare nel testo d'arrivo.

6.1.1 Riscontro n. 4

Si tratta di un brano contenuto nel sito "Cantina di Cesena" <http://www.cantina-cesena.it/>, caratterizzato da funzioni informative e promozionali, con elementi di specializzazione terminologica nella denominazione dei vini.

<i>Originale</i>	<i>Output DeepL Traduttore</i>	<i>Post-editing</i>
Vini e profumi di Romagna	Weine und Düfte der Romagna	Wein und Duft der Romagna
“Romagna solatia, dolce paese, cui regnarono Guidi e Malatesta, cui tenne pure il Passator cortese, re della strada, re della foresta.” (G. Pascoli)	Romagna solatia, süßes Dorf, in dem Guidi und Malatesta herrschten, die auch den höflichen Passator, König der Straße, König des Waldes, hielten. (G. Weiden)	“Romagna solatia, dolce paese, cui regnarono Guidi e Malatesta, cui tenne pure il Passator cortese, re della strada, re della foresta.” (G. Pascoli)
Sono le dolci colline romagnole ad accogliere i vigneti dei soci di Cantina di Cesena: la conformazione del terreno e il clima mite favoriscono le locali varietà di Sangiovese DOC, Trebbiano DOC e Albana	Es sind die sanften Hügel der Romagna, die die Weinberge der Mitglieder der Cantina di Cesena beherbergen: Die Beschaffenheit des Bodens und das milde Klima begünstigen die lokalen Sorten Sangiovese DOC, Trebbiano DOC und Albana.	Die Weinberge der Mitglieder der Cantina di Cesena liegen auf den sanften Hügeln der Romagna: die Beschaffenheit des Bodens und das milde Klima begünstigen die lokalen Sorten Sangiovese DOC (Q.b.A.), Trebbiano DOC (Q.b.A) und Albana.

Nella versione fornita da DeepL Traduttore i difetti principali compaiono nel trattamento letterale del titolo, del cognome del poeta, e soprattutto della citazione (come del resto era facile prevedere). Quest’ultimo problema è stato eluso dalla laureanda, che nel *post-editing* ha ripristinato la versione italiana della strofa.

6.1.2 Riscontro n. 5

<i>Originale</i>	<i>Output DeepL Traduttore</i>	<i>Post-editing</i>
Una storia che guarda lontano Cantina Sociale di Cesena nasce nel 1933 dalla comune volontà di alcuni viticoltori di conferire l’intera produzione in una realtà nuova, in grado di esprimere al meglio i valori e la vocazione enologica del territorio. La filosofia della Cantina è subito chiara: portare innovazione nella vitivinicoltura romagnola nel rispetto del terroir e delle tipicità vinicole. Giorno dopo giorno, il sogno dei primi pionieri prende vita in numerosi progetti e in costanti investimenti nelle più moderne tecnologie di vinificazione.	Eine Geschichte, die weit weg schaut Die Kellerei Cantina Sociale di Cesena wurde 1933 durch den gemeinsamen Willen einiger Winzer gegründet, um die gesamte Produktion in eine neue Realität zu überführen, die in der Lage ist, die Werte und die Berufung des Weinbaugebiets am besten zum Ausdruck zu bringen. Tag für Tag wird der Traum der ersten Pioniere in zahlreichen Projekten und ständigen Investitionen in modernste Weinbereitungstechnologien verwirklicht.	Die Geschichte der Cantina di Cesena Die Cantina Sociale di Cesena wurde 1933 von einigen Winzern gegründet, um die gesamte Produktion in eine neue Realität zu überführen, die den traditionellen Werten und der besonderen Eignung des Weinbaugebiets Ausdruck verleihen kann. Die Philosophie der Cantina di Cesena ist sofort klar: Innovation im Weinbau der Romagna in Bezug auf Terroir und typische Weine. Tag für Tag wird der Traum der ersten Pioniere durch zahlreiche Projekte und ständige Investitionen in modernste Weinbereitungstechnologien verwirklicht.

Anche in questo raffronto risaltano nella resa di DeepL Traduttore una collocazione impropria (“Eine Geschichte, die weit weg schaut”) e alcuni passaggi troppo letterali. Gli interventi della laureanda nel *post-editing* migliorano in parte la scorrevolezza

del testo con l'eliminazione di ridondanze a livello informativo. È importante sottolineare che la collocazione errata costituisce un fallimento di DeepL Traduttore all'interno dei confini di frase e in un contesto non particolarmente metaforico, cioè in un ambito in cui dovrebbe incontrare minori difficoltà.

6.1.3 Riscontro n. 6

Originale	Output DeepL Traduttore	Post-editing
Facciamo parlare la terra	Sprechen wir über die Erde	Lassen wir die Erde sprechen
Sono le dolci colline romagnole ad accogliere i vigneti dei soci di Cantina di Cesena: la conformazione del terreno e il clima mite consentono una ottima resa media (circa 80 quintali per ettaro) favorendo le locali varietà di Sangiovese DOC, Trebbiano DOC e Albana DOCG. I vini prodotti (venduti sfusi o confezionati) sono commercializzati con differenti marchi tra i quali: "Tenuta Amalia", regina della qualità dei nostri prodotti, "I Vigneti dei Tre Papi", nome coniato in omaggio ai tre cesenati saliti al soglio pontificio: Pio VI Braschi, Pio VII Chiaramonti e Pio VIII Castiglioni e il marchio "Le Tavolozze"	Es sind die sanften Hügel der Romagna, die die Weinberge der Mitglieder der Cantina di Cesena willkommen heißen: Die Beschaffenheit des Bodens und das milde Klima ermöglichen einen ausgezeichneten Durchschnittsertrag (ca. 80 Doppelzentner pro Hektar), der die lokalen Sorten Sangiovese DOC, Trebbiano DOC und Albana DOCG begünstigt. Die produzierten Weine (lose oder verpackt) werden unter verschiedenen Markennamen vermarktet, darunter: "Tenuta Amalia", Königin der Qualität unserer Produkte, "I Vini dei Tre Papi", ein Name, der als Hommage an die drei Cesenati, die auf den päpstlichen Thron geklettert sind: Pius VI Braschi, Pius VII Chiaramonti und Pius VIII Castiglioni und die Marke "Castiglioni".	Die Weinberge der Mitglieder der Cantina di Cesena liegen auf den sanften Hügeln der Romagna: Die Beschaffenheit des Bodens und das milde Klima erlauben einen exzellenten Durchschnittsertrag (ca. 80 Doppelzentner pro Hektar), der die lokalen Sorten Sangiovese DOC (Q.b.A.), Trebbiano DOC (Q.b.A.) und Albana DOCG (Prädikatswein) begünstigt. Die Weine (ob offen oder in Flaschen) werden unter verschiedenen Marken angeboten: „Tenuta Amalia“, Königin der Qualität unserer Produkte, "I Vigneti dei Tre Papi" (Die Weinberge der drei Päpste aus Cesena), Pius VI Braschi, Pius VII Chiaramonti und Pius VIII Castiglioni, und die Marke "Le Tavolozze" (wörtlich „Farbpalette“).

Le modifiche al testo introdotte in fase di post-editing sono in questo caso significative. Al di là della semplificazione di una metafora di sapore problematico per un lettore tedesco (le dolci colline che 'accolgono' i vigneti), è stato necessario emendare collocazioni errate (*lose* e *verpackt* in combinazione con *Weine*; *geklettert* in combinazione con *Thron*). Compare inoltre una fatale e inspiegabile sostituzione di parole (*Castiglioni* al posto di una traduzione per *Le Tavolozze*), che deriva probabilmente da fattori non attinenti al training del sistema. È infine dubbio se il termine italiano *Cesenati*, mantenuto inalterato in tedesco, rientri ancora nei limiti di comprensibilità per i lettori tedeschi non filologicamente preparati. Nel *post-editing* questo potenziale ostacolo è stato semplicemente rimosso, ma sarebbero ovviamente possibili anche soluzioni esplicative meno drastiche di questa. Si avverte poi il bisogno di una resa più informativa (per il lettore tedesco) delle sigle di qualità che accompagnano i nomi dei vini, che la laureanda ha cercato di realizzare nel *post-editing*.

7. Conclusioni

Le verifiche qui esposte poggiano su un numero ridotto di campioni e si concentrano solo su aspetti della traduzione dall'italiano in tedesco. Entro questi confini, ci siamo limitati a considerare i prodotti grezzi di DeepL Traduttore, senza includere le modalità di editing in linea incorporate nell'interfaccia e senza verificare gli auto-aggiustamenti che ne potrebbero conseguire in tempo reale. È quindi scontato che stiamo presentando risultati parziali e indicazioni bisognose di ulteriori riscontri a diversi livelli.

Verificare la qualità di un'applicazione MT come DeepL Traduttore al di fuori delle metriche e delle procedure standardizzate, in una combinazione linguistica (dall'italiano in tedesco) non ancora sistematicamente esplorata dai valutatori, e per di più in contesti didattici reali (con le priorità specifiche della didattica) è un compito molto complesso. Si ripresentano infatti alcune delle difficoltà già riscontrate nei procedimenti automatizzati in uso nei settori dello sviluppo informatico e/o dell'impiego professionale, e in aggiunta compaiono difficoltà particolari riguardanti la didattica della traduzione generalistica e/o specialistica.

In primo luogo, i punteggi BLEU sono un punto di partenza utile, ma solo parzialmente idoneo per determinare la qualità di un'applicazione MT integrata nella didattica. Da un lato questi punteggi vengono calcolati di preferenza per alcuni campi tematico-funzionali fissati per convenzione e sulla base di campioni più o meno rappresentativi. Dall'altro derivano da livelli ancora molto semplificati di aderenza a versioni modello, con parametri probabilmente troppo livellanti. Nelle nostre prove, in particolare, i punteggi ottenuti hanno presentato oscillazioni difficili da mettere in relazione con specifiche differenze fra i testi (ad es. il passaggio da un dominio all'altro, il livello di specializzazione terminologica, la complicazione sintattica, ecc.). Anche le impressioni sulla leggibilità e la scorrevolezza dei testi grezzi proposti dall'applicazione sembrano distaccarsi dai valori rilevati e considerati caso per caso, e in generale le traduzioni di DeepL Traduttore si sono rivelate compatibili con una ragionevole soglia di emendabilità tramite *post-editing*, sia in ambito didattico, sia in un certo numero di situazioni professionali. È tuttavia inevitabile rimarcare che i punteggi BLEU calcolati per il nostro ciclo di verifiche di traduzioni specialistiche ottenute con DeepL Traduttore non hanno in nessun caso sopravanzato quelli ottenuti nelle stesse prove da Google Traduttore. Questo dato indica che la superiorità di DeepL Traduttore dichiarata al momento del lancio potrebbe essere nel frattempo sfumata. Appare quindi necessario allargare il quadro dell'indagine e condurre appena possibile un confronto sistematico tra le due applicazioni, in particolare dal punto di vista della rispettiva rilevanza e adattabilità per la formazione dei traduttori.

In secondo luogo, le priorità, i criteri e le modalità del *post-editing* necessitano ancora di raffinamenti significativi e contemporaneamente di una maggiore uniformità, in modo da ottenere risultati precisi, confrontabili e rilevanti per diversi ambienti (didattici, scientifici e professionali). Nelle nostre verifiche abbiamo constatato che studenti e studentesse con una buona formazione sulle priorità operative

della traduzione funzionale riescono a ottenere buoni risultati ai fini della valutazione didattica anche senza applicare tabelle o *check-list* parametrizzate. D'altro canto è emerso chiaramente che le traduzioni così elaborate possono essere ancora sensibilmente distanti da versioni ufficiali di riferimento.

Riconoscere e sanare fino in fondo le imperfezioni della versione di DeepL Traduttore ha messo seriamente alla prova la competenza delle persone coinvolte, che peraltro non avevano ancora concluso il percorso accademico di formazione. Alcune di queste imperfezioni, in particolare collocazioni errate o inadeguate, si annidano all'interno dei confini di frase, cioè per così dire sul terreno in cui i sistemi MT danno il meglio di sé stessi. Si tratta evidentemente di combinazioni non reperibili (o non correttamente elaborabili) sulla base dei repertori allineati di cui si serve l'applicazione, e si può supporre che la loro peculiarità le renda particolarmente difficili da trattare anche per esperti umani. Queste imperfezioni sono probabilmente destinate a diminuire progressivamente, con il progredire del feedback, il raffinamento del training e il perfezionamento degli algoritmi. Per eliminare altri tipi di imperfezione, invece, sono richieste potenzialità di per sé non (ancora) alla portata dell'architettura neurale, che si collocano al di là dei meccanismi di ottimizzazione attualmente in uso. Nel trattamento di casi attinenti alla sfera interculturale, ai riferimenti interdisciplinari e ad altri condizionamenti di diversa natura, l'applicazione è probabilmente destinata a fornire soluzioni solo occasionalmente adeguate. La didattica della traduzione universitaria deve quindi incorporare al più presto, come componente strategica e prioritaria, metodi e pratiche avanzate di *post-editing*: un traguardo problematico, se si considera che nella maggior parte dei corsi la competenza traduttiva viene perfezionata insieme a quella linguistica e comunicativa, oltre alla padronanza di tecniche avanzate di documentazione. Per arrivare a formule illuminate di *post-editing* è necessario colmare la distanza che ancora separa i criteri attualmente in uso (legati a protocolli applicabili solo a specifici ambiti della traduzione professionale) da criteri più complessi e articolati di revisione e valutazione derivanti dalle teorie di impostazione funzionale (in particolare Vermeer 1983; Nord, 1993), fino agli approcci integrati degli ultimi anni.

Bibliografia

- BENTIVOGLI L. - BISAZZA A. - CETTOLO M. - FEDERICO M. (2016), Neural versus Phrase-Based Machine Translation Quality: a Case Study. *Proceedings of the 2016 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*: 257-267. www.aclweb.org/anthology/D16/D16-1025.pdf
- CASTILHO S. - MOORKENS J. - GASPARI F. - CALIXTO I. - TINSLEY J. - WAY A. (2017), Is Neural Machine Translation the New State of the Art?, in *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, Number 108 June 2017: 109-120.
- CATTELAN A. (2017), PBMT vs. NMT: Which helps translators the most?, <https://locworld-localizationworld.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/11/TS4---Alessandro-Cattelan.pdf>

- CATTELAN A. - DI LORENZO C. (2017), *Phrase-Based MT vs. Neural MT*. MateCat Webinar, <https://www.matecat.com/webinar/>
- FLANAGAN M. - PAULSEN CHRISTENSEN T. (2014), Testing post-editing guidelines: how translation trainees interpret them and how to tailor them for translator training purposes, in *The Interpreter and Translator Trainer*, 8:2: 257-275, DOI: 10.1080/1750399X.2014.93611
- JUNCZYS-DOWMUNT M. - DWOJAK T. - SENNRICH R. (2016), The AMU-UEDIN Submission to the WMT16 news translation task: Attention-based NMT models as feature functions in phrase-based SMT, in *Proceedings of the First Conference on Machine Translation*, Volume 2: *Shared Task Papers*: 319-325, <https://arxiv.org/abs/1605.04809v3>
- MADNANI N. - RESNIK P. - DORR B.J. - SCHWARTZ R. (2008), *Are multiple reference translations necessary? Investigating the value of paraphrased reference translations in parameter optimization*, <http://www.mt-archive.info/AMTA-2008-Madnani.pdf>
- NIÑO A. (2008), Evaluating the use of machine translation *post-editing* in the foreign language class, in *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 21, No. 1: 29-49.
- NORD C. (1993), *Einführung in das funktionale Übersetzen*, Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- PARRA ESCARTÍN C. - ARCEDILLO M. (2015), Machine translation evaluation made fuzzier: A study on *post-editing* productivity and evaluation metrics in commercial settings, in *Proceedings of MT Summit XV*, vol.1: 131-144.
- PAPINEMI K. - ROUKOS S. - WARD T. - HENDERSON J. - REEDER F. (2002), BLEU: a method for automatic evaluation of machine translation, in *of the 40th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL)*, Philadelphia: 311-318.
- POPOVIĆ M. - ARČAN M. - LOMMEL A. (2016), Potential and limits of using post-edits as reference translations for MT evaluation, in: *Baltic J. Modern Computing*, Vol. 4 (2016), No. 2: 218-229.
- QIN Y. - SPECIA L. (2015), *Truly exploring multiple references for machine translation evaluation*, www.aclweb.org/anthology/W15-4915.
- VASWANI A. - SHAZEER N. - PARMAR N. - USZKOREIT J. - JONES L. - GOMEZ A.N. - KAISER Ł. - POLOSUKHIN I. (2017), *Attention is all you need*, <https://arxiv.org/pdf/1706.03762>.
- VERMEER H.-J. (1983), *Grundlagen einer allgemeinen Translationstheorie*, Niemeyer, Tübingen.
- ZHANG M. (2017), *History and frontier of the neural machine translation*, <https://syncedreview.com/2017/08/17/history-and-frontier-of-the-neural-machine-translation/>
- ZANETTIN F. (2009), Corpus-based translation activities for language learner, in *The Interpreter and Translator Trainer*, 3:2, 209-224, DOI: 10.1080/1750399X.2009.10798789.

Tesi di Laurea non pubblicate:

- GIAVELLI F. (2018), *DeepL: la nuova frontiera della traduzione automatica neurale a confronto con il linguaggio enologico: uno studio basato sulla traduzione del sito della Cantina di Cesena*, Tesi di Laurea Triennale, Università di Bologna, DIT.
- PAGIN E. (2018), *La traduzione al servizio dell'internazionalizzazione d'impresa: l'output del programma di traduzione automatica DeepL a confronto con i risultati della traduzione assistita*, Tesi di Laurea Magistrale, Università di Bologna, DIT.

PART 3

LEARNING THE OTHER'S LANGUAGE
AND OUR OWN

DOMINIC STEWART¹

The enduring charm of the dinosaur: A lesson on Received Pronunciation

Part of the expertise required for professional interpreters is a solid grounding in the phonetics of their L2(s), including a broad overview of L2 regional variations. If the L2 is English, then an important lesson within training of this nature, particularly in a European setting, is one that describes the British sociolect Received Pronunciation (RP), generally used as a target and model for learners and as a parameter with which to compare other accents. This paper presents a potential lesson to advanced learners of English designed to help them make critical reflections upon why, within a European context (though RP remains a language model in parts of Africa, the Indian subcontinent, Malaysia and many other places), this form of pronunciation is so 'received' by students and teachers of English as a foreign language, and why it has such a stronghold in ELT in general. I shall attempt an answer to this question by briefly considering (i) the relationship between the pronunciation and spelling of English in general, and (ii) the degree of suitability of RP as an international standard – again focusing on discrepancies between pronunciation and spelling – primarily with regard to (non-) rhoticity, to weak forms and to glottalling. I shall then move on to an analysis of RP in terms of non-linguistic issues, focusing firstly upon its status as a sociolect and as a traditionally prestigious accent which engenders very mixed reactions among people from the British Isles, and secondly upon pedagogical issues, in particular the predominance – again within a European context – of RP in ELT textbooks and dictionaries. Finally I consider attitudes to RP in pedagogical settings outside the UK, in an endeavour to shed light upon the continuing predominance of RP in ELT resources, which are of course crucial in providing learners, translators and interpreters with the necessary competence in L2.

1. *Introduction*

I am a speaker of Received Pronunciation. According to some phoneticians, I may shortly be joining the dinosaurs. Various scholars estimate that only 3 per cent of the British speak it, and that numbers are currently declining in favour of regional accents. This supposedly imminent demise notwithstanding, I find it consoling that my pronunciation is still sufficiently meritorious to warrant the nomenclature 'received', despite the fact that I'm not entirely sure what this means. Two hypotheses I have toyed with over the years are:

1. Mindful of the rationale of the expression 'mother tongue', I may have 'received' RP from my parents. The snag of this argument is that my parents were raised in Sydney and Auckland respectively. Indeed as far as I know my family in its

¹ Università di Trento, Italy.

historical sense had never set foot in England until a couple of years before I was born, so it would be hazardous to claim that my RP was 'received' from my family or relatives.

2. I 'received' RP as a prize from the British government for having washed up on the shores of the sceptr'd isle and having had the initiative to find my way to a village in the Home Counties. The snag of this argument is that I have no memory of an award ceremony, of financial remuneration, or of vouchers for W.H. Smith's.

Less controversially, 'received' is to be intended with the meaning it carries in collocations such as 'received wisdom' and 'received opinion', i.e., 'accepted'. By whom RP is accepted, however, is a matter of some debate, as will be discussed later in the lesson.

Guy Aston, one of the scholars to whom this collection of essays is dedicated, speaks Received Pronunciation too, the only trace of his regional origins being the /u:/ he produces with such abandon in the first syllable of the word *July*. I am pleased to report that this reckless conduct has only marginally affected our friendship, and only in the summer. In any case why would this be an issue between us, when we both boast an accent which is, it seems, so widely received? During my frequent travels to other European universities within the Erasmus programme, my Received Pronunciation has unfailingly gone down a storm, being variously described as lovely, beautiful, wonderful, perfect, immaculate, and in other ways which only reserve and propriety prevent me from conveying. My headiest achievement in this regard was when a Hungarian ice-cream vendor in Debrecen asked me for my autograph because I sounded like Colin Firth, and then hollered to her colleagues at a nearby café to come and savour my quintessentially English realisation of 'strawberry yogurt'. Sadly fortune's wheel turned shortly after when the young lady added – a tad superfluously in my view – that the resemblance to Firth concerned my vocal cords alone. Another of life's harsh lessons. In future when I choose flavours of ice-cream I shall stick to *vanilla*, whose rather miserable combination of the brief, lacklustre /ɪ/ flanked by a brace of unprepossessing schwas should act as a safeguard against further outbursts of enthusiasm.

Part of the expertise required for professional interpreters is a solid grounding in the phonetics of their L2(s), including a broad overview of L2 regional variations. If the L2 is English, then an important lesson within training of this nature, particularly in a European setting, is one that describes Received Pronunciation, generally used as a target and model for learners and as a parameter with which to compare other accents. This paper presents a potential lesson to advanced learners of English designed to help them make critical reflections upon why, within a European context (though RP remains a language model in parts of Africa, the Indian subcontinent, Malaysia and many other places), this form of pronunciation is so 'received' by students and teachers of English as a foreign language, and why it has such a stronghold in ELT in general. I shall attempt an answer to this question by briefly considering (i) the relationship between the pronunciation and spelling of English

in general, and (ii) the degree of suitability of RP as an international standard – again focusing on discrepancies between pronunciation and spelling – primarily with regard to (non-) rhoticity, to weak forms and to glottalling. I shall then move on to an analysis of RP in terms of non-linguistic issues, focusing firstly upon its status as a sociolect and as a traditionally prestigious accent which engenders very mixed reactions among people from the British Isles, and secondly upon pedagogical issues, in particular the predominance – again within a European context – of RP in ELT textbooks and dictionaries. Finally I consider attitudes to RP in pedagogical settings outside the UK, in an endeavour to shed light upon the continuing predominance of RP in ELT resources, which are of course crucial in providing learners, translators and interpreters with the necessary foreign-language skills.

2. *English pronunciation and spelling*

It seems uncontroversial to affirm that for a number of reasons the English language is a poor choice as the global vehicle of communication. Although it has a relatively uncomplicated basic grammar, its phonetics and orthography belong to parallel universes. Some obvious examples of this divide are *foreigner*, *cupboard*, *drought*, *draught*, *mortgage*, *cousin*, *onion*, *queue*, *flood*, *Graham*, *Hugh*, as well as place names such as *Worcester*, *Gloucester*, *Greenwich* and *Thames*, while the pronunciation-spelling discrepancy of *Loughborough*² may suffice to persuade students of English that it would be less hazardous to study Chinese or Hungarian. Whichever accent of English one takes as an example, the letter ‘o’ has multiple phonetic realisations (*comb*, *tomb*, *bomb*, *some*, *Swindon* and of course *women*, not to mention its combination with other letters (*town*, *toy*), as does the orthographic combination ‘ea’ (*heat*, *jealous*, *break*, *heart*, *research*, *fear*, *bear*, *sergeant*, *nausea*)³. English orthographic double consonants are generally produced as single phonetic consonants (Welsh English is an exception) with resulting confusion, notably for Italian students of English, about the spelling of words such as *literally*, *illegible* and *mattress*. Such are the inconsistencies between pronunciation and spelling that even native speakers of English may oscillate – at least initially – when confronted by names such as (i) Bowie, Rowling, Bowker, due to oppositions of the type *row* /rəʊ/ vs *row* /raʊ/, and (ii) Farage, owing to different pronunciations of the suffix -age, for example *village*, *heritage* (/ɪdʒ/), *camouflage*, *massage* (/ɑːdʒ/).

One could continue the list of the many discrepancies between spelling and pronunciation that feature in the main accents of English on the global stage, for example

² The RP transcriptions of these words are: *foreigner* /'fɒrənə/, *cupboard* /'kʌbəd/, *drought* /draʊt/, *draught* /dra:ft/, *mortgage* /'mɔːɡɪdʒ/, *cousin* /'kʌzən/, *onion* /'ʌnjən/, *queue* /kjuː/, *flood* /flʌd/, *Graham* /'ɡreɪəm/, *Hugh* /hjuː/, *Worcester* /'wʊstə/, *Gloucester* /'ɡlɒstə/, *Greenwich* /'ɡrenɪtʃ/, *Thames* /temz/, *Loughborough* /'lʌfbɒrə/.

³ RP transcriptions: *comb* /kəʊm/, *tomb* /tu:m/, *bomb* /bɒm/, *some* /sʌm/, *Swindon* /'swɪndən/, *women* /'wɪmɪn/, *town* /taʊn/, *toy* /tɔɪ/, *heat* /hi:t/, *jealous* /'dʒeləs/, *break* /breɪk/, *heart* /hɑːt/, *research* /'riːsɜːtʃ/ or /rɪ'sɜːtʃ/, *fear* /fiə/, *bear* /beə/, *sergeant* /'sɜːdʒənt/, *nausea* /'nɔːziə/.

the different phonemic realisations of 'th' in *this*, *think* and *thyme*, the two different phonemic realisations of 's' in *horses*, or even of 'ss' in *possess*, but enough has been said.

In addition to all this, English word-stress patterns are often unpredictable. Although suffixes can be a guide – learners rarely stress the wrong syllable in words like *congratulations*, *decision*, *solution*, *appointment* – the stress of so many words is opaque. Over the years my Italian students have experienced major difficulty with, among many others: *percentage*, *adjective*, *component*, *centimetre*, *lunatic*, *afternoon*, *recipe*, *canal*, *subsequent*, *Protestant*, *Catholic*.

In this respect we are light years away from a language such as Spanish, whose correspondence between pronunciation and spelling is striking: assuming that the learner has assimilated a few basic rules, the pronunciation of a Spanish word, stress included, is derivable from its spelling, and the correspondence in Italian too is far more transparent than in English, though word stress is often capricious (*angelo* vs *vangelo*, *mignolo* vs *pignolo*, *zaino* vs *abbaino*).

3. *RP as a pronunciation model*

Since RP is held up as a model of English pronunciation, one might perhaps cherish the hope and expectation that it would Hoover up at least some of the mess described above. Yet from an exclusively linguistic point of view, of all the accents of English in the world, the RP accent too is perhaps a flawed choice as an international standard, a point occasionally emphasised by scholars. Abercrombie (2009: 227) stresses its more complex vowel system – mainly owing to its array of diphthongs – when compared with other pronunciations of English, and according to Roach (2009: 5):

I feel that if we had a completely free choice of model accent it would be possible to find more suitable ones: Scottish and Irish accents, for example, have a more straightforward relationship between spelling and sounds than does the BBC accent [RP]; they have simpler vowel systems, and would therefore be easier for most foreign learners to acquire.

Roach takes us back once again to the relationship between spelling and sounds. Let us consider the potential problems arising from this in more detail.

3.1 RP is non-rhotic

Brown (1991: 33) writes that “one advantage of the irregular nature of English spelling is precisely that it does not place speakers of any one particular [English] accent at an overall advantage or disadvantage in the process of learning to read and write”. I know from personal experience that this point of view is debatable. I recall that when I was a five-year-old budding wordsmith I took it into my head to attach labels to the doors of all the rooms in the house. Now whereas ‘kitchen’, ‘bathroom’ etc. were manageable enough, my callow youth betrayed me when I reached the cellar, which I labelled ‘sella’. The absence of the final ‘r’ in the spelling stemmed from

the fact that I was already a non-rhotic speaker, because had I been a rhotic speaker I would have known that an orthographic 'r' was required.

It is true that the non-rhoticity of Received Pronunciation (for example the letter 'r' is not pronounced in words such as *stir*, *distort* and *farmer*) means that non-native speakers of English who use it as a model are saved the trouble of producing the /r/ (phonetically [ɹ] in RP) in words such as *performer*, whose three 'r's are mute in RP but which can be something of a mouthful for the learner of a rhotic accent. However, it is equally true that comprehension may be hampered by the absence of /r/ in words such as *choir*, *nurtured*, *purport*, *mortar*, *mourners*, *worthier*, *repertoire* and of course *performer*. Listening to a BBC news report about South Korea, an Italian student of mine once interpreted *career-based decisions* as *Korea-based decisions*.

A related obstacle in this regard is the existence of multiple orthographic variants corresponding to the sound /ɔ:/ in RP. The main obstruction to efficient comprehension is that many words with /ɔ:/ have an 'r' just after the vowel in the spelling, e.g., *door*, *wore*, *born*, *tournament*, *warm*, *sure*, while many others do not, e.g., *ball*, *talk*, *water*, *bought*, *daughter*, *sauna*, *law*, *Sean*. Learners hearing for the first time the RP realisation of the relatively uncommon words *thwart* or *slaughter* might not only be at pains to understand them but may even struggle to locate them in the dictionary (*slorter?* *sloarter?* *slorta?* *sloughtar?* *slautor?* *slawtor?*). Along the same lines, confusion may arise from failure to distinguish between RP homophones, some with an 'r' in the spelling, some without: *source* vs *sauce*, *court* vs *caught*, *fort* vs *fought*, *stork* vs *stalk*, *poor/pour/pore* vs *paw*, *sore/soar* vs *saw*. (Interestingly, the difficulty for learners here is not only one of comprehension but of production: EFL teachers using RP as their model will doubtless have been struck by the way some learners struggle to produce /ɔ:/ in the word *law*, and yet produce the same sound effortlessly in *door*, *more* etc.) Rhotic accents, on the other hand, distinguish unproblematically between *source* and *sauce*, *court* and *caught* etc., not only owing to the realisation of 'r' but also owing to the different respective vowels.

Naturally learners of rhotic accents too need to be alert to such distinctions in order to be able to understand non-rhotic pronunciations of English. But as far as English as a *lingua franca* is concerned, it goes without saying that if all non-native speakers of English had a rhotic accent as their model then they would be likely to *understand each other* more successfully in English, simply because rhoticity realizes orthographic 'r' whereas non-rhoticity entails only a partial realisation of it. (Of course if the non-native speakers in question were to learn the pronunciation of English without having any contact with the written language, a situation which these days is rare, then it would make no difference in this context whether the accent they learn is rhotic or not.)

There are phonetic vowels in RP other than /ɔ:/ which may or may not connect with an 'r' in the spelling (including schwa, which I shall discuss separately below), for example /ɑ:/ in *part*, *seminar*, *shark*, where the orthographic 'r' is present, and in *castle*, *laugh*, *daft*, *sabotage*, where the orthographic 'r' is absent. However, in my

experience with Italian students of RP the chance of misunderstandings is limited, notwithstanding a restricted set of homophones such as *barmy* vs *balmy*, *arms* vs *alms*, *aren't* vs *aunt*. The vowel /ɜ:/, on the other hand, always links with an 'r' in the spelling (*occur*, *pearl*, *adjourn*, *purpose*), and although this again emphasises the distance between English spelling and RP, the fact that this vowel consistently corresponds to an orthographic 'r' makes it much easier to interpret. Even the filler /ɜ:/ is written with an 'r', i.e., 'Er, I'm not sure I'm following you.'

3.1.1 The linking /r/ in RP

Some solace for the floundering learner is that in a non-rhotic accent a word-final /r/ can be welcomed back like the prodigal son if immediately followed by a vowel at the start of the next word, as in *for ever*, *Sir Anthony*, *nature or nurture* (see for example Roach, 2009: 115-116; Gimson, 1989: 302-304); thus a word such as *choir* might be more recognisable to the learner in a sentence such as *I could listen to that choir all day*. This also applies when the following word has silent initial 'h' (*four hours*, *more honest*), which learners can normally handle. Comprehension may be obscured, however, when RP speakers omit word-initial aspiration, for instance *I'd prefer er to contact me straightaway*. The phenomenon of /h/ dropping, and thus of linking /r/ prior to /h/ dropping, is folkloristically associated with London English (*she's laughing er ead off*, where *head* sounds like *red*), but is in actual fact common among RP speakers in the environment of function words such as *her* / *him* / *his* (see Section 3.5 below).

Sadly, the above-mentioned solace for the learner is offset by the complication that in listening contexts it may not be clear whether the second word has initial 'r' in the spelling or not. The names Peter Osgood and Arthur Ash could be misconstrued as Peter Rosgood and Arthur Rash, while vice-versa Christopher Reeves and Mr Reddington could be interpreted as Christopher Eves and Mr Eddington. Similarly homophonic are *another alley* / *another rally*, *more eagle sightings* / *more regal sightings*, and the mind-boggling *he produced an even longer rant than usual* / *he produced an even longer ant than usual*.

Other similar liaisons are common in RP and in other English accents, for example linking /w/ in *how is she?* and linking /j/ in *Guy Aston*, but these are unlikely to hinder comprehension.

3.1.2 The intrusive /r/ in RP

Still less manageable for the learner are those cases where /r/ is produced when there is no 'r' in the spelling at all. No longer the prodigal son but the dark stranger at the door, this is known as intrusive /r/, present both within single words (*drawing*) and, much more commonly, between two words: *I need a saw and a ladder*, *Australia and New Zealand*, *an idea of mine* (Roach, 2009: 115-116; Gimson, 1989: 302-304). As a result, the learner may be confused by combinations such as *raw energy* (*roar energy?*), *Julia ached all over* (*Julia raked all over?*), as well as by combinations of name + surname, which are again a source of misunderstanding: Anita Ekberg (Anita Rekgberg?), Sheena Easton (Sheena Reaston?) Laura Ashley (Laura Rashley?). Trask (1996: 185)

was amused to hear the name of the squash player Lisa Opie written as Lisa Ropie. Vice-versa, the name Paula Rickman might be understood as Paula Ickman.

Note that the intrusive /r/ is mostly absent in rhotic accents: indeed I have heard (rhotic) Scots stigmatising non-rhotic English speakers for excessive use of /r/!

Other intrusive linkers are widespread in RP and in other English accents, for example intrusive /j/ in *high up* and *lie in*, and intrusive /w/ in *doing* and *go on*, but once again these are unlikely to hamper comprehension.

3.2 Schwa in RP

Schwa, transcribed as /ə/, is the most common vowel sound in RP, as well as in many other accents of English. It is also the most unappealing, more akin to a suppressed belch than a vowel, light years away from, for example, the full, pure vowels of Italian. Further, schwa appears everywhere like a rash: in rapid speech, native speakers can produce an average of one schwa per second, a frequency which may severely affect comprehension on the part of non-native speakers. In RP schwa may be:

1. fixed, i.e., you find it in the phonemic transcription supplied by a dictionary, as in *again* /ə'gen/, *effort* /'efət/, *banana* /bə'nɑ:nə/, *Madonna* /mə'dɒnə/, *assessment* /ə'sesmənt/, *Christopher* /'krɪstəfə/, *borough* /'bʌrə/. In *Jerusalem* three of the four vowels are schwas.
2. variable, for example grammar words such as *of* /ɒv/, *and* /ænd/, *but* /bʌt/, *for* /fɔ:/, *than* /ðæn/, *to* /tu:/, and *them* /ðem/ usually have schwa when in unstressed position: /əv/, /ənd/, /bət/, /fə/, /ðən/, /tə/, /ðəm/, for example in *pint of lager*, *rock and roll*, *larger than life*, *for good*, *quarter to five*. The negative suffixes in *hasn't*, *needn't* etc. also feature this reduced vowel: /'hæzənt/, /'ni:dənt/. Further, schwa may be swallowed up, especially mid-word, for instance in *preposterous* /prɪ'pɒstərəs/, *reasonable* /'ri:zə'nəbəl/, *marvellous* /'mɑ:vələs/, *national* /'næʃnəl/, *chocolate* /'tʃɒkələt/, *basically* /'beɪsɪkəli/.

It could be objected at this stage that given that schwa has a predominant role in most of the best-known pronunciations of English internationally – Scottish, Irish, General American, Canadian, Australian, New Zealand, South African – why in this respect point the finger at RP as an unsatisfactory model of pronunciation? There are two main reasons. Firstly, like /ɔ:/ and /ɑ:/, schwa often ties in with an 'r' in the spelling in non-rhotic accents, for example in *persist*, *teachers* and *modern*, but also in word-final position: *gear*, *there*, *plumber*, *tractor*, *lower*, *harvester*, *culture* *vulture*. Once again, this can create important comprehension problems for learners of a non-rhotic accent: indeed many of the difficulties associated with linking and intrusive /r/ are linked to word-final schwa. Secondly, there is an abundance of Englishes around the world in which schwa is far less recurrent, for example in the majority of Indian, African, West Indian and Malaysian accents of English (Collins & Mees, 2009: 188-193), and it seems legitimate to argue that a variety with scarce use of schwa might be more eligible as an international standard than one with prolific use of schwa.

3.3 push and crush in RP

In RP the pronunciation of the letter 'u' is often hard to predict. In order to illustrate this, let us examine some words with the sequence of letters -ush-: *ambush*, *blush*, *brush*, *bush*, *crush*, *cushion*, *cushy*, *flush*, *push*, *rush*, *slush*, *marshy*. Of these, *blush*, *brush*, *crush*, *flush*, *rush*, *slush* and *marshy* have /ʌ/ in RP, while *ambush*, *bush*, *cushion*, *cushy* and *push* have /ʊ/. As a result of this, learners may not only experience problems of comprehension but also of production, for instance producing /bʌʃ/ and /'kʌʃən/ instead of /bʊʃ/ and /'kʊʃən/.

Even among native speakers of RP this inconsistency regarding the pronunciation of 'u' may provoke uncertainty concerning proper nouns (not long ago I was surprised to discover that the 'u' of Cuckmere Haven, a place on England's south coast not far from where I grew up, is realised by /ʊ/ rather than /ʌ/), but for learners of RP the distinction can be baffling. The accents of the centre-north of England, however, do not feature /ʌ/ at all, the vowel adopted in all the above cases being /ʊ/. And this applies not only when the corresponding orthographic vowel is 'u', but to all those words with /ʌ/ in RP, whatever the spelling, for example *oven*, *stomach*, *thorough*, *onion*, *sponge*, *southern*, *cousin*, *does*, *blood*, *flood*.

3.4 pass and mass in RP

Similar, if not identical difficulties arise when the learner of RP comes across, for example, *pass*, *brass*, *surpass*, *classy*, *mast*, *faster*, *downcast* (all with the long back vowel /ɑ:/ in RP) and *mass*, *crass*, *sassy*, *hassle*, *enthusiast*, *plastic*, *drastic* (all with the short front vowel /æ/ in RP, though I have also occasionally heard the posh-sounding /'drɑ:stɪk/). The same applies to /ɑ:/ in *slant*, *grant*, *plant*, *can't* as opposed to /æ/ in *pant*, *rant*, *scant*, *ant*, as well as to /ɑ:/ in *sample*, *example* as opposed to /æ/ in *ample*, *trample* (for further details see Collins & Mees, 2009: 101-102). Once again, this can provoke difficulties of comprehension but also of production for the learner, for instance the realisation of /mɑ:s/ and /pɑ:nts/ instead of /mæs/ and /pænts/. In Italy I have sometimes heard the (adult) children – brought up in Italy – of my native English friends and colleagues produce /dæft/ instead of /dɑ:ft/ or /krɑ:s/ instead of /kræs/, notwithstanding their RP accent.

As for the first vowel in *translation*, *transposition*, *transport* etc., even RP speakers cannot seem to agree which of the two vowels should be adopted.

Once again, in centre-north accents of England there is much greater consistency here between spelling and pronunciation, since all of the above words have /æ/. Having said that, this south/centre-north distribution of /ɑ:/ and /æ/ is not as neat and tidy as the south/centre-north distribution of /ʌ/ and /ʊ/, the difference being that /ɑ:/ is common enough in the centre-north too, for example in *father*, *massage*, *palm*, *calm*, *spa*, *reservoir*, *derby*, and above all in words with the orthographic combination 'ar' in final position or followed by a consonant, such as *car*, *guitar*, *shark* and *artistic*, though it is often realised phonetically as [ɑ:].

3.5 Glottalisation and h-dropping in RP

The RP features discussed above – non-rhoticity, schwa, the vowels of *rush*, *bush*, *mass* and *pass* – are all well-documented in EFL materials. Other characteristics of RP, however, are barely mentioned in such materials. The two most salient examples of this are (i) the glottal stop [ʔ] as an allophone of /t/ and (ii) h-dropping.

Since in Britain these two features are habitually stigmatised as forms of low linguistic life, evoking visions of Eliza Doolittle struggling to learn ‘proper’ English, it may come as a surprise to discover that both of them are paid-up members of the RP club. Naturally there are provisos. The glottal stop, though not phonemically distinctive in RP (Gimson, 1989: 151), is recognised as part of this sociolect in certain environments, for example when (i) it is a syllable boundary marker and the initial sound of the second syllable is a vowel (*re[ʔ]action*), (ii) it reinforces an initial accented vowel (*it was [ʔ]awful*), and (iii) it reinforces final fortis plosives (*hel[ʔ]p*, *rea[ʔ]ch*). Also very frequent in RP is glottal replacement (Roach, 2004: 240-241; Collins & Mees, 2009: 84), above all when morpheme- or word-final /t/ occurs before a consonant (*Gatʔwick*, *footʔball*, *lateʔly*, *departʔment*, *a loʔ more*), a feature which I shall focus on below. Emphatically excluded from RP membership, on the other hand, is glottal replacement in intervocalic environments (*flatterʔing*, *metal*, *a biʔ of a nuisance*) or between /n/ or /l/ and a vowel (*faintʔed*, *faulty*). For further details see Gimson, 1989: 168-172. In the same way, h-dropping is considered part of RP in a very restricted environment, namely when position-initial in the weak form of function words such as *he*, *him*, *his*, *her*, *have*, *has*, *had* (Collins & Mees, 2009: 17-21), whereas it is outlawed in other environments, for example at the beginning of lexical words (*the* ‘otels, an ‘ospital).

Later in this lesson I shall consider why these two features are not generally dealt with in EFL materials using RP as a pronunciation standard, but before that it seems best to provide an illustration of the use of non-rhoticity, schwa, glottal replacement and h-dropping on the part of RP speakers. The text proposed is the first part of an interview conducted by the radio and TV presenter Anne Robinson with the well-known actor Don Warrington as part of a show consisting in a discussion of works of literature which have had a formative influence on the guests⁴. The accent the two speakers use would usually be categorised by phoneticians as ‘posh RP’, particularly that of Warrington, but whether one wishes to describe it as posh or not, both Robinson and Warrington would unquestionably be considered speakers of RP.

Like all RP speakers Warrington and Robinson produce schwa very frequently, whether it is fixed or variable. I have counted 98 occurrences in slightly under two minutes of dialogue⁵:

⁴ The interview is available at <https://www.youtube.com/watch?v=98yV6Y1qmkg>

⁵ In a classroom setting I would first of all have the students listen to the clip with a simple, i.e., non-annotated transcription, before moving on to the analysis of specific features of pronunciation.

(1)

Robinson: Don, it's quite surprising to learn that your background and early years are very different from that voice that has become so familiar to us.

Warrington: Yes, yes, well, I was, ahm, born in Trinidad in the West Indies, and I came to England when I was about eight. So I went from being a West Indian, a Trinidadian, to being a Geordie, to being this.

Robinson: What did your Dad do?

Warrington: My Dad was a politician. I didn't know him well, because he died when I was quite young, but that's what- that's what he did.

Robinson: And that prompted you coming to England.

Warrington: Well, I suppose it was something to do with the move. I think that my mother felt she needed a change, and at the time, because of the Windrush and things like that, England seemed to be the place to come to.

Robinson: The promised land.

Warrington: Yes it was, indeed. At school it was all about this glorious country.

Robinson: I mean a different climate, a different culture. How unusual in that era was it to be a small black boy in Newcastle?

Warrington: Well, it was very unusual, very unusual indeed, but I think the thing about being a child at that age was that one had enormous adaptability. Very quickly one could become part of the community. It was alien to me to be surrounded by all these white people, basically, because where I'd come from there were very few. There were more of me than there were of them, so things had changed, so I decided well, I'll become like them as quickly as I can.

Robinson: And how did you get round learning to speak the same way as everybody else?

Warrington: I simply- I simply heard the way they spoke and I spoke like them.

Thus as expected, Robinson and Warrington make abundant use of schwa rather than full vowels, while their non-rhoticity means that during this initial part of the interview they do not realise the letter 'r' on 24 occasions: *surprising, learn, your, early, years, are, familiar, born, Geordie, your, mother, culture, enormous, part, where, there, were, there, were, there, were, part, learning, heard*, though linking /r/ is used by Warrington in the sequence *more of me*.

We can already begin to note the surprising frequency with which this 'perfect', 'immaculate' RP does not produce sounds which, as underlined earlier in this paper, do feature in other types of English within the same environments.

Warrington and Robinson also make frequent use of glottal replacement of /t/ before a consonant. According to my calculations this occurs 26 times:

(2)

Robinson: Don, it's quite surprising to learn that your background and early years are very different from that voice that has become so familiar to us.

Warrington: Yes, yes, well, I was, ahm, born in Trinidad in the West Indies, and I came to England when I was about eight. So I went from being a West Indian, a Trinidadian, to being a Geordie, to being this.

- Robinson: What did your Dad do?
- Warrington: My Dad was a politician. I didn't know him well, because he died when I was quite young, but that's what- that's what he did.
- Robinson: And that prompted you coming to England.
- Warrington: Well, I suppose it was something to do with the move. I think that my mother felt she needed a change, and at the time, because of the Windrush and things like that, England seemed to be the place to come to.
- Robinson: The promised land.
- Warrington: Yes it was, indeed. At school it was all about this glorious country.
- Robinson: I mean a different climate, a different culture. How unusual in that era was it to be a small black boy in Newcastle?
- Warrington: Well, it was very unusual, it was very unusual indeed, but I think the thing about being a child at that age was that one had enormous adaptability. Very quickly one could become part of the community. It was alien to me to be surrounded by all these white people, basically, because where I'd come from there were very few. There were more of me than there were of them, so things had changed, so I decided well, I'll become like them as quickly as I can.
- Robinson: And how did you get round learning to speak the same way as everybody else?
- Warrington: I simply- I simply heard the way they spoke and I spoke like them.

There are even some examples of glottal replacement of /t/ in intervocalic position (*in that era, I was about eight, at that age*), making a total of 29 occurrences. As for h-dropping at the beginning of function words, we find just two instances, one from Robinson (*that has become*), and one from Warrington (*things had changed*).

Summing up, in just under two minutes of dialogue, these two posh RP speakers (i) do not produce full vowels on 98 occasions, (ii) do not pronounce 'r' on 24 occasions, (iii) do not realize the letter 'r' with [r] 29 times, and (iv) do not produce initial 'h' twice. On top of all this, final 'd' is not pronounced at least 7 times, mostly as a consequence of assimilation (*and I came to England, And that prompted, Windrush and things like that, promised land, so things had changed, And how did you get round, and I spoke like them*), and one could argue for around 7-8 examples of glottal replacement of /k/, for example *background, black boy, like them, speak the same*. Once and for all, we should dispense with the belief, as widespread as it is fatuous, that RP represents written English more faithfully than other accents. As Hughes *et al.* (2013: 4) state:

Oddly, and misguidedly, many people believe it to be the accent that is closest to the standard written form, as though the connection between spelling and pronunciation were somehow more direct for RP than for other accents.

Admittedly I am exaggerating the drawbacks of RP. The moment one undertakes an analysis of features of connected speech in RP – for example weak forms, glottal replacement, assimilation – is the moment that one's objections to it become weaker: after all, all pronunciations of English show features of connected speech

to a considerable degree. Having said that, it is incontestable that many of the unpronounced orthographic elements highlighted above are instead realised in at least some other kinds of English, so it is legitimate to wonder with what credentials RP manages to qualify as a pronunciation model at all. If nothing else, analyses such as this may dissuade fans of RP from describing it as flawless.

Of course those very fans might object that a model of pronunciation is exactly that – a collection of clear and manageable sounds – and not (necessarily) a model of consistency between phonetics and orthography. Yet if we were to accept this reasoning and exclude orthography from the equation, it would become implausible to argue that linguistically speaking any one accent of English is better suited as an international standard than any other, something which in the opinion of most phoneticians is very far from being the case.

Further, as hinted above, what may be a useful model for native speakers of a language will not necessarily be a useful model for learners of that language. I shall turn to this issue in the next section.

3.6. RP for learners of English

Many years ago when I was an undergraduate I was having dinner in the student canteen with some friends. We were discussing the Catholic church, and I opined that it was unrealistic to imagine that the Catholic faithful could adhere *in toto* to the moral conduct advocated by the church. A mature student rebutted that I was being naïve, taking the role of the church too literally. Its tenets, he went on, were a guide to being a good Catholic, but even if you were unable to fully observe all these tenets all the time you could still be a Catholic.

Much the same logic could be applied to the RP church and its congregation: the impression is that no learners adhere to the RP model completely, though one should have no qualms with the claim that learners do nonetheless use RP. The reader may find this observation trite: surely it is obvious that learners can be said to use RP even if they find it difficult to produce certain sounds perfectly, for example the initial consonants of *thin* and *these*. My point, however, is another. Learners are unlikely to produce certain RP sounds for the simple reason that they are never taught to adopt them. In all my years of teaching pronunciation at university level in Italy I have never explicitly advocated, for example, that my students glottalise, h-drop or assimilate, and neither – as far as I know – do EFL pronunciation manuals. Indeed in EFL materials these features may not be discussed at all.

The whys and wherefores of this would require a broader discussion than is possible here. Suffice it to say that if such phenomena are not contemplated in EFL materials, it is in part because they are features of connected speech, which (i) tend to belong to a more advanced phase of learning and (ii) are not indispensable elements of EFL, so they may have to give way to more rudimentary elements. Further, connected speech is not present in pronunciation guides in dictionaries, which for obvious reasons restrict themselves to phonemic transcriptions of single words.

It would seem to be the (confusing) case, therefore, that there is one model of RP associated with native speakers of English, and another model of RP associated with learners of English.

4. *The argument so far*

In view of all the issues outlined during this lesson, one is more than entitled to question the wisdom of persisting with RP, an accent adopted by a tiny minority of the enormous number of native speakers of English around the globe, as an international standard. Riding on the back of the bizarre relationship between the spelling and pronunciation of English in general, RP speakers appears to have a particular talent for not pronouncing letters (for example 'r', 'h', 'd'), or for not pronouncing them in a way that the learner might be entitled to expect (for example 't', 'k', as well as vowels constantly reduced to the evanescent, barely audible schwa); additionally, there is a very unpredictable realisation of the vowels in *push*, *crush* etc. and *mass*, *glass* etc. Further, it would appear that there are in practice two models of RP, one for native speakers of English and one for learners of English. These and other factors arguably render this sociolect unfit for international consumption. It is of course true that all accents of English have at least some of the drawbacks outlined, but it is uncontroversial to affirm that from a linguistic point of view a more judicious choice as an international standard would be, for instance, a rhotic accent such as Irish or Canadian, and/or an accent with a sparing use of schwa such as many African and Indian accents of English.

It is clear, however, that the choice of pronunciation models is not traceable solely to linguistic issues. The prevalence of RP as an international standard in Europe connects powerfully with non-linguistic questions, which will be discussed in the next section.

5. *RP as a lingua franca accent: non-linguistic issues*

5.1 RP and social issues

5.1.1 RP is a sociolect

Trudgill (1999: 118) writes that RP is

sociolinguistically unusual when seen from a global perspective in that it is not associated with any geographical area, being instead a purely social accent associated with speakers in all parts of the country [Britain], or at least in England, from upper-class and upper-middle class backgrounds.

It is, however, sometimes acquired as an adult, as is the case of Don Warrington in the interview examined above, who moved from Trinidad to England when he was eight and then grew up in predominantly working-class Newcastle, but who then

acquired RP as a result of his training as an actor – an example of what Wells (1982: 283–285) termed “adoptive RP”.

Roach (2004: 239), though not disputing the status of RP as a sociolect, stresses that the majority of its speakers live in, or originate from, the south-east of England. Indeed some linguists favour discarding the term RP, preferring the nomenclature Standard Southern British English. Trask (1996: 301) points out that “RP is usually described as having no regional associations, even though in most respects it exhibits the structural features of the accents of the south-east of England”.

5.1.2 RP is a prestigious accent

RP has traditionally been associated with wealth, prestige, good education, the royal family, the aristocracy, army officers, the BBC (Trask, 1996: 301; Roach, 2004: 239), and as Hughes *et al.* (2013: 3) assert, it is still the accent of “those at the upper reaches of the social scale, as measured by income and profession, or title”. Szpyra-Kozłowska (2015: 30) points out that RP is still associated with good education, prestigious professions and economic success.

However, a survey carried out by Coupland & Bishop (2007) suggests that RP has lost much of its erstwhile appeal and status, and that it is no longer considered to be essential for success in certain careers and walks of life. Hughes *et al.* (2013: 13) go so far as to predict that

if trends continue there may come a time when the elevation of RP above all other British accents is viewed as little more than a puzzling or amusing historical curiosity [...] The shelf-life of Received Pronunciation may turn out to be much shorter than anyone could have predicted even 30 years ago.

5.1.3 RP is an irritating accent

As emphasised above, RP has traditional associations with the south-east of England. Since the south-east is the seat of government, the heart of the economy and has greater wealth per capita than the rest of the British Isles, RP can provoke irritation (i) in the traditionally poorer and more industrial centre-north of England and (ii) in other parts of the British Isles historically subject to the power and to the whims of the central government.

According to a survey carried out by Giles (1987) designed to gauge the reactions to RP of people with other accents from the British Isles, RP speakers are perceived as being diligent, self-confident and professionally competent but also as unfriendly, arrogant and insincere (see also Honey (1989: 60–61); Mugglestone (2003)). Gimson (1989: 86) notes that some potential young speakers of RP reject it because they perceive it to be redolent of the Establishment.

Trudgill (2001: 8) writes that the historical connection of this accent with the English upper class means that it is still perceived by many sections of British society as posh or snobbish (epithets adopted to describe it include ‘plummy’, ‘lah-di-dah’, ‘Kensington’ and ‘cut-glass’), and as spoken by ‘superiors’ who are not to be trusted. It is perhaps no coincidence that in so many American films the confident but evil characters often speak RP – one need only recall the voices assigned to Shere Khan

in *The Jungle Book* and to the evil brother Scar in *The Lion King* (see Lippi-Green 1997 for discussion).

6. *RP and pedagogical issues*

In Section 1 of this paper it was suggested that from a linguistic standpoint RP is a dubious choice as an international standard, while Section 2 reported authoritative views that RP has not only lost much of its prestige in Britain, with the result that it is less widespread than it used to be, but also that it can antagonise people from the British Isles who do not speak it, and even those who do speak it: mainstream RP speakers are often irritated by posh RP (or U-RP, as described by Wells (1982: 283–285)). It has also been noted that as a model it is not particularly consistent. While it is true that no living language variety is static, there is a case for arguing that there is one model of RP for native speakers of English and one for non-native speakers. In the light of this muddled, unsatisfactory, scenario it is worth asking ourselves why RP remains so firmly established as the standard for EFL, at least in Europe.

It could be a simple question of marketing. In this era of selling English by the pound, the projection of ‘Oxford English’ or ‘the queen’s English’ is a winning formula which exploits the stereotype of a traditional, quintessential England as captured by films such as *Four Weddings and a Funeral* in which most of the characters speak RP. Aside from impressions culled during Erasmus exchanges, my more than 30 years’ experience of teaching English in Italy and in Spain is that students’ preferred English pronunciation is RP, followed at some distance by General American (though with increasing exposure to films in the original language – so many of them from the U.S. – this situation is liable to change), a preference which surely connects in some way with quaint scenarios of England and how publishing houses have responded to this situation.

For this reason RP is also the accent to which learners are most frequently exposed during their studies at school and university, whether it be during listening comprehension exercises, in pronunciation manuals, or in the phonemic transcriptions supplied by dictionaries – see Hughes *et al.*, 2013: 4. Since it is the accent which is most familiar to learners in Europe they naturally feel more comfortable with it: they understand it better than other accents and find it easier to reproduce, the result being a circle – whether vicious or virtuous – from which it is hard to break free.

These are important factors, perhaps accounting for the fact that objections to RP of the type outlined in this paper have, over the years, largely been overridden. Most students of English as a foreign language are not aware, for example, of RP’s particularly irregular relationship with orthographic forms, or of its complex social associations in the British Isles. For the majority of students it is simply a standard, non-regional pronunciation model (Szpyra-Kozłowska, 2015: 31) that they find relatively easy to understand and use.

More significant in this regard is the attitude of non-British TEFL teachers in Europe. As stated above, the impression is that there is widespread adoration of RP amongst such teachers, to the exclusion of General American, Standard Scottish etc., which come across as the bastard brothers of RP. It would be disingenuous, I believe, to hypothesise that this adoration derives from linguistic factors. As argued above, a linguistic justification of RP is hard to uphold, and even the common wisdom that learners of English, say from the Baltic countries, find RP easier to comprehend than General American or General Canadian is little more than a myth. After hearing my Erasmus counterparts declare for the hundredth time 'Here we teach only Oxford English!', or 'Our model is the queen's English!', I'm sure I will be forgiven by my Erasmus colleagues if I state that their preference is tantamount to a remote form of received snobbery which owes its existence to the royal, lordly, there'll-always-be-an-England overtones of this accent. Furthermore, RP is associated not only with professional success but with fame and beauty, since it is the type of English most commonly spoken by celebrated British actresses and actors such as Emma Watson, Daniel Radcliffe, Tom Hiddleston, Keira Knightley and of course that Hungarian ice-cream vendor's icon Colin Firth. For so many teachers of English in Europe, what in reality is 'perfect' and 'beautiful' about RP is not its form or content at all, but the elevated social status it evokes, and the people who speak it. The appeal of Colin Firth's accent is the appeal of Colin Firth.

7. *Conclusions*

The most straightforward conclusion to this lesson is that RP has no special claim to eligibility as an international standard. It is spoken by a tiny minority of all the native speakers of English around the world, its relationship to English spelling conventions is particularly precarious, it is inconstant as a model, and it would seem that most British people are antipathetic to it. The current vigour and vitality of this accent is due to its enduring allure in EFL scenarios, which cling to RP as the mouthpiece of the traditional character, mores and institutions of the green and pleasant land of yore, cherishing those sounds of which the British themselves are so increasingly intolerant. One might go so far as to envisage stereotypical portrayals of the English as manifested by the sounds of RP: the self-effacing, mustn't-grumble schwa; the reserve and modesty of those unspoken consonants born to blush unseen, or better unheard; the quaint, drive-on-the-left, Brexit-toting oddity of *mass* and *pass* and of *bush* and *crush*; the abhorrence of anything as brash and invasive as the American /r/.

A flight of fancy? Perhaps. But by a paradox, those reasons for which the British are increasingly hostile to RP are those very reasons which favour its survival in the rest of Europe. If There'll always be an England, There'll always be RP.

References

- ABERCROMBIE D. ([1991] 2009), RP – RIP?, in COLLINS B. - MEES I.M., 224-231.
- BROWN A. (1991), *Pronunciation models*, Singapore University Press, Singapore.
- COLLINS B. - MEES I.M. (eds) (2009), *Practical phonetics and phonology*, Routledge, London and New York.
- COUPLAND N. - BISHOP H. (2007), Ideologised values for British accents, in *Journal of Sociolinguistics* 11(1): 74-93.
- GILES H. (1987), Accent mobility: a model and some data, in *Anthropological Linguistics* 15: 87-105.
- GIMSON A.C. ([1962] 1989), *An introduction to the pronunciation of English*, Edward Arnold, London.
- HONEY J. (1989), *Does accent matter? The Pygmalion factor*, Faber and Faber, London.
- HUGHES A. - TRUDGILL P. - WATT D. (2013), *English accents and dialects*, Routledge, London and New York.
- LIPPI-GREEN R. (1997), *English with an accent. Language, ideology and discrimination in the United States*, Routledge, London and New York.
- MUGGLESTONE L. (2003), *Talking proper. The rise of accent as a social symbol*, Oxford University Press, Oxford.
- ROACH P. (2004), British English: Received pronunciation, in *Journal of the International Phonetic Association* 34(2): 239-245.
- ROACH P. (2009), *English phonetics and phonology. A practical course*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J. (2015), *Pronunciation in EFL instruction. A research-based approach*, Multilingual Matters, Bristol.
- TRASK R.L. (1996), *Dictionary of phonetics and phonology*, Routledge, London and New York.
- TRUDGILL P. (1999), Standard English: what it isn't, in BEX T. - WATTS R.J. (eds), *Standard English: the widening debate*. Routledge, London and New York: 117-128.
- TRUDGILL P. (2001), Received pronunciation: sociolinguistic aspects, in *Studia Anglica Posnaniensia* 36: 3-13.
- WELLS J.C. (1982), *Accents of English*, Cambridge University Press, Cambridge.

FRANCESCA LA FORGIA¹

La comunicazione istituzionale nella formazione dell'interprete. Un percorso didattico incentrato sull'italiano L1

This paper describes a course in institutional communication within a Master's Degree in Interpretation. The course focuses on Italian as a first language and has two goals: firstly, to enable students to recognize and analyze different forms of institutional communication in Italian; secondly, to provide students with the theoretical tools to be able to "build" (autonomously) the strategies to manage the intralinguistic, interlinguistic and intercultural problems that may arise in this type of communication. In section two, I describe the theoretical framework of reference and the chosen teaching methodology. In section three, I illustrate how I used real examples of institutional and specialized communication to address two different theoretical aspects: the need to go beyond the lexical and terminological dimension in the analysis of institutional communication, and the importance of "constructing" a text / speech appropriate to its addressee.

1. *Introduzione*

Le comunicazioni che avvengono in contesti istituzionali e/o che trattano di argomenti specialistici devono essere considerate parte integrante (e fondamentale) del percorso formativo di un interprete. Da un lato, è necessario che i futuri interpreti conoscano e sappiano utilizzare le tecniche di interpretazione necessarie per gestire questo tipo di comunicazioni in una specifica combinazione linguistica (ad esempio, italiano-francese); dall'altro, è necessario fornire loro gli strumenti necessari per imparare ad analizzare questo tipo di comunicazioni indipendentemente da una specifica combinazione linguistica.

Per questo motivo, all'interno del corso di Laurea Magistrale in Interpretazione del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT), è stato attivato un percorso dedicato ai linguaggi specialistici e alla comunicazione istituzionale, che si svolge durante l'intero biennio e che prevede:

- due moduli di 40 ore ciascuno: il primo dedicato all'insegnamento/apprendimento delle modalità di costruzione di corpora e di glossari terminologici specialistici; il secondo dedicato all'uso di risorse informatiche in cabina e alle tecniche di *respeaking*;
- un Corso Integrato incentrato sull'italiano (considerato come L1, in quanto è la lingua nativa della quasi totalità degli iscritti al corso di studi) e composto

¹ Università di Bologna, Italy.

- anch'esso da due moduli di 40 ore ciascuno: il primo dedicato alla comunicazione in ambiti istituzionali; il secondo dedicato allo studio di un particolare ambito specialistico italiano e del suo linguaggio (ad esempio il linguaggio giuridico);
- una serie di moduli di interpretazione specializzata (40 complessive ore in chiusura del percorso biennale), in cui viene trattato in ottica interlinguistica (francese-italiano, inglese-italiano, russo-italiano, spagnolo-italiano, tedesco-italiano), e sperimentando diverse tecniche di interpretazione (conferenza, dialogica, a distanza, telefonica, ecc.) lo stesso ambito di linguaggio specialistico di cui sopra.

L'oggetto di questo contributo è il Corso Integrato incentrato sull'italiano L1, e più precisamente la descrizione del percorso didattico costruito per il modulo dedicato alla comunicazione istituzionale, che si svolge nel primo semestre del secondo anno di corso. All'interno del contesto formativo appena descritto, il modulo in questione svolge una duplice funzione: una funzione specifica, e una più generale.

La funzione specifica, che coincide con l'obiettivo formativo del modulo, consiste nel mettere in grado gli studenti di riconoscere e di analizzare diverse forme di comunicazione istituzionale in italiano. Su un piano generale, invece, il modulo – e di fatto l'intero Corso Integrato – deve funzionare anche come momento di raccordo tra i vari insegnamenti, fornendo chiavi di lettura che siano applicabili trasversalmente, cioè alle diverse combinazioni linguistiche scelte dagli studenti come lingue di lavoro. E se il modulo incentrato su un determinato linguaggio specialistico permette di rendere esplicita questa funzione di raccordo dal momento che si svolge in parallelo con i moduli di interpretazione specializzata, il modulo dedicato alla comunicazione istituzionale permette di fornire agli studenti gli strumenti teorici necessari per essere in grado di “costruirsi” (autonomamente) le strategie per gestire, nelle loro combinazioni linguistiche, i problemi di natura intralinguistica, interlinguistica e interculturale che possono presentarsi in questo tipo di comunicazioni.

Per raggiungere entrambi gli obiettivi, il percorso didattico deve alternare momenti di esplicita riflessione teorica, mirati a fornire agli studenti strumenti utilizzabili in un reale contesto lavorativo, a momenti di attività pratica, incentrata sull'analisi di diverse forme di comunicazione istituzionale. Di conseguenza, è necessario che il docente pianifichi il modulo selezionando: da un lato, una metodologia che permetta realmente di alternare i due momenti; e, dall'altro, un quadro teorico di riferimento, all'interno del quale individuare gli strumenti teorici essenziali e definire le dimensioni per analizzare diverse forme di comunicazione istituzionale, in modo da costruire un percorso coerente, coeso e adeguato alle specifiche esigenze formative.

Sulla base dell'esperienza didattica fatta, nei paragrafi successivi presenterò un possibile percorso didattico incentrato sulla comunicazione istituzionale in italiano. Nel paragrafo 2, sono descritti il quadro teorico di riferimento e la metodologia didattica scelta. Nel paragrafo 3, invece, esemplificherò in che modo ho usato esempi reali di comunicazioni istituzionali e specialistiche per affrontare due diversi aspetti teorici: la necessità di superare un'analisi di queste comunicazioni basata unicamente sulla dimensione lessicale e terminologica (§ 3.1); l'importanza di “costruire” un testo/discorso adeguato al proprio destinatario (§ 3.2).

2. Il modulo di comunicazione istituzionale: il quadro teorico e il metodo didattico

In un contesto formativo altamente professionalizzante come quello della Laurea Magistrale in Interpretazione, è fondamentale che anche gli insegnamenti non specificamente incentrati sulla interpretazione siano mirati a far acquisire conoscenze e competenze “professionalmente spendibili”. Ciò significa che la scelta del quadro teorico e dei criteri e parametri di analisi deve tenere conto del fatto che il fine ultimo (la funzione generale e implicita) del modulo non è imparare a descrivere l'uso dell'italiano all'interno delle comunicazioni istituzionali, bensì come detto, fornire “chiavi di lettura” per affrontare reali situazioni lavorative in ambiti istituzionali e per creare strategie con cui gestire problemi di natura intralinguistica, interlinguistica e interculturale che possono presentarsi in questo tipo di comunicazioni. Per ottenere ciò è necessario che nella prassi didattica si prevedano numerosi momenti in cui gli studenti possano attivamente partecipare alla lezione sia analizzando reali esempi di comunicazioni istituzionali sia discutendo esplicitamente gli strumenti teorici e il modo di utilizzarli.

Come vedremo meglio in 2.1, il quadro teorico scelto si basa su due punti fondamentali: a) la parziale coincidenza concettuale tra le etichette ‘comunicazione istituzionale’ e ‘linguaggi specialistici’, b) la necessità di mettere in evidenza il fatto che il modo in cui si comunica in un determinato ambito istituzionale o specialistico è strettamente legato al tipo di destinatari a cui la comunicazione è diretta. In 2.2, invece, descriverò la metodologia didattica che si basa sul modello delle unità didattiche centrate sul testo usato soprattutto nell'insegnamento dell'italiano L2 (cfr. Vedovelli, 2002).

2.1 Il quadro teorico e le dimensioni di analisi

Il quadro teorico di riferimento è stato ricavato combinando due diverse prospettive di studio: da un lato, la prospettiva dell'analisi conversazionale applicata alla descrizione delle interazioni (orali e dialogiche) che avvengono in contesti istituzionali (cfr. Drew & Heritage, 1992); dall'altro, la prospettiva usata negli studi di linguistica italiana e di traduzione specializzata per descrivere le caratteristiche dei linguaggi specialistici a partire da testi scritti (cfr. Gualdo & Telve, 2011; in particolare il primo capitolo). Questa combinazione è resa possibile dal fatto che esiste una parziale coincidenza concettuale tra i modi in cui sono state descritte le interazioni istituzionali e i linguaggi specialistici; alla base della definizione di entrambi i concetti, infatti, si trova l'idea che queste interazioni e questi linguaggi usino soltanto un set ristretto, rispettivamente, della conversazione quotidiana e della lingua comune, che li caratterizza. Ciò che, invece, le distingue è il fatto che, nelle fasi iniziali delle ricerche, queste due etichette rimandavano a due diversi campi di indagine.

L'etichetta ‘interazione istituzionale’ si riferisce a quelle comunicazioni orali e dialogiche che coinvolgono almeno un rappresentante di una istituzione o di un ambito professionale e persone comuni (cittadini, utenti, clienti) che si rivolgono all'istituzione o al professionista per perseguire uno scopo pratico, convenzional-

mente associato all'ambito istituzionale di cui la comunicazione è espressione². Affinché una interazione possa considerarsi realmente istituzionale, non è sufficiente che avvenga in un contesto istituzionale (come quello scolastico, politico, medico, ecc.) e/o che uno dei partecipanti sia un rappresentante di un'istituzione o di una professione, bensì è necessario che il ruolo istituzionale o professionale sia reso rilevante nella comunicazione e sia rilevante per gli scopi della comunicazione stessa. Ad esempio, una interazione tra un medico e un insegnante può essere considerata istituzionale se, e solo se, uno dei due si rivolge all'altro in quanto rappresentante di quella determinata professione; in caso contrario, si tratta semplicemente di una conversazione tra due persone che "accidentalmente" svolgono la professione di medico e di insegnante. Proprio perché legate ad uno scopo pratico, le interazioni istituzionali si caratterizzano per essere sottoposte a vincoli specifici legati all'ambito istituzionale/professionale che 'dettano' ciò che è permesso/pertinente dire (e ciò che non è permesso/pertinente dire); e per attivare inferenze strettamente legate all'ambito istituzionale/professionale in cui si svolge l'interazione e di cui l'interazione è 'manifestazione' (cfr. Drew & Heritage, 1992: 22).

L'etichetta 'linguaggi specialistici', invece, si riferisce principalmente a «una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici, utilizzata, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto» rispetto alla totalità dei parlanti quella specifica lingua naturale, e usata «per soddisfare bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico» (Cortelazzo, 1994: 8). E, almeno inizialmente, lo studio di queste varietà era essenzialmente mirato a descriverne le caratteristiche morfo-sintattiche legate al modo in cui si forma il lessico specialistico di un determinato ambito.

In altre parole, utilizzando le denominazioni elaborate in ambito terminologico (cfr. Bowker & Pearson, 2002: 28), l'espressione interazione istituzionale rimanda a comunicazioni orali che avvengono tra un esperto e un non-esperto; mentre l'espressione linguaggi specialistici, almeno inizialmente, rimandava a comunicazioni prevalentemente scritte che avvengono tra esperti.

Tuttavia, a partire dagli anni '90 del secolo scorso (e più o meno in contemporanea con l'inizio degli studi sull'interazione istituzionale), le ricerche sui linguaggi specialistici hanno cominciato ad allargare il loro campo di indagine: da uno studio basato unicamente su una «dimensione orizzontale», ossia su un'analisi e descrizioni di testi prodotti da specialisti per specialisti nei diversi ambiti, si è passati a uno

² Nell'articolo che introduce il volume collettaneo intitolato *Talk at Work*, Drew & Heritage (1992: 3), definiscono le interazioni istituzionali come interazioni che «are basically task-related and they involve at least one participant who represents a formal organization of some kind. The tasks of these interactions – ranging from the examination of a witness in court to a health check in a new mother's home – are primarily accomplished through the exchange of talk between professionals and lay persons. So the title of this volume, *Talk at Work*, refers to this: that talk-in-interaction is the principal means through which lay persons pursue various practical goals and the central medium through which the daily working activities of many professionals and organizational representatives are conducted. We will use the term "institutional interaction" to refer to talk of this kind».

studio che include anche una «dimensione verticale», ossia il modo in cui uno stesso linguaggio specialistico è usato a seconda del tipo di destinatario, cioè a seconda che si tratti di una comunicazione tra esperti, tra esperti e semi-esperti (ad esempio, manuali per l'insegnamento di un determinato ambito specialistico), e tra esperti e non-esperti (ad esempio, un testo divulgativo) (Cortelazzo, 2000: 25-26). Questo allargamento ha avuto come conseguenza fondamentale che l'analisi di questi testi non è più solo mirata alla descrizione delle caratteristiche terminologiche, ma include anche la descrizione delle caratteristiche sintattiche e testuali, e delle informazioni di tipo sociolinguistico e contestuale.

Il risultato è che, pur continuando a interessarsi prevalentemente di tipi di comunicazioni diversi con scopi e metodi di analisi differenti, le due prospettive di ricerca presentano sostanziali punti di contatto che rendono relativamente facile combinarle in un unico quadro teorico. In particolare, le ricerche sui linguaggi specialistici offrono una serie di criteri e parametri utili a descrivere le caratteristiche legate all'uso di particolari risorse linguistiche e alla loro organizzazione e distribuzione all'interno di un testo/discorso, cioè di analizzarle in una dimensione linguistica e testuale. Le ricerche sulle interazioni istituzionali, invece, offrono una serie di criteri e parametri utili a descrivere la dimensione comunicativa dell'uso linguistico, evidenziando, come già detto, il tipo di vincoli che un contesto istituzionale impone allo sviluppo della comunicazione e il tipo di inferenze e aspettative che sollecita e che sono strettamente legate a fattori sociali e culturali (aspetti essenziali per gestire queste comunicazioni in prospettiva interlinguistica e interculturale).

Sul piano didattico, un tale quadro teorico permette di includere sotto l'etichetta di 'comunicazione istituzionale' tutte quelle forme di comunicazione, scritte o orali, dialogiche o monologiche che avvengono tra un rappresentante di una istituzione o di un ambito professionale e un cittadino/utente/cliente e che sono finalizzate a uno scopo convenzionalmente legato al contesto istituzionale di cui sono espressione.

Inoltre, l'individuazione di tre diverse dimensioni di analisi – linguistica, testuale e comunicativa – permette di selezionare una serie di aspetti teorici da approfondire ed esplicitare in modo da renderli strumenti efficaci per gestire queste comunicazioni in reali contesti lavorativi. Più precisamente, nella pianificazione del modulo in discussione, per ciascuna dimensione sono stati selezionati una serie di aspetti che gli studenti alla fine del corso dovevano essere in grado di riconoscere autonomamente. Ogni aspetto, a sua volta, rimandava a uno o più "argomenti" teorici che dovevano essere esplicitamente affrontati durante le lezioni. Ad esempio, l'analisi della dimensione comunicativa era mirata a: riconoscere lo scopo pratico della conversazione; i tipi di inferenze che si attivano; il tipo di vincoli sociali e culturali che sono implicitamente in gioco. Ciò permette di approfondire, sul piano teorico, il concetto di *frame*, la distinzione tra i concetti di tipo e genere testuale, e il problema dei fraintendimenti comunicativi dovuti a differenze culturali.

L'analisi della dimensione testuale, invece, era mirata a osservare: per i testi scritti e i discorsi monologici, la presenza/assenza di risorse linguistiche (connessioni

testuali o segnali discorsivi) per segnalare esplicitamente/implicitamente le relazioni concettuali e l'organizzazione dei diversi contenuti; per le interazioni dialogiche, i modi in cui gli interlocutori negoziano i contenuti dell'interazione attraverso la strutturazione dei turni. Ciò permette di approfondire i concetti di tema e rema, di progressione dell'informazione, e di coppia adiacente. Infine, per la dimensione linguistica, l'analisi prevedeva di osservare: se e come viene usato il lessico specialistico; per i testi scritti o i discorsi monologici, come vengono costruite le frasi e come sono legate tra loro (ad es., presenza/assenza della nominalizzazione, presenza di nessi di relazione concettuale espliciti o impliciti); per le interazioni dialogiche, invece, come sono progettati i turni conversazionali, ossia che atto veicolano e quale forma verbale assumono (ad es., l'atto del richiedere può essere espresso in maniera diretta o indiretta; cfr. Drew & Heritage, 1992: 32-36). Ciò permette di approfondire la differenza tra lessico tecnico (o terminologia) e tecnicismi collaterali e il concetto di atto linguistico.

Gli aspetti appena elencati non esauriscono tutte le caratteristiche di una comunicazione in ambito istituzionale; si tratta semplicemente di quegli aspetti che, nella pianificazione del modulo, sono stati ritenuti essenziali nella formazione di un interprete.

2.2 Le unità didattiche incentrate sul testo

Come anticipato, il metodo d'insegnamento scelto riprende uno dei modelli operativi proposti per la didattica dell'italiano L2: l'unità didattica centrata sul testo (da qui in poi UDt), in cui si parte da un *input* testuale (scritto od orale) per sollecitare un *output* comunicativo (Vedovelli 2002: 133-141). Ovviamente, trattandosi di un corso che ha come obiettivo non l'apprendimento linguistico bensì l'apprendimento di conoscenze e competenze professionalmente spendibili (ossia utilizzabili in reali situazioni lavorative), l'*output* che si sollecita è una riflessione, di volta in volta, metalinguistica, metatestuale, metacomunicativa, interculturale, interlinguistica, mirata all'approfondimento degli aspetti teorici elencati alla fine del paragrafo precedente. Questo metodo permette di lasciare ampio spazio alla partecipazione attiva degli studenti, alternando lezioni di tipo seminariali a lezioni frontali, e mantenendo un approccio *bottom-up*.

Sul modello glottodidattico, le UDt vertono su uno o più esempi di comunicazione istituzionale o specialistica funzionali ad approfondire un numero limitato (che varia a seconda delle unità) di aspetti teorici, e sono strutturate in tre fasi: fase iniziale di *contestualizzazione* dell'*input* testuale; fase centrale di *osservazione/analisi* dell'*input*; fase finale di approfondimento teorico.

Nella fase iniziale di *contestualizzazione*, condotta dal docente con la partecipazione attiva degli studenti, viene presentato l'*input* testuale che deve essere, appunto, contestualizzato, a partire dagli indizi immediatamente osservabili, che non richiedono cioè una lettura approfondita. Si definiscono le caratteristiche della comunicazione (testo scritto, discorso monologico, interazione) e il contesto in cui avviene (ad es., politico, scolastico, ecc.), si inizia a definire il tipo di relazione che lega i par-

tecipanti (comunicazione tra esperti; tra esperto e semi-esperto; tra esperto e non-esperto) e di conseguenza il suo essere comunicazione istituzionale o specialistica.

Nella fase centrale di *osservazione dell'input testuale*, invece, la lezione assume una forma seminariale in cui, dopo una lettura individuale mirata ad osservare le caratteristiche testuali e linguistiche del testo, si sollecita una discussione di gruppo o a coppie su quelle caratteristiche che ciascuno ha notato. In questa fase è fondamentale lasciare ampio spazio all'interazione fra pari e fra docente-studenti; infatti, analogamente a quanto è previsto per le UDt in glottodidattica³, queste interazioni sono produttive sia per gli studenti sia per il docente: per gli studenti, perché danno loro modo di esercitarsi realmente nell'analisi di un testo/discorso; per il docente, perché permettono, a inizio percorso, di osservare quali siano le conoscenze pregresse (e pre-teoretiche) degli studenti e, con l'avanzare delle lezioni, di tenere monitorati i risultati del processo di apprendimento. È chiaro che progettare una lezione di tipo seminariale che lasci liberi gli studenti di esprimersi non è condizione sufficiente per ottenere realmente una lezione attivamente partecipata. In linea teorica, ci si può aspettare che a inizio percorso il docente svolga un ruolo più sostanziale, se non altro perché deve definire le dimensioni di analisi e far notare quelle caratteristiche linguistiche, testuali e comunicative che, nella pianificazione del modulo, ha ritenuto essenziali per la formazione di un interprete. Con il susseguirsi delle UDt, però, visto che ogni lezione seminariale è incentrata sull'analisi di uno o più testi/discorsi, gli studenti dovrebbero avere sempre meno bisogno di sollecitazioni e il ruolo del docente dovrebbe passare da quello di guida a quello di osservatore e facilitatore di un'interazione fra pari. Se questo passaggio avviene, il docente può concentrarsi nel far acquisire ai suoi studenti anche il metalinguaggio adeguato a un'analisi di questo tipo. Come vedremo meglio nel paragrafo 3., il momento di analisi può essere accompagnato anche da attività di riformulazione e/o riscrittura dei testi/discorsi analizzati.

Nella fase finale di *approfondimento teorico*, che assume una forma più simile ad una lezione frontale, il docente, partendo da una definizione chiara delle caratteristiche lessico-sintattiche, testuali e comunicative del testo o dei testi esaminati, approfondisce una o più caratteristiche legate a un determinato argomento teorico.

A titolo d'esempio, l'esperienza didattica che discuto qui era strutturata come segue: 2 lezioni introduttive, cinque UDt di varia lunghezza (da un minimo di 2 lezioni a un massimo di 5) e 1 lezione conclusiva di riepilogo.

Nelle due lezioni introduttive ho spiegato agli studenti sia il quadro teorico sia le dimensioni d'analisi, e ho inoltre definito gli aspetti da analizzare per ogni dimensione (cfr. § 2.). La decisione di iniziare il corso partendo dalla teoria è stata motivata dal fatto che gli studenti, durante il primo anno di corso, sono già venuti a

³ Nell'insegnamento dell'italiano L2 il «flusso di interazioni sociali e comunicative», scritto od orale, tra docente e studenti (Vedovelli, 2002: 134) è uno dei momenti più produttivi: «Ogni messaggio che si produce in classe [...] entra a far parte di una rete di interazioni orali e scritte che rappresentano per gli allievi terreno di coltura per lo sviluppo della propria interlingua, mentre per il docente costituiscono un continuo motivo di revisione del proprio agire didattico» (Diadori *et al.*, 2009: 211).

contatto con comunicazioni di tipo istituzionale o specialistico. In particolare, nel modulo dedicato alla terminologia e alla linguistica dei corpora, hanno già avuto modo di confrontarsi direttamente con testi specialistici in prospettiva interlinguistica, imparando a costruire corpora *ad hoc* (ossia corpora creati per soddisfare bisogni contingenti, cfr. Bertaccini & Lecci, 2006) da cui estrarre i termini distintivi di un determinato dominio o sottodominio specialistico, e a lavorare secondo la prospettiva della terminologia descrittiva⁴. Nei moduli di interpretazione, invece, in cui si esercitano nelle tecniche della consecutiva e della simultanea, ne hanno fatto esperienza, per così dire, indiretta, nel senso che, pur non avendo affrontato in modo sistematico l'argomento, hanno però cominciato a imparare a gestire le difficoltà che in ottica interlinguistica un testo/discorso istituzionale o specialistico può presentare. Questo significa che all'inizio del secondo anno gli studenti hanno già una loro idea (più o meno consapevole, più o meno strutturata) di cosa significhi comunicare in ambito istituzionale e specialistico; ed è quindi necessario che questa loro idea sia esplicitamente discussa e presa come punto di partenza di un nuovo quadro teorico più completo e (di fatto) più complesso.

Le cinque UDt erano formalmente dedicate ciascuna a un ambito differente: quattro erano dedicate a ambiti istituzionali (scolastico, medico, amministrativo/servizio pubblico e politico), mentre una era dedicata alla comunicazione in ambito specialistico (economia) ma verteva su discorsi e interazioni destinate a un pubblico di semi-esperti o non-esperti. Più nel dettaglio, e seguendo la successione temporale in cui sono avvenute, la prima unità (che occupava 2 lezioni) era incentrata su un *input* testuale rappresentato da un'interazione scolastica in una terza classe di una scuola media (l'esempio è ripreso da Fele & Paoletti, 2003: 78-79), ed è stata funzionale ad approfondire un argomento teorico: il concetto di *frame*, a partire dall'osservazione dei vincoli che un *setting* istituzionale impone allo sviluppo di una interazione.

La seconda unità (5 lezioni) era incentrata sull'ambito medico e l'*input* principale era costituito da un opuscolo informativo sulla contraccezione che è stato non solo analizzato, ma anche riscritto. Questa unità è stata funzionale ad approfondire diversi argomenti teorici: i concetti di tema, rema e progressione informativa; la classificazione dei testi in base ai concetti di tipo e genere testuale; i fraintendimenti comunicativi dovuti a differenze culturali.

La terza unità (2 lezioni) era incentrata sulla comunicazione della pubblica amministrazione e del servizio di trasporto pubblico e l'*input* testuale era costituito da quattro testi: una lettera dell'INPS ai suoi utenti; un annuncio orale e un avviso

⁴ Esistono due macro-approcci terminologici e terminografici: l'approccio normativo e quello descrittivo. Semplificando, la terminologia normativa ha lo scopo di standardizzare la lingua usata in un determinato dominio, decidendo "dall'alto" i termini specialistici da usare e definendoli senza ricorrere al loro contesto d'uso. Al contrario, la terminologia descrittiva (nelle sue declinazioni di terminologia testuale, sociolinguistica e sociocognitiva) si basa sui corpora per selezionare e definire i termini, ammette la presenza di sinonimi anche in testi altamente specialistici e li descrive in base al loro contesto d'uso caratterizzandoli secondo variabili diafasiche e diastratiche. Per un'introduzione alla terminologia e ai diversi approcci si rimanda all'ormai classico volume di Maria Teresa Cabré (1999).

scritto di Trenitalia; una comunicazione scritta dell'azienda Tper di Bologna (servizio di autobus). L'analisi dei quattro testi è stata funzionale ad approfondire la differenza tra l'uso specialistico della lingua e l'uso di tecnicismi collaterali, servendosi anche dell'articolo del 1965 di Italo Calvino intitolato *L'antilingua* (Calvino, 1980), e dell'articolo di Daniele Fortis sul *plain language* (Fortis, 2003).

La quarta unità (2 lezioni) era incentrata sull'economia e si basava su tre esempi orali ripresi da trasmissioni televisive: la trascrizione di un estratto tratto da un corso elementare di economia trasmesso nel 1980 (discorso orale monologico); la trascrizione di un estratto tratto da una puntata di *Quark economia* del 1986 (discorso orale monologico); la trascrizione di una interazione tratta dal programma *Maastricht Italia* del 1997. L'analisi dei testi è servita ad approfondire il problema della dimensione verticale dei linguaggi specialistici (Cortelazzo, 2000), le caratteristiche della comunicazione tra esperti e semi-esperti (Bowker & Pearson, 2002) e della divulgazione di argomenti specialistici.

L'ultima unità, infine, composta di tre lezioni, era incentrata sull'ambito politico e si basava su quattro testi:

- un esempio tratto da un Resoconto stenografico della seduta del 18 ottobre del 2017 della Camera dei Deputati che contiene tre dichiarazioni di voto;
- il video della dichiarazione alla stampa del Presidente della Repubblica Mattarella durante la sua visita a Helsinki (settembre 2017);
- il video dell'intervento del Presidente del Consiglio Gentiloni all'Assemblea dell'ONU del 20 settembre del 2017;
- il video della conferenza stampa congiunta di Gentiloni e del Primo Ministro bulgaro Borissov avvenuta il 14 novembre del 2017.

Questa unità non è stata pensata per approfondire un argomento teorico, bensì per sollecitare gli studenti a fare un'analisi autonoma dei testi proposti mettendo in gioco la loro prospettiva di interpreti, cioè ad analizzare i discorsi non più in prospettiva intralinguistica bensì interlinguistica. In realtà, la prospettiva interlinguistica era presente in modo implicito sin dall'inizio, proprio perché l'obiettivo del modulo è far acquisire agli studenti strumenti teorici spendibili professionalmente, ma è solo in questa unità che è stata affrontata esplicitamente. E si è scelto l'ambito politico perché, generalmente, e indipendentemente dalle loro lingue di lavoro, tutti gli studenti hanno già affrontato l'interpretazione (in consecutiva o in simultanea) di un discorso politico.

Un'ultima considerazione, infine, vorrei dedicarla alla modalità di verifica scelta. Coerentemente con l'obiettivo formativo e con l'organizzazione dei contenuti, la valutazione finale è costituita da un esame orale mirato a verificare la capacità di analizzare una comunicazione istituzionale in dimensione comunicativa, testuale e linguistica, e l'acquisizione della terminologia adeguata a tale analisi. Tale verifica si articola su un minimo di due testi: il primo *deve* essere scelto dallo studente ed è analizzato in preparazione dell'esame, il secondo *può* essere scelto dal docente durante l'esame. La differenza di verbo modale significa che l'esame può essere anche basato interamente su testi scelti dallo studente. Lasciare libero lo studente di scegliere il

proprio testo o i propri testi e di analizzarli con calma a casa ha, dal mio punto di vista, un duplice vantaggio: da un lato, si aumentano le probabilità che l'analisi sia il risultato di una reale acquisizione delle conoscenze teoriche richieste e non una semplice applicazione meccanica di etichette terminologiche a un fenomeno che in realtà non è stato compreso; dall'altro, la stessa scelta del testo è un valido indizio per valutare l'efficacia del percorso didattico.

3. *L'analisi dei testi/discorsi*

Come anticipato, in questo paragrafo mostrerò come l'analisi di un testo/discorso possa essere utilizzata per mettere in luce aspetti teorici considerati essenziali: la necessità di superare un'analisi di queste comunicazioni basata unicamente sulla dimensione lessicale e terminologica (§ 3.1); l'importanza di "costruire" un testo/discorso adeguato al proprio destinatario (§ 3.2).

3.1 Dalla dimensione lessicale alla dimensione testuale/discorsiva

L'analisi contrastiva di testi prodotti in diversi ambiti e per diversi destinatari può aiutare a mettere in evidenza la necessità di non limitarsi al piano lessicale e terminologico bensì di "imparare" a vedere l'evento comunicativo nel suo complesso. I testi utilizzati sono: (1) della trascrizione dell'inizio dell'audizione del Ministro dell'Economia e delle Finanze Padoan davanti alle Commissioni riunite di Camera e Senato, avvenuta il 15 aprile del 2014⁵; e (2) di un avviso scritto di Trenitalia affisso sui treni regionali. In ciò che segue discuto brevemente quanto emerso dalla discussione di questi testi, in classe, con gli studenti.

- (1) Grazie Presidente, buonasera a tutti. Grazie per questa opportunità di illustrare per grandi linee il DEF, Documento di Economia e Finanza, che è il documento programmatico per eccellenza del Paese, presentato dal Governo. I principi su cui questo DEF è costruito sono essenzialmente tre. Innanzitutto misure necessarie per dare supporto nel breve periodo alla ripresa economica, che finalmente è arrivata ma è ancora fragile, quindi, a nostro avviso, va sostenuta in questa fase, e questo con sgravi fiscali, tra l'altro, e il pagamento dei debiti della PA. Secondo far riacquistare la competitività e sostenere la crescita dell'economia attraverso riforme di carattere strutturale: la riduzione del cuneo fiscale, semplificazione, misure relative al mercato del lavoro, tra le altre. Terzo elemento, terzo pilastro, il rafforzamento ulteriore della disciplina dei conti pubblici che è strumentale alla sostenibilità del processo di crescita e all'abbattimento del costo del debito. Permettetemi di percorrere, spero rapidamente, i punti essenziali del DEF, cominciando dall'agenda strutturale poi, in una seconda fase, considerando il quadro macro-economico e il profilo di riaggiustamento della finanza pubblica. Tutte queste misure sono dettagliate nel documento, ciascuna misura viene

⁵ In questo caso, con trascrizione intendiamo una semplice sbobinatura adattata alle regole dello scritto. Il discorso del Ministro si basa su un testo scritto per essere letto; il video integrale dell'intervento è disponibile al link <http://webtv.camera.it/evento/6274>.

- associata a delle scadenze, a un cronoprogramma che indica quando le misure saranno attivate e completate.
- (2) La clientela in partenza da stazione impresenziata o disabilitata, per non pagare le soprattasse previste dalle Condizioni e tariffe viaggiatori dovrà preavvisare il personale di controlleria, all'atto della salita, nelle località in cui non sia possibile acquistare il titolo di viaggio.

Innanzitutto, ho chiesto agli studenti di leggere i due testi e di dire che tipo di comunicazioni fossero (cioè di contestualizzare i due esempi). La risposta è arrivata solo dopo una serie di domande mirate e, per così dire, "a cascata": *nel primo testo chi è che parla? A chi si rivolge? Dove si trovano? E su queste basi, come possiamo definire la prima comunicazione?* Solo a questo punto gli studenti hanno risposto che il primo testo rappresenta un caso di comunicazione tra specialisti in ambiente istituzionale. Per il secondo testo, la risposta, potendosi basare su quanto era stato detto per il primo, è stata più veloce, e il testo è stato definito come un esempio di comunicazione istituzionale in cui Trenitalia comunica con i suoi clienti.

Quando successivamente ho chiesto di commentare in generale i due testi, gli unici aspetti emersi sono stati il frequente uso di lessico specialistico nel primo testo, e la presenza di parole come «impresenziata» e «controlleria» nel secondo.

Il compito del docente a questo punto è quello di spostare l'attenzione degli studenti da osservazioni limitate alla dimensione lessicale/terminologica ad osservazioni che includano anche la dimensione sintattica e quella testuale. Per questo motivo, ho chiesto agli studenti di riformulare l'intero primo testo procedendo enunciato per enunciato, indicando di volta in volta ciò che risultava difficile o poco chiaro. Il risultato finale è stato che le uniche cose che creavano difficoltà, perché non ne conoscevano il significato, erano i termini specialistici (come «sgravi fiscali», «cuneo fiscale», «disciplina dei conti pubblici», «agenda strutturale», «profilo di riaggiustamento della finanza pubblica»).

A questo punto, ho chiesto agli studenti di pensare a come avrebbero risolto il problema se si fosse trattato di un discorso da interpretare. La risposta immediata è stata: attraverso la consultazione di un dizionario e la creazione di un glossario interlinguistico. Questo mi ha permesso di farli ragionare sul fatto che le difficoltà create dal lessico specialistico sono di fatto difficoltà superficiali, perché rimandano a concetti definiti e circoscritti. In assenza di un dizionario che aiuti a identificare il referente, tali termini rimangono vaghi e non comprensibili, tuttavia la loro presenza non rende necessariamente un discorso difficile. Tant'è vero che di fronte alla richiesta di segnalarmi difficoltà che non riguardassero il piano terminologico, nessuno le ha trovate. Anzi, una studentessa ha anche osservato che, nel suo complesso, il discorso di Padoan sarebbe anche stato relativamente facile da interpretare, perché è ben organizzato, presenta chiaramente i contenuti che verranno discussi, e parte dalla presentazione generale dell'argomento (il DEF e i principi su cui è stato costruito) e arriva all'annuncio di ciò che si dirà e dell'ordine in cui lo si dirà.

L'importanza che riveste la dimensione testuale nel rendere un testo comprensibile e/o facilmente fruibile (e di conseguenza, nel facilitare il processo traduttivo

o interpretativo) è diventata ancora più evidente quando ho chiesto agli studenti di riformulare il testo in (2). Mentre per il discorso di Padoan quasi sempre tutti gli studenti si trovavano d'accordo con le riformulazioni proposte dai loro colleghi, con l'avviso di Trenitalia ottenere una riformulazione di classe è stato molto più difficile. Il sentimento comune era che il testo di Trenitalia fosse inutilmente complicato e che non fosse comprensibile da tutti i viaggiatori. Alla richiesta di tentare di semplificarlo, la prima risposta è stata: *Se non riesci a comprare il biglietto in stazione, devi andare subito dal controllore*. Una tale riformulazione però non rispecchia il reale contenuto dell'avviso: la comunicazione non è rivolta a tutti coloro che salgono sul treno senza essere riusciti a pagare il biglietto, bensì a coloro che salgono senza biglietto da una stazione «impresenziata o disabilitata». Nel tentativo di trovare una riformulazione adeguata, gli studenti si sono accorti che il contenuto iniziale veniva in realtà ripetuto con una costruzione più comprensibile nella parte finale («nelle località in cui non sia possibile acquistare il titolo di viaggio»). Alla fine, la riformulazione proposta è stata la seguente: *La clientela in partenza da stazioni in cui non sia possibile acquistare il biglietto, deve avvisare immediatamente il controllore per non pagare la soprattassa*. Questa riformulazione presenta ancora dei problemi, come la presenza della nominalizzazione iniziale che appesantisce il testo, tuttavia è già un risultato importante.

Impegnandosi nella riformulazione di questi due testi, gli studenti hanno incominciato a confrontarsi, in prospettiva intralinguistica, con le difficoltà che possono nascere quando si devono interpretare testi istituzionali, difficoltà che sono legate non solo alla presenza di termini specialistici ma anche (e in alcuni casi, soprattutto) al modo in cui è usata la lingua e in cui sono organizzate e legate le informazioni.

3.2 L'importanza del destinatario

La riformulazione, o meglio la riscrittura, è stata lo strumento principale per affrontare anche l'analisi del testo utilizzato per iniziare ad affrontare la comunicazione in ambito medico. Si tratta di un opuscolo informativo in formato elettronico di 16 pagine intitolato *La contraccezione, Conoscere per scegliere* (Servizio Sanitario della Regione Emilia-Romagna, 2007). Il testo è stato scelto perché rappresenta un esempio di comunicazione poco riuscita sia sul piano della sua adeguatezza rispetto al suo destinatario sia sul piano della sua efficacia comunicativa; e, di conseguenza, permetteva di riflettere sulle modalità e le strategie da utilizzare per costruire un testo/discorso leggibile e comprensibile.

Il lavoro di analisi è iniziato osservando la macro-struttura dell'opuscolo: è stata identificata un'unità testuale introduttiva (suddivisa in tre paragrafi) che serve per esplicitare i destinatari dell'opuscolo e in cui si danno informazioni generali sulla contraccezione; e un'unità centrale (suddivisa in 9 paragrafi) che include una descrizione dei diversi metodi contraccettivi distinguendo tra metodi naturali e metodi non naturali. Già in questa fase, l'attenzione degli studenti si è autonomamente focalizzata su mancanze e su scelte di organizzazione testuale che gli studenti consideravano non motivate. Ad esempio, è stata subito notata la mancanza di un indice

che aiutasse a muoversi tra le diverse sezioni incluse nell'opuscolo; successivamente è stata contestata la decisione di non includere il coito interrotto nel paragrafo dedicato ai metodi naturali di contraccezione; ed, infine, è stato notato l'inserimento della contraccezione d'emergenza in una posizione che sembra suggerire che si tratti di un metodo contraccettivo alla pari degli altri, mentre, secondo la maggioranza degli studenti, dovrebbe essere considerata come ultima risorsa e quindi comparire come ultima sezione.

Concluse le osservazioni sulla macro-struttura, si è passati alla fase di riscrittura: i 17 studenti presenti sono stati suddivisi in 8 coppie e in un gruppo di 3. A ogni coppia/gruppo è stata affidata la riscrittura di uno dei paragrafi dedicati ai metodi contraccettivi, ed è stato chiesto loro di tenere traccia delle eventuali difficoltà incontrate e di essere pronti a giustificare le scelte fatte. Nella discussione che è seguita gli studenti hanno messo in luce una serie di "mancanze" del testo originale che avevano cercato di correggere nelle loro riscritture: l'incertezza nell'identificare lo scopo dell'opuscolo (si parla di metodi contraccettivi per «prevenire gravidanze» o per proteggersi «dalle malattie a trasmissione sessuale»?); la mancanza di informazioni che invece dovrebbero essere considerate necessarie (come ad esempio il costo anche indicativo dei diversi metodi contraccettivi); la presenza di strutture sintattiche complesse e l'uso di lessico specialistico che complicano la comprensione (come ad es. tutta la sezione dedicata alla descrizione del profilattico).

La riscrittura di un testo scritto "male" (non adeguato al proprio destinatario e non efficace comunicativamente) ha una duplice funzione: da un lato, costringe lo studente ad analizzare più in profondità il testo originale; dall'altro, il tentativo di produrre un testo adeguato ed efficace lo rende consapevole del fatto che scrivere un testo che sia chiaro, comprensibile e che, al tempo stesso, contenga tutte le informazioni necessarie non è per nulla un'operazione semplice. In molti casi gli studenti sono in grado di individuare il problema di un testo, sanno anche come potrebbe essere risolto, ma non riescono a produrre un'alternativa adeguata ed efficace. Un modo per aiutarli a crearsi delle loro strategie per rendere un testo/discorso adeguato al proprio destinatario è farli confrontare con altre comunicazioni dello stesso ambito. Si possono, ad esempio, fare analizzare testi simili, ossia di tipo informativo e diretti a non-esperti, che presentano una migliore selezione e organizzazione dei contenuti e che nel complesso sono scritti in modo più chiaro (con frasi sintatticamente non marcate, meno nominalizzazioni, progressione informativa chiara, ecc.). Oppure il confronto può essere fatto con testi che presentano la stessa relazione tra mittente e destinatario (ossia, esperto e non-esperto), ma rappresentano un diverso genere testuale, come il referto di una radiografia in (3); oppure con testi che non solo rappresentano un diverso genere testuale, ma anche una diversa relazione tra mittente e destinatario, come il testo in (4) tratto da un manuale di medicina nucleare, che rappresenta un tipo di comunicazione tra esperto e semi-esperto⁶.

⁶ L'estratto del manuale di medicina nucleare è tratto da Ciancamerla & Ugolini (2015: 58), mentre il referto della radiografia è tratto da Serianni (2003: 102).

- (3) Segni di spondiloartrosi con riduzione dello spazio intersomatico di L5 e S1.
- (4) La medicina nucleare nello studio dell'apparato scheletrico. La diagnostica medico nucleare fornisce informazioni funzionali dell'attività metabolica dell'osso. Ha il compito di stabilire gli aspetti radiologici dell'organismo normale e in stato di malattia.

Il confronto con questi due esempi, in particolare, può rendere consapevoli gli studenti che, almeno per quanto riguarda l'italiano, non c'è una diretta corrispondenza tra tipo di destinatario e tipo di risorse linguistico-testuali usate: il referto della radiografia assomiglia molto più a una comunicazione tra specialisti che non a una comunicazione diretta a un paziente, a causa della densità terminologica che presenta e della nominalizzazione. Al contrario, una comunicazione tra esperti e semi-esperti (4) può servirsi di una progressione informativa lineare, di strutture sintattiche non marcate che rendono il testo molto più fruibile dell'opuscolo informativo, anche se la presenza di lessico specialistico la rende non comprensibile a un non-esperto.

4. Conclusioni

È ancora troppo presto per poter trarre conclusioni sull'efficacia di questo percorso, tuttavia almeno una considerazione, basata unicamente su percezioni soggettive, è possibile. Utilizzare le UDt permette di pianificare con calma e con la dovuta progressione didattica un percorso che alterni momenti di partecipazione attiva a momenti di partecipazione guidata, permettendo anche di passare all'interno di una stessa unità dall'approccio induttivo a quello deduttivo. E, almeno a giudicare dalla risposta che si è avuta in aula, sembra un modo efficace per suscitare vivaci discussioni anche su argomenti teorici. Tuttavia, una tale metodologia presenta anche il rischio di "ingabbiare" troppo il docente e di renderlo sordo ai suggerimenti che provengono dagli apprendenti, che, invece, sono essenziali per la buona riuscita di un tale percorso. Anche se ci si lascia il margine per aggiustamenti in corso d'opera, una volta stabilito il percorso e selezionati i testi per una certa finalità è difficile riuscire a cambiare strada. Forse, una soluzione è quella di pianificare un numero minore di UDt lasciando uno spazio libero non per semplici aggiustamenti, bensì per inserire nuove attività e o argomenti che siano più in sintonia con le esigenze e gli interessi che si manifestano all'interno della classe. Questo significherebbe anche dare più fiducia agli studenti rispetto a una loro partecipazione fattiva (ad esempio nel suggerire testi) e avere più spazio per proporre lo strumento teorico che "risolve il problema" piuttosto che proporlo come utile a priori. In questo senso anche l'integrazione tra "teoria" e "pratica" ne beneficerebbe, offrendo agli studenti una metodologia replicabile piuttosto che soltanto un'esperienza.

Bibliografia

- BERTACCINI F. - LECCI C. (2009), Conoscenze e competenze nell'attività terminologica e terminografica, in *Publif@rum* 9: http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=107 [Numero monografico intitolato *Terminologia, ricerca e formazione*].
- BOWKER L. - PEARSON J. (2002), *Working with specialized language. A practical guide to using corpora*, Routledge, London.
- CABRÉ M.T. (1999), *Terminology: Theory, methods and applications*, John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia.
- CALVINO I. (1980), L'antilingua, in I. CALVINO, *Una pietra sopra*, Einaudi, Torino.
- CIANCAMERLA U. - UGOLINI M. (2015), *Manuale di medicina nucleare*, <https://sites.google.com/site/manualedimedicinanucleare/home>
- CORTELAZZO M.A. (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- CORTELAZZO M.A. (2000), Lingue speciali: la dimensione verticale e la dimensione orizzontale, in M.A. CORTELAZZO, *Italiano d'oggi*, Esedra, Padova.
- DIADORI P. - PALERMO M. - TRONCARELLI D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- DREW P. - HERITAGE J. (1992), Analyzing talk at work: an introduction, in P. DREW - HERITAGE J. (eds), *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge University Press, Cambridge: 3-65.
- FELE G. - PAOLETTI J. (2003), *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.
- FORTIS D. (2003), Il *plain language*: quando le istituzioni si fanno capire, in *Quaderni del MdS. Il Mestiere di Scrivere*: 3-24 [<https://www.mestierediscrivere.com/uploads/files/PlainLanguage.pdf>].
- GUALDO R. - TELVE S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- SERIANNI L. (2003), *Italiani scritti*, Il Mulino, Bologna.
- VEDOVELLI M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.

FRANCESCA GATTA¹

La scrittura al centro del percorso di formazione di un mediatore linguistico e di un traduttore

This paper focuses on writing as a means of developing a capacity to reflect on language and language use – that is, as functional to acquiring an ability to reason about and reflect on one's own linguistic behavior, a reflection that necessarily starts from one's mother tongue. It describes how, starting from the concrete dimension of “writing as doing” (a perspective forwarded by Daniela Zorzi), instrumental writing was used in an Italian Linguistics seminar. I argue that written and oral communication, together with text comprehension, are central to interpreter and translator training, and support this view by drawing on examples from students' written production.

1. *La scrittura nel percorso universitario*

La scrittura può entrare in molti modi all'interno di un percorso di formazione per un mediatore linguistico, e in generale, in un corso universitario di discipline umanistiche: può essere il fine dell'insegnamento oppure il mezzo per sviluppare la riflessione linguistica². Nel primo caso il percorso formativo si prefigge l'acquisizione e il rafforzamento di un'abilità a cui – com'è noto – la scuola secondaria italiana non dedica la dovuta attenzione; nel secondo caso, invece, la scrittura non è il fine, ma è uno strumento prezioso per fare riflettere lo studente sulla sua lingua madre e sviluppare quella abilità di secondo grado che è la consapevolezza linguistica, «non la capacità di fare, ma la capacità di capire che cosa si fa, e che cosa accade nell'oggetto del proprio fare, nel caso particolare nell'espressione linguistica» (Prandi, 2011:713). È opportuno avere chiare queste due finalità (che possono naturalmente coesistere in un seminario) perché il percorso didattico deve necessariamente essere calibrato in modo diverso (e diverse devono essere le attese rispetto al percorso dello studente e diversa deve essere la valutazione).

1.1 Prologo

Quando ho cominciato a fare i corsi di scrittura assieme a Daniela Zorzi e a Fabrizio Frasnèdi presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Bologna, a metà degli anni novanta (tempi pionieristici per la didattica della scrittura in università), l'obiettivo del seminario era di rafforzare questa abilità in vista della formazione professionale dei futuri interpreti e traduttori:

¹ Università di Bologna, Italy.

² Mi permetto di rinviare a Gatta (2016).

i laboratori di scrittura, destinati a gruppi di trenta studenti, affiancavano i corsi più teorici di Linguistica italiana e di Linguistica applicata ed erano declinati diversamente a seconda della personalità dei docenti coinvolti³. Per Frasnedi⁴, lo scopo ultimo era aiutare gli studenti a fare emergere e a scoprire la pronuncia unica della loro voce attraverso esercizi di scrittura di carattere saggistico, esercizi cioè in cui si chiedeva allo studente di dare una risposta personale alle “provocazioni” di un testo accuratamente scelto e commentato in aula. Più tardi ho capito che in questa dinamica era vivo il ricordo delle lezioni del poeta Gaetano Arcangeli seguite nelle aule del Liceo Galvani di Bologna, considerate da Frasnedi un modello inarrivabile: Arcangeli si limitava a leggere una poesia (Baudelaire era tra i preferiti) e, fissando negli occhi lo studente, gli rivolgeva la terribile domanda: “e lei, che cosa ne pensa?” Daniela, pur avendo frequentato lo stesso liceo negli stessi anni, aveva invece uno scopo diverso: la sua didattica era finalizzata a fare sì che ciascuno studente traesse qualcosa dal laboratorio, cioè era una didattica mirata ad insegnare a tutti gli studenti, ad aiutarli ad affrontare le prove successive con una solida competenza di base. Ed era incredibile la varietà di esercizi che inventava, riuscendo a portare tutto il gruppo ad un livello accettabile, trascinandosi dietro tutti, senza lasciare indietro nessuno, perché la sua didattica partiva sempre dalle capacità e dalla produzione dello studente, non lo studente astratto che il docente ha in testa, ma lo studente reale, con le sue mancanze e le sue imprevedibili risorse. D'altra parte negli infiniti ricevimenti a cui assistevo, condividendo lo studio con la collega, la domanda rivolta allo studente era quasi sempre: “E tu che cosa ne sai?”.

Questi due modelli di insegnamento della scrittura (e non solo), alle volte vivacemente messi a confronto da Fabrizio e Daniela, sono rimasti vivi e produttivi per me nel corso degli anni. L'insegnamento elitario di Frasnedi è riemerso nel corso *Tecniche di scrittura saggistica* della laurea magistrale di Traduzione specializzata (cessati ora entrambi, sia il corso che il corso di studi): la matrice fortemente individuale alla base dell'autentica scrittura saggistica (secondo Adorno, 1992) richiedeva un percorso che muovesse da una consapevolezza della personalità e della individualità dello scrivente, una presa di coscienza facilitata dal confronto con la lettura di altre scritture saggistiche, cioè di altre individualità.

La lezione viva di Daniela, immediatamente chiara da un punto di vista metodologico ma di difficile realizzazione per me, è stata quella di una didattica che superasse la tradizionale lezione *ex cathedra* e si orientasse verso un modello in cui il sapere viene costruito attraverso l'interazione con lo studente. Questa scelta non era certo diffusa nell'università italiana degli anni novanta, ma era, per così dire, fortemente sollecitata dal contesto in cui avvenivano i nostri insegnamenti, cioè un corso con fini professionalizzanti, che imponeva di ripensare profondamente la prassi didattica; oggi, grazie al costruttivismo (Papert, 1994) e al connettivismo (Siemens, 2004), la dimensione collaborativa e l'interazione fra i partecipanti al processo, la collabo-

³ A questa esperienza fa riferimento il breve articolo di Daniela, *Presentarsi all'università* (Zorzi, 1997).

⁴ La visione dell'educazione linguistica di Frasnedi è chiaramente esposta – a giudizio di chi scrive – nel volume *Leggere per scrivere* (Frasnedi, 1994).

razione nella costruzione della conoscenza sono parole d'ordine diffuse, non ultimo perché ben si sposano anche alle nuove possibilità offerte dallo sviluppo della rete (non più deposito delle informazioni, ma luogo di interazioni fra utenti). Ma è il nuovo scenario in cui avviene la trasmissione del sapere a imporre un ripensamento generale della didattica. Michel Serres (2012), nel suo *Petite Poucette* (più trasparente il titolo italiano, *Non è un mondo per vecchi. Come i ragazzi rivoluzioneranno il sapere*) sostiene che le stesse aule universitarie ad emiciclo sono oramai inadeguate perché rappresentano simbolicamente una didattica in cui il professore è al centro, depositario unico di un sapere difficilmente accessibile, religiosamente ascoltato dai discenti. Nell'era di internet la conoscenza è ovunque, a disposizione di click e a disposizione di tutti, e dunque il modello tradizionale della didattica diventa obsoleto e deve essere ripensato, a partire dalla divisione simbolica dello spazio dell'aula. Il chiacchiericcio diffuso che accompagna spesso le lezioni è – secondo Serres – un sintomo di questo mutamento: il professore non è più l'autorevole depositario del sapere, perché il sapere è ovunque; altro deve essere, dunque, il suo ruolo. D'altra parte, erano le nuove possibilità offerte della stampa che fecero dire a Montaigne che era meglio una «testa ben fatta»⁵ che una «testa ben piena»: le nozioni erano depositate e conservate nei libri, non più nella testa.

2. La scrittura al servizio della riflessione linguistica

Nel corso degli anni i seminari di scrittura sono spariti per tante ragioni, a partire dal venir meno delle risorse. La scrittura tuttavia rimane diluita all'interno del corso di Linguistica italiana con lo scopo di rendere consapevoli gli studenti della conoscenza approssimativa della loro lingua madre e come strumento per “fare passare” determinati contenuti teorici prendendo spunto dalla prassi concreta degli studenti (mostrando così la “necessità” della teoria).

Questo uso “strumentale” della scrittura è nato in seguito alle difficoltà emerse nei seminari di scrittura e nei corsi di teoria dell'argomentazione: diventava, infatti, sempre più difficile assegnare esercizi di rielaborazione, trasformazione e analisi argomentativa di testi; non riuscivo mai a soffermarmi sulla produzione dello studente o a descrivere la strategia argomentativa di un testo (è un testo ben costruito? Coeso? Coerente? Le informazioni sono bene distribuite? I paragrafi? Quali gli argomenti? Quali le premesse del ragionamento, e così via) perché il problema si presentava sempre a monte e consisteva nella mancata comprensione del testo. Senza scomodare la letteratura scientifica⁶ che descrive le mancanze degli studenti (anche universitari) messi di fronte alla sintesi e alla riformulazione di un testo, è sufficiente proporre la lettura di un articolo di giornale di taglio ironico o brillante per accorgersi che il testo viene spesso frainteso, nel senso che lo studente non è in

⁵ Le considerazioni di Montaigne sono raccolte nei capitoli XXV (*Della pedagogia*) e XXVI (*Dell'educazione dei fanciulli*) del Primo libro dei *Saggi* (si legge l'edizione italiana, Milano 1992)

⁶ Ci si limita a ricordare, oltre le periodiche indagini dell'OCSE (2014 e 2015), Bozzone Costa & Piantone, 2000; Desideri et al., 2010; Serriani, 2010 e 2013; De Santis & Gatta, 2013.

grado di cogliere l'ironia veicolata da scelte linguistiche e stilistiche. Al di là della difficoltà di cogliere l'ironia e di interpretarla, rimane il fatto che il più delle volte lo studente non riconosce determinate scelte linguistiche (lessico, domande retoriche, ecc.) come segnali e spie di un discorso che in realtà vuole dire "altro".

In questo contesto, la scrittura diventa un mezzo per riflettere concretamente, partendo dal punto di vista dello studente, sulla comprensione; in particolare consente di riflettere su complessi e articolati rapporti fra frasi, testo e destinazione funzionale nell'organizzazione complessiva del significato e del senso. Comprensione del testo e rielaborazione; testo di partenza e testo finale: sono queste le dinamiche al centro del processo della mediazione che rendono centrali queste attività nel percorso di formazione dei futuri mediatori.

2.1 Un possibile percorso didattico

Il seminario che si appoggia sulla scrittura (20 ore, rivolto a gruppi indicativamente di 90 studenti) affianca le lezioni di Linguistica italiana che hanno come oggetto la descrizione dell'italiano contemporaneo e – sullo sfondo – il rapporto fra norma e variazione linguistica: alcuni argomenti trattati nel corso vengono ripresi e approfonditi nel seminario in un'altra prospettiva teorica, illustrandone altre ricadute e implicazioni. Per esempio, la riflessione sulla diamesia, il rapporto scritto/orale, così importante e significativo nell'italiano sia in diacronia sia in sincronia, è uno degli argomenti che viene ripreso e sviluppato a fondo nel seminario perché consente di riflettere su come funzioni diversamente la comunicazione scritta rispetto a quella orale, su quale sia il ruolo del contesto nella comunicazione orale e in quella scritta, e non ultimo, su come funziona la lingua nell'orale e nello scritto (per esempio, la deissi). Affrontare questi punti può avere ricadute positive anche sulla produzione degli studenti, se non altro per la consapevolezza acquisita di che cosa significa comunicare tramite la scrittura.

Di seguito, si dà conto dei principali punti sviluppati nel seminario attraverso attività di scrittura nel primo semestre dell'a.a. 2017-2018.

2.1.1 Il test di ingresso

Come anticipato, la funzione principale del test di ingresso è quella di rendere consapevole lo studente delle sue difficoltà nella lingua madre e di offrire al docente un quadro attendibile dei problemi e del livello degli studenti per trarre indicazioni utili su come costruire il percorso didattico. A differenza degli anni precedenti in cui il test d'ingresso era piuttosto articolato (si veda Gatta & De Santis, 2013; Gatta & La Forgia, in stampa) perché finalizzato anche ad una indagine più approfondita sulle competenze grammaticali e testuali delle matricole in uscita dalle scuole superiori, nell'anno qui considerato si è proposto un test molto semplice, visto l'uso soprattutto "interno" e strumentale del test.

La scelta dell'articolo di giornale è caduta su uno dei corsivi quotidiani di Michele Serra per *La Repubblica* (evitando corsivi che richiedessero troppe conoscenze enciclopediche, che avrebbero potuto creare difficoltà allo studente): l'articolo (lo si

legge in *Appendice*) commentava ironicamente un video, virale in rete, in cui durante un comizio elettorale in Canada, una donna interrompe un candidato sikh accusandolo di volere portare la *sharia* in Canada; invece di reagire, il candidato invita i presenti ad intonare una *nenia* a base di amore e perdono; Serra suggerisce/sostiene che ambedue i protagonisti meriterebbero il Nobel per l'idiozia e conclude invocando una soglia di ingresso alla vita pubblica. Il test chiedeva il significato di alcune parole e di indicare un sinonimo adeguato al contesto (*equanime, nenia, ossessa, soccorrevole*) e di riformulare l'espressione "levarsi dai corbelli" in un registro neutro: il senso di questo essenziale esercizio lessicale era soprattutto quello di costringere gli studenti a leggere con attenzione il testo per arrivare a rispondere con maggiore consapevolezza alle domande successive: di che cosa parla il testo? Qual è l'opinione dell'autore? Riformulate la frase finale (*Una risposta più energica sarebbe stata, a ben vedere, anche più soccorrevole nei suoi confronti*). Se l'eserciziello lessicale ha dato in generale buoni risultati, le domande successive hanno mostrato chiaramente che il testo non è stato compreso: è stata ignorata la componente ironica e paradossale veicolata dal lessico e dalla proposta finale dell'autore e di conseguenza il testo è diventato per quasi tutti una denuncia di un episodio di xenofobia; le risposte prevalenti alla domanda "di che cosa parla il testo?" sono state mediamente prolisse descrizioni e denunce della xenofobia e dell'ignoranza della donna (ignorando spesso che Serra considera entrambi esempi di stupidità) con aggiunte e considerazioni arbitrarie, non presenti nel testo. Di seguito, alcuni esempi tratti dai test. Da notare, nell'esempio 4, anche l'involontario controsenso, significativo esempio di una incapacità anche di rilettura e del fatto che spesso le parole sono un indistinto brusio di fondo:

- (1) Il testo parla di una signora dell'Ontario che irrompe in un comizio formato da induisti e, inconscia della differenza fra i due gruppi, li scambia per musulmani estremisti, inveendogli contro. Questo atteggiamento è visto molto negativamente dall'autore che auspica contromisure più severe.
- (2) Il testo parla della difficoltà di approccio tra due etnie a causa della scarsa informazione da parte di un soggetto, ma anche da parte del secondo, che non si rende conto della differenza dettate (sic) dalle culture a cui appartengono.
- (3) L'autore usa l'evento per esprimere il suo giudizio non soltanto sulle persone coinvolte ma anche su come egli ritenga che si debba reagire davanti a situazioni simili a quella descritta.
- (4) Il testo parla di tolleranza religiosa focalizzandosi sul fatto che, spesso, questa è la conseguenza di ignoranza e mancata informazione.

Altrettanto confusa risulta la formulazione dell'opinione di Serra, che diventa spesso una sintesi del testo. Inoltre nelle riformulazioni della frase finale, nella maggior parte dei casi, non si esplicitano gli impliciti (per esempio, non si disambigua l'aggettivo *soccorrevole*), anzi le rielaborazioni ne creano altri:

- (5) Una delucidazione da parte del candidato le sarebbe stata di grande aiuto.
- (6) Una risposta più concreta e chiara sarebbe stata sicuramente di maggior beneficio nei confronti della signora.

Infine, emergono ulteriori problemi di diverso tipo, a partire dal lessico impreciso (*rivalutare* diventa sinonimo di *rivedere*), dalla volontà di elevare il registro (*risponso*), e dalla difficoltà di rimanere aderenti al testo:

- (7) Un responso di maggiore impatto l'avrebbe certamente aiutata a rivalutare le sue idee.
- (8) Rispondere in modo più deciso l'avrebbe sicuramente aiutato in maniera più efficace
- (9) Una delucidazione da parte del candidato le sarebbe stata di grande aiuto.

Come si può vedere e intuire da queste pur poche trascrizioni, gli spunti e le indicazioni su come sviluppare un percorso sono molteplici; non potendo affrontarli tutti visti i limiti di tempo e tenuto conto del numero di studenti in aula, si è scelto di approfondire il rapporto fra implicito ed esplicito: a monte di tutti i problemi che emergono dagli elaborati degli studenti, c'è infatti il problema diffuso di non riuscire a produrre una sintesi comprensibile autonomamente (banalmente: se non ho letto il testo originale, non sono in grado di capire di che cosa si sta parlando), cioè di non esplicitare gli impliciti creati dalla scrittura perché non c'è chiarezza sul destinatario, non c'è consapevolezza sugli impliciti che il testo crea e l'assenza di questa consapevolezza si riflette sia sulla produzione scritta sia sulla comprensione del testo. La scelta di approfondire questo problema, in altre parole, dovrebbe avere ricadute positive su entrambi i fronti.

L'argomento è stato sviluppato a partire dai testi degli studenti: si è proposto infatti agli studenti di commentare e ragionare su alcune loro formulazioni della domanda n. 3 (*di che cosa parla il testo?*), che sono state trascritte e proiettate in aula. Si è anche approfittato per spiegare la differenza fra *tema* e *opinione* (di che cosa si parla? Che cosa si dice di quello specifico argomento?) introducendo anche la differenza di uso tra i verbi *parlare* e *dire* in italiano (*X parla* della manovra economica; *X dice* che è una manovra equa). La diversità delle risposte degli studenti ha inevitabilmente costretto a riprendere il testo di Serra e a riflettere su che cosa volesse dire (rassegnandoci all'idea che Serra per i nostri studenti sia un oscuro pensatore!), cioè a capire come il testo crea i suoi significati, quanta parte del significato è esplicita e quanta invece implicita, affidata all'inferenza del lettore. Si è anche definito il genere testuale, ricondotto a grandi linee alla tipologia argomentativa, un'argomentazione che anch'essa può essere implicita o esplicita. Nel testo di Serra, l'opinione è espressa, sostenuta da un esempio, un esempio che richiede una generalizzazione che ne espliciti il valore (storiella esemplare di cosa? Della stupidità) e sia dunque funzionale all'opinione dell'autore (la richiesta paradossale di stabilire una soglia d'ingresso alla vita pubblica). Avendo messo a fuoco i legami logici del testo, la sua costruzione argomentativa, si è chiesto in un secondo momento di fare il riassunto del testo in un paragrafo (e anche di fare un tweet che sintetizzasse il senso del testo). Prima di chiedere la sintesi si è affrontato il problema di come si fa un riassunto, arrivando alla conclusione condivisa che il riassunto dipende dal tipo di testo da riassumere e dallo scopo con cui riassumo: in questo caso, è necessario che la sintesi riproponga l'opinione dell'autore e i legami logici dell'articolo (e dunque l'episodio di cronaca va ripreso sinteticamente sottolineandone il valore di spunto) senza però farsi carico dell'intonazione ironica e sopra le righe dell'originale (distanziandosi cioè dalla voce

dell'autore attraverso scelte linguistiche neutre). La richiesta di fare un riassunto è funzionale alla necessità di avere materiale di cui discutere nelle lezioni successive (verifica della comprensione e della fedeltà al testo di partenza; introduzione del concetto testuale di paragrafo) e a dare continuità all'esercizio della scrittura.

La discussione sul testo di Serra ha creato il presupposto per introdurre la descrizione teorica di come funziona la comunicazione: a grandi linee è stato esposto e illustrato lo schema di Jakobson (1966), arricchito da esemplificazioni di come la comunicazione possa avvenire anche senza le parole e di come spesso il senso di un messaggio sia veicolato anche da altre informazioni implicite e legate al contesto. Su di una esemplificazione molto semplice, calata nella quotidianità, si è ragionato su come comunichiamo e su quanta parte della comunicazione è sottintesa, lasciata ad intendere, e su come certe scelte linguistiche siano funzionali a ridurre e limitare il più possibile la parte sottintesa o implicata di un testo, cioè come la gradazione implicito/esplicito possa essere regolata tramite determinate strutture linguistiche (un possibile sviluppo di questo argomento potrebbe essere la classificazione dei testi proposta da Sabatini, basata sul vincolo interpretativo, cioè su strutture elastiche e strutture rigide). Per illustrare questi passaggi è utile mostrare brevi dialoghi decontestualizzati, oppure fare esempi di comunicazioni non riuscite da cui trarre spunto per capire come si creano gli impliciti e che ruolo ha il contesto, per capire il ruolo delle aspettative e infine per capire come molte nostre scelte linguistiche affondino le radici nella nostra cultura (che può non essere quella del nostro interlocutore). Un esempio grandioso della progressiva esplicitazione linguistica del messaggio è il dialogo finale di *Some like it Hot* (1959, Billy Wilder), dal "Non posso sposarti" iniziale di Jack Lemon fino alla battuta finale, detta con la voce da uomo e senza la parrucca, "Ma non capisci proprio niente! Sono un uomo!" La sintesi finale di queste riflessioni sulla comunicazione è rappresentata dall'introduzione dell'etichetta "pragmatica", che non è in conflitto con le altre prospettive teoriche che si occupano di lingua, ma le completa, evidenziando aspetti non rilevanti per le altre teorie; per parafrasare quanto diceva il grande direttore d'orchestra Bruno Walter a proposito delle interpretazioni delle sinfonie di Mahler di altri direttori, "scaliamo la stessa montagna ma da versanti diversi".

Il vantaggio di questo percorso dal "basso" è che determinati concetti (contesto; esplicito / implicito; e così via) hanno un significato condiviso, negoziato, con gli studenti e dunque è più probabile che possano diventare "operativi" nella loro produzione e analisi. È difficile infatti segnalare ad uno studente che il testo non è coeso se questo concetto non rinvia a qualcosa di preciso (e così non diventerà mai uno strumento di controllo della loro produzione scritta). I passaggi successivi consistono in un approfondimento della differenza fra scritto e parlato e dell'introduzione di elementi di linguistica testuale, funzionali al controllo della propria produzione scritta e strumenti necessari per imparare a rileggersi. La revisione in aula dei riassunti del testo di Serra (e degli altri testi prodotti dagli studenti) ha anche questo scopo, cioè di insegnare agli studenti a rileggersi e a valutare autonomamente se un loro lavoro è accettabile o no. Per insistere su questo punto, i lavori degli studenti non vengono ritirati, ma sono conservati in un dossier che deve essere portato al col-

loquio orale; gli studenti, inoltre, sono incoraggiati a rivedere i loro lavori, a tenere traccia delle diverse versioni ed eventualmente a discuterli con i colleghi.

2.1.2 Scritto e orale

Insistere sulla differenza fra orale e scritto è una necessità che emerge ancora dai testi degli studenti: le sintesi continuano a non essere “staccate” dall’originale, ad avere rinvii impliciti che un lettore che non ha letto il testo originale non è in grado di interpretare. Per questo si è chiesto di trascrivere un’intervista orale, di rielaborare domande e risposte per rendere l’intervista pubblicabile su di una rivista e infine – come ultimo passaggio verso lo scritto autentico – di riassumere due risposte producendo un testo strutturato in due paragrafi. Si è scelto l’incontro di Umberto Eco con i giornalisti a seguito del conferimento della laurea *honoris causa* dall’università di Torino (su YouTube, *Internet, social media e giornalismo*, pubblicata l’11 giugno 2015).

Ogni passaggio è stato commentato in aula: il parlato semplicemente trascritto (e le sue caratteristiche), improponibile alla lettura senza precisi interventi; la rielaborazione delle prime due risposte finalizzate alla pubblicazione dell’intervista su di una rivista (in questo caso si è controllata la comprensione e si è ragionato su quali tratti dell’orale andavano eliminati); infine la rielaborazione dei contenuti delle due domande in un testo costituito da due paragrafi (la domanda diventa la frase tematica del paragrafo; e sulla base della frase tematica si riorganizzano i contenuti). Negoziati i contenuti essenziali da riprendere nella sintesi, si è chiesto di aggiungere un raccordo, cioè una frase tematica, nel paragrafo che consentisse di articolare con chiarezza i singoli punti trattati da Eco. Si è chiesto, in sostanza, di prestare la massima attenzione alla struttura del testo, compreso il rapporto fra i due paragrafi.

Accanto a buone sintesi (la numero 10), molte rielaborazioni mostrano la difficoltà degli studenti a pensare al testo nel suo complesso, cioè a produrre un testo coeso, in cui la progressione tematica sia chiara (es. 11 e 12).

- (10) Dal momento che Internet è un terreno fertile per le “bufale”, secondo Umberto Eco il problema centrale di oggi è vagliare criticamente le informazioni che provengono dalla rete. Sia i giornali sia le scuole rivestono un ruolo importante: i primi dovrebbero servirsi di esperti e dedicare due pagine ogni giorno al confronto fra i diversi siti; nelle scuole, invece, i professori dovrebbero incentivare gli studenti a copiare, ma da più siti, costringendo così gli studenti a confrontare le fonti.
- (11) Nonostante Internet sia un terreno fertile per le “bufale”, spesso i giovani lo utilizzano come fonte primaria di informazione. Secondo Eco, è importante insegnare a trovare un modo per insegnare a filtrare le informazioni lette sui siti. Eco suggerisce che i giornali dovrebbero dedicare due pagine al giorno all’analisi critica dei siti internet e alla distinzione delle bufale dalle notizie attendibili. A livello scolastico, invece, ritiene che gli insegnanti dovrebbero invitare gli studenti a copiare liberamente da Internet, ma chiedergli di utilizzare almeno dieci siti diversi come fonte, in modo da portarli ad accorgersi delle contraddizioni presenti nei testi e quindi affrontare il problema dell’analisi critica.
- (12) Umberto Eco sostiene che i giovani non siano in grado di filtrare le informazioni presenti nello sconfinato mondo di internet. Egli suggerisce che i giornali si prendano carico dell’educazione di questi tramite la pubblicazione quotidiana

di un'analisi critica dei siti, cosa per cui i professori di scuola, specializzati in una sola disciplina, non hanno competenza. I docenti, suggerisce Eco, possono però chiedere agli studenti di attingere informazioni da una decina di siti internet, invitandoli quindi a fare un'operazione di analisi critica.

Senza entrare troppo nel merito degli ultimi due esempi, che ovviamente mostrano problemi di varia natura, sono evidenti le difficoltà nella distribuzione delle informazioni e nella strutturazione del testo (vistosamente poco coesi); molti studenti non riescono ad esporre con ordine, in modo lineare i concetti presenti nel testo. Problema diffuso, e non banale, basti pensare alla difficoltà di fare raccontare oralmente un film o una serie televisiva!

2.1.3 Sapere scegliere e organizzare le informazioni

Il passaggio successivo del percorso si propone di forzare lo studente a trovare una scrittura espositiva chiara che sia supportata da una altrettanto chiara articolazione del testo. Consegnata una tabella che riporta i dati di un sondaggio, si è chiesto di trasformare la tabella in un articolo, cioè di esporre i dati senza utilizzare la tabella, e quindi di passare da una rappresentazione visiva delle informazioni ad una discorsiva. I primi riscontri di questo esercizio mostrano ancora una volta la difficoltà da parte degli studenti di pensare ad un destinatario e dunque di organizzare le informazioni in maniera leggibile: mancano informazioni essenziali (per esempio, la finalità e le modalità con cui è stato condotto il sondaggio) e i testi sono un lungo elenco di dati, un pulviscolo di cifre senza alcuna generalizzazione che possa guidare il lettore e rendere significativi i numeri. E questo ribadisce la necessità (e l'utilità didattica) di sottolineare la dimensione comunicativa che fa da sfondo alla scrittura: solo così può passare l'idea che si scrive per qualcuno, ed è necessario provare ad immaginare "l'altro" per strutturare il testo (quali informazioni e come) in modo da agevolarne la comprensione da parte dell'altro.

2.1.4 Valutazione del percorso e conclusioni

Il seminario si è concluso con una prova finale in aula: si è chiesto di riassumere in un paragrafo un articolo di Ilvo Diamanti (*Il Paese dei campanili così legato alle tradizioni "Noi prima di tutto italiani"*, *La Repubblica*, 22 novembre 2017) dopo avere definito l'argomento del testo e l'opinione dell'autore. La valutazione complessiva del seminario è stata fatta sulla prova finale e su un testo del dossier ritirato (il riassunto di Eco). Sono state considerate positive le prove in cui emerge la comprensione del testo. Gli altri testi del dossier saranno controllati al colloquio orale dedicato principalmente alla discussione dei contenuti teorici affrontati nel seminario.

Alla luce di questa esperienza oramai pluriennale, l'uso della scrittura come strumento per fare passare determinati concetti teorici sulla lingua mi sembra produttivo ed efficace, forse non per raggiungere un livello più alto e sicuro in questa abilità, ma per sviluppare una maggiore consapevolezza riguardo al proprio agire linguistico attraverso un percorso costruito e condiviso con gli studenti.

Bibliografia

- ADORNO T.W. (1992), *Il saggio come forma* (1954-1958), in *Note per la letteratura*, Torino, Einaudi, 1992.
- BOZZONE COSTA R. - PIANTONI M. (2000), *Testare l'italiano degli studenti universitari: una sperimentazione*, in CSILLAGHY A. - GOTTI M. (a cura di), *Le lingue nell'università del Duemila*, Forum, Udine: 257-269.
- FRASNEDI F. (1994), *Leggere per scrivere*, Editori Riuniti, Roma.
- DE SANTIS C. - GATTA F. (2013), Notizie della scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. I risultati di un'indagine, in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII: 411-441.
- DESIDERI P. - DI BATTISTA T. - DI NISIO R. (2010), "Test autovalutativo e misurazione delle competenze-attitudini degli immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere", in LUGARINI E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Franco Angeli, Milano: 353-368.
- GATTA F. (2016), Scrittura e riflessione linguistica. Appunti per un percorso per la formazione di un mediatore linguistico, *Italiano LinguaDue*, 2: 1-9.
- GATTA F. - LA FORGIA F. (in stampa), *La comprensione del testo: le competenze degli studenti universitari in italiano L1*.
- JACKOBSON R. (1966), "Linguistica e poetica" in Id, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 1966, pp. 181-218.
- OCSE 2014, Uno sguardo sull'istruzione 2014 in Italia, <https://www.oecd.org/edu/Italy-EAG2014-Country-Note-Italian.pdf>.
- OCSE 2015, Uno sguardo sull'istruzione 2015 in Italia, http://www.istruzione.it/allegati/2015/EAG2015_CN_ITA_TRANS.pdf.
- PAPERT S. (1994), *I bambini e il computer*, Rizzoli, Milano. (trad. di *The children's machine: rethinking school in the age of the computer*, Basic Books, N.Y.).
- PRANDI M. (2011), "Linguistica e lingua materna nella formazione dei traduttori" in MASSARIELLO MERZAGORA G. - DAL MASO G. (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce*, Atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Verona, 24-26 settembre 2009), Bulzoni, Roma: 713-719.
- MONTAIGNE, *Saggi*, Adelphi, 1992.
- SERIANNI L. (2010), *L'ora di italiano*, Laterza, Roma-Bari.
- SERIANNI L. (2013), *Leggere scrivere argomentare*, Laterza, Roma-Bari.
- SERRES M. (2012), *Petite Pucette*, Le Pommier, Paris (trad. it., *Non è un mondo per vecchi*, Bollati Boringhieri, Torino).
- SIEMENS G. (2004), *Connectivism: A learning theory for the digital age*, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- ZORZI D. (1997), Presentarsi all'università, in *Italiano&oltre*, XII: 158-161.

Appendice

ESISTESSE un Nobel per l'Idiozia, un buon candidato sarebbe la signora dell'Ontario che ha fatto irruzione al comizio di un candidato indiano sikh accusandolo di voler introdurre la Sharia in Canada. Ma un secondo candidato — per essere equanimi — potrebbe essere lo stesso indiano sikh, che anziché invitare la signora, cortesemente, a valutare il fatto che lui non è musulmano, ma induista, e a levarsi immediatamente dai corbelli (termine interreligioso), invita i presenti a essere cortesi con l'ossessa, intonando una specie di nenia a base di "amore e coraggio" (la scena è rintracciabile su Repubblica. it, ed è imperdibile). Mettiamola così: dovrebbe esserci una soglia di ingresso, per partecipare alla vita pubblica. La xenofoba paranoica che rinfaccia a un induista di essere dell'Isis (si sa, è tutta gente con barba e turbante) non avrebbe il diritto né di prendere la parola in un'aula pubblica, né di uscirne senza essere accompagnata da un buon medico o da un buon insegnante di geografia, meglio se da entrambi. Perché la cosa veramente tragica, nella comica vicenda, è che la signora ha potuto uscire da lì nelle stesse precise condizioni di invalidità mentale nelle quali era entrata: ovvero convinta che un induista sia musulmano. Una risposta più energica sarebbe stata, a ben vedere, anche più soccorrevole nei suoi confronti.

Michele Serra, *La Repubblica*, 12 settembre 2017

Co-costruzione di competenze linguistiche e culturali attraverso la riflessione e la discussione

This paper describes a learner-centred task implemented in two different learning scenarios: teletandem sessions and mediation sessions. The teletandem sessions consist in multimodal interaction carried out using Voice Over Internet Protocol (VoIP) and Internet Relay Chat tools. Two participants enroll in the activity and each speaks his/her language of proficiency for half of the oral session and the language he/she is learning for the other half. The second learning scenario, mediation sessions, are pedagogical events complementary to teletandem: during these, the students, tutored by their teacher, discuss their teletandem interactions, using videorecorded sessions as input. The task carried out during the mediation sessions aims at developing students' ability to analyse interaction, particularly their mediation strategies during meaning negotiation.

1. *Introduzione*

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) mettono a disposizione risorse autentiche, consentono di creare spazi virtuali di apprendimento in cui sono aggregati materiali (testi, artefatti multimediali) e strumenti di interazione (forum, chat, wiki) attraverso i quali lo studente può costruire un percorso di apprendimento personalizzato (Rossi, 2010). Le tecnologie per la comunicazione promuovono, inoltre, collaborazione tra studenti e tra docenti quando si lavora in paesi e in contesti culturali differenti: sono quindi un utile mezzo per mettere in contatto parlanti esperti di lingue diverse, anche attraverso forme di comunicazione "faccia a faccia online" (Develotte *et al.*, 2011). Negli ambienti di apprendimento in rete è possibile tenere traccia nel log di sistema delle risorse consultate e dei luoghi visitati, nonché del percorso di costruzione delle competenze e delle conoscenze. Un'esperienza di apprendimento che sembrava temporanea diventa così un itinerario visibile anche a distanza di tempo. Ad esempio, un'interazione realizzata in videoconferenza può essere registrata con estrema facilità e a basso costo, facendo diventare il vissuto una risorsa per riflettere sulle diverse situazioni comunicative e sul processo di acquisizione di competenze e di abilità.

Il veloce progredire delle tecnologie richiede dei cambiamenti nella prassi didattica. Occorrono nuove proposte che possano "costruire conoscenza in modo situato dove la persona è coinvolta in modo olistico a livello cognitivo, emotivo e valoriale" (Rossi, 2010: 8). Questo contributo si colloca in tale ambito di studi e mira a valoriz-

¹ Università del Salento, Italy.

zare l'uso delle tecnologie per la formazione professionale. In particolare, in quanto segue descriverò la trasposizione didattica di uno scenario comunicativo attuato grazie all'impiego delle tecnologie VoIP (Voice over Internet Protocol) e denominato teletandem (TT). In tale contesto di apprendimento, due studenti universitari, esperti in due lingue differenti (es. A e B), si incontrano e dialogano, adoperando per metà della durata dell'incontro la loro lingua nativa (es. A) e per l'altra metà del tempo la lingua di studio (es. B). Il teletandem, come il tandem in presenza, offre pertanto l'opportunità di usare la lingua di studio in contesti comunicativi reali (cfr. Anderson & Banelli, 2005; Apferlbaum, 1993; Brammerts & Kleppin, 2001).

Il teletandem è una forma di apprendimento tra pari (*peer learning*) impiegata in diversi atenei nel mondo e rientra nell'offerta formativa di vari corsi universitari. Esso è un contesto di apprendimento utile a potenziare non solo competenze linguistico-comunicative ma anche competenze generali (Consiglio d'Europa, 2002) come l'autonomia nell'apprendimento linguistico intesa in termini di capacità di autoregolamentazione (il processo attraverso il quale l'apprendente gestisce e organizza il proprio apprendimento) e come capacità di riflettere sul processo comunicativo e di apprendimento, analizzando e autovalutando la propria produzione per mettere in luce i personali bisogni formativi.

La proposta didattica che esporremo utilizza la videoregistrazione delle diverse sessioni quale risorsa per riflettere sul processo comunicativo e sui bisogni di apprendimento. Il *task* mira a potenziare la capacità di analisi delle strategie messe in atto dal parlante per sciogliere nodi comunicativi. Tali sezioni di un discorso sono denominate sequenze di "negoziiazione di interpretazione" (Linell, 2009) o di "negoziiazione di significato" (Gass, 1997; Varonis & Gass, 1985) e sono momenti essenziali dei processi comunicativi.

Per l'analisi di tali momenti dell'interazione faremo riferimento a due teorie, le cui differenze di prospettiva non approfondiremo per motivi di spazio. La prima è il dialogismo (Bakhtin, 1986), come discusso da Linell *et al.* (1988) e Linell (2009), in cui si evidenziano le proprietà del dialogo sia in termini di progetto comunicativo globale sia come singola attività comunicativa locale (Linell, 2009: 18). La seconda teoria (Varonis & Gass, 1985; Gass, 1997) nasce dagli studi sull'acquisizione della seconda lingua e fornisce una cornice analitica della negoziiazione del significato. Il compito didattico (*task*) che proponiamo sarà esposto seguendo Ellis (2003) e González-Lloret & Ortega (2014).

Il teletandem è un'attività in coppia utile non solo per la formazione di docenti di lingua (Telles & Vassallo, 2006), ma anche per lo sviluppo professionale di interpreti e mediatori. Per la sua caratteristica precipua di comunicazione esolingue, nel corso delle attività teletandem i partecipanti tendono a chiarire significati, ad esplicitare il non-detto attraverso strategie e modalità paragonabili a quelle delle interazioni mediate da un interprete o da un mediatore. Queste ultime, pur coinvolgendo tre o più interlocutori, sono spesso caratterizzate da sequenze diadiche durante le quali l'interprete/mediatore interagisce con uno dei parlanti e sollecita una riflessione condivisa per risolvere un problema comunicativo (Baraldi & Gavioli, 2014: 338).

Il contributo è articolato nel modo seguente: nel paragrafo 2 descriveremo il contesto di apprendimento teletandem e la nozione di mediazione; nel paragrafo 3 chiariremo il concetto di negoziazione di significato; nel paragrafo 4 presenteremo lo scenario di apprendimento e un task specifico denominato *Mediation, Interaction, Negotiation in Teletandem* (MINTT)².

2. Il Teletandem per la pratica dell'interazione

Durante gli incontri teletandem (Telles & Vassallo, 2006; Telles, 2006; www.teletandembrasil.org), uno studente appartenente ad un ateneo (es. Università di San Paolo), parlante nativo o esperto in una lingua (es. brasiliano), interagisce con uno studente di un ateneo straniero (es. Georgetown University), a sua volta competente nella lingua di studio del suo partner (es. inglese)³. Lo scambio comunicativo avviene tramite tecnologie VoIP (Voice Over Internet Protocol; es. Skype). I fondamenti del teletandem si basano sull'esperienza del tandem in presenza promosso a partire dagli '80 (cfr. Brammerts & Kleppin, 2001; Ciliberti, 2012).

Come tipologia di scambio mediata dal computer, il TT può essere definito anche: telecollaborazione, scambio interculturale online e mobilità virtuale. Ogni denominazione sottolinea diversi aspetti di un'attività che, sul piano didattico, presenta molteplici vantaggi per le sue caratteristiche intrinseche (Telles, 2006; Leone *et al.*, 2016). Come telecollaborazione, ovvero attività di cooperazione tra apprendenti tramite l'uso delle nuove tecnologie della comunicazione, il TT mette in contatto classi e studenti che vivono in paesi distanti tra loro (O'Dowd, 2013). L'espressione "scambio interculturale online" sottolinea il rilievo di pratica comunicativa per il potenziamento di competenze interculturali e linguistiche. Sul piano didattico, infatti, l'esperienza teletandem permette di esperire schemi e stili di interazione, di approfondire curiosità, di discutere temi e aspetti che caratterizzano la/le cultura/culture dei partecipanti (Leone, 2017). Il TT rappresenta così una forma di "ecologia socioculturale" (Linell, 2009) dell'apprendimento linguistico poiché valori e tratti delle varie culture non sono mediati da materiali e tecniche pedagogiche come nella classe di lingue (Telles, 2015) ma emergono nel corso dell'interazione che diventa un "percorso dialogico e narrativo che lascia affiorare caratteristiche rilevanti della/e cultura/e di studio" (Leone, 2017: 63). L'importanza del teletandem come esperienza di apprendimento deve essere pertanto vista in una duplice dire-

² Il nome del *task* è in inglese perché lingua privilegiata per la comunicazione tra i colleghi del Teletandem Network (Leone *et al.* 2016).

³ Il teletandem rientra nell'offerta formativa di alcuni atenei nel mondo: 7 in Europa (es. Università di Roma Tre, Università del Salento; Southampton University); 12 negli Stati Uniti (es. Miami University, Georgetown University), 2 in Sud America (University of Mexico, Cali University). Quindi, come altre forme di scambio interculturale online (*online interculturale exchange*; Lewis & O'Dowd, 2016), TT è una pratica "istituzionalizzata" (Aranha & Cavalari, 2014), ovvero proposta come attività interna ad un corso (teletandem integrato) o come percorso a scelta con riconoscimento crediti (teletandem non-integrato; Leone *et al.*, 2016).

zione: essa permette di potenziare capacità interattive del parlante in modo spontaneo, naturale, non prevedibile (cosiddetto apprendimento incidentale) e allo stesso tempo consente ai partecipanti di condividere vissuti personali, rivelandosi così un'esperienza significativa sul piano relazionale e sociale. Il teletandem costituisce quindi una forma di mobilità virtuale (*virtual mobility*) attuata grazie all'impiego delle Tecnologie Informatiche e della Comunicazione (TIC). Potremo dire quindi una "migrazione temporanea" in uno spazio virtuale in cui si condividono e si negoziano saperi e vissuti (Leone, 2017).

Il teletandem deve realizzarsi nel rispetto di alcuni principi fondamentali, ovvero reciprocità, collaborazione e autonomia. In primo luogo, i vantaggi dell'attività di conversazione devono essere vicendevoli. Per questa ragione, l'impiego della lingua nativa o di studio come lingua veicolare è alternato: per metà del tempo previsto, si parla in una lingua, per l'altra metà nel secondo idioma. In secondo luogo, le sessioni teletandem si basano sulla capacità dei partecipanti di cooperare con il proprio partner per aiutarlo a migliorare le proprie abilità espressive in L2. Infine, gli studenti partecipanti al teletandem devono gestire l'attività, in parte, in modo libero e indipendente. Questo implica che gli studenti imparino a pianificare i diversi incontri, controllare i vari dispositivi e le varie applicazioni che adoperano, nel rispetto dell'impegno preso con il partner, potenziando così diverse componenti della capacità di autoregolamentazione (*self-regulation*) (Zimmerman, 1998).

2.1 Il Teletandem come Communicative Activity Type

Assumendo come quadro analitico il dialogismo di Linell, il teletandem può essere descritto come un tipo di attività comunicativa (*Communicative Activity Type, CAT*). Le nozioni di CAT e di progetti comunicativi locali (*local communicative project*) sono fondamentali nella teoria dialogica di Linell e Linell e colleghi. Secondo gli studiosi, la situazione sociale è il tratto distintivo di uno specifico Communicative Activity Type è la situazione sociale, descrivibile in termini di (Linnell, 2009: 201-203):

- *framing dimensions*, che includono tratti della situazione come scopi, compiti, ruoli, tempi, ruolo della lingua (centrale o secondario);
- *internal interactional organizations and accomplishments*, ovvero il tipo di discorso, relativo ad uno specifico CAT, che comprende la struttura in fasi, il progetto comunicativo nucleare, l'agenda, gli argomenti, l'organizzazione in turni e le tipologie di domande e di feedback, i pattern di dominanza interazionale, il *positioning*, (in)formalità, ruolo dei manufatti;
- *sociocultural ecology* che riguarda uno specifico CAT e che permette di distinguere quest'ultimo da altre di tipi contigui di attività comunicativa.

Il teletandem si realizza all'interno di una situazione sociale (*frame*) di tipo accademico e ha come *scopo* la pratica comunicativa orale per l'apprendimento linguistico (Ciliberti & Anderson, 1999). Sono previsti i seguenti *compiti*: vi è di solito un primo incontro di presentazione, durante il quale i partecipanti parlano dei loro interessi (es. sport che si praticano; Aranha & Cavalari, 2014). Nel corso degli in-

contri successivi i partecipanti discutono liberamente o approfondiscono *argomenti* specifici definiti dal docente o in collaborazione con quest'ultimo (es. la vita quotidiana dei giovani nei singoli paesi, la situazione politica; Leone, 2016; 2017). Per quanto riguarda i *ruoli*, i partecipanti al teletandem svolgono la funzione di interlocutori di L1 e di L2 e di facilitatori del processo comunicativo e di apprendimento. Un principio cardine del TT, come si diceva, è infatti la "reciprocità", ovvero l'esperienza deve risultare positiva per entrambi gli studenti. In relazione ai *tempi*, il TT prevede la realizzazione di alcuni incontri, denominati *sessioni* (*Teletandem Oral Sessions*; TOS) che hanno una durata variabile da 45 min. a 60 min. Solitamente un'offerta formativa prevede da 10 a 12 TOS (*agenda*) che possono svolgersi anche a casa, secondo un calendario concordato tra i due studenti interessati. Nel teletandem, in particolare, il *ruolo della lingua* è centrale soprattutto nelle interazioni tra un parlante esperto e un parlante novizio nella lingua veicolare. Nel corso di tali dialoghi i *tipi di feedback* richiamano quelli di contesti formali di apprendimento (es. *bene, brava, hai detto bene*). Se la lingua è un tratto meno determinante in situazioni comunicative in cui il parlante non-nativo ha una competenza in L2 di livello intermedio, intermedio-avanzato, nei contesti qui analizzati la dimensione sociale dell'evento diventa rilevante, come dimostrano alcune forme di riparazione a incastro (*recast*) che non vengono notate dal parlante di L2 (Leone, 2014). Infine, il tratto "ecologia socioculturale" del TT è determinato dalle differenze di tale situazione d'uso rispetto ad un contesto formale di apprendimento, ovvero la classe di lingua. Come si diceva, nel TT la lingua e la cultura vengono discusse e apprese in modo naturale e in una relazione di simmetria dialogica, ovvero ogni partecipante può indirizzare il flusso della conversazione, diversamente da ciò che accade nell'interazione didattica insegnante-studente.

Per quanto concerne il *tipo di discorso*, il TT, come il tandem in presenza, è una forma di 'conversation for learning' (Kasper, 2004; 2015) in quanto i parlanti dimostrano attenzione non solo verso i contenuti oggetto di discussione ma anche verso la lingua veicolare (Leone, 2014). Nel corso degli incontri teletandem il nucleo del *progetto comunicativo* (*communicative project*; Linell, 2009: 188) è scambiare contenuti ed esperienze e migliorare la competenza produttiva e interattiva in L2. La conversazione è simmetrica, i *pattern di dominanza interazionale* non sono rigidi ma variano a seconda del carattere dei partecipanti e dei temi che vengono affrontati (Leone, 2012a; 2012b; 2012c; 2012d). Nel corso dell'interazione, il posizionamento dei partecipanti (*positioning*) muta e si evolve per costruire relazioni interpersonali, che a volte si protraggono anche dopo la conclusione del programma formativo.

Nelle diverse situazioni, i parlanti si esprimono costruendo progressivamente il progetto comunicativo globale la cui natura emerge dalla dinamica dello scambio interattivo quando esso è concluso (Linell, 2009: 189). Il mutare delle attenzioni, delle preoccupazioni e dell'impegno da parte dei parlanti orienta le diverse attività comunicative, descrivibili, quindi, anche in termini di *agency* individuale e di grado di responsabilità dei partecipanti verso il progetto globale. La prospettiva linelliana

non è deterministica; al contrario, gli individui hanno un ruolo fondamentale e co-costruiscono la loro identità attraverso il dialogo. Rispondendo agli altri, si agisce rispetto all'interlocutore e si diventa responsabili della propria azione (Leone, 2016).

Durante l'interazione, si fa uso di risorse digitali elettroniche, come dizionari online per risolvere problemi comunicativi o di materiali audio o video disponibili sulla rete. A volte si fa ricorso anche ad oggetti (*ruolo dei manufatti*) per chiarire significati e vocaboli poco noti⁴.

2.2 L'attività di mediazione nell'interazione e la soluzione di problemi di comprensione e comunicazione

Dalla pubblicazione del Quadro Comune Europeo (2001) alla stampa del relativo Compendio (North & Piccardo, 2016; Consiglio d'Europa, 2017), la nozione di "mediazione" si è arricchita di dettagli descrittivi che chiariscono la prospettiva teorica assunta in ambito europeo sul tema della comunicazione e dell'apprendimento linguistico. Già nel Quadro Comune Europeo la mediazione è proposta in aggiunta alle attività ricettive, produttive e di interazione. Da tempo, quindi, si riconosce alla mediazione un quadro definitorio e un profilo epistemologico distinto da quelli della ricezione e della produzione. Allo stesso modo, all'interazione si riconosce un paradigma specifico. Interazione e mediazione sono in stretto rapporto: la prima non è solo la somma della ricezione e della produzione di un messaggio ma implica anche la co-costruzione del significato; la seconda connota ulteriormente il processo condiviso che permette di giungere alla definizione di senso e contenuti, enfatizzandone le dimensioni sociale e individuale dell'uso e dell'apprendimento linguistico (North & Piccardo, 2016: 4).

La prospettiva teorica è socio-costruttivista (Vygotsky, 1978) e si basa su due concetti fondamentali: il processo comunicativo visto come co-costruzione del significato e il parlante come agente sociale. Nel Compendio al QCER (Consiglio d'Europa, 2017: 99), la mediazione come attività dialogica viene così descritta:

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation).

Si mette così in luce che la mediazione mira a creare "ponti" e "*space and conditions*" per facilitare l'apprendimento, la comunicazione, la costruzione di significati, sollecitando anche altri ad essere agenti attivi e collaborativi del processo comunicativo. La mediazione avviene inoltre in diversi ambiti: sociale, pedagogico, culturale, linguistico o professionale. Essa è rilevante tanto in contesti comunicativi plurilingui, quando il dialogo avviene in L2 o in una lingua franca o quando i parlanti comunicano in lingue diverse (spesso tipologicamente affini tra di loro), attuando così processi di intercomprensione (Candelier et al., 2012). La mediazione entra in gioco anche nello scambio interattivo monolingue in L1.

⁴ Ad esempio, nel corso dell'interazione tra una parlante poco esperta in L2 ed una parlante esperta, quest'ultima mostra nel riquadro video un "ferro da stiro", polirematica non nota all'apprendente (Leone, 2014).

La mediazione si esplica in vari tipi di attività come la mediazione di un testo, la mediazione di concetti e, infine, la mediazione della comunicazione. La mediazione di un testo include la chiarificazione di contenuti oscuri per difficoltà linguistiche di uno dei parlanti. Pensiamo, ad esempio, alla spiegazione in L1 di un testo in ambito pedagogico. La mediazione di concetti mira a chiarire un termine all'ascoltatore o al lettore (Katan, 2013: 85). La mediazione della comunicazione serve, invece, a creare uno spazio condiviso per dipanare conflitti, come nella mediazione familiare o generazionale e 'interculturale'.

Nelle tipologie di attività descritte, la scarsa chiarezza e l'ambiguità di alcuni enunciati vengono superate attraverso la "negoziiazione di interpretazione" (*negotiation of interpretation*; Linell 2009: 74), che hanno lo scopo di sollecitare forme di riparazione e riformulazioni, a volte anche per esplicitare impliciti non chiari. Le sequenze di negoziazione sono un momento costruttivo nel processo comunicativo, come affermano Baraldi & Gavioli (2014: 338), sono azioni riflessive "which promote communication about the communication process". Il potenziamento della capacità di orientare il discorso verso la soluzione di problemi comunicativi riveste un ruolo fondamentale per la formazione di diverse figure professionali, come l'interprete, il mediatore e il docente (Gavioli, 2009). Per questa ragione, la negoziazione di interpretazione o negoziazione di significato, secondo il modello di Varonis & Gass (1985) e Gass (1997), è il focus del *task* che proponiamo.

3. La collaborazione nel corso di sequenze di negoziazione

Nel corso di un'interazione la negoziazione del significato, la riparazione di una parola o di un intero enunciato modificano e ristrutturano l'input (Pica, 1994: 494). In particolare, la negoziazione del significato, nella definizione di Gass (1997: 107):

[...] refers to communication in which participants' attention is focused on resolving a communication problem as opposed to communication in which there is a free-flowing exchange of information.

I processi negoziali interrompono l'andamento orizzontale del discorso e sono messi in atto dopo una chiara indicazione della mancata comprensione tra i partecipanti (Varonis & Gass, 1985: 73). Essi permettono ai partecipanti "to maintain, as well as possible, equal footing" (Gass, 2013: 349), ovvero offrono la possibilità di comprendere il turno precedente e la sua collocazione nella sequenza discorsiva e di intervenire quindi in modo appropriato nella conversazione (Gass, 1985: 73; Gass, 2013: 349). Secondo Varonis & Gass (1985), quattro differenti *primes* funzionali compongono una sequenza di negoziazione: *trigger* (l'innescò, la causa scatenante), *indicator* (indicatore), *response* (risposta) e *reaction to response* (reazione alla risposta), una mossa interattiva facoltativa che non sempre compare negli eventi comunicativi chiarificatori. La negoziazione può essere motivata da una domanda o da una risposta e da *trigger* "locali" o "globali" (Nakahama *et al.*, 2001). I *trigger* locali sono i turni non chiari per lessico, morfosintassi, pronuncia, ovvero quei tratti di un

enunciato che condizionano l'interpretazione di un segmento isolato di un turno di parola. I *trigger* globali interessano, invece, l'intero discorso o parti del dialogo per la cui comprensione occorre riconsiderare più di un turno di parola (es. riferimenti anaforici, deissi, ecc.) (Nakahama *et al.*, 2001: 384-385). La natura del *trigger* è identificabile attraverso la reazione dell'ascoltatore ovvero grazie all'*indicator*, il secondo *prime* che mette in luce la difficoltà linguistica o discorsiva del turno o dei turni che lo precedono⁵.

Dalla prospettiva linelliana, l'attività negoziale è un tipo di sequenza locale e come tale implica «responsivity, initiatives, projection (anticipation) and reciprocity of contributions» (Linell, 2009: 179). «*Responsivity*» (reattività) è la dimensione dell'atto «response» tramite la quale la nuova produzione è in relazione con i contributi precedenti in un dialogo. La dimensione «*initiative*» (iniziativa), invece, introducendo nuovo materiale, ha una funzione proiettiva rispetto ai successivi interventi. «*Reciprocity*» (reciprocità) è l'interdipendenza che esiste tra gli interventi di un dialogo. È una prospettiva diversa sul fenomeno «initiative, response» (cfr. anche Schegloff, 2007), afferma Linell (2009: 179): «Reciprocity is not something different from responses and initiatives, but rather a slightly different perspective on the same phenomena». Tali aspetti possono essere individuati anche in un contributo elementare ad un dialogo: un semplice enunciato è comunque «permeated by social, sequential and interactional interdependencies» (Linell, 2009: 180).

Come nella prospettiva socio-costruttivista del Quadro Comune Europeo (e Compendio), anche nella teoria di Linell e colleghi, la costruzione del significato è un'attività congiunta che si basa su un'interdipendenza tra azione locale – individuale – e progetto comunicativo generale. Essa si realizza attraverso tre «principi dialogici»: «sequenzialità» (*sequentiality*; Linell, 2009: 186), «costruzione congiunta» (*joint construction*; Linell, 2009: 187) e «interdipendenza atto-attività» (*act-activity interdependence*; *ibidem*). «Sequenzialità» implica che l'interpretazione del singolo enunciato è effetto della posizione di quest'ultimo nella sequenza discorsiva (cfr. Schegloff, 2007). I partecipanti ad un'attività dialogica sono quindi «co-autori» della produzione di significati e l'azione è pertanto condivisa e quindi creata insieme (Zorzi, 1990).

Nel paragrafo seguente vedremo due sequenze di negoziazione di interpretazione che evidenziano strategie diverse del parlante, determinate anche da caratteristiche della situazione.

⁵ Nella teoria di Varonis & Gass (1985) l'*indicator* può avere le seguenti forme: *eco* (ripetizione di una parola o di una parte dell'enunciato con intonazione crescente o decrescente); affermazione esplicita di non-comprensione (*Oh, I don't understand/Pardon/what? I don't understand*); riassunto (*Do you mean...?*); nessuna risposta verbale (Silenzio o *mmm*); risposta inappropriata (*In my country/In my class?*); reazione di sorpresa (*Really? Did she?*); correzione esplicita.

3.1 Collaborare per capirsi nel teletandem

Analizzeremo due sequenze di negoziazione di interpretazione che presentano differenti tratti costitutivi del turno denominato “*indicator*”. Gli estratti avranno i turni numerati per facilitare, nella discussione, il rimando al testo trascritto.

L’estratto n. 1 è parte di un dialogo teletandem tra la parlante di lingua inglese (Jessica) e la parlante italoфона (Miriam) (Leone, 2016). Pur avendo al suo interno diversi momenti di commutazione di codice (es. “keyboard”, turno 6; Anderson & Banelli, 2005), lo scambio comunicativo si svolge prevalentemente in italiano. Jessica lavora come infermiera presso un ospedale negli Stati Uniti e sta raccontando un episodio verificatosi la sera precedente. Prima della sequenza riportata ha parlato di una sorta di telefono che, lei dice, è «senza fili e senza numeri» (turno 1). Le parlanti negoziano quindi come possa essere questo telefono⁶.

(1) Negoziazione di interpretazione. Dati Jessica (italiano L2-livello A2) e Miriam (inglese L2-livello B1).

01. Jessica: ok senza fili e senza numeri? ((ride))
02. Miriam: e come fa un telefono a essere senza fili e senza numeri ((ride)) senza tasti senza tasti ok il tasto tick tick tick tasto questo è un tasto questo è un tasto (chat: senza tasti!!) questo è un tasto
03. Jessica: tasto?
04. Miriam: questo è un tasto tick
05. Jessica: touch
06. Miriam: no no eh in the keyboard you have tasti ((mostra un telefono attraverso il video))
07. Jessica: (botton)

L’estratto 1 mostra una caratteristica dello scambio dialogico via tecnologie VoIP, ovvero la multimodalità. Le parlanti comunicano oralmente e tramite la chat, la gestualità e l’immagine. In particolare, quest’ultima consente la definizione ostensiva di vocaboli poco chiari, resa possibile dalla visione di una ristretta parte dell’ambiente in cui l’interlocutore si trova. Sul piano linguistico, in questo estratto è possibile osservare che nel turno 1 Jessica chiede conferma a Miriam della forma linguistica che sta adoperando. Nel turno 2 Miriam rielabora i contenuti precedentemente espressi e mette in discussione la possibilità che quest’ultimo non abbia né tasti né fili. La parlante nativa tenta di spiegare il significato di tasto, vocabolo che le sembra determini incomprensione, e mira a risolvere l’ambiguità generata anche dalle scarse competenze in L2 di Jessica. Il suo turno non è un’iniziativa locale perché i contenuti si collegano ad un turno non adiacente (turno n. 1) ma a quanto detto precedentemente nel dialogo. Tale turno, pur non risolvendo il “progetto comunicativo locale” (Linell, 2009: 380) avviato da Jessica, ne tenta una risoluzione mettendo a fuoco il progetto principale. La conclusione del turno è un’affermazione (*ibidem*) per cui il suo grado di “*initiative*” non è forte come sarebbe invece nel caso di una domanda (o

⁶ Norme di trascrizione del dato orale: ((xxxx)) sono commenti del trascrittore, (chat: xxxx) testo scritto in chat, (xxx) decodifica incerta di parola.

di una richiesta). Lo scambio procede con Jessica che non comprende il significato della parola “tasto” e chiede pertanto chiarimenti. La portata retroattiva del turno 3 (*indicator*) al turno precedente ha una forza minima (Linell, 2009: 468), trattandosi di una richiesta di chiarimento di contenuti presenti nel turno precedente (Linell, 2009; Leone, 2016).

Anche l'estratto 2 è parte di un'interazione teletandem. Esso presenta un'altra tipologia di *indicator* in cui il parlante evidenzia una parte del discorso (*you mean a secret language*) e chiede di chiarirne l'interpretazione (*I didn't get what you mean*).

(2) Indicator con ripresa di lessico rilevante e con richiesta esplicita di chiarimento.
Dati Giovanna (inglese L2 – livello C1) e Rose (italiano L2 – livello B).

01. Rose: ya because ahm but I think that's fascinating that you can like be in Italy and speaking dialects and not understand each other=
02. Giovanna: =ya=
03. Rose: =it's crazy
04. Giovanna: yes I know but [act]ually
05. Rose: [I'm like]
06. Giovanna: for us it's crazy but it is funny thing for us you know
07. Rose: do you use that like a secret language to like I don't know
08. Giovanna: you mean a secret language i didn't get what you mean
09. Rose: like if you meet someone from a different region like so they don't understand you
10. Giovanna: yes of course ((risata))

Le due sequenze presentano “*trigger*” e “*indicator*” con caratteristiche differenti. Nel primo estratto, la negoziazione di significato è di tipo lessicale (*local trigger*); la richiesta di chiarimento avviene attraverso la ripetizione ecoica del lemma non chiaro (*eco*, par. 0). Nel secondo estratto, il problema di comunicazione è determinato dall'espressione “secret language” e dall'implicazione che essa ha sui contenuti del discorso (*global trigger*). In entrambi i casi, l'*indicator* indirizza l'interlocutore verso la soluzione del problema attraverso sollecitazioni di tipo implicito (*ripetizione ecoica*) e esplicito (*I didn't get what you mean*). È interessante osservare come la scelta di un “*indicator*” possa essere dettata da fattori situazionali come il contesto comunicativo e le caratteristiche dei parlanti, ovvero la competenza in L2 del parlante Jessica. Miriam sceglie probabilmente di non sovraccaricare l'interlocutore con nuovo input attraverso una richiesta di chiarimento esplicita che avrebbe comportato l'uso di altre espressioni ed altri lemmi. Quindi, se è vero in linea generale, come afferma Gass (1997: 115), che “when the indicator is explicit and direct, there is a greater likelihood that change will result”, è altrettanto vero che in alcune situazioni comunicative una richiesta di chiarimento implicita e focalizzata può favorire la condivisione e la negoziazione del significato.

Abbiamo quindi evidenziato le azioni messe in atto dai parlanti per indirizzare il discorso verso la soluzione di un problema comunicativo, rilevando anche le variabili situazionali che potrebbero aver portato gli interlocutori a scegliere una formulazione di enunciato rispetto ad un'altra (implicito vs. esplicito). Abbiamo

anche notato come ogni singolo atto possa essere collegato con i precedenti e con gli atti successivi, in modo che il progetto comunicativo sia elaborato congiuntamente dagli interlocutori. Tali osservazioni metacomunicative possono essere proposte anche in contesti di istruzione formale e servono a sviluppare la capacità di analisi dell'intera situazione comunicativa di futuri interpreti/mediatori e insegnanti. I corsi di lingua possono quindi prevedere sessioni di teletandem associate a compiti di apprendimento in cui gli studenti si esercitano nell'analizzare la struttura della lingua nel discorso e i processi comunicativi, acquisendo conoscenze e competenze sulle strategie attraverso le quali i parlanti nelle diverse cornici situazionali (*frames*) costruiscono significati in modo collaborativo (Niemants & Cirillo, 2017: 6).

4. *Scenari di apprendimento e task basati sull'esperienza del teletandem*

Le sessioni teletandem sono solitamente affiancate da incontri di mediazione che, al momento, si svolgono in presenza con il supporto delle tecnologie poiché si fa anche uso di una piattaforma e-learning (es. Moodle). Sessioni teletandem e sessioni di mediazione compongono uno scenario pedagogico (*learning scenario*) di tipo ibrido, in cui le tecnologie sono adoperate sia per comunicare sia per archiviare documenti e rilevare dati a supporto del processo di apprendimento (González-Lloret & Ortega, 2014).

Esiste una stretta relazione tra le sessioni teletandem e le sessioni di mediazione: le seconde servono ad analizzare, a riflettere e a discutere l'esperienza di interazione attuata dagli studenti con i loro partner stranieri. Le sessioni di mediazione, opportunamente documentate da videoregistrazioni⁷, si realizzano in una prospettiva socio-culturale, in cui gli scambi linguistici e culturali tra mediatori e studenti “happen within a social cultural perspective and allow each and every individual to advocate cultural identities in a broad sense” (Leone et al., 2017: 179).

Il docente si propone quale mediatore, vale a dire agevola il processo di riflessione individuale e collettiva, facilitando la discussione di punti di vista differenti, evitando di porne uno come modello corretto da seguire, come se si navigasse in “a constantly changing and emerging hermeneutic environment” (Feito, 2007: 3).

Lo scenario di apprendimento basato sul teletandem (*Teletandem based Learning Scenario* (TTLS); Leone et al., 2017) si costruisce intorno ai bisogni formativi dello studente, in vista della sua formazione professionale (*cosa devo saper fare per essere un buon insegnante, mediatore ecc.?*) e al suo processo di apprendimento (*quali strategie metto in atto? come posso potenziare tali strategie comunicative?*). Si realizza così, lungo le direzioni di cambiamento delineate da Weimer (2013), il “learner-centered approach”. In primo luogo, si modifica il *ruolo del docente*, non più l'unico a decidere ma “mediatore” in grado di creare contesti di apprendimento in cui ci sia

⁷ Le videoregistrazioni sono effettuate con il consenso scritto dei partecipanti, in riferimento alle leggi sulla privacy del paese (per l'Italia legge 196/03) e dell'istituzione responsabile della raccolta dati. È in corso la creazione di una banca dati DOTI (Databank of Oral Teletandem Interaction; (Leone et al., 2016; Leone et al., 2017).

bilanciamento del potere, ovvero docente e studenti sono coinvolti nelle decisioni. La *responsabilità verso il processo di apprendimento* viene inoltre sentita e controllata anche dallo studente. I *contenuti del programma didattico* mirano a potenziare conoscenze, consapevolezza e competenze di studio. Infine, la *valutazione* è di tipo formativo ed è un'esperienza condivisa. Lo studente, infatti, autovaluta le proprie capacità di interazione e di mediazione.

In 4.1 e in 4.2 presenteremo il concetto di *task* in didattica e un compito didattico sperimentato durante le sessioni di mediazione.

4.1 Il task come evento pedagogico-didattico in scenari di apprendimento

Il concetto di *task* è fondamentale per la costruzione dello scenario di apprendimento. Tutte le definizioni date nei vari studi sottolineano che ogni *task* integrato in un programma di apprendimento deve essere: 1) comunicativo; 2) basato su scambi significativi (*meaning-focused*); 3) collegato con l'uso della lingua nel mondo reale (Skehan, 1998). Secondo González-Lloret & Ortega (2014), un *task* deve porre al centro l'interazione e, anche se esso prevede un obiettivo di apprendimento linguistico, il potenziamento delle competenze linguistico-comunicative deve avvenire perlopiù in modo incidentale. Inoltre, il focus linguistico deve essere di tipo "implicito" almeno per una buona parte dell'attività. Long (2015: 3470) sottolinea, inoltre, che i *task* devono basarsi sulle esigenze di apprendimento degli studenti, ovvero su ciò che essi "need, or will need, to do in the L2" (*target task*; Long 2015: 3479), integrando la relazione forma-funzione.

Ellis (2003) e González-Lloret & Ortega (2014) evidenziano le seguenti proprietà definitorie di un *task*: finalità, input, condizioni, procedura e risultati. Finalità è lo scopo generale del compito che deve stimolare il parlante ad esprimere tratti identitari e affettività (es. *task* basati sul divario informativo o di opinioni). L'input è costituito invece dalle informazioni verbali e non-verbali fornite per portare a termine il compito (es. siti web, tutorial, precedenti esperienze di apprendimento). Le condizioni sono le modalità di presentazione delle informazioni (es. attività di divario informativo). La procedura di un *task* riguarda le modalità di lavoro (es. lavoro di gruppo vs lavoro di coppia) e il tempo di pianificazione (task con un tempo lungo di pianificazione vs. compiti spontanei). Infine, i risultati derivano dal completamento dell'attività e sono verbali (es. la produzione di un messaggio orale o scritto, l'effetto perlocutorio di un atto) e/o non-verbali (es. un artefatto). Essi sono descrivibili anche in termini di processo cognitivo e/o linguistico, come nel caso di una discussione orale di un film o di un'esperienza.

Una proprietà determinante di un compito nel contesto dell'integrazione tecnologica, secondo González-Lloret & Ortega (2014: 5), è l'olismo. Si mette quindi in luce l'esigenza di definire task e scenari di apprendimento in cui si creano interrelazioni e interconnessioni tra le diverse componenti della comunicazione in situazioni reali, in primis la relazione forma-funzione elicitata sulla base dei contesti d'uso.

4.2 Il task: descrizione

Nello scenario di apprendimento basato sul Teletandem è centrale il potenziamento delle competenze d'uso e della capacità di analizzare il processo comunicativo e di apprendimento, anche per apprendere autonomamente la L2 fuori dai contesti istituzionali (Leone et al., 2017). Il *task* “mediare e negoziare significati nel corso del teletandem (*Mediating, Interacting and Negotiating* in TT; MINTT)” si svolge durante gli incontri in presenza con il mediatore. MINTT è modellato su un *target task* “la mediazione in contesti comunicativi esolingui”. Il task promuove la riflessione sulla propria produzione in L2 (Aston, 1988), sulla propria capacità di cooperare nelle diverse situazioni comunicative, sul processo e sui bisogni di apprendimento. In particolare, si mira a sviluppare la capacità degli studenti di auto-analizzare le strategie di mediazione e di interazione (cooperazione) nel corso di negoziazioni di significato, autovalutando l'uso comunicativo di lessico, collocazioni, pragmatica, abilità, genere e registri (Long, 2015). L'input che viene fornito agli studenti per svolgere l'attività è una selezione delle videoregistrazioni di sessioni teletandem (max.2-3 videoclip per studente).

La procedura di svolgimento del *task* prevede che gli studenti analizzino i tratti costitutivi delle sequenze di interazione in cui i parlanti cercano di rimediare problemi di comprensione, mettendo in evidenza strategie di mediazione (es. esplicitare impliciti emersi nel corso dell'interazione; Baraldi & Gavioli, 2012). Ogni studente dovrà analizzare le sequenze di negoziazione selezionate e portate in classe, rispondendo ai seguenti quesiti:

- (3) Quali caratteristiche presenta la negoziazione di significato selezionata?
 - Quali problemi di natura cognitiva, linguistico-comunicativa si evidenziano?
 - Ci sono impliciti (culturali) resi espliciti nel corso della negoziazione? In che modo?
 - In che relazione è l'*indicator* con il *trigger*?
 - I problemi comunicativi vengono risolti? Se sì, come?
 - In che modo viene evidenziata la risoluzione del problema?

Le modalità per affrontare tale compito sono varie (*conditions e procedure*). Ad es. ogni singolo studente può preparare le risposte ai quesiti da solo e poi può discuterle con un collega del proprio corso o direttamente con il gruppo classe (*conditions*). La riflessione condivisa dei dati, che ovviamente sarà in L2, è estremamente costruttiva e aiuta a crescere attraverso il confronto con i pari. Come evidenziano Long (2015) e González-Lloret & Ortega (2014), è essa stessa un prodotto (inteso come processo) cognitivo e linguistico-comunicativo del *task*. Il prodotto finale (*output*) può essere un file di presentazione (es. Power Point) organizzato come in una relazione a carattere scientifico in cui si esplicita la finalità, la metodologia di analisi, facendo riferimento ai dati. Il prodotto finale così strutturato arricchisce ulteriormente il percorso formativo essendo esso stesso un'occasione per imparare a elaborare una relazione di tipo accademico.

5. Conclusioni

Teletandem è un'esperienza comunicativa mediata dalle tecnologie che ha i seguenti vantaggi: espone l'apprendente all'uso linguistico di un parlante esperto nella sua lingua di studio; i tratti culturali e la lingua sono appresi in modo ecologico in quanto strettamente legati al contesto e utili a costruire relazioni sociali.

Grazie all'impiego diffuso delle nuove tecnologie, il teletandem può costituire inoltre input per attività che si svolgono in classe in presenza di un docente/mediatore. Il *task* descritto, denominato MINTT, si realizza in uno scenario di apprendimento che è intrinsecamente centrato sullo studente e sul suo processo di apprendimento. Esso costituisce un'esperienza diretta di uso linguistico e affronta i bisogni (e i desideri) degli studenti, che vengono analizzati dagli stessi interessati, impiegando le proprie risorse linguistiche e non-linguistiche (es. competenze digitali per realizzare file di presentazione).

Un compito didattico non deve solo offrire occasione di apprendimento attraverso l'esperienza diretta ma deve anche prevedere attività di riflessione (Aston, 1988; Leone et al., 2017; González-Lloret & Ortega, 2014). La procedura di MINTT include perciò cicli di riflessione e autoriflessione esplicita in cui i parlanti mostrano atteggiamenti flessibili e orientati verso la valorizzazione della diversità, senza imporre uniformità nei processi e negli esiti del compito.

Il presente contributo intende perciò collocarsi in una tradizione di studi che vede come fondamentale l'osservazione del dato empirico anche in didattica (Niemants & Cirillo, 2017: 2).

Bibliografia

- ANDERSON L. - BANELLI D. (2005), La commutazione di codice negli incontri Tandem, in BANTI G., MARRA A. - VINEIS E. (a cura di), *Atti del 4° Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra Editore, Perugia: 89-110.
- ARANHA S. - CAVALARI S. (2014), A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada, in *The ESpecialist*, 35(2): 183-201.
- APFELBAUM B. - *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache (Zielsprachen: Französisch und Deutsch)*, Tübingen, Narr, 1993.
- ASTON G. (1988), *Learning comity: An approach to the description and pedagogy of interactional speech*. Cooperativa libraria universitaria editrice, Bologna.
- BAKHTIN M. (1986), *Speech genres and other late essays. A selection of essays from the Russian original "Estetika slovesnogo tvorchestva" [1979]*. (V. McGee, Trad.), University of Texas Press, Austin.
- BARALDI C. - GAVIOLI L. (2014), Are close renditions the golden standard? Some thoughts on translating accurately in healthcare interpreter-mediated interaction care, in *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3): 336-353.
- BRAMMERTS H. - KLEPPIN K. (2001), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Stauffenburg, Tübingen.

CANDELIER M. - CAMILLERI GRIMA A. - CASTELLOTTI V. - DE PIETRO J. - LORINCZ I. - MEISSNER F. - Schroeder S. (2012), *CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources, CELV (Centre Européen pour le Langue Vivantes)*.

CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci Editore, Roma.

CILIBERTI A. - ANDERSON L. (a cura di) (1999), *Le forme della comunicazione accademica: Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano.

CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.

CONSIGLIO D'EUROPA (2017), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Retrieved from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>.

DEVELOTTÉ C. - KERN C. - LAMY M.-N. (éds). (2011), *Décrire la communication en ligne. Le face à face distanciel*, ENS Editions, Lyon.

FEITO J. (2007), Allowing not-knowing in a dialogic discussion, in *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1): 1-11.

GASS S. (1997), *Input, interaction and the second language learner*, NJ: Lawrence Erlbaum, Mahwah.

GASS S. (2013), *Second language acquisition: An introductory course*, Routledge, New York.

GAVIOLI L. (a cura di) (2009), *La mediazione linguistico-culturale: una prospettiva interazionista*, Guerra, Perugia.

GONZÁLEZ-LLORET M. - ORTEGA L. (2014), *Technology-mediated TBLT. Researching technology and tasks*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

KATAN D. (2013), Intercultural mediation, in GAMBIER Y. - VAN DOORSLAER L. (eds), *Handbook of translation studies*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia: 84-91.

LEONE P. (2012a), Content domain and language competence in computer-mediated conversation for learning. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 131-153. Retrieved from <http://apples.jyu.fi/>.

LEONE P. (2012b), È questo che volevi dire? Parlante nativo e non nativo nei dialoghi Teletandem. *ITALS* 10 (28): 79-103.

LEONE P. (2012c), Gestione e controllo del flusso conversazionale nel corso di dialoghi Teletandem. *Journal of E-learning and Language Society* 8(3): 57-69. Disponibile in http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/view/778.

LEONE P. (2012d), Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for learning. *Journal of E-learning and Language Society* 8(3): 55-66. Disponibile in http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/642/641.

LEONE P. (2016a), Collaborare per capirsi nel contesto di apprendimento teletandem. In F. GATTA (A cura di), *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*, Bononia University Press, Bologna: 191-206.

- LEONE P. (2016b), Introduzione. In F. BIANCHI - P. LEONE, *Linguaggio e apprendimento linguistico: metodi e strumenti tecnologici* (p. 5-9). Milano: Officinaventuno.
- LEONE P. (2017), Migrazioni virtuali: teletandem per l'apprendimento di una L2. *Incontri*, 31(2): 61-78. Disponibile in <https://www.rivista-incontri.nl/articles/abstract/10.18352/incontri.10171/>
- LEONE P. - TELLES J. (2016), The Teletandem network. In T. LEWIS - R. O'DOWD (Eds), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Routledge, London: 243-248.
- LEWIS T. - O'DOWD R. (eds) (2016), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. London: Routledge.
- LINELL P. (2009), *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.
- LINELL P. - GUSTAVSSON L. - JUVONEN P. (1988), Interactional dominance in dyadic communication: A presentation of Initiative-Response Analysis, in *Linguistics*, 26: 415-442.
- LONG M. (2015), *Understanding second language acquisition*, [E-Reader Version], Oxford University Press, Oxford.
- NAKAHAMA Y. - TYLER A. - VAN LIER L. (2001), Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35(3), 377-405.
- NIEMANTS N. - CIRILLO L. (eds) (2017), *Teaching dialogue interpreting*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- NORTH B. - PICCARDO E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Retrieved from <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>.
- PICA T. (1994), Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?, in *Language Learning*, 44(3): 493-527.
- ROSSI P.G. (2010), *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armondo Editore, Roma.
- SCHEGLOFF E. (2007), *Sequence organization in interaction: A Primer in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- TELLES J. - VASSALLO M. (2006), Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT, in *The ESPecialist*, 27(2): 189-212.
- TELLES J.A. (2006), *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP.
- TELLES J.A. (2015), Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(1): 1-30. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000100001&script=sci_abstract.
- ZIMMERMAN B. (1998), Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- ZORZI D. (1990), *Parlare insieme*, CLUEB, Bologna. Sed quatus. Um voluptate nonseque voloresequia quo duntio te quamentur molor ratiam se nossi omnis aut am, coresto rioneces- sin nobis volore id eum con cum harum eruprat aquatur? Qui ut quae libusam ent aborepro

LAURIE ANDERSON¹

Fostering metalinguistic awareness: role play, pragmatics and L2 literary translation

This paper illustrates how combining role play with the use of literary texts in the university classroom can help students develop a metalinguistic awareness of differences between linguistic systems and an ability to translate more successfully by stimulating a pragmatic, plurilingual perspective on language use. Drawing on action-research with students who followed courses in Italian-English translation at a post-B2/C1 level, I show how literary texts can be harnessed pedagogically through a process of deictic re-anchoring which guides learners to experientially engage with the fictional world of the text. This technique is illustrated through a task-based pedagogic design intended to help students learn to render ‘the future in the past’. As they explore how to translate reported speech from Italian into English, students become aware of and develop strategies to deal with hypo-differentiation, i.e. a failure to recognize and use appropriately the full range of target structures that constitute ‘translation equivalents’. Implications for the design and delivery of language and translation courses at the university level are discussed.

1. *Introduction*

Literature possesses a unique power to transport the reader from his/her ordinary context into the world evoked by the text – in particular, those modes of narrative that adopt techniques of internal focalization to present the thoughts, experiences, and points of view of fictional characters. The present contribution illustrates how this characteristic of literary texts can be exploited in the translation classroom as a catalyst to help students develop a metalinguistic awareness of differences between linguistic systems and stimulate a pragmatic perspective on language use. The lesson I will share is intended to help students learn how to render ‘the future in the past’, an aspect particularly subject to negative interference in translating from Italian into English as a foreign/second language. It is the product of action-research (still in progress) with several cohorts of second and third year students majoring in English at the University of Siena’s Arezzo campus², but I believe can also be usefully adapted for students specialising in interpret-

¹ Università di Siena, Italy.

² As Ciliberti (2012) points out, action-research is motivated by the need to solve an immediate practical problem, and pedagogical action and critical reflection on the consequences of that action proceed hand in hand. Taking as a comparative sample those students who demonstrated the possession of a C1 level of general English in the same exam session in three consecutive years (respectively June 2013, 2014, 2015), the percentage of students who correctly translated all cases of reported thought/speech from Italian to English (including cases of free indirect discourse) increased over the three-year period. Clearly, as in all non-experimental modes of educational research, there are a number of other variables

ing and translation. In it, role play and a task-based approach are exploited in order to vicariously involve students in the fictional world of the text. The aim of this experiential component, loosely inspired by transformative learning theories (see Mierowez, 1991 and colleagues) is to “uncouple” taken-for-granted mappings between language and context in order to – hopefully – establish new couplings and *modus operandi* in the target language. In addition to the specific objective of developing students’ ability to handle conditionals in reported speech in English with greater accuracy and pragmatic appropriateness, two broader learning outcomes are targeted: first, to enhance students’ skills in translating towards English as a ‘non-native’ language (which, given the *lingua franca* status and global dominance of English is, I argue, an institutional responsibility); secondly, to foster a metalinguistic awareness that is explicitly plurilingual in nature, by drawing students’ attention to areas of syntactic convergence and divergence between English and Italian in ways that encourage a flexible, problem-solving approach.

This paper aims to contribute to the current volume by engaging with and hopefully furthering three aspects of the wide-ranging legacy that Anna Ciliberti has bequeathed to those who know her or have had occasion to read her work: an attention to the potential for active language learning of “doing grammar in class” (“fare grammatica in classe”; Ciliberti, 2012; Ciliberti *et al.*, 2003); her insistence – particularly in her recent book *La grammatica: Modelli per l’insegnamento* (2015) – on the necessity to assume a plurilingual perspective on language education, and her invitation to teacher-researchers to continually subject their classroom practice to scrutiny and critical reflection (2012). In what follows, my debts to both Guy Aston’s and Daniela Zorzi’s contributions to applied linguistics and language teaching in the Italian context will, I trust, be equally evident.

2. *Rethinking translating towards the non-mother tongue in the language and translation classroom*

Traditionally, teaching translation towards the non-mother tongue has been viewed with a certain suspicion. The strong version of this view is that in order to guarantee the production of top-quality translated texts, translators should work solely towards their ‘native’³ language. Both psycholinguistic and cultural reasons are typically invoked: not only, it is claimed, do those translating towards their ‘native’ language have access to a broader repertoire of possible translation variants; they also possess a greater sensitivity to the collocational appropriacy of such variants thanks to their status as cultural insiders. This position is held by a number of professional organisations and by various translation theorists (for a discussion of the often implicitly expressed positions of sev-

that could have influenced this result; my colleagues and I feel, however, that at least part of the effect can be attributed to the refinement of the teaching strategies adopted.

³ In line with work on English as a *Lingua Franca* that problematizes the concept of the ‘native speaker’ in today’s increasingly mobile and heteroglossic world, in this contribution the expressions ‘native/non-native speaker’, ‘mother-tongue’ and ‘non-mother tongue’ appear in inverted commas to highlight the problematic status of the constructs in question.

eral classic theorists, including Steiner, Newmark and Venuti, see Pokorn, 2000/2009). A weaker version of this view accepts the production of “service translations” by ‘non-native’ speakers of the target language, but draws the line at the translation of literary texts. The argumentative line presented by C. Dollerup is representative: “[i]n literature the shortcomings of the non-native translator are obvious, for reading literature is an aesthetic experience which includes enjoyment of style and register, that is, of features which can be conveyed only by native speakers” (Dollerup, 2000/2009: 69)⁴.

Both the strong and weak versions of this argument conspicuously neglect the importance of other factors that contribute to a successful translation, such as the more informed and in-depth understanding of the original text that a ‘native’ speaker of the source language often possesses (for an interesting take on this issue, see Zanettin, 2009). But beyond this fact, at least two very good reasons call for a reconsideration of translation towards the ‘non-mother’ tongue as an integral part of language education, at least at the university level. First, where English is concerned, both practical considerations and questions of fairness are at issue: in today’s global marketplace the need for translations into English out of any one language greatly exceeds the number required in the other direction and, to put it quite bluntly, there is no reason why a privileged position should be reserved for ‘native’ English speakers. A second reason is that the concerns about style and register that are commonly raised are probably overstated: given the status of English as a lingua franca, the target readers of many translations into English are international users of English, and there is growing evidence that fluent ‘non-native’ translators with bi- or multi-lingual repertoires may be particularly well positioned to gauge how such readers are likely to process and respond to translated texts (see various contributions to Taviano, 2013).

Should a reconsideration of translation towards the ‘non-mother’ tongue be extended to literary texts as well? Various cases of successful literary translation from lesser-used languages into English and other vehicular languages by ‘non-native’ English translators have been documented (Grossman *et al.*, 2000/2009), but the practice is admittedly an exception, and, considering the rather limited market for literary texts, it would be difficult to support a decision to teach literary translation towards the ‘non-native’ tongue on practical or linguistic justice grounds. Such grounds are unnecessary, however, if one starts from the premise – by now well-established in language teaching circles – that helping students achieve communicative competence (including developing adequate translational skills) does not mean proposing only tasks that will be encountered in professional practice (for a well-reasoned reflection on this issue, see Stewart, 2008). Rather, as I will highlight in what follows, what matters is engaging students in pedagogically effective language use that draws on and exploits their plurilingual repertoires.

⁴ Shifts over time from a ‘strong’ to ‘weak’ position on translating into ‘non-mother tongues’ can be discerned on the part of some well-known translation scholars. Newmark, for instance, who dismissed “service translations” as unacceptable in his 1988 book *A textbook of translation* (1988: 52), subsequently conceded that translation of what he called “information texts” could be carried out by ‘non-native’ translators, although he recommended such texts be revised in any case by a ‘native’ speaker (Newmark, 1993: 55). For further discussion, see Weatherby (2000/2009).

3. *Theoretical and practical underpinnings of the pedagogical approach presented*

Over the last thirty years or so, linguistic pragmatics has clearly demonstrated that the locus of meaning-making is situated language in use. This means that, while concepts like text type and text function are undoubtedly useful in translator training, the unit of analysis with which students ultimately need to engage is the individual text/discourse. How broadly in translation theory and practice one may wish to frame such engagement – rather restrictively, as in text linguistic approaches, or in wider cultural-semiotic terms – remains an open question (for a useful overview of the issue, see Hatim, 2001). I would argue that for pedagogic purposes an effective level of conceptualization is the ‘text-act’, which can conveniently be glossed, following Morini, as “all the performative forces displayed by a text”, “everything that a text aims to do and/or does in the world”⁵.

A unique quality of literary texts, in particular fictional texts, is their capacity to imaginatively evoke other situations and contexts. This characteristic can be drawn on to help students problematize and rework existing cognitive schemes and modes of text processing. In other words, literary texts have a place in the classroom as ‘pre-texts’ for building language awareness and an ability to apply it in transposing text-acts from one language to another. One important psycholinguistic obstacle that student translators and cross-cultural communicators in general need to overcome are deeply-entrenched ways of linguistically representing degrees of epistemic certainty and agency. The following pedagogic design, which builds on a contrastive linguistics approach developed by two colleagues, Piera Sestini and Irene Loffredo, and has gradually been refined over several years of teaching translation courses to upper-intermediate and advanced undergraduate language majors, aims to address this hurdle. I present it here as an illustration of how translating literary texts can help Italian students learn to flexibly and appropriately render in English the so-called ‘future in the past’, i.e. reported thought or speech anchored in past time contexts. The broader aim of this design to encourage students to assume a prag-malinguistic perspective on the translation process, which I believe is an important component of learning to translate into English as a ‘non-native’ language. But first, a brief note on the translation problem in question.

4. *A knotty translation issue: rendering the ‘future in the past’*

Italian learners of English often encounter difficulties in acquiring a firm control of the ample range of means the language contains for expressing epistemic modality, i.e. the speaker’s/writer’s degree of certainty/uncertainty about the existence or future occurrence of given states or events. Even among highly-competent speakers who employ English daily for professional purposes, the use of the modal verbs and

⁵ The concept of text-act (first introduced by Hatim & Mason, 1990) has had a rather chequered history in translation studies, one that to a certain extent mirrors the fortunes of speech act theory within pragmatics itself; for a recent reproposal, see M. Morini (2013).

modalizing expressions available to express fine-grained distinctions concerning possibility/probability may diverge in various ways from that of ‘native’ speakers in similar contexts (Bubani, 2014). Where reports about the epistemic stance of other speakers/thinkers are involved, and particularly where over the course of talk/discourse these states are in a state of flux, these difficulties may be compounded. Translating narrative texts containing reported thought or speech can therefore prove particularly challenging, particularly where techniques such as free indirect discourse are employed, for two reasons.

The first is that translating reported discourse requires an ability to recognize (in reception) and render (in production) a deictic system that exhibits properties of dual articulation. Person, time and spatial reference need to simultaneously accommodate the perspectives of both the narrator and the person(s) whose speech or thoughts are being narrated, what Mortara Garavelli (1985, 1995) and Calaresu (2004) refer to as, respectively, *locutore hic et nunc* (Lo) and *locutore citato* (L1):

Nel discorso che riproduce al suo interno altri discorsi o parti di altri discorsi in forma diretta, si osserva [...] il caso tipico di un unico parlante che ricopre il ruolo di più locutori, o, in termini più tecnici, di un Lo (locutore hic et nunc) che assume momentaneamente il ruolo di uno (o più) L1 (locutore citato). Nel caso invece di un discorso in forma indiretta, Lo si limita a rievocare un L1 o a ‘raccontare’ il discorso di L1 senza però metterlo in atto direttamente ‘prestandogli’ la propria voce (come invece succede in un discorso diretto) (Calaresu, 2004: 86).

As communicative acts between writers and readers, all texts are characterized by deixis. In many text types, a single perspective may pervade the text as a whole: Richardson (1998), for example, gives the example of a tourist text in Spanish for Spanish tourists in which the Iberian peninsula is referred to as “nuestra península”. Deictic perspective can also change dynamically as the text evolves. In this regard, Richardson observes that narrative texts typically contain a dual perspective: the so-called “focalizing point of view”, i.e. the position in terms of person, time and space from which the story is presented to the reader, and a so-called “focalized point of view”, which brings the spatial, temporal and personal coordinates of the narrated world into relief as the narration progresses. Quoting Segal, a key figure in deictic shift theory, he notes that:

[...] the reader tends to witness most events as they seem to happen [...] The events tend to occur within the mental model at the active space-time location to which the reader has been directed by the syntax and the semantics of the text (Segal, 1995, cit. in Richardson, 1998: 132).

A mental model, in other words, “is constructed at the moment of the reader’s reception of the text” (Richardson, 1998: 132). Grasping this dynamic property of narrative texts and rendering it in translation can be a challenge, whether the translator is working into or from his/her ‘native’ language.

A second, more specific difficulty comes into play when translating reported speech/thought from Italian to English: the verb systems of the two languages di-

verge in mapping epistemic states within this dually-articulated deictic space. The three examples presented in tab. 1, in which the conditions holding in each situation of enunciation have been made artificially explicit, illustrate how the verb system of English requires writers/speakers to be more explicit. Talk about possible events/states operates along two axes: fulfilment/non-fulfilment (whether or not the event or state mentioned is potentially realizable) and, in the case of potentially realizable events/states, the speaker's degree of relative optimism/pessimism about whether or not the event/state will actually take place. While the verb systems of both Italian and English call for so-called 'back-shifting' in converting direct speech/thought into indirect speech/thought, the verb construction in reported speech in English retains the realizable/unrealizable distinction, while 'cancelling out' any indication about the reported speaker's/thinker's degree of optimism/pessimism regarding realizable events. In Italian, instead, neither of these distinctions is obligatorily encoded:

Tab. 1 - *'Future in the past': example sentences in Italian and English, with conditions of enunciation artificially specified*

<i>condition (and realization in direct speech)</i>	<i>discorso riportato (Italian)</i>	<i>reported speech/thought (English)</i>
Probability (First conditional): "Acquisterò un appartamento se riceverò un aumento." / "I will buy a flat if I get a raise."	Disse che avrebbe acquistato un appartamento se avesse ricevuto un aumento, e poiché era ottimista in merito cominciò ad informarsi sui prezzi. (III type)	He said that he would buy a flat if his pay were raised, and since he was optimistic about it, he started looking into prices. (II type)
Improbability /unreality (Second conditional): "Acquisterei un appartamento se ricevessi un aumento." / "I would buy a flat if I got a raise."	Disse che avrebbe acquistato un appartamento se avesse ricevuto un aumento, ma non ci contava più di tanto. (III type)	He said that he would buy a flat if his pay were raised, but that he wasn't really counting on that happening. (II type)
Impossibility/counter-factuality (Third conditional): "Avrei acquistato un appartamento se avessi ricevuto un aumento." / "I would have bought a flat if I'd got a raise."	Disse che avrebbe acquistato un appartamento se avesse ricevuto un aumento, ma purtroppo il suo datore di lavoro aveva rifiutato ogni tipo di trattativa sindacale. (III type)	He said that he would have bought a flat if his pay had been raised, but unfortunately his employer had refused to negotiate with the unions. (III type)

Examining the above summary in the light of insights from contrastive analysis, one might predict, that in translating reported thought/speech into English, Italian students will encounter syntactic interference (negative transfer) in the rendering of verb tenses due to hypo-differentiation, i.e. a failure to recognize that a single realization in the source language corresponds to more than one (in the case in point, two) variants in the target language⁶. And this is in fact the case. In what follows, I will try to highlight how performative features contained in literary texts can be

⁶ For a discussion the applicability of F. Weinreich's notions of hyper- and hypo-differentiation to curriculum design for interpreter/translator education, see F. Santulli (2002).

drawn on in order to help student translators enter into the situation evoked in (so to speak) *medias res*, a procedure that can assist them in overcoming interference due to the above-mentioned morphosyntactic underdifferentiation of Italian with respect to English in the encoding of reported thought/speech.

4. *A pedagogic design for learning to translate the 'future in the past'*

In literary texts the context of situation and characters' cognitive and emotional states are usually not explicitly specified: indeed, the effectiveness of such texts often depends on the blurring of different levels of consciousness and subjectivity thanks to narrative techniques such as free indirect discourse. In translating reported speech/thought from Italian into English, translators are thus faced with the uncomfortable task of having to 'saturate' the original text to a certain degree, by choosing a rendering that frames the events described as realizable (possible or at least probable) or unrealizable (impossible/counter-factual). Doing so requires making inferences about cognitive or affective states that may have been specified elsewhere in the original text or been deliberately left underspecified (vague), a procedure that in turn involves a close reading of the original.

The following pedagogic sequence supports this inferencing process by introducing an experiential component into the translation process⁷. It does so by exploiting role play to activate a process of 'deictic re-anchoring' which helps students vicariously access characters' internal states and make them their own. Part of the inspiration for this activity comes from Aston's observations in his 1988 book *Learning Comity* about the pedagogical potential of role play. Drawing on Goffman's (1974) notions of "framing" and "changes of footing", Aston highlights how role play involves a change in footing that reframes "what it is that is going on" (Goffman, 1974: 247, cit. in Aston, 1988: 242). One advantage of "frame breaks" of this sort in the language classroom is, Aston suggests, that they provide students with opportunities to "take time out to step back" (1988: 243) and reflect on their production.

In the following pedagogic sequence, the role play is preceded by two preparatory phases, one oriented towards helping students identify the context evoked by the text, the other focusing more specifically on the segments in reported speech in the Italian original. It is followed by the translation phase proper; in this fourth and final phase, metalinguistic labelling of what one is doing plays a prominent part:

Guided observation of the original Italian text or text excerpt:

1. warm-up task designed to help students identify the temporal and spatial reference points to which the text or text excerpt orients (questions or other task, e.g. producing a map charting a character's movements or activities; filling out

⁷ Within the broader framework of the course, before proposing this pedagogic sequence I have found it useful to carry out the following activities (not necessarily in the same session in which the role-play sequence is proposed): (1) engage students in guided observation of similar target-language texts (literary passages in English containing reported thought/speech), eliciting brief impromptu translation of relevant segments into Italian; (2) present a brief contrastive analysis of verb use in direct and indirect speech in Italian and English, using a schematic representation similar to the one presented in section 4.

a chart in order to estimate how much time has elapsed in the narrated fictional world from the beginning to the end of the excerpt)

Preparation for role-play:

2. identification (in groups or collectively at class level) of segments in reported speech/thought
3. specification (again at group or class level) of *who* the reported speech belongs to ('original speaker': *locutore citato* (L_1))
4. reflecting aloud on the presumed cognitive/emotional state of the speaking/thinking subject (his/her degree of certainty, degree of optimism/pessimism about the future)

Role-play: entering vicariously (in *medias res*) into the situation being reported, through:

1. production of direct discourse in Italian ("what the speaker/thinker would have said/thought")
2. production of 'equivalent' direct discourse in English⁸

Post role-play phase:

1. reflexive observation of one's own discourse production (= 'metalinguistic labelling' of the English utterance(s) produced, including any other shifts in deixis or register appropriate in direct discourse in the context of situation evoked)
2. back-shifting of verb tenses in order to produce the appropriate form of indirect discourse in English
3. re-reading/discussion of the translation produced, in the light of students' accumulated experience of similar target-language texts and/or one or more professional translations of the passage.

The role-play phase seems to be most effective when both the oral and visual/written channels are exploited. Asking individuals or pairs of students (the more extrovert or theatrically inclined) to stand up and perform the equivalent versions generated in direct speech, first in Italian and then in English, can have a powerful impact in highlighting the key role played by contextual expectations. Another strategy that colleagues and I have found useful is to have students work in pairs with worksheets that provide a visual representation of the process of 'deictic re-anchoring' proposed, i.e. the passage from indirect speech to direct speech in the source language and vice versa in the target language. Students tend to particularly appreciate the use of graphic supports such as the 'thought' or 'speech balloons' typically found in comics and graphic novels. The following two examples, containing segments respectively from Dino Buzzati's *Il deserto dei tartari* (1940) and Carlo Cassola's *La ragazza di Bube* (1960) illustrate this procedure (in proposing the activity in the classroom, the balloons in columns 2 and 3 and the final rendition in column 4 are presented either blank or in gapped form, according to the students' level of proficiency)⁹:

⁸ As I believe will have become obvious by now, what is being elicited from students here is their best guess at what Koller (1979) would refer as *äquivalenz* at the level of *parole*, i.e. of language use in real texts and utterances; see discussion in Hatim, 2001: 26-30.

⁹ The passages and translations proposed are taken from Cignatta (2000).

Table 2 - Translating the “future in the past” through deictic re-anchoring, example 1
(D. Buzzati, *Il deserto dei tartari*)

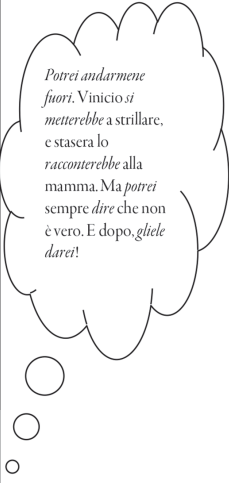
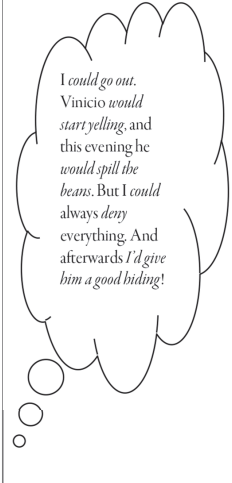
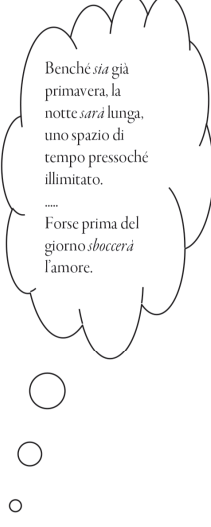
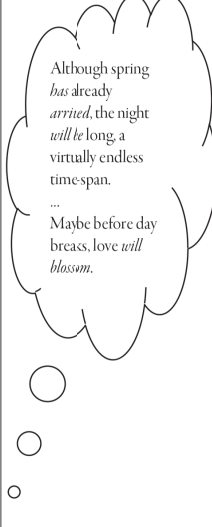
(1) Mara sbadigliò. (2) Era una bella noia essere costretta a stare in casa per colpa del fratello! (3) Le venne in mente che <i>avrebbe potuto</i> lo stesso <i>andarsene fuori</i>: Vinicio <i>si sarebbe messo a strillare</i>, e la sera lo <i>avrebbe raccontato</i> alla madre; ma lei <i>avrebbe potuto sempre dire</i> che non era vero. (4) E dopo, <i>glielo avrebbe anche dato</i>, a Vinicio.	 Potrei andarmene fuori. Vinicio si metterebbe a strillare, e stasera lo racconterebbe alla mamma. Ma potrei sempre dire che non è vero. E dopo, glielo darei!	 I could go out. Vinicio would start yelling, and this evening he would spill the beans. But I could always deny everything. And afterwards I'd give him a good hiding!	(1) Mara yawned. (2) It was really boring having to stay in, all because of her brother! (3) It occurred to her that she <i>could go out</i> just the same; Vinicio <i>would start yelling</i>, then in the evening <i>he would spill the beans</i>, but she <i>could</i> always deny everything. (4) And afterwards she <i>would also give Vinicio a good hiding</i>.
--	--	---	---

Table 3 - Translating the “future in the past” through deictic re-anchoring, example 2
(C. Cassola, *La ragazza di Bube*)

(1) Ci fu in quel tempo una grande festa da ballo e Drogo, entrando nel palazzo in compagnia dell'amico Vescovi, l'unico che avesse ritrovato, si sentiva nelle migliori condizioni di spirito. (2) Benché <i>fosse</i> già primavera, la notte <i>sarebbe stata</i> lunga, uno spazio di tempo pressoché illimitato. Forse prima del giorno <i>sboccerà</i> l'amore.	 Benché sia già primavera, la notte sarà lunga, uno spazio di tempo pressoché illimitato. Forse prima del giorno sboccerà l'amore.	 Although spring has already arrived, the night will be long, a virtually endless timespan. ... Maybe before day breaks, love will blossom.	(1) A grand ball was held at that time and as Drogo entered the hall in the company of his friend Vescovi, the only one he had met up with again, he felt in high spirits. (2) Although spring <i>had</i> already arrived, the night <i>would be</i> long, a virtually endless time-span; before dawn, so many things might happen, Drogo could not even imagine what, but one thing was certain, he was in for several hours of sheer pleasure. (3) In fact, he had begun flirting with a girl dressed in purple, and it had not yet struck midnight, love <i>might blossom</i> before the night was out [...]
---	--	--	--

In the Buzzati passage, the narrator's statement that Drago "si sentiva nelle migliori condizioni di spirito" ("felt in high spirits") supports the use of the first conditional in the direct speech renditions in Italian and English. In the Cassola passage, a close reading of the surrounding co-text (not included here for reasons of space) reveals that the protagonist continues to daydream and does not actually go out; this circumstance suggests that the use of the second conditional in the direct speech version is probably most appropriate. As students progressively compare the various direct and reported thought/speech renditions they have arrived at in translating a series of literary texts, they gradually build up a mental representation of the different affordances the Italian and English verb systems offer for expressing the 'future in the past'; they also gradually acquire a better understanding of the importance of achieving a pragmatic 'fit' between individual translation choices and the 'text-act' as a whole. The following comment made by one student during the post role-play phase of a two-hour lesson in which both of the above-indicated texts were employed illustrates the meta-linguistic/meta-pragmatic awareness that, thanks to the opportunities for reflection on and experience of the text provided by the preparatory tasks and subsequent role-play, some students are able to bring to bear on the translation process. In this phase I usually invite students to express themselves in either English or Italian, whichever choice is most comfortable for them; that the work involved in "uncoupling" and "recoupling" language and context is cognitively taxing is evident from this student's choice to speak in Italian and his multiple hesitations and reformulations¹⁰:

Entrambi questi testi sono al passato, vengono riportati appunto i pensieri dei personaggi, riportati al passato, quindi ehm: nel fare la traduzione si rende necessaria utilizzare eh:: eh: l'uso del condizionale nel nel: discorso indiretto, [Teacher: uhm] al passato. [Teacher: uhm] Eh: il fatto di uhm: di collegare le distanze percorse dal personaggio e l'aspetto temporale con i sentimenti:: e le aspettative serve per l'appunto per individuare il tipo di uh condizionale da da utilizzare.

Both these texts are in the past tense, the thoughts of the characters are in fact reproduced in the past tense so erm: when translating it is necessary to use er: er: a conditional in indirect speech [Teacher: uhm] in the past. [Teacher: uhm] Er connecting the distances covered by the character and the passing of time with [his or her] feelings and expectations is necessary in order to figure out which type of conditional to use.

Although the process of deictic re-anchoring required to vicariously imagine themselves in the narrative context evoked can be difficult for some students, generally speaking the pedagogic sequence proposed (or variants thereof, which likewise draw on the performative opportunities offered by literary texts) proves useful in the translation classroom because of its capacity to systematically leverage the pragmatic dimension of texts.

¹⁰ The transcription method used is a simplified version of the Jeffersonian system used in Conversation Analysis (see Hepburn & Bolden 2017).

5. Conclusions

This brief contribution has aimed to share with practitioners (teachers of translation and language teachers) and scholars (researchers in translation studies) a replicable heuristic that has proved successful in the classroom for solving a well-known difficulty encountered by novice translators: learning how to express the ‘future in the past’ in translating from Italian to English. It was also intended to provide a concrete illustration of how the analytic tools of linguistic pragmatics (in the present case, the notion of deictic re-anchoring) can be usefully incorporated into course design in language and translation studies, thus contributing to bridge the theory-practice divide. The procedure proposed helps students grasp the connection between morphosyntactic choices at the sentence/utterance level and pragmatic characteristics of the ‘text-act’ (literary text or excerpt thereof); more generally, it provides practice in foreseeing and resolving translation difficulties traceable to a mismatch between SL and TL language systems (in the present case, different levels of explicitness in the encoding of epistemic certainty in reported speech in Italian and English).

My broader aim in proposing this brief reflection has been to show how literary translation can be used to develop students’ metalinguistic awareness, while at the same time introducing (albeit vicariously) an ‘experiential’ component into the teaching/learning process. Constructivist approaches to classroom interaction have shown that involving students more actively in their own construction of meaning can facilitate more effective learning. Drawing on pragmatics to reconceptualise the use of literary texts in the translation classroom is one way to achieve this goal.

References

- ASTON G. (1988), *Learning comity: An approach to the description and pedagogy of interactional speech*. CLUEB, Bologna.
- BUBANI L. (2014), *L'espressione della modalità epistemica da parte di docenti italofoeni nell'inglese come lingua franca accademica*, Tesi triennale, Corso di Laurea triennale in Lingue per la Comunicazione Interculturale, Università di Siena.
- CALARESU E. (2004), *Testuali parole: La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, Franco Angeli, Milano.
- CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica: Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- CILIBERTI A. (2015), *La grammatica: Modelli per l'insegnamento*, Carocci, Roma.
- CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L. (2003), *Le lingue in classe: Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- CIGNATTA M.C. (2000), *Targets in translation: A practical guide for Italian university students of English*, CLUEB, Bologna.
- DOLLERUP C. (2000/2009), English: Axes for a target language, in GROSMAN M. - KADRIĆ M. - KOVAČIĆ I. - SNELL-HORNBY M. (eds), *Translation into non-mother tongues in professional practice and training*, Staffenburg Verlag, Tübingen: 61-70.

- GROSMAN M. - KADRIĆ M. - KOVAČIČ I. - SNELL-HORNBY M. (eds), (2000/2009), *Translation into non-mother tongues in professional practice and training*, Staffenburg Verlag, Tübingen.
- HATIM B. - MASON I. (1990), *Discourse and the translator*, Longman, London.
- HATIM B. (2001), *Teaching and researching translation*, Pearson Education, Harlow.
- HEPBURN A. - BOLDEN G. (2017), *Transcribing for social research*, Sage, London.
- KOLLER W. (1979/1989), Einführung in die Übersetzungswissenschaft [Equivalence in translation theory]. English translation in CHESTERMAN A. (ed.) (1989), *Readings in translation theory*, Finn Lectura, Helsinki: 99-104.
- MEZIROW J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- MORINI M. (2013), *The pragmatic translator: An integral theory of translation*, Bloomsbury, London.
- MORTARA GARAVELLI B. (1995), Il discorso riportato, in RENZI L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, Il Mulino, Bologna: 426-468.
- MORTARA GARAVELLI B. (1985), *La parola d'altri*, Sellerio, Palermo.
- NEWMARK P. (1988), *A textbook of translation*, Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- NEWMARK P. (1993), *Paragraphs on translation*, Multilingual Matters, Clevedon.
- POKORN N.K. (2000/2009), The pros and cons of translating into a non-mother tongue: Theoretical bias and practical results, in GROSMAN M. - KADRIĆ M. - KOVAČIČ I. - SNELL-HORNBY M. (eds), *Translation into non-mother tongues in professional practice and training*, Staffenburg Verlag, Tübingen: 71-79.
- RICHARDSON B. (1998), Deictic features and the translator, in HICKEY L. (ed.), *The pragmatics of translation*, Multilingual Matter, Clevedon: 124-142.
- SANTULLI F. (2002). The role of linguistics in the interpreter's curriculum, in GARZONE G. - VIEZZI M. (eds), *Interpreting in the 21st century: Challenges and opportunities*, Benjamins, Amsterdam: 257-266.
- SEGAL E.M. (1995), *Narrative comprehension and the role of deictic shift theory*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- STEWART D. (2008), Vocational Translation Training into a Foreign Language, *inTRAlinea 10*. Available at <http://www.intraline.org/archive/article/164>
- TAVIANO S. (ed.) (2014), English as a lingua franca: Implications for translator and interpreter training, *The Interpreter and Translator Trainer* 7(2), Special Issue.
- WEATHERBY J. (2000/2009), Striving again literalist fidelity in L1-L2 translation classes (Spanish-English), in GROSMAN M. - KADRIĆ M. - KOVAČIČ I. - SNELL-HORNBY M. (eds), *Translation into non-mother tongues in professional practice and training*, Staffenburg Verlag, Tübingen: 193-203.
- ZANETTIN F. (2009), Corpus-based Translation Activities for Language Learners, *The Interpreter and Translator Trainer* 3(2): 209-224.

PART 4

REFLECTIONS ON (CROSS)LANGUAGE ISSUES

GRETA ZANONI¹

La scortesia linguistica in italiano L2. Dalla piattaforma LIRA all'esperienza in aula

The attention paid to impoliteness in teaching and learning pragmatics is a recent phenomenon, in particular in Italian as a second language. This area of research has inspired the present paper, whose purpose is to deal with linguistic impoliteness within a communicative pedagogy that is attentive to exposing the learner to a plurality of registers. The paper represents a further development of the theme compared to some recent research carried out and materials developed for Italian as a second language and describes a teaching experience carried out in a classroom with international students at the University of Bologna. The purpose is to understand if and how linguistic impoliteness, as a dimension of communication and an integral part of the communicative experience of many students, can be treated in the classroom as an element of explicit reflection for the development of communicative competence.

1. *Introduzione*

Questo contributo si inserisce nel filone delle ricerche e delle riflessioni in prospettiva didattica che propongono di trattare la scortesia linguistica all'interno di una pedagogia comunicativa attenta ad esporre l'apprendente a una pluralità di registri (Dewaele, 2008; Mugford, 2008; Doyle 2006, tra gli altri), e che, di recente, sono state condotte anche per l'italiano L2 (Pugliese & Zanoni, 2015; Pugliese & Zanoni ics.).

Il presente articolo illustra una proposta didattica realizzata nell'ambito del corso di Lingua italiana L2 del corso di laurea triennale in Mediazione Linguistica Interculturale della Scuola di Lingue, Letterature, Traduzione e Interpretazione dell'Università di Bologna. Finalità della proposta didattica è di saper riconoscere la scortesia linguistica, di offrire spunti di riflessione su alcuni aspetti specifici della comunicazione conflittuale che svolgono una funzione fondamentale nell'ambito della comunicazione, e di focalizzare l'attenzione degli studenti sull'impatto che il mancato riconoscimento o il fraintendimento di tali aspetti può avere sull'interazione con altri parlanti. Dopo aver brevemente precisato i presupposti che motivano un trattamento didattico della scortesia linguistica, il presente contributo intende descrivere l'esperienza didattica condotta analizzando, per ciascuna fase del percorso, gli obiettivi, il materiale usato e le attività svolte in classe.

¹ Università di Bologna, Italy.

2. La scortesia linguistica nell'insegnamento delle lingue

Scortesia linguistica traduce 'impoliteness' (Culpeper, 2011): questo termine è diffuso in area internazionale per indicare un fenomeno linguistico-pragmatico che è al centro di un ampio settore di studi linguistici, e le relative ricadute didattiche (Culpeper *et al.*, 2017; Horan, 2013). Nella letteratura scientifica, con *impoliteness* si indicano le strategie comunicative, compresi gli insulti e le parolacce, che possono offendere l'interlocutore o generare conflitto tra i parlanti. Negli ultimi decenni, questo tema è stato oggetto di numerosi studi e dibattiti. In questa sede, ci si limita a richiamare gli aspetti dell'*impoliteness* che ne giustificano la trattazione e mostrano la sua rilevanza nella glottodidattica², nello specifico la sua produttività nell'insegnamento della lingua italiana L2.

La scortesia linguistica è una dimensione intrinseca della comunicazione e sono frequenti gli esempi d'uso in occasioni d'interazione che lo stesso parlante può facilmente richiamare, avendoli sperimentati in situazioni che lo hanno coinvolto in prima persona (in interazioni in presenza o a distanza, mediate dall'uso delle tecnologie) o come spettatore (per esempio, film, cartoni animati, pubblicità, radio, canzoni, narrativa, ecc.). Pur essendo un fenomeno linguistico oggetto di studio e discussione da vari decenni, l'attenzione e l'applicazione della ricerca su questa specifica dimensione della comunicazione alla didattica delle lingue (orale e scritta) è ancora piuttosto limitata. Se da un lato può accadere che un apprendente di lingua straniera si imbatta in comportamenti verbali riconoscibili come atti di scortesia linguistica, dall'altro lato tale fenomeno è raramente fatto oggetto di riflessione esplicita nell'insegnamento della lingua seconda, e sono ancora molto limitati i casi in cui si trovano esempi di scortesia linguistica nei materiali didattici o nei sillabi. Nell'ambito dell'italiano L2, i manuali per lo studio e i materiali (tradizionali e *on line*) raramente danno rilievo alla dimensione conflittuale ed emozionale della comunicazione, affidando l'acquisizione di questi usi a condizioni incidentali (Leone, 2011). Una delle possibili ragioni di questa assenza può essere dettata dal fatto che il trattamento e l'utilizzo di espressioni scortesie e/o di parolacce e soprattutto l'uso pragmatico di queste espressioni nell'insegnamento di una L2 necessiterebbe di esporre l'apprendente a una pluralità di registri, di situazioni e a una grande varietà di input e materiali (Toya & Kodis, 1996), pratica che non è sempre realizzabile nei corsi.

Ci sono però studiosi che sostengono che, invece, sarebbe opportuno il riconoscimento di determinati elementi linguistici e la comprensione degli usi linguistici da parte degli studenti. Mercury (1995), ad esempio, sottolinea che è importante che gli apprendenti di una lingua straniera sappiano riconoscere e contestualizzare gli elementi che costituiscono il linguaggio offensivo osceno ("obscene language"); inoltre, che siano in grado di comprendere le ragioni che spingono i parlanti nativi a scegliere un determinato tipo di linguaggio e che cosa significa dal punto di vista sociolinguistico. L'autrice

² Per un'analisi ed una discussione approfondita sul contesto di scortesia linguistica e sul trattamento della dimensione conflittuale della comunicazione nell'insegnamento delle lingue si rimanda a Pugliese & Zanoni (ics).

sostiene anche che “students who are learning conversational English also need to learn what is acceptable or unacceptable in taboo language behaviour” (Mercury, 1995: 35). Queste considerazioni sono in linea con quanto affermato da Mugford, ovvero che non si tratta di insegnare ad essere o a diventare scortesi e offensivi ma “to help learners recognize instances of impoliteness and offer choices when dealing with impoliteness” (Mugford, 2008: 383). Questo bisogno trova riscontro anche nel dibattito informale tra docenti di lingua straniera nei blog e nei social media, come dimostrano alcuni commenti tratti da un gruppo chiuso di insegnanti di italiano L2 su Facebook³:

- (1) Agli studenti dobbiamo offrire degli strumenti che li rendano autonomi e consapevoli nell'agire (nell'uso della lingua), sembra che tu li voglia proteggere, ma impareranno anche sbagliando contesto. A tutto c'è rimedio. e sono i primi a non volerle [*le parolacce*] usare a sproposito.
- (2) Presumibilmente questi studenti conoscono già parolacce in altre lingue, non si tratta di dire “non usare questa parola” ma di spiegare che quella parola è sconsigliata in certi contesti.
- (3) Vorrei solo sapere se è giusto o sbagliato “insegnare” o spiegare il significato di alcune parolacce a studenti curiosi in merito!
- (4) Le parolacce vanno innanzitutto riconosciute, soprattutto se si studia e vive in Italia.

Riguardo all'italiano L2, una prima proposta sistematica sulla dimensione conflittuale nella comunicazione e sulla scortesia linguistica è discussa in Pugliese & Zanoni (ics). L'articolo illustra i presupposti teorici e operativi che hanno portato alla realizzazione di un percorso didattico inserito nella piattaforma LIRA (Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento)⁴ e contenuto nell'area tematica *Quando le cose si mettono male*. Il percorso didattico è intitolato *Offendere, insultare e dire parolacce* e presenta alcuni spunti per l'osservazione e il riconoscimento – secondo una precisa progressione pedagogica – del valore pragmatico di determinati usi linguistici (espressioni fisse, singole parole, interiezioni ecc.), all'interno di sequenze interazionali conflittuali. Nel progettare il percorso di LIRA, si è deciso di articolare le attività intorno a due obiettivi:

- noticing e comprensione;
- riflessione e consapevolezza.

Da un lato, infatti, l'obiettivo è quello di far notare determinati usi linguistici e gli strumenti linguistici che servono per quegli usi e far capire quale è la loro funzione. Secondo la *Noticing Hypothesis* di Schmidt (1993, 2001), l'input deve essere innanzitutto “notato”. Ciò significa, come scrive Nuzzo:

registrare in modo conscio l'occorrenza di qualche evento, mentre comprendere significa riconoscere un principio generale, una regola, uno schema ricorrente. Nell'ambito delle competenze pragmatiche, il processo di *noticing* deve interessare tanto le forme linguistiche degli enunciati quanto le caratteristiche sociali e contestuali con cui sono associate (Nuzzo, 2007: 29).

³ <https://www.facebook.com/groups/itastra/?ref=bookmarks>.

⁴ <http://lira.unistrapg.it>.

Dall'altro, l'intento delle attività di LIRA è quello di spingere l'utente a una riflessione più esplicita su determinati elementi e ad acquisire quella che potremmo definire la consapevolezza meta-pragmatica. Naturalmente, non sempre le attività del percorso sono finalizzate ad entrambi gli obiettivi (molte, per esempio, hanno come finalità la comprensione di testi, orali e scritti).

Oltre ai principi teorici appena esposti, nel definire i percorsi di LIRA si è tenuto conto di una serie di principi guida che si è cercato di replicare quando si sono proposte le attività della piattaforma in un contesto reale come quello di un corso universitario per studenti Erasmus. In particolare, si è cercato di:

- dare enfasi alla costruzione della conoscenza;
- evitare eccessive semplificazioni nel rappresentare la complessità delle situazioni reali;
- presentare situazioni contestualizzate evitando generalizzazioni ed astrazioni;
- offrire rappresentazioni multiple della realtà;
- favorire la riflessione verso determinate espressioni linguistiche e situazioni d'uso;
- favorire la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la collaborazione e lo scambio di contenuti ed esperienze linguistiche con altri utenti.

A queste linee guida si aggiunge la scelta di proporre dei materiali autentici che consentano di mostrare gli usi effettivi della lingua nel contesto di reali interazioni e di tenere conto di un numero elevato di variabili. L'esposizione degli studenti a un input ricco, vario e contestualizzato è una condizione necessaria per lo sviluppo della loro competenza pragmatica in L2. Le modalità messe a punto e sperimentate nella piattaforma LIRA sono state riprese e riproposte in via sperimentale in un contesto didattico tradizionale, la classe. L'assunto era infatti verificare l'opportunità del trattamento esplicito della scortesie linguistiche nell'insegnamento della pragmatica all'interno di una classe di insegnamento dell'italiano L2 attraverso il passaggio da una piattaforma di autoapprendimento *on line* a una realizzazione didattica in aula.

Alla base di questo contributo vi è dunque l'intento di verificare se/come la scortesie linguistiche, in quanto parte integrante della comunicazione, possa rappresentare un elemento di riflessione esplicita, anche in presenza, durante il lavoro in classe.

3. *Un'esperienza didattica in classe*

Di seguito si illustra un'esperienza didattica svolta all'interno dell'insegnamento di Lingua italiana L2 destinato a studenti in mobilità e studenti non italofoni iscritti al Corso di Laurea Triennale di Mediazione Linguistica e Interculturale del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna. Il corso di Lingua italiana L2 ha una durata semestrale, per consentirne la frequenza agli studenti stranieri in arrivo con progetti di scambio, e prevede quaranta ore di insegnamento in presenza. L'obiettivo generale è favorire negli apprendenti l'acquisizione del livello B2. Il corso mira a sviluppare la competenza comunicativa prevalentemente della lingua orale, senza tuttavia trascurare la comprensione scritta. Durante il corso, l'approfondimento di tematiche grammaticali è funzionale alle

attività comunicative proposte. All'interno del corso, sei ore sono state dedicate alla realizzazione dell'esperienza incentrata sulla scortesia.

In linea con quanto esposto precedentemente, la proposta didattica realizzata propone a) attività di osservazione e riconoscimento di sequenze interazionali conflittuali per individuare il valore pragmatico di determinati usi linguistici (espressioni fisse, singole parole, interiezioni ecc.); b) attività di utilizzo per mettere gli apprendenti nella condizione di utilizzare la lingua in specifici contesti comunicativi stimolati a partire da attività a risposta aperta e da *role play*; c) attività di riflessione per favorire l'interazione e il confronto tra pari in modo che il processo di apprendimento sia (anche) il risultato di una co-costruzione, negoziazione e condivisione di saperi. L'esperienza realizzata in aula è stata distribuita su tre lezioni, secondo una struttura articolata in tre fasi: osservare, utilizzare e riflettere.

La fase iniziale è centrata sull'osservazione e ha lo scopo di presentare agli studenti l'argomento che verrà trattato, oltre a offrire occasione al docente di valutare che cosa gli studenti già conoscono rispetto ai contenuti e agli obiettivi dell'intervento didattico. L'obiettivo di questa prima fase è anche quello di far riconoscere le strategie comunicative utilizzate dai parlanti durante una comunicazione conflittuale. Una comunicazione che coinvolge due o più parlanti che hanno opinioni e idee contrastanti può dare luogo a discussioni: si può passare da una semplice divergenza di idee (disaccordo), all'accusa reciproca che può essere espressa in modo diretto, implicito o attraverso l'uso dell'ironia, alla minaccia, fino ad arrivare a contrasti verbalmente più violenti che comportano in alcuni casi litigi, offese e insulti. Come prima attività, si propongono alcuni brevi estratti video e si guida una fase di discussione di gruppo. I video scelti per questa attività sono tratti da due film italiani – *Non pensarci* diretto da Gianni Zanasi (2007) e *Manuale d'amore* diretto da Gianni Veronesi (2005) – che presentano due scene con situazioni molto simili: nel primo caso un automobilista si accorge, uscendo di casa, che i vigili stanno portando via la sua auto, mentre nel secondo caso una vigilessa accusa un automobilista di bloccare il traffico con la sua auto. Dopo aver guardato le due scene, si chiede di individuare gli elementi comuni e gli aspetti linguistici diversi; in particolare, si cerca di osservare quale reazione hanno i parlanti rispetto alle accuse e alle minacce dei loro interlocutori, quale funzione comunicativa svolgono le risposte, se vengono utilizzate o meno espressioni per offendere l'interlocutore. Nella scena tratta da *Non pensarci*, l'automobilista utilizza l'ironia per difendere la propria posizione e contrattaccare e risponde in modo insolente ma non offensivo alle accuse che gli vengono rivolte; nella scena tratta da *Manuale d'amore*, invece, si utilizzano espressioni offensive ("furbetto" e "iena") per sottolineare un comportamento scorretto o l'atteggiamento dell'interlocutore. Questa attività permette di iniziare a osservare che a volte, quando siamo in totale disaccordo con qualcuno per qualcosa che è stato detto o fatto, può capitare di offendere il nostro interlocutore. In alcuni casi, può accadere che si utilizzino parole e parolacce, gesti e espressioni offensive. È il caso del video mostrato per la seconda attività utile a proseguire questa fase di osservazione. Si riprende un'attività di LIRA (*Attento a come parli*) mostrando in aula un video

tratto dalla serie televisiva *Non pensarci* realizzata dal regista Gianni Zanasi per Sky come sequel del film. In questa scena, il protagonista è seduto in autobus e accanto a lui c'è un posto libero. Una signora anziana si avvicina e chiede se può sedersi, ma il protagonista le risponde dicendo che il posto è occupato e che ce ne sono altri liberi. Tra i due nasce una discussione alla quale si aggiunge anche un altro passeggero. Dopo aver guardato la scena e letto la trascrizione, si chiede agli studenti di individuare e osservare con attenzione sia le espressioni offensive, gli insulti espliciti e impliciti, sia le diverse reazioni agli insulti e di riportarle, abbinandole, in una tabella.

Da un lato, queste due attività permettono agli studenti di riconoscere che, a seconda del contesto, alcune parole comuni possono assumere il valore di insulto. Dall'altro lato, che le offese e gli insulti possono essere formulati anche con parolacce, una particolare categoria di parole. A partire da questa ultima considerazione, si guidano gli studenti in un momento di *brainstorming* collettivo per far emergere esperienze linguistiche personali, usi linguistici e conoscenze pregresse rispetto all'uso delle parolacce. Ad esempio, si può chiedere di scrivere quali parolacce della lingua italiana conoscono o di raccontare situazioni in cui hanno usato una parolaccia in italiano o sono rimasti colpiti dall'uso di un'espressione offensiva, un insulto che hanno sentito. Successivamente, in gruppo, si invitano gli studenti a confrontare le proprie scelte con la classe e, alla lavagna, si riportano tutte le parolacce e gli insulti individuati.

Questo tipo di attività offre spunti per avviare una prima riflessione su due livelli: uno di tipo meta-pragmatico chiedendo, ad esempio, di mettere in ordine di gravità dalla meno alla più offensiva gli insulti e le parolacce individuate. Il secondo è di tipo meta-linguistico, poiché si chiede agli studenti di individuare le espressioni originariamente più dialettali o diatopicamente connotate (ad esempio, "minchia", "pirla", "li mortacci tua") che, con il tempo e l'uso, hanno perso la loro connotazione regionale e si sono diffuse in tutta Italia diventando espressioni di esclamazione, di disprezzo, di apprezzamento o di stupore. Questo tipo di riflessione è funzionale alla fase di osservazione perché consente di introdurre una variazione sull'uso delle parolacce; permette infatti di far notare agli studenti che le parolacce non sempre corrispondono a un insulto diretto al nostro interlocutore. Per chiarire meglio questo uso specifico delle espressioni scortesie, si mostra un breve estratto video della puntata del 13 novembre 2006 di *Le Storie* (Rai3) dal titolo *La lingua sporca* condotta da Corrado Augias; nel corso del programma, il conduttore intervista il giornalista e linguista Vito Tartamella che spiega come a volte le parolacce possono anche assumere una funzione emotiva, persino liberatoria, oppure possono essere usate come semplice intercalare, svuotate del loro significato principale. Nella lingua italiana ci sono due parolacce che più di altre vengono spesso utilizzate per questi scopi. In gruppo, gli studenti cercano di formulare delle ipotesi e di provare a individuare quali possono essere le due parole o espressioni di uso frequente che vengono usate secondo questa modalità. Successivamente si propone la soluzione: per la prima parola, si mostra un video tratto da Alma Tv⁵ (Alma Edizioni) in cui

⁵ <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/grammatica-caffe/imprecazione-allitaliana/>.

si spiega la frequenza d'uso della parola in oggetto ("cazzo") e le ragioni e le modalità per cui un'espressione volgare è diventata di uso comune, un intercalare spesso svuotato del suo significato. Per la seconda parola, invece, si suggeriscono due brevi estratti di narrativa inseriti nella seconda parte dell'attività LIRA *Parolacce come insulti* in cui è messa in evidenza la stessa espressione – "vaffanculo" – ma con due funzioni molto diverse, come mostrano gli esempi (5) e (6). Nel brano del romanzo *Quelli che però è lo stesso* di Silvia Dai Prà (5), l'esclamazione "fanculo", in forma abbreviata e ripetuta più volte, è utilizzata con funzione offensiva verso gli interlocutori che stanno infastidendo il personaggio che parla. Nel secondo esempio, tratto dal romanzo *Non avevo capito niente* di Diego De Silva (6), l'esclamazione è usata per esteso, non è rivolta a nessun interlocutore, non è quindi offensiva, e assume una funzione esclusivamente liberatoria.

(5) Dal corridoio riprendono a salire le bestemmie di Jessica.

"A Je', ti sei calmata?"

"Fanculo".

"Jessica, parla bene per favore".

"Fanculo pure te, professoressa", inspira, si blocca [...]

(6) [...] Prendo una Stefan e mi siedo, continuando a tornare daccapo finché le parole sulla carta non diventano degli sgorbi incomprensibili. Abbasso il foglietto e spalanco gli occhi. Sono ricco, penso. Ecco quello che penso. Poi tiro su col naso. E vaffanculo. È questa la parola che viene istintiva quando ti capita di sentirti inaspettatamente felice, tutt'a un tratto.

La seconda fase del percorso ha come obiettivo l'utilizzo della lingua. A seconda delle caratteristiche del gruppo classe (numero degli studenti, livello di competenza, ecc.) si possono suggerire due tipi di attività a partire da una situazione data: il *role play* orale o il *Discourse Completion Task* (di seguito DCT) scritto. In entrambi i tipi di attività, si propone uno script con la descrizione di una situazione comunicativa presentando situazioni vicine al campo esperienziale degli studenti.

Il *role play* è uno strumento utile e molto diffuso nella didattica delle lingue poiché offre agli apprendenti attività comunicative che stimolano un uso realistico della lingua. Generalmente, il *role play* si svolge a coppie e nello script assegnato ai partecipanti con la situazione comunicativa si indicano i ruoli attribuiti a ciascun partecipante. Ad esempio:

(7) Situazione tra estranei, in un treno molto affollato: il passeggero A ha prenotato il posto ma, quando arriva nel vagone giusto, il passeggero B è seduto al suo posto. Il passeggero A fa notare la situazione al passeggero B.

Durante lo svolgimento del *role play* è consigliabile non porre limiti al numero e alla lunghezza dei turni, in modo che i parlanti possano reagire in modo spontaneo allo scambio comunicativo; la lunghezza dello scambio dipende quindi esclusivamente dai tempi di raggiungimento dell'obiettivo conversazionale.

Nel caso dell'esperienza didattica descritta in questo contributo, considerato l'elevato numero di studenti presenti (una trentina), si è preferito utilizzare come

modalità di utilizzo della lingua il DCT scritto. Il DCT consiste in una attività unilaterale contenente un prompt situazionale che il partecipante legge a voce alta per suscitare una reazione o una risposta da parte di un altro partecipante o, come in questo caso, per cercare di rispondere in prima persona. Questo tipo di attività didattica è particolarmente utilizzato nel campo dell'insegnamento della pragmatica poiché mira a elicitare un comportamento discorsivo adeguato al contesto. A titolo esemplificativo, si riportano le situazioni utilizzate per questa esperienza:

(8) Esempi di situazioni utilizzati per il DCT

CHE COSA DIRESTI IN QUESTE SITUAZIONI? Mettiti alla prova!

1- Situazione (tra estranei in treno)

In un treno molto affollato. Hai prenotato il posto ma quando arrivi un signore è seduto al tuo posto. Gli fai notare la situazione.

2 – Situazione (tra amici)

Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a che si ferma davanti a tutte le vetrine per almeno 10 minuti. Tu devi ancora comprare diverse cose e state camminando già da un paio d'ore. Gli/le fai notare la situazione.

3 – Situazione (tra estranei in posta)

E' più di mezz'ora che stai aspettando in fila il tuo turno per ritirare un pacco. Finalmente tocca a te, quando un altro utente ti passa davanti e fa la sua richiesta allo sportello. Gli/le fai notare la situazione.

4 – Situazione (tra vicini di casa)

Il/La tuo/a vicino/a di casa lascia sempre il cane in casa da solo per tutto il giorno. La povera bestiola si lamenta e abbaia, disturbando parecchio. Glielo hai già fatto notare più volte con gentilezza ma non è servito. Decidi di andare a parlargli/le per l'ultima volta: se la situazione non dovesse risolversi sei disposto/a a chiamare la protezione animali.

5 – Situazione (tra amici)

Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a che in ogni negozio discute con i commessi per vari motivi. Questa cosa ti imbarazza. Quando uscite da un negozio dove il/la tuo/a amico/a ha avuto una discussione particolarmente forte, fai notare all'amico/a il fatto che non gradisci il suo comportamento.

Le situazioni comunicative proposte per questo DCT prendono spunto da alcune situazioni proposte nelle attività di auto valutazione di LIRA *Che cosa so già* e *Che cosa ho imparato* dell'area tematica *Quando le cose si mettono male*. L'obiettivo è di permettere agli studenti, in una fase successiva del percorso o in autonomia a casa, di confrontare la propria produzione con le proposte di altri utenti della piattaforma LIRA.

Il momento che precede l'attività vera e propria, sia per il *role play* sia per i DCT, è caratterizzato dall'introduzione del compito e dall'esplicitazione di tutte le informazioni necessarie per fare in modo che sia chiaro che cosa ci si aspetta dagli studenti. Prima dello svolgimento dell'attività non si presentano strutture linguistiche, né si offrono spiegazioni grammaticali, né si illustrano o suggeriscono le strategie comunicative per raggiungere l'obiettivo richiesto. Gli studenti possono così espri-

mersi liberamente, come illustrato negli esempi della fig. 1 relativi alle produzioni di alcuni studenti:

Fig. 1 - esempi dei DCT degli studenti

4 - situazione (tra vicini di casa)

Il/La tuo/a vicino/a di casa lascia sempre il cane in casa da solo per tutto il giorno. La povera bestiola si lamenta e abbaia disturbando parecchio. Glielo hai già fatto notare più volte con gentilezza ma non è servito. Decidi di andare a parlargli/le per l'ultima volta: se la situazione non dovesse risolversi sei disposto/a a chiamare la protezione animali.

*Senti, il tuo cane sta lamentando tutto il giorno. Non è normale che dei
lo lasci sempre da solo. Dov'è cambiare la situazione o chiama la
protezione animali.*

4 - situazione (tra vicini di casa)

Il/La tuo/a vicino/a di casa lascia sempre il cane in casa da solo per tutto il giorno. La povera bestiola si lamenta e abbaia disturbando parecchio. Glielo hai già fatto notare più volte con gentilezza ma non è servito. Decidi di andare a parlargli/le per l'ultima volta: se la situazione non dovesse risolversi sei disposto/a a chiamare la protezione animali.

*Ma, sei imbecille? Non capisci che non puoi lasciare
il cane in casa da solo?*

4 - situazione (tra vicini di casa)

Il/La tuo/a vicino/a di casa lascia sempre il cane in casa da solo per tutto il giorno. La povera bestiola si lamenta e abbaia disturbando parecchio. Glielo hai già fatto notare più volte con gentilezza ma non è servito. Decidi di andare a parlargli/le per l'ultima volta: se la situazione non dovesse risolversi sei disposto/a a chiamare la protezione animali.

*Se fuori questo povero cane a casa da solo ancora una volta, devo
chiamare la protezione animali!*

In un secondo momento, si è chiesto agli studenti di svolgere lo stesso tipo di attività, ovvero provare a immedesimarsi in una situazione comunicativa data e reagire, ma partendo da un'interazione orale semi-spontanea. In aula, è stata mostrata la prima parte del video dell'attività di LIRA *La vicina insopportabile!* in cui due vicini di casa (un uomo e una donna) stanno litigando: il motivo del litigio è che, secondo la signora, l'altro condomino non può parcheggiare la macchina in un determinato posto. Nel video i due parlanti discutono animatamente e il video viene fermato nel momento in cui il signore sta per offendere la sua vicina. Nell'attività di LIRA, si chiede agli utenti di immaginare che cosa potrebbe dire il signore alla sua vicina e di indicare in una produzione scritta aperta la risposta. Nella fig. 2, invece, sono riportati alcuni esempi delle produzioni degli studenti del corso di Lingua italiana L2.

Fig. 2 - *E tu che cosa diresti? Come risponderesti alla vicina insopportabile?*

Me ne sbatto le palle! la macchina non la tolgo perché questo posto di parcheggio è comune e non me ne frega un cazzo di quello che pensa lei. Difetto di dover correre per tornare a casa mia solo perché la mia vicina è cretina e mi fa incazzare tutti i giorni per questo posto piovuto di merda!

Guarda, non me ne frega un cazzo. Se non ti sembra bene che io la metta qua, chiamo la polizia, l'amministratore o chi vuoi, ma non disturbarmi più, perché ho cose più importanti per fare. Non muoverò da una macchina se non ~~me~~ me lo dice una autorità. Arrivederci e buon giorno.

NO, io non sposterò la mia macchina. Ho ~~anche~~ il diritto di ~~stare~~ ~~par~~ parcheggiarla qui. Non voglio rischiare ~~in~~ una multa perché mi dice che devo mettere la macchina sulla strada.

Agli studenti è stato successivamente mostrato integralmente il video per permettere di confrontare le loro proposte con l'interazione originale. Dal momento che la piattaforma LIRA permette di registrare le risposte date da tutti gli utenti (nativi e non nativi) alle diverse attività, le risposte fornite dagli utenti della piattaforma per l'attività *La vicina insopportabile!* sono state analizzate in aula avviando in questo modo il percorso verso l'ultima fase.

Nella fase finale, dedicata alla riflessione meta-pragmatica, si intende favorire l'interazione e il confronto tra pari in modo che il processo di apprendimento degli usi della lingua possa essere (anche) il risultato di una co-costruzione, negoziazione e condivisione di saperi.

In questa fase è molto importante il momento della correzione delle attività di produzione che viene fatto attraverso il confronto tra pari rispetto ai diversi possibili modi di rispondere all'attività di DCT oppure attraverso il confronto con altri parlanti di italiano (nativi e non) che costituiscono la comunità degli utenti di LIRA e che hanno svolto le attività o partecipato ai forum di discussione.

Nel primo caso, a partire dalle trascrizioni di alcune risposte date dagli studenti alle situazioni proposte per i DCT, si richiede di rileggere le differenti soluzioni proposte con le quali ci si può rivolgere al proprio interlocutore nelle diverse situazioni, e riflettendo in gruppo provare a riordinarle dalla più gentile alla meno

gentile. L'obiettivo è cercare di individuare quali frasi sembrano più efficaci e quali meno, spiegandone il motivo. Questo tipo di attività consente anche un focus linguistico e grammaticale condotto attraverso l'analisi delle strutture utilizzate per raggiungere un determinato obiettivo comunicativo. Questa attività è strutturata utilizzando campioni di lingua emersi nell'attività di DCT (esempi 9, 10 e 11), con un'attenzione specifica all'analisi di strutture linguistico-grammaticali funzionali a variare il registro, il tipo di atto, mitigarne la forza illocutoria o introdurlo con atti di supporto.

(9) Situazione (tra estranei in treno)

In un treno molto affollato. Hai prenotato il posto ma quando arrivi un signore è seduto al tuo posto. Gli fai notare la situazione.

- A) Scusi, penso che questo sia il mio posto.
- B) Mi scusi ma questo sarebbe il mio posto. Potrebbe spostarsi per favore?
- C) Mi scusi, signore, ma il posto dove siede sarebbe prenotato.
- D) Scusa ma questo è il mio posto. È prenotato.
- E) Scusa sei seduto al mio posto!

+						-
---	--	--	--	--	--	---

(10) Situazione (tra amici)

Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a che si ferma davanti a tutte le vetrine per almeno 10 minuti. Tu devi ancora comprare diverse cose e state camminando già da un paio d'ore. Gli/le fai notare la situazione.

- A) Ehi, non ho molto tempo. Non possiamo fermarci in tutte le vetrine. La prossima volta vado da sola.
- B) Dai, non ti fermare ad ogni vetrina! Ho fretta!
- C) Dai, lo stai facendo apposta per farmi incazzare? Io sono di fretta, cazzo muoviti!
- D) Ma ti devi proprio fermare in ogni negozio? Non ho molto tempo.
- E) Smetti di fermarti ogni vetrina! Hai già visto tutto, basta!

+						-
---	--	--	--	--	--	---

(11) Situazione (tra estranei in posta)

E' più di mezz'ora che stai aspettando in fila il tuo turno per ritirare un pacco. Finalmente tocca a te, quando un altro utente ti passa davanti e fa la sua richiesta allo sportello. Gli/le fai notare la situazione.

- A) Scusami ma è il mio turno! Sto aspettando da mezz'ora per ritirare questo pacco.
- B) Ora tocca a me! Non vedi tutta questa gente che aspetta in fila?
- C) Ehi sei per caso cieco? C'è un fila!!
- D) Scusa ma non è il tuo turno. Puoi aspettare in fila come abbiamo fatto tutti?
- E) Ero prima di te! Spostati subito!

+						-
---	--	--	--	--	--	---

Nel secondo caso si sfruttano le attività della piattaforma LIRA e soprattutto le risposte fornite dagli utenti (nativi e non); queste ultime possono rivelarsi utili in aula come strumento integrativo dell'attività didattica tradizionale per riflettere a posteriori all'interno del gruppo classe e stimolare la meta-riflessione su dinamiche comunicative sorte nelle risposte dei singoli utenti alle attività o nei forum di discus-

sione della piattaforma. Le risposte degli utenti e i commenti dei forum di LIRA consentono infatti a tutti gli studenti di ampliare le proprie conoscenze attraverso l'osservazione di – e la riflessione su – particolari fenomeni linguistici, pragmatici e culturali. Gli studenti del corso di Lingua italiana L2 possono venire in contatto con la grande diversità che esiste tra gli stessi nativi rispetto agli usi della lingua. Inoltre, l'osservazione da parte degli studenti dei commenti del forum di LIRA legati alle attività del percorso *Offendere, insultare, dire parolacce* ha mostrato che rispetto a determinati usi della lingua, come ad esempio l'uso delle parolacce, anche i parlanti nativi sono portati a riflettere rispetto alla propria competenza. L'esempio (12) tratto dai commenti del forum *Imbecille e le sue sorelle* mostra alcune risposte date da utenti nativi alla domanda di un utente non nativo che chiede di ordinare (dalla più alla meno grave) alcune parolacce come imbecille, scemo, stupido, cretino, pazzo:

(12) Esempi di commenti di utenti nativi tratti dal forum LIRA *Imbecille e le sue sorelle*

- Bella domanda:;) sai che non ci ho mai pensato in questi termini? Non ci ho mai ragionato pensando di metterle in scala tipo dal più al meno offensivo. Ci devo riflettere un attimo...
- Faccio veramente fatica a ordinare i termini e confesso di non averci mai pensato.
- Credo tuttavia che molto dipenda dalla situazione in cui avviene la conversazione. [...] – E' difficile mettere in ordine queste parole per gravità. Io mi offenderei maggiormente se mi dicessero stupida, perché significa che non capisco niente. Scemo, pazzo li vedo più utilizzati quando una persona fa cose che creano situazioni di pericolo per loro stessi o per altri. Imbecille e cretino quando altre persone hanno atteggiamenti o dicono cose che non condivido. Mi risulta però difficile metterli in ordine salvo per lo stupido che per me è l'offesa maggiore.

4. Conclusioni

Il buon esito di uno scambio comunicativo dipende da una serie di fattori che non sono riconducibili esclusivamente alla competenza linguistica e all'uso corretto che chi parla o scrive fa della lingua. Nel realizzare l'interazione i parlanti compiono delle scelte linguistiche e saper compiere queste scelte presuppone un certo grado di competenza pragmatica. Una ragione per la quale appare opportuno fare oggetto di insegnamento gli aspetti pragmatici della lingua obiettivo quando si progetta un intervento didattico è la difficoltà di sviluppare spontaneamente la competenza pragmatica nella L2. Inoltre, come riporta Bardovi-Harlig (2001: 29), diversi studi rivelano come gli apprendenti ai quali non viene offerto alcun insegnamento nella pragmatica della L2 tendano ad avere problemi nell'usare la lingua obiettivo in modo appropriato al contesto comunicativo, anche se si trovano in situazioni di immersione.

Acquisire familiarità e competenza rispetto ai diversi livelli della comunicazione, inclusa quindi la dimensione conflittuale della comunicazione e specifici fenomeni che caratterizzano il linguaggio offensivo, può consentire a chi impara una lingua straniera, soprattutto in contesto di immersione, di sviluppare maggiore consapevolezza e di saper riconoscere determinate situazioni potenzialmente conflittuali e (eventualmente) saper operare le adeguate scelte comunicative.

Il percorso didattico descritto suggerisce come la possibilità di interagire “tra pari” in contesti collaborativi sia importante per sviluppare la competenza comunicativa nel suo complesso, ossia non solo la competenza linguistica legata alla conoscenza delle risorse di una lingua e al modo di organizzarle, ma anche le competenze comunicative legate all’efficacia e all’adeguatezza dell’uso di tali risorse (Thomas, 1983).

Riferimenti bibliografici

- BARDOVI-HARLIG K. (2001), Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics?, in ROSE K.R. - KASPER G. (eds), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press: 13-32.
- CULPEPER J. (2011), *Impoliteness: Using language to cause offence*, Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Culpeper J. - Haugh M. - Kádár D.Z. (2017), *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness*, London, Palgrave Macmillan.
- DEWAELE J.-M. (2008), Appropriateness in foreign language acquisition and use: some theoretical, methodological and ethical considerations, in *International Review of Applied Linguistics* 46 (3): 245-65.
- Doyle T.M. (2006), Teaching ‘bad language’ in a serious and systematic manner, in *Proceedings of the CATESOL state conference*, in <http://www.catesol.org/06Doyle.pdf>.
- HORAN G. (2013), ‘You taught me language; and my profit on’t/Is, I know how to curse’: cursing and swearing in foreign language learning, in *Language and Intercultural Communication* 13 (3): 283-97.
- LEONE P. (2011), Il litigio scortese: pratiche comunicative e didattica del parlato, in LEONE P. - MEZZI T. (a cura di) *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all’università*. Milano, Franco Angeli Editore: 96-113.
- MUGFORD G. (2008), How rude! Teaching impoliteness in the second-language classroom, in *ELT Journal* 62(4): 375-84.
- NUZZO E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole*, Perugia, Guerra, 2007.
- PUGLIESE R. - ZANONI G. (2015), E la scortesia linguistica? Scelte didattiche in un approccio pragmatico all’italiano L2, comunicazione tenuta al convegno SLEdu 2015 – *Standard and variation in second language education: A cross-linguistic perspective*, organizzato dall’Università di Roma Tre, Roma 12-13 Novembre 2015.
- PUGLIESE R. - ZANONI G. (ics), *Impoliteness and second language teaching. Insights from a pragmatic approach to Italian L2*.
- SCHMIDT R. (1993) Consciousness, learning and interlanguage pragmatics, in KASPER G. - BLUM-KULKA S. (eds), *Interlanguage pragmatics*, Oxford: Oxford University Press: pp. 21-42.
- SCHMIDT R. (2001), Attention, in *Cognition and second language instruction*, ROBINSON P. (ed), New York, Cambridge University Press: 3-33.
- TOYA M. - KODIS, M. (1996), But I don’t want to be rude: On learning how to express anger in the L2, in *JALT Journal* 18 (2): 279-295.
- THOMAS J. (1983), Cross-cultural pragmatic failure, in *Applied Linguistics* 4(2): 91-112.

PIERA MARGUTTI¹

Agire in lingue diverse: riflessioni sul binomio ‘forma e azione’ nelle pratiche comparative

Understanding how speakers recognize actions in talk is fundamental both for theories of intercultural communication and for practices involving cross-linguistic analysis (translation, interpreting and mediation). Drawing from Conversation Analysis, recent studies have shown that interactants manage to understand and respond to their interlocutors with precision, speed and no apparent effort, relying on interactional mechanisms that are universal and contextually-based. Since when the notion of action first appeared in Austin's lectures, scholars from different trends and traditions adopted alternative positions about the relationship between form and context, as well as on the relevance of each in performing and recognizing social actions in talk. The contribution argues for a major role of the second and reflects on possible outcomes for comparative practices.

1. *Introduzione*

La dimensione comparativa (o contrastiva) è una questione fondamentale per chi traduce o interpreta, sia per poter interpretare correttamente ciò che viene detto sia per poter trovare modi per esprimerlo nell'altra lingua. Il mio contributo affronta questo aspetto non tanto dal punto di vista della linguistica descrittiva, contrastiva o tipologica, ma piuttosto da quello della pragmatica linguistica, ricavandone riflessioni sulla pratica comparativa di comportamenti verbali realizzati in lingue diverse che mi sembrano pertinenti per la formazione di studenti di mediazione linguistica. Questo contributo non si articola come una lezione, ma piuttosto vuole offrire alcuni fondamenti su cui elaborare (anche in classe) riflessioni di carattere contrastivo che possano essere utili a studenti che debbano agire come esperti linguistici in ambiti plurilingue.

In pragmatica, la questione comparativa (o contrastiva) può dirsi iniziata con lo studio di Brown & Levinson (1978, 1987) sulla cortesia. Nella tradizione degli studi di sociolinguistica e pragmatica linguistica, questo studio ha per primo elaborato una spiegazione sistematica della discrepanza tra ciò che si dice e ciò che si intende dire (Brown e Levinson, 1987: 2-3); e lo ha fatto adottando una prospettiva cosiddetta universalistica (come ben chiarisce il sottotitolo) basata sull'analisi e il confronto delle strategie linguistiche e comunicative in tre lingue diverse e tra loro distanti (tzeltal, tamil e inglese). In questo contributo illustrerò il dipanarsi di un percorso che ha via via costruito un approccio comparativo nello studio del com-

¹ Università di Modena e Reggio Emilia, Italy.

portamento linguistico nell'interazione sociale in lingue e culture diverse sviluppando un'attenzione particolare per le dimensioni dell'agire sociale.

Partirò dai primi modelli della teoria degli atti linguistici, che per prima, con la nozione di *atto linguistico* ha concettualizzato la relazione tra forma linguistica e atto. Successivamente, illustrerò l'apporto della teoria della cortesia e della pragmatica cross-linguistica/culturale nella definizione di questa relazione tra strategie linguistiche, da una parte, e aspetti contestuali dell'uso linguistico, dall'altra, fino ad arrivare all'analisi della conversazione e alla centralità dell'*azione sociale* nel parlato in interazione. Ciò che intendo mettere in luce qui è il cambio di livello di analisi e di prospettiva analitica che l'adozione del concetto di azione sociale come oggetto di indagine comporta nella tradizione degli studi comparativi di pragmatica linguistica.

Come osservano Kent & Kendrick (2016) nel loro studio sui cosiddetti imperativi-direttivi², i parlanti dimostrano di essere in grado di comprendere molto rapidamente l'azione dell'interlocutore. Da questa abilità dipende anche la capacità del ricevente di gestire i tempi della risposta con precisione estrema rispetto al parlato in corso dell'interlocutore (Jefferson, 1973). Levinson (2012; 2016) ha recentemente documentato l'efficienza e la rapidità in lingue diverse del sistema che presiede al trasferimento del turno da un parlante all'altro, descritto per la prima volta da Sacks, Schegloff and Jefferson (1974).

Per spiegare che cosa renda i parlanti capaci di comprendere rapidamente e facilmente le richieste dell'interlocutore, tanto da saper rispondere e posizionare l'azione di risposta al primo momento utile, attualmente in letteratura si fa ricorso a due ordini di fenomeni, e gli studiosi si dividono a seconda di quale dei due reputano prioritario nel favorire l'interpretazione del comportamento altrui. La prima dimensione è la *grammatica*; intendendo con questo che è soprattutto la forma di ciò che si dice che rende l'azione prodotta riconoscibile al ricevente. L'altra dimensione riguarda invece gli aspetti del *contesto* in cui l'azione è prodotta e, in particolare, la sua posizione rispetto a ciò che la precede³. A questo proposito, è particolarmente interessante soffermarsi sulla spiegazione che Sacks delinea già nel 1966, in una delle sue lezioni della primavera di quell'anno:

It's taken to be the case that there are various markings for questions, e.g., rising intonation, a special grammar, inversion, etc. It has also been suggested that an enormous number of observable questions have neither 'question intonation' or the grammatical form of question, and yet seem to be recognized as questions. How would that be done? One possibility might be if a 'first question' has been recognized, then things which go after its answer can perhaps be inspected for whether they're 'second questions'. And those can perhaps be made without use of those things which would mark a 'first question'. [...] For example, if you're offering candy, then you can per-

² Si noti il nome doppio per definire il fenomeno: uno che definisce la forma grammaticale e, l'altro, l'azione sociale prodotta.

³ Si consideri il dibattito su questi temi nelle ricerche sulla riconoscibilità di azioni quali richieste, offerte, proposte e suggerimenti (Couper-Kuhlen, 2014; Clayman & Heritage, 2014).

factly well use this kind of form: “Would you like a lifesaver Mary?”, “Bill?”, “Harry?”, etc. (Sacks, 1995, vol. I: 287-288).

Secondo questa analisi, dunque, il *riconoscimento dell'azione come tale* non è dovuto solo alla forma; in gran parte è il contesto che è responsabile della comprensione reciproca dei parlanti di ciò che si sta facendo. La *forma* e la *posizione* di un'unità nella sequenza sono quindi due dimensioni che non possono essere considerate l'una senza l'altra, come ben argomentato da Drew, quando descrive la natura sequenziale dell'interazione, in cui forma e posizione del turno sono intimamente connessi:

The contingent connections between a turn and its prior, and the contingencies one turn creates for a subsequent (responsive) turn, generate strings or sequences of connected turns, sequences that progress on the basis of our understanding of what one another was doing in his/her prior turn(s). By interaction, then, we mean the contingently connected sequences of turns in which we each “act,” and in which the other's — our recipient's — response to our turn relies upon, and embodies, his/her understanding of what we were doing and what we meant to convey in our (prior) turn. (Drew, 2012: 363)

Da quanto sopra riportato, appare chiaro che ciò che rende un enunciato, un turno o specifici comportamenti comunicativi un'azione sociale è il mutuo riconoscimento della relazione con ciò che lo precede da parte dei partecipanti a un'interazione. Inoltre è altrettanto chiaro che questo riconoscimento si basa su elementi linguistici e di contesto; questi ultimi, connessi alla dimensione sequenziale e contingente (locale) dell'interazione.

1.1 Che cosa confrontare?

Comprendere che cosa faccia di un enunciato la realizzazione di un'azione sociale è fondamentale se si intende adottare un approccio comparativo nello studio dell'interazione in lingue diverse. Per confrontare la realizzazione di uno stesso fenomeno – in questo caso, una stessa azione sociale e la sua realizzazione in lingue diverse, infatti, è necessario identificare un costrutto che sia stabile e riconoscibile come tale nelle diverse lingue. Ma, a che cosa esattamente prestare attenzione se, come abbiamo visto, le azioni sociali sono soggette alla contingenza del contesto locale? A questa apparente incostanza del fenomeno “azione sociale” si aggiunge la natura variabile e irregolare dei dati di parlato.

Prendendo l'azione sociale *invito* come fenomeno da indagare, consideriamo i frammenti trascritti che seguono. Sono tre casi che esemplificano la variabilità con la quale i parlanti costruiscono un'azione che comunemente assegniamo alla stessa categoria. La freccia indica la posizione dove l'invito viene prodotto.

(1) [it-INV_PM.OD_4-5ott2002_02:57:07_Tomba1], in Margutti & Galatolo, 2018⁴
(P= Paola; D= Daniele, cognato di Paola; Manu= Manuela, sorella di Paola e moglie di Daniele.)

⁴ Per le convenzioni di trascrizione, Jefferson (2004) e Hepburn & Bolden (2012).

- 1 Paola: ((*il telefono squilla*))
 2 Dan: sì,= pronto?
 3 Paola: eh::: Daniele son la Pa:ola;
 4 Dan: cia:o Pahohla
 5 Paola: cia::=ciao Daniele (.) [com'andiamo?
 6 Dan: [c-
 7 Dan: bene e vo:i
 8 Paola: .h ↑abbastanza bene grazie.
 9 Dan: °bene dà mi fa piacere° [vuoi la Manu?
 10 Paola: [voleva-
 11 Paola: e::h?
 12 Dan: vuo'la Manuela?
 13 → Paola: ↑no:: voleva- >volevamo invitarvi domani sera da? Tomba.<
 14 (1.2)
 15 Dan: doma:ni se:ra?
 16 Paola: ↑ch
 17 (1.4)

(2) (INV_EN_9. #9 [NB PowerTools]) in Drew, 2018

(Edn=Edna; Mar=Margy; Edna ha chiamato Margy; tra le ragioni per la chiamata, anche quella di ringraziare Margy per averla invitata a pranzo una settimana prima.)

- 1 Edn: =I shoulda ca:lled you sooner b't I don't know where the
 2 week we::n[t,
 3 Mar: [u-We:ll::=
 4 Mar: =Oh- yEdna you don'haftuh call me up=
 5 Edn: =[I wa::nt [t o : .]
 6 Mar: =[I wz jus [tickled] thetche-
 7 (.)
 8 Mar: nYihkno:w w'n you came u:p en uh-.hhh=
 9 =W'l haftuh do tha[t more] o[:f t e n.]
 10 → Edn: [.hhhhh] [Wul w]hy don't we: uh-m:=
 11 Edn: =Why don't I take you'n Mo:m up there tuh: Coco's.someday
 12 fer lu:nch.We'll go, bkuzz up there tu[h,
 13 Mar: [k Goo:d.
 14 Edn: Ha:h?
 15 Mar: That's a good deal. .hh-.hh=
 16 Edn: =Eh I'll take you bo:th [up
 17 Mar: [No:::: we'll all go Dutch.=
 18 Mar: =B't [let's do t h a t.]
 19 Edn: [N o : we wo:n']t.
 20 (.)
 21 Edn: Becuz uh:: u-may u-dz yer mom like t'shop ov'r 'n: look
 22 arou:n' 'n th'stores

(3) ("We were in an automobile discussion"), in Sacks, 1995, vol.1, Spring 1966, lecture 4: 300

L'esempio è tratto dall'inizio di una sessione di terapia di gruppo, in cui il terapeuta (Ther.) introduce un nuovo arrivato, Jim Reed, agli altri del gruppo.

- 1 Ther: Jim, this is Al,
- 2 Jim: Hi
- 3 Ther: Ken,
- 4 Jim: Hi
- 5 Ken: Hi
- 6 Ther: Roger.
- 7 Roger: Hi
- 8 Jim: Hi
- 9 Ther: Jim Reed.
- 10 (): ((cough))
- 11 → Ken: We were in an automobile discussion
- 12 Roger: discussing the psychological motives for
- 13 (): hhhhhhh
- 14 Al: drag racing on the street.

Tenendo conto del fatto che, come abbiamo sopra affermato, gli aspetti contestuali sono determinanti per riconoscere quale azione specifica un elemento linguistico, un enunciato, un turno, una pratica comunicativa realizzano, la prima osservazione riguarda il *tipo di interazione* in cui l'invito ha luogo. I primi due frammenti sono tratti da telefonate in cui è il chiamante che fa l'invito; il terzo frammento, invece, è tratto da un'interazione in cui è il nuovo arrivato che riceve un invito dalle persone presenti.

L'altra dimensione è la *posizione* che l'azione occupa all'interno dell'evento comunicativo. Possiamo osservare che, nel primo esempio, l'invito è prodotto subito dopo la sequenza di apertura della telefonata (Schegloff, 1968; 1986); si noti che Paola lancia l'invito dopo i convenevoli alla riga 10, quando viene a trovarsi in sovrapposizione; eventualità che genera una sequenza riparativa (Schegloff *et al.*, 1977). In questo caso, l'invito si configura come la ragione della chiamata. Nel secondo frammento, invece, l'invito è prodotto più tardi nella telefonata, innescato dalla conversazione in corso; l'azione è, quindi, *interactionally generated* (Drew, 1984: 148, footnote 1; Curl, 2006: 1259; Margutti & Galatolo 2018; Drew 2018). È interessante osservare che, nel caso in cui l'invito è prodotto al telefono, ci si riferisce necessariamente a un evento futuro rispetto alla formulazione dell'invito stesso; nel caso in cui, invece, l'invito è rivolto a un interlocutore durante un'interazione faccia a faccia, come nel caso della terapia di gruppo, ci si può riferire all'attività in corso nel momento stesso in cui si fa l'invito.

Infine, riguardo alla *forma* che l'azione di invitare prende nei tre casi, le soluzioni adottate sono tra loro molto diverse. Senza pretendere di offrire un'analisi approfondita, per il momento basti osservare quanto segue:

- In 1, l'enunciato ha un formato dichiarativo in cui l'invitante afferma il suo desiderio nella forma ["volevamo"] + [il verbo performativo che nomina l'atto che si sta compiendo: "invitare"] + (tempo e luogo dell'evento sociale);
- In 2, l'enunciato ha forma interrogativa con prefazione negativa del tipo ["Perché non X"] + (tempo, luogo, partecipanti all'evento sociale); con X che sta per un'attività che l'invitante farà a favore dell'invitato;

- In 3 l'enunciato è una descrizione dell'attività in cui gli invitanti sono impegnati in quel momento e che rivolgono all'invitato.

Per quest'ultimo tipo di invito, Sacks propone la caratterizzazione che segue:

If a new person comes into some place where there is some set of persons engaged in, for example, talk, then one of the pre-present persons can make an invitation to the entrant by using a phrase to start off with, like "We were doing," plus the naming of some activity that is something like 'category bound' to a category which, once made relevant -and it's made relevant by the naming of the activity- can be seen convergently to hold for some part of the pre-present persons and the entrant. (Sacks, 1995: 301)

Come si può facilmente arguire, la forma che l'invito assume in 3 non può essere utilizzata per le situazioni di 1 e 2: le condizioni contestuali e contingenti nei due tipi di interazione rappresentati negli esempi sono diverse. Ed è altrettanto ovvio che tra la forma dell'azione sociale e il contesto in cui essa prende forma c'è un rapporto "riflessivo"; il termine è qui inteso come formulato da Duranti: «Come vedremo il rapporto tra codici linguistici e sistemi socio-culturali è riflessivo, vale a dire che i due sistemi semiotici si sostengono a vicenda: senza l'apporto dell'uno l'altro non avrebbe valore o efficacia comunicativa» (1992: 35).

La domanda che ne discende è, dunque: quando vogliamo verificare le somiglianze e le differenze del modo in cui parlanti di lingue e culture diverse agiscono nell'interazione, che cosa esattamente dobbiamo confrontare?

Nella sezione che segue vedremo come si è sviluppato il percorso che, dalla nozione di atto linguistico, è approdato a quella di azione sociale, attraverso le diverse prospettive e tradizioni che si sono succedute nell'ambito della filosofia del linguaggio, della pragmatica, della sociolinguistica e dell'analisi della conversazione.

2. Confrontare azioni sociali in lingue e culture diverse: categorie, dimensioni, livelli di analisi

In quel che segue, seguendo il filo rosso del rapporto tra forma linguistica e azione, proporrò una breve rassegna ragionata delle tradizioni e delle prospettive da cui precedenti studi di tipo comparativo ed empirico del parlato in interazione hanno preso le mosse.

2.1 La teoria degli atti linguistici: significato, intenzione, atti linguistici indiretti e implicature

Il binomio grammatica/azione e il dibattito su quale dei due termini abbia la maggiore responsabilità nel favorire la comprensione del significato di ciò che si dice è tutt'ora aperta. Nata con la scoperta del principio che *dire è fare* (Austin, 1962), la relazione tra forma (enunciato) e azione (in cui convergono forza illocutiva, significato, intenzione) si è connotata fin da subito come un'accoppiata asimmetrica, in cui la relazione tra le due parti non è binaria. Se, da una parte, la nozione di forma è

sempre stata l'oggetto principale di indagine della linguistica, quella di azione viene concettualizzata come *atto linguistico* negli studi di filosofia del linguaggio dapprima da Austin (1962) e successivamente da Searle (1969) con la teoria degli atti linguistici, da cui si svilupperà la pragmatica⁵. Secondo questa prospettiva, ciò che si intende fare con le parole e che il ricevente comprende come tale – cioè, l'atto illocutivo – corrisponde al *significato* di un enunciato; ed è esattamente sulla relazione tra enunciato e *significato* che si fonda questa teoria (Clift, 2016: 5-23; Levinson, 2012). Come sostiene Searle, «the meaning of a sentence is determined by rules, and those rules specify both conditions of utterance of the sentence and also what the utterance counts as» (1969: 48).

Per ognuna delle 5 categorie di atti illocutivi da lui identificati, modificando la tassonomia austiniana, Searle individua le *regole* che presiedono alle condizioni necessarie e sufficienti per la loro esecuzione (*ibidem*: 54). Le regole sviluppano l'idea di *felicity conditions* di Austin e ci offrono una spiegazione logica del nesso tra la frase e il suo significato illocutivo. È con il concetto di forza illocutiva di un enunciato e, più precisamente, con l'individuazione degli indicatori di tale forza, che la teoria degli atti linguistici pone le basi per lo studio della relazione tra forma linguistica e azione. Tra i vari indicatori della forza illocutiva convenzionale di un atto linguistico, fin da subito sono individuati alcuni elementi linguistici come i verbi modali, e altri sintattici, come il tipo di proposizione. A questo proposito, Searle sottopone al nostro giudizio l'esempio di quattro frasi con lo stesso contenuto proposizionale, ma differente forza illocutiva: “*You are going to leave*”, “*Leave!*”, “*Will you leave*”, “*I suggest you to leave*” (*ibidem*: 122), sostenendo che tutte e quattro le frasi predicano l'azione di “andarsene” da parte di un “tu”, ma ciascuna con differente forza illocutiva.

La linea argomentativa intrapresa da Searle per stabilire forme di correlazione tra forma e significato (e, dunque, azione) incontra molto presto un ostacolo in quegli atti in cui il significato della frase e il significato del parlante non coincidono. Come è possibile che un parlante produca una frase che ha più di un significato? Per esempio, “*I want you to do it*” è una frase affermativa, in cui il parlante fa una dichiarazione, ma è intesa anche come una richiesta. Secondo Searle, una frase che contiene gli indicatori propri di una forza illocutiva può essere enunciata e riconosciuta come avente anche un'altra forza illocutiva. Per esempio, la frase “*Can you pass the salt?*” è una domanda che però serve come richiesta (Searle, 1979: 30). L'asimmetria tra forma e significato è spiegata con l'introduzione del concetto di *atto indiretto*. Come vedremo, la questione dell'indirettezza tornerà più avanti come dimensione rilevante nella ricerca successiva. Per il momento, diremo che Searle sviluppa il pensiero di Austin nella direzione in cui l'oggetto di indagine è propriamente la relazione tra lingua e azione; così facendo, l'azione entra di diritto come oggetto di analisi linguistica. Insieme al concetto di azione, anche il ruolo di chi ascolta e il modo in cui chi ascolta comprende e *interpreta* il significato di ciò che il parlante dice diventa ogget-

⁵ Per ragioni di spazio non è possibile qui delineare gli scenari che hanno contribuito alla concettualizzazione di azione nell'ambito della filosofia del linguaggio e alla nascita della pragmatica. Sono utilissimi, a questo proposito, i lavori di Carla Bazzanella (2015) e Claudia Caffi (2017).

to di indagine. Lo studio linguistico finisce per avere il fine di fornire un ponte tra le due parti: il parlante, per il quale dire qualcosa è strettamente connesso al produrre un certo effetto sull'ascoltatore e l'ascoltatore, per il quale capire ciò che il parlante dice significa comprenderne l'intenzione (Searle, 1969: 48). Si stabilisce il nesso tra azione, linguaggio e parlante, in cui l'interpretazione e il processo inferenziale ad essa connesso ha un ruolo fondamentale (Searle, 1979: 32).

È in questa direzione che, contemporaneamente, Grice sviluppa la sua teoria delle implicature conversazionali: quelle inferenze non convenzionali, cioè, che discendono dal principio di cooperazione (Grice, 1989: 27) e da aspettative e presupposizioni che ci formano nella situazione, in base allo sviluppo della conversazione ed al comportamento dei nostri interlocutori.

A questo punto diventa opportuno riproporre la domanda iniziale: cosa è necessario o significativo esaminare quando vogliamo confrontare la realizzazione di una stessa azione sociale in lingue diverse? Da quanto visto sopra appare chiaro che la realizzazione linguistico-formale è in gran parte dipendente da ciò che non è detto ma, ugualmente, comunemente inteso e convenzionalmente condiviso. Ma è possibile confrontare il non-detto⁶, le inferenze e le presupposizioni che governano il parlato in interazione?

1.2 La teoria della cortesia

Gli studi sulla cortesia (Leech, 1983; 2014; Brown & Levinson, 1987) fanno decisamente avanzare lo studio del rapporto tra le strategie comunicative visibili nei comportamenti dei parlanti, da una parte, e il non-detto che le determina, dall'altra. La ricerca di Leech si iscrive nella cornice delle massime conversazionali di Grice, di impostazione logico-filosofica. Ne è un esempio la sua caratterizzazione dell'azione sociale dell'invito. Secondo Leech (1983), la cortesia è una delle forme del comportamento comunicativo e, tra gli atti linguistici, l'invito la rappresenta. Leech considera gli atti linguistici equivalenti a transazioni di beni; conseguentemente gli inviti sono considerati centrali nella sua teoria della cortesia:

[...] it is fairly central to politeness that it involves the passing of some kind of *transaction of value* between the speaker and the other party. For example, [...]; in making an offer or invitation we offer *something* to the invitee. The "something" referred to here is something of value (either material or abstract) that is supposed to pass from one person to the other (Leech, 2014: 8).

Diverso è l'approccio adottato da Brown & Levinson (1987: 4), che intendono la cortesia come un fenomeno determinato socialmente, correlabile a tre variabili di natura sociale e culturalmente determinate: la distanza sociale tra parlante e ascoltatore (D), il potere sociale (P) e il peso dell'imposizione dell'atto (R) (1987: 228-248). In questa prospettiva, tipi diversi di comportamenti e fenomeni interazionali

⁶ Per limitazioni di spazio non si fa cenno nel testo all'importante influenza del pensiero di Garfinkel e dell'etnometodologia su questa linea di ricerca (1967) e alla nozione di *faccia* di Goffman (1967), che cito solo in nota.

sono tra loro interrelati: sono descritti come strategie appartenenti al dominio della cortesia sia fenomeni specificamente linguistici (sintagmi avverbiali, mitigatori o verbi impersonali), che determinati atti linguistici (offerte, promesse, scuse), fino ad includere anche elementi più ampi quali sequenze di azioni e generi conversazionali (storielle, pettegolezzi, *small talk*). Sebbene gli autori stessi esprimano riserve metodologiche su molti aspetti della loro ricerca (*ibidem*: 10-12), inclusa la non omogeneità del metodo di raccolta dei dati utilizzati (autentici, intuitivi e artificiali), per la prima volta lo studio offre una "veste linguistica" in più lingue alle presupposizioni dei parlanti, tradotte nelle più diverse strategie di cortesia. La teoria di Brown & Levinson innesta osservazioni empiriche relative a esempi di usi linguistici realmente prodotti dai parlanti su un impianto di ragionamento logico ipotetico-deduttivo (*ibidem*: 11).

Su queste basi, nella varietà dei contesti linguistici e culturali delle lingue del campione studiato, gli autori hanno offerto un quadro di alcuni tratti del comportamento comunicativo umano, basato su un modello esplicativo in cui le strategie di cortesia sono organizzate gerarchicamente e generate dalle presupposizioni dei parlanti, che gli autori descrivono come universali, soprattutto per quanto riguarda i meccanismi che governano tali strategie. Nell'introduzione all'edizione del 1987 del loro lavoro (apparso in una versione ridotta nel 1978), gli autori stessi hanno discusso molti dei principi alla base del loro modello e la loro applicabilità a lingue e culture diverse, rispondendo così alle critiche di etno-centrismo mosse verso la nozione di "faccia" e verso la definizione di ciò che viene interpretato atto potenzialmente offensivo, così da mobilitare le strategie di cortesia (Brown & Levinson, 1987: 13-17). Si tratta di critiche che hanno continuato ad accompagnare la teoria della cortesia; insieme, però, alla messe di ricerche che si è sviluppata applicando questo modello a molte lingue e culture e in molti ambiti, quali l'antropologia sociale, l'etnografia, l'analisi del discorso, come rileva Gumperz nella premessa all'edizione del 1987.

2.3 Pragmatica cross-culturale/linguistica

Come suggerito dal titolo – *Politeness: some universals in language use*, Brown e Levinson aspiravano a dimostrare l'*universalità* delle presupposizioni al di là delle diverse realizzazioni linguistiche delle strategie di cortesia (1987: 57). Come detto sopra, un ricco filone di ricerche successive ha impiegato il loro modello per spiegare le diverse produzioni linguistiche di uno stesso atto, comparando lingue diverse sia di parlanti nativi che non-nativi, dando origine al settore di studi denominato pragmatica cross-culturale. Gli studi di questo tipo si concentrano sulla produzione di determinati atti linguistici approfondendone l'aspetto linguisticamente/culturalmente specifico, anziché l'universalità o generalizzabilità. Il CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project) di Blum-Kulka *et al.* (1989) fu il primo studio sistematico in questa prospettiva, in cui azioni sociali come richieste, scuse e reclami (lamentele) prodotte da parlanti in lingue diverse furono esaminate sulla base di dati artificialmente forniti. I soggetti dovevano completare dialoghi scritti

(DCT or Discourse Completion Tests) che rappresentavano le situazioni in cui tali azioni erano, secondo gli autori, tipicamente e prevedibilmente prodotte. Lo studio, le cui modalità e impostazione analitica sono state successivamente replicate molte volte, ha posto le basi per ciò che gli autori hanno definito “*the exploration of the speech act as a cultural phenomenon*” (Blum-Kulka *et al.*, 1989: 5).

Il successo incontrato da questa prospettiva analitica ha avuto due maggiori conseguenze relativamente all’idea di azione che si è diffusa e radicata negli studi di pragmatica⁷. La prima di queste riguarda il fatto che l’uso di dialoghi scritti ha fatto sì che l’azione venisse identificata con il turno da completare, mentre nell’interazione autentica l’azione si svolge in sequenze più ampie e articolate. La seconda conseguenza è la proliferazione delle componenti dell’apparato analitico e la complessità dell’articolazione della struttura di ciascun atto, che viene suddiviso nei vari elementi che lo compongono (per esempio: allertatori, pre-atto, testa dell’atto, modificatori, ecc.).

È inoltre opportuno sottolineare che i dati scritti rendono conto più di ciò che i soggetti *pensano sia corretto dire* (il “dover dire” o competenza meta-pragmatica) che di ciò che realmente dicono in una situazione autentica. Inoltre, l’analisi estremamente parcellizzata della produzione scritta determina una preminenza della forma grammaticale e linguistica sull’atto stesso.

Fin qui, pur con le limitazioni di spazio, ho passato in rassegna gli approcci di pragmatica che si sono sviluppati a partire dalla teoria degli atti linguistici. La sezione che segue, invece, illustrerà in che modo l’approccio analitico dell’analisi della conversazione può essere considerato un avanzamento nell’indagine della relazione tra forma linguistica e azione sociale. Prenderò lo spunto da uno studio in cui una stessa azione sociale, quella dell’invito, è indagata in 7 lingue diverse: cinese, farsi, finlandese, francese, greco, inglese e italiano (Margutti *et al.*, 2018). I dati su cui si basa questa ricerca sono autentici e provenienti da corpora simili, costituiti da telefonate audio-registrate estensivamente (cioè, senza una selezione imposta a monte) a casa di famiglie. Successivamente, i casi di inviti presenti nelle telefonate e, quindi, prodotti casualmente dai parlanti, sono stati identificati, trascritti, raccolti e analizzati. Lo studio viene qui illustrato perché, a nostro parere, rappresenta un modello in cui si è tentato di superare il dilemma che connota la ricerca di stampo empirico-induttivo e basata su dati autentici; il dilemma, cioè, tra il bisogno di individuare un oggetto di studio stabile ai fini comparativi e, dall’altra, la necessità di utilizzare dati naturali e, quindi, mutevoli e legati al contesto della situazione, come è nella tradizione dell’analisi della conversazione.

2. *L’analisi della conversazione: invitare amici e parenti al telefono in lingue diverse*

L’analisi della conversazione applica un metodo di analisi qualitativo, empirico e induttivo allo studio dell’interazione sociale (Sacks, 1995; Sacks *et al.*, 1974; Atkinson & Heritage, 1984; Drew, 2005; Schegloff, 2007; Sidnell & Stivers, 2012). Si propo-

⁷ Si veda Sidnell (2009) per un esame delle principali divergenze tra il modello proposto dalla pragmatica cross-culturale/linguistica e dall’analisi della conversazione.

ne di identificare, descrivere e spiegare le pratiche e i comportamenti comunicativi che i parlanti mettono in atto in modo sistematico e ricorrente nell'interazione. L'analisi della conversazione si fonda sul principio che la conversazione ordinaria è il luogo primario in cui si svolge la vita sociale degli individui (Schegloff, 1995: 186; Drew, 2005: 74), la cui caratteristica principale è la sua *organizzazione sequenziale*. Questa qualità ha ripercussioni sul modo in cui vengono costruiti i turni di parola, sulle scelte verbali e comunicative dei parlanti, sulla gestione dello scambio del turno e sul modo in cui i partecipanti all'interazione interpretano il comportamento sociale altrui. Ogni turno, infatti, crea un contesto per il comportamento del parlante successivo e per il turno di risposta, generando sequenze che vanno svolgendosi non solo temporalmente (una dopo l'altra), ma anche sequenzialmente e, cioè, instaurando connessioni tra i turni e le unità che li compongono. In questo modo, infine, osservando l'organizzazione dello scambio dei turni tra i partecipanti e la loro costruzione si possono identificare le tracce visibili dell'interpretazione condivisa dai parlanti su ciò che stanno facendo e di ciò che ciascuno vuole significare all'altro.

Ponendo al centro del metodo di indagine l'organizzazione sequenziale e il modo in cui i partecipanti all'interazione mostrano di dare conto del comportamento altrui e al quale si impegnano di rispondere, la relazione tra azione e forma linguistica assume una dimensione diversa da quella adottata dalle tradizioni sopra illustrate. La prima differenza consiste nel ritenere l'azione e la sequenzialità dell'interazione (la sintassi delle azioni sociali) come l'oggetto di indagine primario, determinante per comprendere e giustificare le scelte linguistiche dei parlanti (Margutti, 2014). In altre parole, la dimensione linguistico-formale della realizzazione di un'azione sociale, osservabilmente mutevole (non solo tra lingue diverse, ma anche nelle realizzazioni dei parlanti di una stessa lingua e cultura) deve essere indagata in stretta relazione con i meccanismi che regolano l'interazione sociale e, cioè, il luogo privilegiato in cui vive la lingua. A questo proposito, è illuminante il modo in cui Wootton (1989) si posiziona a favore della posizione universalistica che privilegia l'azione sociale e gli aspetti contestuali del contesto sequenziale dell'interazione rispetto alla forma linguistica degli enunciati, quando scrive:

I use the term 'population of interactants' rather than 'members of a speech community' because there are some suggestions that certain of the organizations located by conversation analysts may be discoverable in societies quite disparate from those in which these organizations were originally located (e.g., Brown & Levinson, 1978). (Wootton, 1989: 255)

La questione è, dunque: *come rendere stabile* un oggetto di indagine che è variabile e dipendente dal contesto per sua natura, così da essere comparabile? E, in definitiva, *cosa* indagare esattamente delle azioni sociali, in modo tale che esse siano comparabili nelle diverse realizzazioni linguistiche di parlanti provenienti da comunità linguistico-culturali diverse?

3.1 Invitare in lingue e culture diverse: una prospettiva comparativa basata sullo studio delle azioni sociali

L'approccio dell'analisi della conversazione, diversamente dal programma analitico della teoria degli atti linguistici, dagli studi griceani sulle massime conversazionali e dalle varie teorie della cortesia, non ha l'obiettivo di individuare le "condizioni di felicità" a cui i parlanti si attengono affinché il loro comportamento sia inteso come tale, o altre massime conversazionali o regole di cortesia. Come vedremo in seguito, gli studi analitici a cui facciamo riferimento qui si sono proposti di esplorare in che modo, in ognuna delle lingue rappresentate, la costruzione degli inviti e la loro dimensione sequenziale sia modellata dalle presupposizioni e interpretazioni dei parlanti in riferimento alle dimensioni contestuali locali e contingenti in cui l'invito è prodotto. Come si vedrà, queste dimensioni operano similmente nelle diverse realizzazioni linguistiche dell'atto dell'invitare (cf. Margutti *et al.*, 2018).

Prima di tutto, è da osservare che l'impostazione del progetto risponde alla necessità di stabilità dell'oggetto di indagine e dell'omogeneità del fenomeno indagato, poiché utilizza dati tra loro comparabili. Questo è assicurato dal fatto che sono tutti tratti dallo stesso tipo di interazione: telefonate estensivamente registrate e senza filtro presso gruppi familiari con amici, parenti, conoscenti e interlocutori casuali (anche istituzioni). In questo caso, quindi, il telefono di casa ha reso possibile una selezione "naturale" di interazioni autentiche e, al tempo stesso, ha garantito il controllo di alcune variabili, come per esempio il numero dei partecipanti e la loro relazione, pur mantenendo la variabilità propria dei contesti naturali.

La seconda osservazione riguarda la caratterizzazione dell'azione sociale dell'azione studiata. Come è prototipico nella prassi dell'analisi della conversazione, gli studi hanno preso le mosse da una prima caratterizzazione del fenomeno oggetto di studio. Come indicato da Schegloff:

The conversational-analyst notices what *seems transparently to be a recognizable Action A*: complaining, hedging, joking, disagreeing, etc., — and other participants respond in ways that display that they have understood it as A; and the analyst asks what it is or what was about that talk, what practice of talking and other conduct has issued in the constitution of a recognizable Action A and its recognition of it as A by co-interactants? (Schegloff, 2009: 376; italics added).

Nel nostro caso, l'azione A di cui sopra è la richiesta che il parlante A rivolge a B di partecipare a un evento sociale futuro di vario tipo, al quale si presuppone che entrambi vogliano prendere parte su base gratuita e volontaria, per il piacere vicendevole di passare del tempo insieme. In questo senso, l'invito si diversifica da altre azioni più frequenti e più studiate, quali le richieste (Curl & Drew, 2008; Drew & Couper-Khulen, 2014; Rossi, 2012) e le offerte (Curl, 2006), che, invece, sono determinate dal bisogno.

Partendo da questa prima e piuttosto generica definizione dell'azione, necessaria però affinché sia riconoscibile nei dati e per costruire una collezione di casi, ogni articolo ha contribuito a delinearne un profilo caratterizzato da una certa complessità e profondità rispetto alla letteratura precedente sul tema dell'invito, basata su dati

orali para-autentici, prodotti a partire da un compito assegnato (Isaacs & Clark, 1990; Eslami, 2005; Bella, 2009). In questo modo, è stato possibile cristallizzare l'azione e le sue dimensioni salienti, rintracciabili nel parlato attraverso l'osservazione delle scelte linguistiche e verbali dei parlanti, compresi gli aspetti prosodici, intonativi e di gestione dei silenzi e di altre manifestazioni vocali tipiche del parlato in interazione. Se ne evince che il comportamento dei parlanti reali osservati nelle varie lingue è determinato da una serie di dimensioni contestuali molto precise e comuni a tutti i contesti linguistici rappresentati, come di seguito illustrato.

La prima di queste dimensioni, che si è dimostrata presente e determinante in tutte le lingue del progetto è il *concepimento dell'invito*. Nei dati, cioè, è possibile distinguere tra inviti prodotti come ragione della chiamata e, dunque, programmati dal parlante *prima* della telefonata, e quelli nati occasionalmente da ciò che uno dei parlanti ha precedentemente toccato nella conversazione, e quindi *durante* la telefonata. Si è osservato che, oltre a occupare posizioni diverse all'interno della telefonata, in tutte le lingue rappresentate, questi due tipi di inviti sono anche sistematicamente realizzati con forme linguistiche distinte.

Per esempio, negli inviti in greco le autrici Bella e Moser (2018) osservano che la grande maggioranza di inviti occasionali (16 su 23) sono realizzati con una costruzione interrogativa con polarità negativa, come nell'esempio che segue. Dopo che Dimitra si è lamentata del mal di testa e della stanchezza per aver dovuto studiare per un compito da presentare il giorno dopo, Dina le rivolge l'invito che segue:

(4) (da Bella & Moser, 2018: esempio n.3)

11 Dina: → πάλι καλά (.)ρε ↑συ (.) ↑δεν έρχεσαι από το σπίτι να κάτσουμε?
again good *re* you not come-PR.2SG from the house to sit-SBJV.1PL
'Just as well (.) hey, wouldn't you come by to hang out?'

12 Dimitra: <ξέρω γω> (.)
know I (do I know?)
'I don't know'

Similmente, anche nei dati in lingua farsi, l'autrice documenta il fatto che, regolarmente, i parlanti usano una costruzione imperativa del tipo [*Pâsho biâ* ('get up and come')] per formulare inviti come la ragione della chiamata e, invece, una costruzione che impiega il verbo "volere" [*khâstan* ('to want')] in un formato del tipo [*Mikhâi biâ injâ* ('do you want to come here')], quando invece l'invito nasce dalla situazione contingente, come nel prossimo esempio. Ahmad ha chiamato a casa della sorella Hale perché ha bisogno di parlare con il cognato. Poiché il marito è impegnato con ospiti, Hale invita il fratello a recarsi a casa loro a cena.

(5) (da Taleghani-Nikazm, 2018: esempio n.5)

14 Hale: → mikhâi to ham pâsho biâ ye shâmi bâ mâ bo[khor
want you also get up come a dinner with us eat
do you want to also come over and have dinner with us

15 Ahmad: [NA NA:
NO NO

L'uso sistematico di forme e strutture diverse a seconda di come i parlanti mostrano di porsi rispetto al modo in cui hanno concepito l'invito e, cioè, se pianificandolo o in modo spontaneo nel corso della conversazione, è comune a tutte le raccolte di dati.

La seconda dimensione, connessa alla precedente, è la *negoziabilità* dell'evento sociale a cui si riferisce l'invito: nel caso in cui l'invito è la ragione della chiamata, può accadere che l'evento sociale sia già stato fissato e i suoi termini (data, luogo, durata e partecipanti) non siano modificabili, perché c'è un accordo precedente con altri partecipanti; in altri casi, invece, l'invito è condizionato dall'accettazione del destinatario perché, se l'invitato declina, l'evento sociale non potrà avere luogo. Ecco che, attraverso le sue scelte linguistiche, il parlante costruisce l'azione come più pubblica o più intima, anche indipendentemente dall'effettiva e reale natura pubblica/privata dell'evento in sé. È il caso dei dati italiani, che mostrano solo casi di inviti prodotti come la ragione della chiamata e nella quale, tuttavia, emerge come evidente questa distinzione tra non/negoziabilità dell'evento resa visibile dall'uso di forme affermative nel primo caso e interrogative nel secondo, come nei due esempi sotto riportati:

(6) (da Margutti & Galatolo, 2018: esempio n.1, descritto sopra)

- 12 Dan: vuo'la Manuela?
 13 → Paola: ↑no:: voleva- > volevamo invitarvi domani sera da? Tomba.<
 14 (1.2)
 15 Dan: doma:ni se:ra?
 16 Paola: ↑eh
 17 (1.4)

(7) (da Margutti & Galatolo, 2018: esempio 11)

Subito dopo l'apertura della telefonata, in questa chiamata tra due amiche che si sono da poco sentite al telefono senza trovare una soluzione per vedersi, Paola formula il seguente invito a Loredana, costruendolo come ragione della chiamata:

- 3 Lor: chi cia::o Paola [ciao.
 4 Paola: [cia::o, ascolta le- (.)
 5 → bella [.hh volevo dirti ↑perché
 6 Lor: [dimmi
 7 Paola: non vieni qui a pranzo?
 8 Lor: .hh perché no ti spiego perché
 9 perché io devo veder la Silvia,
 10 Paola: [ah:::

Nel primo caso Paola estende a Daniele un invito a cena per il quale non c'è margine di negoziazione. Questo risulta evidente dal fatto che Paola non mostra alcun tentativo di riformulare l'invito (riga 16) quando Daniele mostra esitazione nell'accettare (righe 14, 15 e 17). Se ne deduce che, per Paola, i termini non sono negoziabili. Inoltre, l'invito è formulato più come un annuncio in cui il parlante esprime il suo desiderio (forma affermativa) che non come una richiesta di disponibilità dell'interlocutore, come invece avviene nell'esempio successivo, attraverso un formato interrogativo e negativamente polarizzato.

Concludo purtroppo accennando soltanto (per motivi di spazio) alla terza dimensione che accomuna le raccolte di dati e che vede gli invitanti adottare un comportamento variabile in termini di *assertività* e *determinatezza* nel formulare l'invito, spesso con riferimenti alle circostanze che potrebbero ostacolare l'accettazione da parte dell'interlocutore. Un modo in cui si rispecchia questa scarsa assertività è rappresentato, per esempio, da costruzioni sintattiche incomplete sintatticamente, come evidenzia Drew (2018: 70), a proposito del turno 8, in cui l'invito in realtà non è pienamente formulato, quasi a voler comunicare una certa cautela da parte dell'invitante. La scarsa assertività e, anche, ambiguità di un invito così prodotto sono provate dal fatto che Mary in 9 risponde all'informazione sul party a sorpresa più che all'invito.

(8) (Kamunsky:3:2, in Drew 2018: 70)

- 1 Alan: 'hhh Okay Well the reason I'm calling=
- 2 =There [is a reason b'hind my madness.
- 3 Mary: [°().
- 4 Mary: Uh-huh,
- 5 Alan: Uh nex'Saturday night's a s'prize party
- 6 here fer p-Kevin.
- 7 (0.2)
- 8 → Alan: 'p! Egnd if you c'n make it.
- 9 Mary: OH RILLY:::: =
- 10 Alan: =Yeah.
- 11 Mary: Izzit iz bir'da:y?

Similmente, nell'estratto che segue tratto da una telefonata della collezione italiana, dopo l'annuncio della sua decisione riguardo alla festa di compleanno della figlia, Carla si rivolge a Giacomo con una richiesta di informazioni che prelude al lor possibile diniego (righe 8 e 10). In questo modo, Carla mostra di conoscere alcune circostanze precise riferite alla vita dei destinatari, rilevanti per la buona riuscita dell'invito, senza però formularlo in modo esplicito.

(9) (da Margutti & Galatolo, 2018: esempio 6)

- 5 Carla: ciahahahao .hhhh ascolta tesoro io:::, ho deciso di far
- 6 qualcosina oggi con la Sandra, perché::: così domani::,
- 7 la porto da mia mamma::=e si fa una settimana di
- 8 convalescenza dai no[nni. .hh voi come siete=
- 9 Giacomo: [°certo°
- 10 Carla: =organizza::ti <so che l'Ale non sta tanto be::ne
- 11 Giacomo:infatti

Queste caratteristiche sembrano, inoltre, essere associate a un'organizzazione della preferenza per le prime azioni (Pomerantz, 1984; Pomerantz & Heritage 2012) del tutto specifica, propria di questo tipo di azione sociale e prova della sua complessità.

4. Conclusioni

Le brevi note conclusive che seguono ripercorrono in gran parte ciò che è stato detto nelle sezioni precedenti. Prima di tutto, per quanto riguarda la dimensione teorica, si può affermare che l'analisi empirica e induttiva, condotta per mezzo dell'analisi della conversazione su collezioni di dati autentici e comparabili, in cui i partecipanti sono impegnati nell'esecuzione di una stessa azione sociale in lingue diverse, sembra essere un modello replicabile ed estendibile allo studio di altri tipi di interazione e azioni sociali. Dando priorità all'azione sociale e ai meccanismi interattivi rispetto alla forma e alle specificità delle realizzazioni nelle diverse lingue si possono aprire nuove vie agli studi comparativi verso una prospettiva universalistica dell'agire sociale che, però, non disconosca gli aspetti linguisticamente rilevanti nei comportamenti convenzionali di ciascuna comunità di parlanti.

Per quanto riguarda le ricadute applicative di una tale prospettiva, ritengo che i vantaggi siano molteplici. Da una parte, i risultati di questi studi contribuiscono ad aumentare la conoscenza dei repertori di comportamenti ricorrentemente utilizzati dai parlanti di una data comunità, mettendoli in relazione ai contesti d'uso. Dall'altra, propongono allo studente una griglia interpretativa dei comportamenti verbali dei parlanti in cui le due coordinate, date dall'azione che si sta compiendo e dalla situazione in cui i parlanti agiscono, sono modellate in ragione di indici contestuali (quali, per esempio, nel caso dell'invito, la maggiore o minore intimità dell'invito, la precedente pianificazione dell'atto o la spontaneità con cui si vuole proporre l'atto all'interlocutore, ecc.). Come questi studi dimostrano, pur nella specificità di ciascuna lingua, i parlanti usano e organizzano le risorse linguistiche (verbali e non) che i codici e le convenzioni linguistiche mettono a loro disposizione in relazione ad indici (o descrittori del contesto) che paiono funzionare secondo meccanismi simili e parzialmente generalizzabili in lingue differenti, come evidenziato dalla trasversalità delle tre dimensioni presentate nella sezione precedente. Infine, studi di questo tipo promuovono negli studenti lo sviluppo di una competenza e consapevolezza meta-pragmatica necessaria a comprendere e interpretare il comportamento altrui, inteso come compito professionale.

Bibliografia

- ATKINSON J.M. - HERITAGE J. (eds), (1984), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- AUSTIN J.L. (1962), *How to do things with words*, Clarendon Press, Oxford.
- BAZZANELLA C. (2015), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Laterza, Bari & Roma.
- BELLA S. (2009), Invitations and politeness in Greek: The age variable, in *Journal of Politeness Research* 5: 243-271.
- BELLA S. - MOSER A. (2018), 'What's in a first? The link between impromptu invitations and their responses, in *Journal of Pragmatics* 125: 96-110.

- BLUM-KULKA S. - HOUSE J. - KASPER G. (1989), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Ablex, Norwood, NJ.
- BROWN P. - LEVINSON S. (1978), Universals in language usage: Politeness phenomena, in GOODY E. (ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge: 56-310.
- BROWN P. - LEVINSON S. (1987), *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CAFFI C. (2017), *Pragmatica. Sei lezioni*, Carocci, Roma.
- CLAYMAN S. - HERITAGE J. (2014), Benefactors and Beneficiaries: Benefactive Status and Stance in the Management of Offers and Requests, in DREW P. - COUPER-KUHLEN E. (eds), *Requesting in social interaction*, John Benjamins, Amsterdam: 55-86.
- CLIFT R. (2016), *Conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COUPER-KUHLEN E. (2014), What does grammar tell us about action? in *Pragmatics* 24(3): 623-647.
- CURL T.S. (2006), Offers of assistance: constraints on syntactic design, in *Journal of Pragmatics*: 1257-80.
- CURL T.S. - DREW P. (2008), Contingency in action: a comparison of two forms of requesting, in *Research on Language and Social Interaction* 41(2): 129-153.
- DREW P. (1984), Speakers' reportings in invitation sequences, in J. MAXWELL J.A. - HERITAGE J. (eds), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press, Cambridge: 129-151.
- DREW P. (2005), Conversation Analysis, in FITCH K.L. - SANDERS R.E. (eds), *Handbook of language and social interaction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ: 71-102.
- DREW P. (2012), Turn design, in SIDNELL J. - STIVERS T. (eds), *The handbook of conversation analysis*, John Wiley & Sons, Chichester, UK: 131-149.
- DREW P. (2018), Equivocal invitations (in English), in *Journal of Pragmatics* 125: 62-75.
- DREW P. - COUPER-KUHLEN E. (eds), (2014), *Requesting in social interaction*, John Benjamins, Amsterdam.
- DURANTI A. (1992), *Etnografia del parlare quotidiano*, la Nuova Italia Scientifica (NIS), Firenze.
- ESLAMI Z.R. (2005), Invitations in Persian and English: Ostensible or genuine? in *Intercultural Pragmatics* 2(4): 453-480.
- GARFINKEL H. (1967), *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- GOFFMAN E. (1967), *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*, Aldine, New Brunswick & London.
- GRICE P. (1989), *Studies in the way of word*, Harvard University Press, Cambridge.
- HEPBURN A. - BOLDEN G.B. (2012), The conversation analytic approach to transcription, in SIDNELL J. - STIVERS T. (eds), *The handbook of conversation analysis*, John Wiley & Sons, Chichester, UK: 57-76.
- ISAACS E.A. - CLARK H.H. (1990), Ostensible invitations, in *Language in Society* 19(4): 493-509.
- JEFFERSON G. (1973), A case of precision timing in ordinary conversation: overlapped tag-positioned address terms in closing sequences, in *Semiotica* 9(1): 47-96.

- JEFFERSON G. (2004), Glossary of transcript symbols with an introduction, in LERNER G. (ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 13-34.
- KENT A. - KENDRICK K. (2016), Imperative directives: Orientations to accountability, in *Research on Language and Social Interaction* 49(3): 272-288.
- LEECH G. (1983), *Principles of pragmatics*, Longman, London.
- LEECH G. (2014), *The pragmatics of politeness*, Oxford Studies in Sociolinguistics, Oxford.
- LEVINSON S.C. (2012), Action formation and ascription, in SIDNELL J. - STIVERS T. (eds), *The handbook of conversation analysis*, John Wiley & Sons, Chichester, UK: 103-130.
- LEVINSON S.C. (2016), Turn-taking in human communication, origins, and implications for language processing, in *Trends in Cognitive Sciences* 20(1): 6-14.
- MARGUTTI P. (2014), Analisi della Conversazione, in IANNACCARO G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni Editore, Roma: 831-60.
- MARGUTTI P. - GALATOLO R. (2018), Reason-for-calling invitations in Italian telephone calls: Action design and recipient commitment, in *Journal of Pragmatics* 125: 76-95.
- MARGUTTI P. - TAINIO L. - DREW P. - TRAVERSO V. (2018), Invitations and responses across different languages: Observations on the feasibility and relevance of a cross-linguistic comparative perspective on the study of actions, in *Journal of Pragmatics* 125: 52-61.
- ROSSI G. (2012), Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and 'Mi X?' interrogatives in Italian, in *Discourse Processes* 49(5): 426-458.
- POMERANTZ A. (1984), Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes, in ATKINSON J.M. - HERITAGE J. (eds), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge: 57-101.
- POMERANTZ A. - HERITAGE J. (2012), Preference, in SIDNELL J. - STIVERS T. (eds) *The handbook of conversation analysis*. John Wiley & Sons, Chichester, UK: 210-28.
- SACKS H. (1995), *Lectures on conversation*, Basil Blackwell, Oxford.
- SACKS H. - SCHEGLOFF E.A. - JEFFERSON G. (1974), A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation, in *Language* 50(4), 696-735.
- SEARLE J.R. (1969), *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SEARLE J.R. (1979), *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHEGLOFF E.A. (1968), Sequencing in conversational openings, in *American Anthropologist* 70, 1075-95.
- SCHEGLOFF E.A. (1986), The routine as achievement, in *Human Studies* 9: 111-152.
- SCHEGLOFF E.A. (1995), Introduction, in SACKS H., *Lectures on conversation*, Basil Blackwell, Oxford: ix-lxiv.
- SCHEGLOFF E.A. (1995), Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action, in *Research on Language and Social Interaction* 28(3): 185-211.
- SCHEGLOFF E.A. (2007), *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.

SCHEGLOFF E.A. - JEFFERSON G. - SACKS H. (1977), The preference for self-correction in the organization of repair in conversation, *Language* 53(2): 361-382.

SIDNELL J. (2009), Comparative perspectives in conversation analysis, in J. SIDNELL (ed.), *Conversation analysis: Comparative perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge: 3-27.

TALEGHANI-NIKAZM C. (2018), Invitations in Farsi: An analysis of their turn formats and sequential organizations, *Journal of Pragmatics* 125: 111-129.

WOOTTON A.J. (1989), Remarks on the methodology of conversation analysis, in BULL P. - ROGER D. (eds), *Conversation: An interdisciplinary approach*, Multilingual Matters, Clevedon, UK: 238-258.

LUCIANA FELLIN¹

Observe, document, reflect, elaborate: language learning through ethnographic observation and collaborative projects

This paper illustrates a multi-phase Italian L2 learning module that implements a student centered reflective pedagogy based on collaborative and experiential learning. Students explore ordinary sites and practices outside of the classroom, approaching the task with specific roles to observe, document, reflect, and elaborate. Through scaffolded activities students come together to collaboratively elaborate a final product that synthesizes their learning experience. In this way, the classroom becomes a hub where students plan, negotiate and refine their learning products based on real life experiences. Finally, reflective pedagogy, which fosters student awareness of their own social, cultural and learning selves, coupled with the tools of ethnography, guide students to explore other cultures and worldviews, and push them to actively engage in their own language learning process.

1. Introduction

In the age of social media and unprecedented access to digital tools that erase barriers, it is crucial to rethink the social nature of knowledge and promote the co-construction of learning. Due to its interactive nature, the language classroom is the ideal place for re-conceptualizing the acquisition of knowledge and the development of skills in a collaborative fashion. Interdependent collaborative learning, however, yields its best fruits when associated with reflection on the experience. Reflective pedagogy, which fosters student awareness of their own social, cultural and learning selves, coupled with the tools of ethnography, may guide students in the exploration of other cultures, values and world views, and push them to engage actively and with more cognition in the language learning process.

With such a pedagogical framework in mind, this chapter illustrates an Italian L2 module consisting in a multi-phase plan that implements a student centered reflexive language pedagogy based on collaborative and experiential learning. The module, named 'The Museum Unit' consists in a series of activities that span different lessons, culminating in a museum visit and in the production of a learning artifact. Students are asked to explore a new space outside of the classroom – in this case an art museum – approaching the task with specific roles, e.g. communications and marketing expert, art dealer, and curator. Then, they are required to observe, document, reflect and comment on their experience in the museum in order to elaborate,

¹ Duke University, Durham, NC USA.

in Italian, a pitch on the museum itself and to provide a guide for peer visitors. Finally, students, embodying different roles come together to collaboratively elaborate a final product that can take the form of a video guide, brochure, poster, infographics, website or other product suggested by the students themselves. The artifact or product of their learning is subsequently put to use by fellow Italian language and culture students, thereby having an authentic real-life utility and contributing to a broader learning community that encompasses students from the elementary to high intermediate level classes at the same university.

The collaborative and experiential learning activities in the module described here are based on the idea that learning occurs through communication, interaction with others, and joint problem solving while engaging in real-life settings and tasks. Through such processes students achieve higher levels of learning, develop linguistic abilities, and typically have a more positive attitude about learning (Gokhale, 1995; Lafford, 2013). Strait and Sauer (2004: 62) found that collaborative experientially-based learning enabled students to “sharpen the focus of their own instruction and learning as well as deepen their level of inquiry through questioning, making connections, and honoring multiple perspectives”. And in the academic cultures of countries like the US, where individual success and competitiveness are held as values, simply the experience of obtaining knowledge through a communal activity is itself an adoption of a target culture perspective that is, in fact, best understood through collective practices.

In the following sections I explain the theoretical background underlying the choice to engage in reflexive experiential pedagogy and then discuss ethnography as a learning tool. Subsequently, I describe the phases and activities of the museum teaching module. Finally, I discuss implications of this pedagogical approach and offer suggestions for further practice and implementation.

2. Theoretical background

Language use and language learning are social activities. They thrive in situations that require authentic exchange of information, encourage negotiation of meaning, and prompt collaboration among learners. Vygotsky's (1978; 1987) socio-cultural theory of learning holds that social interaction and cooperative learning are essential in constructing both cognitive and emotional images of reality in children and that thought, meaning-making and language development are socially constructed and emerge out of learners' social interactions with their environment. Applying Vygotskian principles to second language acquisition, Lantolf and Thorne (2006: 23) claim that “[language] learning is embedded within social events and occurring as an individual interacts with people, objects, and events in the environment”. Learning takes place when students interact with each other and, more so, when interaction is set in a real-life context, such as the public space of the museum in the teaching module described below. As Brooks (1991) and Thorne (2011) note, there is a need to use the world as its own model, and, in the words of Byrnes (2011: 291),

“language learning is no longer to be primarily of and in the classroom alone, but of, with, and for the community”.

Experiential and collaborative learning are central tenets of the pedagogy underlying the Museum Unit. However, experience per se is only the first step in the learning process, and for learning to emerge from it, the experience must be followed by the vital step of reflection. The Museum Unit entails scaffolded activities and guided reflection prompted in multiple steps. As a first step, students are asked to reflect on the spaces they inhabit daily and then to engage in a first, pre-visit exploratory online research task, followed by a discussion of the notions of public and private space in a comparative perspective. In this pre-visit phase, students keep a journal about their own experience with museums and then research Italian and American museums online, paying attention to aspects such as public or private status, modes of access and consumer sustainability. Students and teachers then discuss learning expectations and set individual and group goals for the museum project. Throughout the different phases and activities – from pre and post museum visit to final artifact production – students check and negotiate roles within the group, assessing individual and group progress and needs as regards language, content and technology. Reflexive journal writing and the tools of ethnography compound the reflective process. Aided by observation and documentation prompts, students are guided to engage in careful, systematic observation and analysis of their own surroundings and of the practices within them, and then compare them with those documented in the target culture, i.e. Italian spaces including museums. In this specific unit, students *observe, document, reflect and elaborate* – the mantra of the course integral to each of its different content units—on public and private spaces’ functions and on how the two types of spaces are organized. These range from American and Italian cities to the American campus and the Italian urban university, the local campus quad and Italian *piazza*, and finally, to American and Italian museums. Students observe, document and reflect on how museum spaces are organized and how they themselves and other people move and behave within them. The comparative target-culture part is obtained through readings, explorations in the media, and interviews with Italians or peers that have lived abroad.

Space, its organization, function and meaning is often such a basic and taken for granted element for most students that observing and reflecting on it becomes an enlightening way of approaching a culture. Reflection on space leads to self-awareness and exploration of one’s often unquestioned practices and values, and then to understanding or at least being open to those of others. Repeated observation, documentation and reflection foster an awareness of self and others that leads students to view their own practices and values in light of those of the Italian culture that they are studying – thus gaining new perspectives and possibly, a deeper understanding of aspects of Italian culture that underlie its members’ values, practices and behavior (e.g. public vs. private, sociality, history, cultural capital). To this effect, Lee (2011, 2012) found that reflective blogging helped to develop students’ intercultural competence and Berger Kaye (2010) identified reflection as an important

component in facilitating the development of civic, social, cultural and language literacies in experiential learning.

Finally, rather than approaching the target language and culture by examining discrete formal, functional, textual elements of the L2, which is a pervasive approach in Italian L2 textbooks, engaging in the L2 language and culture through collective work on a common task with extensive individual reflection on the experience, holds many potential benefits in terms of motivation, investment, and “transcultural understanding” (Geisler et al., 2007).

3. *Context*

The Museum Unit is part of an intermediate language and culture course devised for students in their third semester of Italian at an American university. The course meets three times a week for a total of forty-five hours over fifteen weeks. The ideation² of the course, part of a curriculum overhaul, came about after teachers’ frustration with multiple textbooks’ stale content and form-driven discrete approaches to learning, and the realization of the rich content and interactional promise of digital tools and media, the motivational potential in mining student interests and the benefits of collaborative experiential learning. We therefore changed the curriculum in order to create a project-based communicative-experiential syllabus around common core themes – food, space, relations – that would include more ecologically valid activities (Atkinson, 2011). This entailed organizing teaching and learning around real world tasks connected to student interests and to local offerings and having students reflect on their experiences in and out of the classroom while working collaboratively. It also involved creating new materials that functioned as guiding principles that would substitute the course textbook, and heavy reliance on technology in the form of smartphones to document visual and oral sources and experiences, and laptops with Internet connection to access Italian sites and participants.

The Museum Unit is the second content unit in the three-module course built around three core themes: consumption, space and relations. Students are introduced to the course philosophy and teaching approach in the first module, focused on food consumption, where they are taught to observe, document, reflect, elaborate on foodstuffs and foodways starting with a personal food and waste log, subsequently journaling about food practices and traditions in their own families and communities, and then about the social functions of food and the environmental impacts of different foodways. These activities culminate in a group preparation of a small meal in which students take on different roles: from chef to server, to food critic and journalist. In the third module, entitled ‘relations’, students interview a person who lives or has lived in Italy about his/her cross-cultural experiences, ex-

² The curriculum overhaul is a collaborative effort of the Italian Language Instructors at Duke University known as the Italian Collective, active from 2013-16. For the Museum Unit in particular, I would like to thank Mattia Begali and Andrea Scapolo for their invaluable work.

pectations and differences between the two cultures. As a final project of the course, using techniques from drama pedagogy (Evans, 2011) practiced during the semester, students write, direct, act and record a brief creative video in the form of documentary, mockumentary or original feature that incorporates the themes explored throughout the course.

Projects that are challenging and meaningful and that provide opportunities for student input and ownership of their own language-learning trajectory create an environment conducive to sustaining motivation to learn the L2 (Hussin et al., 2000; Knutson, 2003). The experiential collaborative pedagogy organized around essential themes (consumption, space and relations), which entails observation, documentation and reflection on common daily practices and pervasive culturally-laden elements (body, space, relations, values) leaves room for modulation according to students' specific interests and needs. In fact, different groups within the same class and different reiterations of the course across semesters yielded different final products for distinct units. For the Museum Unit discussed here, the artifacts ranged from poster and *Prezi* presentations of plans for new museums, dramatized role-play proposals for museum pitches, to brochures on exhibits and video tours, and even a diorama with captions. Below are materials describing some of the different activities included in the Museum Unit. The module is organized into eight phases with different activities, each phase scaffolding the next and leading up to the final artifact production and reflection on the learning experience. Needless to say that for such a textbook-less approach to succeed, technology is crucial. Basic tools, such as smartphones and laptops with access to the Internet, typically owned by the majority of students, become integral to the course.

4. *The Museum Unit*

By the time students start the Museum Unit, scheduled for weeks five through nine of the fifteen-week course, they are familiar with the pedagogical approach and course expectations, and have practiced ethnographic observation techniques to which they are however continuously guided by instructional prompts. Below I will summarize some of the museum teaching module activities and include others in their entirety in translation³.

Phase 1A, In the Field. The first phase of the unit implements the course mantra: *observe, document, reflect and elaborate*. Here students are prompted to observe their surroundings and communities both on campus and at home (from dorm to discotheque), focusing on how space is organized and how it affects peoples' behavior. A list of observational categories, which include actors, activities, events, behavior, space, objects, time, and goals (Whitehead, 2004), guides students in taking notes upon which they then reflect and elaborate in journal format. This activity

³ For these activities I would like to thank Andrea Scapolo and Mattia Begali who devised and pioneered the creation and implementation of the new course materials.

enhances self-awareness, builds vocabulary, engages students in finding their own interest and meaning in the topic and generates content, interaction and language linked to student experience.

Phase 1B, Recall Journal. Students are asked to describe a memory of a museum visit from their past and then share it on the class digital forum. This allows practice and expansion of forms, personalizes and infuses an emotional layer of memory and a diverse point of view on the topic.

Phase 2, Virtual Tour. Students are asked to conduct online research on Italian museums, focusing on spatial organization and comparing different museums and their offerings; the goal is that of emailing peers or parents visiting Italy about the museums' location, organization and offerings. Exploring the Italian museums virtually, with the goal of gathering information and organizing it according to the needs of users belonging to different social categories and age groups, is an authentic real-life task which helps students to engage with the topic and related language, further preparing them for the actual local museum excursion and final artifact production learning task.

Phase 3, Preparation for the Museum Visit. Students work in groups to formulate questions for the museum guide, hone in on their specific roles and tasks for the visit and create a vocabulary bank useful for the excursion.

Phase 4, Museum Visit: Students visit the local museum with a brief guided tour in Italian and work in different groups to complete specific tasks according to assigned roles. Below are the guidelines distributed to students translated into English:

(1) Welcome to the Nasher Museum! The visit is organized as follows:

1. Guided tour and presentation of the museum (whole class). Do not forget to take notes!;
2. Individual work according to your specific role (see guidelines below);
3. Q&A session with the museum guide (all groups together).

During the museum visit, each group member takes on the role of communications expert and photographer, marketing expert, curator or art dealer, as detailed in the guidelines below:

(2) A. Communications Expert and Photographer

Your job is to ask the people who work in the museum questions and to take pictures of the museum spaces, of your classmates working on their tasks, and of anything that you deem interesting. Additionally, you need to keep in touch with your group members to gather and then relay any questions they have for the guide in the final Q&A session. You are to gather at least two questions for your group to ask. Use the model below to record your questions:

Group _____. Questions for the guide:

Name of the interviewee:

Question:

Answer:

In your opinion, what is the most important information that emerged from these interviews? Consult with your group mates.

B. Marketing Expert

Your role is to take note of the type of public that attends the museum. Who are they (age, gender, profession, other)? What are they doing? Also, take note of all the material needed to understand the museum's marketing strategy (e.g. brochures, shops, pins, postcards, gadgets, etc.). For this purpose you need to document, possibly collect available items and provide a detailed description of them to your group.

C. The Curator

You are an expert on museum installations and therefore you understand how to use the museum spaces. Your job is to make a map of the museum. Draw the different spaces in the museum and then indicate what these spaces are for and what you can do in them. Also, zoom in on the objects and works of art in show. a) Describe one or two museum objects/works in detail: What are they? What material are they made of? How large are they? What color are they? What is their use? Where are they placed in the exhibit? Who are they for? Why are these objects interesting?

D. The Art Dealer

The role of the art dealer is to identify works of art that could be interesting for your group presentation. Your task is to go around the collection and take note of the author, the title and the subject of these works. Why is the work interesting and why would you include it in the presentation?

Once students finish the museum visit they regroup to exchange the information and documentation they collected individually, comment on their observations, and elaborate a plan for creating an artifact together.

Phase 5, Videoblog: Students are asked to orally recount and comment on their museum visit in a brief Vlog that is posted on a shared class forum. This allows students to reflect upon the experience and organize their observations and documentation, extracting from them pivotal elements to share with the group. This activity prepares students for the next step, where groups gather to negotiate content and form and plan for the final collective learning product.

Phase 6, Elaboration and presentation of final group product: Students carry out the activities as detailed in the guidelines below.

(3) Guidelines:

This project provides you and your group with an opportunity to observe, document, reflect and comment on the field trip of the semester to create an artifact that teaches people about the Nasher museum and how people can benefit from museum spaces. Your group can choose between two project types (A or B) with different audiences and goals:

A. Your project can take the form of a pitch to the Nasher Museum executives on how to improve the museum or create a new one.

B. Your project can be a video introduction to the museum for your peers in elementary and low intermediate Italian courses that will visit the Nasher Museum in the future. The goal of this project is to create a digital object that will help fellow students or Italian visitors to navigate the museum space and make the most of their visit according to your group's experience.

You will present your project to the class. Each presentation must include two components:

1. (A, B) Retell and analyze your experience at the museum;
1. (A) For the pitch project: Suggest possible initiatives to improve the Nasher Museum and its relationship with visitors (see guiding questions below);
2. (A, B) Suggest what visitors should do, then focus on a specific work of art and comment on it.

When preparing your project keep in mind the questions below:

(A, B) How are the spaces in the Nasher organized? How do people (visitors / employees) use these spaces? What can you see in this museum? What types of informative objects (notes / photos / drawings / flyers etc ...) did you collect during your visit? What information did you collect through these objects?

In your opinion, why is this material relevant to understanding what kind of museum the Nasher is and how it works? Did something unexpected or particularly significant happen during the visit?

Below are the instructions for students' final group product. Students come together after the museum visit to elaborate a learning artifact with individual group members contributing information they gathered at the museum according to the roles they were charged with for the visit. Students have two options for their final product, they can elaborate a project to improve the museum, called the museum pitch, or create a museum guide for future visitors.

(4) Project Option A, The Museum Pitch: Suggest possible initiatives to improve the Nasher Museum and its relationship with visitors. Here you have possible questions you can use to elaborate your proposal(s):

What do you think the strengths of the Nasher are? What does not fit/ do you not like about this museum? What could be improved? Do you think you missed something in this museum? Are there any ideas you've seen applied in other museums that you think can work on the Nasher? In your opinion, is there a specific type of visitor who might be interested in the Nasher but that the Nasher does not attract? What strategies could be used to attract this new audience to the Nasher? Do you have ideas for new exhibitions or initiatives that could be organized at Nasher? Do you have any new ideas for possible uses of Nasher spaces and technology? You can elaborate on specific idea or briefly pitch different ideas for possible improvements in different areas.

Project Option B: Museum Guide for fellow students: Suggest what visitors should do and focus on a work of art and describe and comment on it.

(A, B) Steps to preparing the presentation:

1. Re-examine all the materials collected during the visit: notes, photos, drawings, videos, interviews, sketches, vocabulary, expressions, grammar structures, cultural information etc.;
2. Select relevant examples pertaining to your focus;
3. Arrange and reflect on the material you have selected and present it to the class in a new/revised format (e.g. photos are assembled into a poster or storyboard to organize, display and express your reflections, comments and insights).

At the end of Phase 6, students are asked to present their final group project to the whole class. To facilitate group work and enhance the quality of the final product, students are asked to choose a role whereby they are responsible for different aspects of the project presentation, such as accuracy and appropriateness of content and language and effectiveness of format.

(5) Presentation of roles for group work:

Each group member is required to contribute equally to the project and also to appear with a speaking role during the presentation or in the video. To facilitate the workflow, each student will take on a specific role in preparing the presentation.

Fact checker: The fact checkers need to double-check that the information presented is relevant and correct and they should add information when necessary.

Pronunciation coaches: The pronunciation coaches need to pay particular attention to the pronunciation, making sure that each person pronounces their lines correctly.

The communication experts: The communication experts are in charge of making sure that the project and its presentation meet their goals. Does the video/poster/brochure etc., communicate what they are supposed to and in a clear manner? Is the language used correct and appropriate for the audience and the goal?

Editing experts: The editing experts are in charge of supervising the technical production of the final product, and uploading it to the class site.

Each group presentation should last about 8-10 minutes, videos 4-6 minutes. All group members must equally participate in preparing and presenting your work.

You must be prepared to respond to any questions or comments from the other groups, and to provide feedback on their commentaries.

Suggested Formats:

- Brochure/flyer/poster
- Infographic
- Website
- Photo-album (digital photos found online or drawings/sketches/artwork created during the visit)
- Video
- Re-enactment
- Other (to be discussed with your instructor)

NB: While you can choose just one of these formats, you are encouraged to use a mix of these formats: ex: info-graphic and reenactment or photo-album and flyer etc.

Your presentation will be assessed on the basis of content and communicative effectiveness. A detailed grading rubric is available on the course site

Phase 7, Individual Research Reflection and Writing. This activity on the function and roles of museums in a comparative perspective is divided into four steps: Research, reflection, synthesis and write up, and requires students to reflect upon and synthesize their learning to elaborate a final expository writing that wraps up the module. This final task requires students to tap into the intercultural understanding of space, museums and values developed throughout the module. In order to

exemplify the type of activities, which characterize Phase 7, I include below, in its entirety, a sequence of activities created by Mattia Begali⁴.

(6) Italian and American Museums Compared: Individual Short Essay Writing
Introduction

Museums are important because they express the collective memory and the values of a country, that is, what people of a certain culture want to remember about their past and what they consider important. There are different types of museums: art museums, archaeological museums, museums that remember and celebrate famous people, museums that speak of crucial and /or difficult historical moments, science museums, natural history museums, museums for children, etc. From this point of view, it is possible to make comparisons between museums in Italy and in America.

For example:

The museum you see in the picture is dedicated to Giuseppe Verdi (1813-1901). Verdi is important for Italian identity. Verdi wrote very famous operas but he is also considered a great patriot. The Verdi museum is, therefore, important because it recalls a famous person who had a fundamental cultural and political role for Italy. What would be the equivalent of the Giuseppe Verdi National Museum in America? To whom would it be dedicated? Where would this museum be located and what would it be like? Etc.

Project Goals:

The goal of this project is to imagine and devise a new museum to build in America. This task is organized in multiple steps that entail research, reflection, design and final writing. Choose a specific Italian museum from those listed below, or another one that interest you, and imagine a museum in America that would have a similar function to the Italian museum you chose. In other words, imagine a museum that would have a similar role and meaning for Americans.

C) Organization and Sequencing:

1. Research: First of all you have to choose an Italian museum. You can choose from one of the five museums listed below or suggest one of your own:

- a) A museum dedicated to a dramatic historical moment: Museo della Resistenza
- b) A museum presenting the most representative art of a country: Museo degli Uffizi
- c) A house-museum dedicated to an eccentric and controversial character: Il Vittoriale by Gabriele D'Annunzio
- d) A museum dedicated to a great music character: Museo Giuseppe Verdi
- e) A museum dedicated to a product: Museo Ferrari
- f) A museum dedicated to design: Museo del Design

2. Reflect: After you have chosen your Italian museum, research it online and reflect on its role and function with the aid of these guiding questions:

What is the theme of this museum? When was it founded? Where is this museum? Is there a reason why it is in this city or in this region? What is the function of this museum? What audience does it target? What kind of material (photos, sculptures, products, etc.) does it exhibit? How is it organized? What events does it organize? Other?

3. Design: Imagine that you are a designer or an architect with the opportunity of creating a museum in America that could be the equivalent of the Italian museum

⁴ Duke University, Romance Studies Department, Italian Language Program internal materials, 2017.

you chose to research. First, use the table below to organize your thoughts about the basic characteristics of the museum; then, create a map of your imagined museum.

	<i>The Italian Museum</i>	<i>Your Museum in the US</i>
Name		
Type of museum		
Theme		
Location		
Audience/Public targeted		
Events and activities offered by the museum		

Design the map of your museum here:

4. Writing: Write a composition of at least 300 words where you describe and present the museum that you designed. Then compare your museum with the Italian one that inspired your project. What are the similarities and differences between these two museums (the Italian museum and your imaginary one)? When writing about the museums, comment on their organization, function and on the material aspects that make them what they are.

Here are some guiding questions to consider

- Theme: What is the museum about? What kind of documents or artifacts does it display?
- Place: Where is this museum? Why is it in this particular place?
- Structure: How is space organized? Why did you choose this arrangement?
- Visitors: What kind of visitors does the museum attract?

Finally, based on the premise that the ability to reflect on an experience, is what can turn experience into learning, students are asked to complete reflective activities at regular intervals throughout the course. These require students to identify their engagement, strengths, weaknesses and possible strategies for improvement. The reflective activities range from focused prompts to more general considerations on group work and organization of the module. Two examples are included below. The first targets forms, the second considers the content and organization of the module itself.

(7) Reflective Learning Guide: Learning to learn.

This activity is designed to guide your reflection on your learning experience and help you identify strategies to improve your abilities in Italian.

1. Take a moment to review both the learning objectives indicated in the syllabus/ discussed in class and your own learning goals.
2. Now identify your areas of strength and weakness at this point in the semester. Consider the following abilities:
 - listening and comprehension;
 - reading and comprehension;

- writing;
- speaking and communication;
- vocabulary (accuracy, richness, variety);
- grammar accuracy;
- pronunciation;
- inter-cultural awareness.

Strengths. For each ability/category, indicate specific areas in which you feel confident and identify the resources you've used in order to achieve your learning goals.

<i>Abilities in which I feel confident</i>	<i>Specific areas</i>	<i>Strategies/Resources used</i>
Example: speaking	new words, speed	Worked with a conversation buddy; watched movies, listened to news....

Weaknesses. For each ability/category indicate specific areas that you need to work on and identify resources that you can use in order to achieve your learning goals.

<i>Abilities to work on</i>	<i>Specific areas</i>	<i>Resources I can use</i>
Example: speaking	new words, speed	find a conversation buddy; watch movies listen to news....

(8) Reflection on Group project

What were your expectations of the group project?

1. How did the experience of the group project meet or not meet your expectations?
2. What did you find problematic or challenging?
3. What did you find rewarding?
4. What worked and did not work?
5. How would you evaluate your engagement and performance in this project?
How would you evaluate your peers' performance? What suggestions for working together do you have?
6. If you were the instructor, would have you organized the project differently? How?

4. Conclusions

In the sections above I have outlined a teaching module that exemplifies a student-centered, collaborative, experiential and reflexive language pedagogy that was implemented as part of a curriculum overhaul to enhance engagement and motivation in students of Italian L2 at an American university. The Museum Unit is one of three teaching modules centered around essential human themes – consumption, space, relations – that make up a new language course for intermediate level students, but whose framework can be adapted to different levels, audiences and sites. The modules rely on general principles which foreground learning through doing and thus the reliance on tasks and activities set in real-life contexts that allow students to find meaning in them. It also relies on collaborative learning, which promotes interaction, negotiation of meaning and co-construction of knowledge,

all of which contribute to the enhancement of students' communicative abilities. The activities are scaffolded, one step supporting the next in an extensive pre-, during, and post- task guidance. Finally, the principle of guided reflection on content, forms, and the learning experience itself advance cultural and linguistic awareness and ownership of the language learning process that can lead to its greater mastery.

The course's focus on core essential themes is pedagogically viable because such themes highlight the interconnectedness of diverse domains of life to which most students, independently of background and interests, can relate. The choice of broad primary themes allows the valuing of local offerings, in this case, the local museum, achieved by prompting students to uncover its relevance through the meaning-making process of observation and reflection. The exploration of these themes, from very basic yet diverse perspectives, fosters intercultural understanding by prompting students to question different organizational modes and perspectives: for instance, the different structuring, and thus functions, of spaces in the Museum Unit presented here, or of meals in the Consumption Unit.

Students who engaged in this experimental learning approach described above, performed at the same level on assessment measures, such as final achievement exams, as their peers enrolled in more traditional form-focused courses that rely on a the known "presentation, practice, production" approach to teaching or the task-based method alone. What differs in the new course is students' greater engagement which gives rise to increased motivation, as registered in student interviews, higher degrees of metacognition, as documented in student narratives on the learning experience itself, and a greater intercultural awareness, which surfaces in the increased reflections on cross-cultural themes and questions in students' work.

Finally, the theoretical underpinnings of the Museum Unit are a socially grounded student-centered pedagogy based on meaningful activities and tasks, the principles that Daniela Zorzi, Guy Aston and Anna Ciliberti put forth many years before they became fashionable and mainstream. The 1980s Guy Aston and Gill Sturtridge workshops on group learning and information gap activities come to mind, as do Daniela's mantra "*partire dallo studente*"⁵ and Anna's emphasis on student motivation and ownership of the learning process. These foundational insights remain productive and have become basic principles that continue to guide language teaching approaches in their various incarnations.

References

- ATKINSON D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, London: 143-166.
- BERGER K. (2010), Work that is real: A pitcher cries for water to carry and a person for work that is real, in *Principal Leadership*, 10(6): 19-23.

⁵ Start from the student(s), that is, engage with their background, interests, knowledge personality, needs and learning style.

- BROOKS R. (1991), Intelligence without representation, in *Artificial Intelligence* 47(1-3): 139-59.
- CANAGARAJAH S. (2018), Materializing 'competence': Perspectives from international STEM scholars, in *The Modern Language Journal*, 102 (2): 1-24.
- DOUGLAS FIR GROUP (2016), A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world, in *The Modern Language Journal* 100: 19-47.
- EVEN S. (2011), Drama grammar: Towards a performative postmethod pedagogy, in *The Language Learning Journal* 39(3): 299-312.
- GEISLER M. - KRAMSCH C. - MCGINNIS S. - PATRIKIS P. - PRATT M. - RYDING K. - SAUSSY H. (2007), Foreign languages and higher education: New structures for a changed world: MLA ad hoc committee on foreign languages, in *Profession* 1: 234-245.
- GOKHALE A. (1995), Collaborative learning enhances critical thinking, in *Journal of Technology Education* 7(1): 22-30.
- HUSSIN S. - NOOREINY M. - D'CRUZ J.V. (2000), Sustaining an interest in learning English and increasing motivation to learn English: An enrichment program, in *Internet TESL Journal*, <http://iteslj.org/Techniques/Hussin-Motivation/>.
- KNUTSON S. (2003), Experiential learning in second-language classrooms, in *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* 20(2): 52-64.
- LAFFORD B. (2013), The next frontier: A research agenda for exploring experiential language learning in international and domestic contexts, in CABRELLI AMARO J. - LORD G. - DE PRADA PÉREZ A. - AARON J.E. (eds), *Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium*. Cascadilla Proceedings Project Somerville, MA: 80-102.
- LANTOLF J.P. - THORNE S.L (2006), *Socio-cultural theory and the genesis of second language development*, Oxford University Press, Oxford.
- LEE L. (2011), Blogging: promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad, in *Language Learning & Technology*, 15(3): 87-109.
- LEE L. (2012), Engaging study abroad students in intercultural learning through blogging and ethnographic interviews, in *Foreign Language Annals* 45(1): 7-21.
- STRAIT J. - SAUER T. (2004), Constructing experiential learning for online courses: The birth of e-service, in *Educause Quarterly* 27(1): 62-65.
- THORNE E. (2011), Community formation and the world as its own model, in *Modern Language Journal* 95(2): 304-307.
- VYGOTSKY L.S. (1987), Thinking and speech, in RIEBER R. - CARTON A. (eds), *The collected works of L.S. Vygotsky (Vol. 1), Problems of general psychology*, Plenum Press, New York.
- VYGOTSKY L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- WHITEHEAD T.L (2004), What is ethnography? Methodological, ontological, and epistemological attributes, in *EICCARS Working Paper*, University of Maryland: 1-29.

Inter-Media-Azioni: lingua dei media e pratiche interattive per apprendenti universitari

The Inter-Media-Azioni Project focuses on the Italian media and their language. Addressed to university students of Italian as a Second Language, it aims to develop students' academic skills, especially those related to spoken communication and an ability to manage different language registers and discourse types. This contribution presents the choices and stages of the project, and describes several activities proposed on the topic of "Radio". It demonstrates how adopting a Group Investigation method contributed to expanding students' access to language and cultural resources, and helped them to express their evolving social and academic identities, while enhancing their intercultural competence through peer interaction. It also shows how language learning took place through different cultural mediation and linguistic translation practices, and cross-media and cross-cultural transformation tasks.

1. *Introduzione*

Tra gli apprendenti dell'italiano L2 in età adulta, coloro che sono coinvolti a vario titolo nella formazione universitaria in Italia e all'estero costituiscono una nutrita rappresentanza. Com'è noto, l'attrattività della nostra lingua è da ricondursi a ragioni culturali oltre che economiche. Le prime come le seconde rendono conto dell'immagine dell'Italia come meta ineludibile del viaggio di formazione, il Grand Tour, che sin dal Settecento segnava l'accesso alla dimensione esperienziale della vita adulta. In era di globalizzazione, l'accresciuta mobilità nella formazione accademica si è declinata in una presenza di studenti stranieri nelle università rappresentata non soltanto dagli studenti di scambio internazionale, ma anche da coloro che decidono di immatricolarsi in corsi di studio e scuole di dottorato, trascorrendo così lunghi periodi di formazione in Italia. Per questo, si guarda sempre più allo studente straniero "come parte integrante di un sistema di istruzione plurilingue, capace di favorire la mobilità delle persone e la spendibilità dei titoli e dei saperi" (Diadori *et al.*, 2009: 45).

Crescono i casi in cui la formazione non è esperita in lingua italiana, e ciò accresce i tratti di costitutiva eterogeneità che solitamente caratterizzano questo genere di pubblico (già molto diversificato per provenienze, profili linguistici, culturali e formativi) articolando ulteriormente le esigenze integrative e identitarie degli apprendenti impegnati nello studio della lingua-cultura italiana.

¹ Università di Bologna, Italy.

Nella prospettiva educativa esemplificata dal modello di competenza linguistico-comunicativa promosso nel Quadro comune europeo di riferimento (QCER, Council of Europe, 2001), si incentivano la capacità di azione sociale in lingua, lo sviluppo di competenze interculturali e l'autopromozione di identità plurilingui in contesti che sono già costitutivamente multilingui. Nel QCER, la distinzione tra multilinguismo e plurilinguismo rimanda alla compresenza di più lingue in un individuo o spazio sociale, da un lato, e all'abilità degli individui di usare dinamicamente più lingue, a diversi livelli di competenza e per vari scopi, dall'altro. L'inedita proliferazione delle situazioni in cui ci si trova quotidianamente esposti all'uso di più lingue interessa dunque anche l'ambito della formazione linguistica universitaria, in cui l'apertura ad altre lingue-culture rientra a pieno titolo tra quei saperi esistenziali in cui la curiosità intellettuale, l'interesse per il mondo circostante e la capacità di interazione e di reciproco accrescimento con gli altri contribuiscono a creare la visione di individui e comunità sociali in costante e fecondo dialogo.

Questa realtà sociolinguistica e culturale si afferma anche nei nuovi descrittori proposti nel *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors* (Council of Europe, 2018) in cui le principali novità riguardano le voci: *Mediation* (attività e strategie di tipo non professionali), *Phonology* (nel parlante *non* nativo), *Plurilingual & pluricultural competence* nei diversi domini esperienziali. Nell'ampio approccio concettuale proposto, venticinque scale su attività e strategie riguardano la mediazione. Tra le prime, rientrano le attività di mediazione di testi, concetti e processi comunicativi. Le seconde comprendono le strategie connesse all'espone nuovi concetti e il saper favorire l'accessibilità dei testi semplificandoli.

Come vedremo, promuovere una dimensione di relazione dinamica tra lingue, saperi e culture nelle esperienze di apprendimento dell'italiano lingua seconda (L2) in ambito universitario è il punto focale da cui ha origine il progetto presentato in questo contributo. Il progetto Inter-Media-Azioni si rivolge a studenti universitari stranieri che studiano la lingua italiana a un livello B2 e mira a incentivare lo sviluppo di competenze qualificanti in ambito accademico italiano, in particolare quelle legate alla comunicazione parlata e alla capacità di riconoscere i tratti costitutivi di un'ampia gamma di livelli espressivi e di familiarizzarsi con diversi generi discorsivi in una pluralità di stimoli alla comprensione e alla produzione di testi scritti e parlati (cfr. Zorzi, 1994; Bertocchi, 1998).

Come dettagliato nei paragrafi successivi, il nome Inter-Media-Azioni rimanda tanto alla prospettiva socioculturale e interazionista quanto al tema della lingua italiana nei media. In §2 e §3, presentando i presupposti e l'organizzazione del progetto, osserveremo come la dimensione traduttiva interessi la concezione e lo sviluppo della proposta operativa da diverse angolazioni comprendendo sia attività di traduzione intralinguistica (in italiano L2) e intramediale (varietà di lingua nei singoli media) sia compiti di traduzione interlinguistica (da altre lingue in italiano L2) e intermediale (nel passaggio tra diversi media). In §4, saranno poi illustrate alcune attività didattiche relative al parlato e all'ascolto radiofonico. Discuteremo la radio,

in quanto medium che più di altri è interessato da fenomeni di crossmedialità, e il linguaggio radiofonico, quale varietà di lingua trasmessa che presenta tratti utili per sviluppare abilità orali articolate (quantità e qualità di lingua diffusa, mescolanza di varietà linguistiche diverse, impiego di un italiano dell'uso medio e, secondo la definizione di Sabatini, di un parlato "serio semplice", Maraschio, 2016b; Atzori, 2017) la cui padronanza è rilevante nello sviluppo della competenza discorsiva orale. La dimensione plurilingue e di "iperparlato ad alta concentrazione" (Maraschio, 2016b: 75) che emerge nel confronto tra esempi di parlato radiofonico diversi (quali il parlato medio-alto dei programmi culturali e il parlato informale dei programmi d'intrattenimento) permette di osservare infatti la continua interrelazione tra canale e modalità comunicativa, forme testuali e usi linguistici situati.

2. *Bisogni di apprendimento, obiettivi e scelte metodologiche*

Attualmente, gli studenti stranieri presenti nelle università italiane costituiscono un pubblico diversificato in cui, da una parte, si registra una maggiore incidenza di studenti stranieri immatricolati e, dall'altra, cresce il numero degli studenti in mobilità grazie all'incremento dell'offerta internazionale nel sistema formativo italiano. Le provenienze di questi apprendenti evidenziano un notevole grado di policentrismo combinato alla naturale eterogeneità di ambiti disciplinari e corsi di studio a cui si indirizzano gli studenti (European Migration Network Italia, 2013; Istat, 2016). In generale, si tratta di un pubblico ad alta scolarità, molto motivato all'apprendimento dell'italiano L2, visto il valore strumentale e integrativo rappresentato da una buona padronanza linguistica. Si possono poi supporre la presenza di buone competenze cognitive e metacognitive, l'interesse a sviluppare strategie di apprendimento continuo della lingua, una certa capacità di gestione delle proprie attività di studio e una buona sensibilità alla riflessione interlinguistica e interculturale. Nei colloqui motivazionali con gli apprendenti che si svolgono in occasione dei test orali di piazzamento nei corsi, emerge costantemente l'esigenza di sviluppare le competenze orali in contesti informali e formali, dialogici e monologici. Data la scarsa attenzione concessa allo sviluppo di queste competenze in contesto accademico, l'investimento formativo su tale fronte verte principalmente sui corsi di lingua offerti presso il centro linguistico universitario. Infatti, nonostante gli studi evidenzino il valore e le caratteristiche della lingua che gli studenti devono essere in grado di padroneggiare in seminari, esami orali, monologhi espositivi e argomentativi su ricerche, tesi e tesine, "sono estremamente limitate, se non quasi inesistenti, le iniziative didattiche a sostegno della capacità espressiva degli studenti" (Zorzi, 2011: 116). Inoltre, come ricordano Fragai *et al.*,

[c]onsiderando la centralità del "saper apprendere" nell'ambito della linguistica educativa, emerge la necessità di programmare azioni formative improntate all'autonomia nell'apprendimento attraverso la riflessione esplicita sulle caratteristiche principali dei generi testuali e su alcuni meccanismi della testualità. Se è auspicabile che tali aspetti siano presenti in ogni contesto formativo, per la centralità del testo nella

comunicazione essi trovano senz'altro la loro naturale collocazione presso il pubblico degli studenti stranieri universitari, per i quali [...] è indispensabile padroneggiare testi caratterizzati da più livelli di formalità e attivare strategie di apprendimento utili a portare a termine con successo i compiti richiesti nel contesto accademico. (Fragai *et al.*, 2014: 223)

Rispetto al livello B2 a cui il progetto si rivolge, alcuni degli obiettivi specifici sono:

- saper presentare descrizioni chiare e precise e argomentare su argomenti di interesse presentando le proprie idee con elementi supplementari ed esempi pertinenti;
- saper illustrare e sostenere in modo chiaro il proprio punto di vista su problemi di attualità;
- saper produrre una sequenza discorsiva coerente e coesa con un ritmo abbastanza uniforme utilizzando un buon repertorio lessicale e dimostrando una buona padronanza grammaticale (QCER).

Per raggiungere questi obiettivi generali sono state definite tre scelte di base. La prima riguarda la metodologia didattica, cioè la decisione di organizzare un progetto e di puntare su un'impostazione ispirata al modello dell'indagine cooperativa di gruppo e ai suoi 6 stadi (selezione; pianificazione; raccolta delle informazioni; analisi e sintesi; presentazione al gruppo classe; condivisione dei contributi dei gruppi e valutazione, Chiari, 2011: 37). Infatti, i progetti, "restando nell'ambito di un'educazione linguistica (plurilinguistica) di base, [...] consentono una reale integrazione delle competenze e degli apprendimenti" (Bertocchi, 1998:16). Inoltre, l'apprendimento cooperativo valorizza la "formazione dell'identità sociale degli studenti e della loro motivazione allo studio, nel superamento dell'isolamento e dell'anomia nel loro ruolo fondamentale di studenti e nello sviluppare un più forte senso di comunità" (Chiari, 2011: 17). Ciò richiede un'esperienza educativa che travalichi i confini della classe, allarghi gli orizzonti esperienziali, permettendo di coglierne specificità sia comunicative sia culturali, e arricchisca la dimensione emotiva, estetica e affettiva dei partecipanti in un reciproco sforzo di mediazione linguistico-culturale.

La seconda scelta si riferisce alla decisione di ancorare saldamente le attività progettuali ai compiti previsti nel corso di italiano L2, nei corsi disciplinari delle Scuole e nelle possibili attività di apprendimento informale al di fuori dell'aula. Si tratta dunque di definire una proposta che consenta di perseguire uno sviluppo consapevole di competenze orali e pragmatiche trasversali a contesti esistenziali diversi, che fornisca occasioni d'uso significative per i gruppi e per la classe nel suo insieme. Ampliare il repertorio dei testi familiari, incentivare comportamenti utili ad articolare le strategie di apprendimento continuo, in breve favorire pratiche di educazione linguistica permanente sono alcuni degli obiettivi generali che hanno motivato questa scelta.

Riguardo ai compiti svolti nel corso, si è perseguito l'intreccio tra i task del progetto e attività chiave del corso quali le presentazioni multimediali previste per la simulazione e lo svolgimento del test orale finale. La scelta recepisce le difficoltà che molti studenti incontrano nello sviluppare le competenze necessarie a porsi come

membri della comunità discorsiva accademica. In tale contesto, la capacità di gestire compiti quale la presentazione orale risulta cruciale in quanto “[l’]esito degli esami dipende [...], almeno in parte, dalla rappresentazione che lo studente fornisce di sé, dal ruolo che assume in quanto parlante, dalla sua ‘identità performativa’” (Ciliberti, 1999: 189).

La terza e ultima scelta nella definizione del progetto concerne la sua dimensione culturale, cioè la ricerca di un ambito di indagine e scoperta che evidenzi “il legame inscindibile che esiste tra la lingua e gli aspetti socioculturali che essa esprime” (Ciliberti, 2012: 119) e crei le condizioni di crescita della competenza comunicativa interculturale dei partecipanti stimolandone l’osservazione analitica, l’intelligenza critica nonché la capacità di confronto e di negoziazione su alcuni aspetti salienti delle lingue-culture presenti in classe (cfr. Zorzi, 1996). Perché la richiesta di investire il tempo e le risorse necessari per realizzare il progetto sia accolta positivamente occorre che il tema culturale si colleghi ad alcune delle pratiche comunicative già condivise dai partecipanti. Inoltre, affinché l’attuazione dei processi e prodotti richieda attivi energie e capacità propositive, il tema deve risultare interessante ed essere percepito come utile, se non necessario, alla crescita individuale e dei gruppi tanto dal punto di vista linguistico quanto da quello inter/culturale.

È noto l’importante ruolo svolto nel XX secolo dai media, che hanno favorito lo sviluppo dell’educazione linguistica degli italiani e hanno espresso le diverse trasformazioni occorse alla lingua italiana. Nel XXI secolo, il mondo dei mezzi di comunicazione di massa sta attraversando una trasformazione radicale “non soltanto tecnologica ma anche sociale, intrecciata con la digitalizzazione e la connessione, tale da sfidare i media del Novecento e costringerli a rinnovarsi in un ambiente nuovo, di cui essi sono soltanto una parte” (Menduni, 2016: VI). Il tema della lingua e delle sue varietà nell’odierna evoluzione dei media è dunque particolarmente fecondo perché mezzi di comunicazione di massa ad ampia diffusione come la stampa, la radio e la televisione sono oggi interessati da fenomeni di trasversalità osservabili nei mezzi di riproduzione tecnologica (in grado di ricevere e produrre comunicazioni digitali scritte e audiovisive); perché la rappresentazione di fatti ed eventi interessa oggi media diversi in una coincidenza temporale che ne ridisegna i ruoli; perché questa nuova *cultura convergente* (Jenkins in Menduni, 2016: VII) oltre a modificare le caratteristiche dei media in sé, ne sta modificando la forma culturale (Menduni, 2016: 16). Tale evoluzione interessa in particolar modo i giovani, i quali

[h]anno un’attività mediale sempre più attiva, relazionale e protagonista che [...] si sostanzia in un vero bricolage operativo, un fai-da-te post-mediale in cui saltano da un medium all’altro, commentando i contenuti e condividendoli con i propri amici, copiandoli, modificandoli, diffondendoli insieme alle foto che scattano e ai video che girano. (Menduni, 2016: VII)

Questi fenomeni di trasversalità fanno sì che i linguaggi impiegati non varino soltanto da medium a medium, ma anche “tra le varie emittenti, da luogo a luogo, da un’epoca all’altra”. In una dimensione di apprendimento linguistico e culturale, infine, è bene ricordare che questi linguaggi “possono essere studiati come una lingua”

(Menduni, 2016: 6) e che tale prospettiva permette di affiancare all'osservazione dell'integrazione comunicativa crossmediale anche quella che interessa le varietà linguistiche articolando la consapevolezza sociolinguistica degli studenti nonché la loro capacità di tradurre e negoziare il senso della loro percezione in pratiche di analisi e confronto tra pari.

3. *Il progetto Inter-Media-Azioni*

In una prospettiva socioculturale e interazionista (Zorzi, 2006a), il progetto Inter-Media-Azioni mira a incentivare lo sviluppo di competenze qualificanti per l'ambito accademico italiano prestando particolare attenzione allo sviluppo della capacità di interazione/produzione orale e promuovendo la capacità di riconoscere i tratti costitutivi di livelli espressivi e generi discorsivi diversi. In proposito, intende stimolare la capacità di:

- cogliere le specificità e le potenzialità di apprendimento linguistico e culturale offerte dai media esaminati;
- usare gli strumenti critici e i filtri necessari per “leggere il mondo” e orientarsi tra vecchi e nuovi media anche in italiano lingua seconda;
- comprendere il modo in cui le notizie sono prodotte e rese accessibili cogliendo i tratti “d’influenza reciproca [e] complementarità tra i vari media” (Antonelli, 2007: 103).

Le attività di traduzione e mediazione permeano i task che promuovono lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e socioculturali in una dimensione plurilingue. Sono attività incentrate su varie modalità di trasformazione/rielaborazione di testi, concetti e processi comunicativi che riguardano la capacità di:

- selezionare e trasmettere informazioni in forma orale e scritta;
- esporre dati informativi in forma orale e scritta;
- trasformare testi di vario genere in forma orale e scritta;
- tradurre testi orali e scritti;
- prendere appunti su testi scritti e orali;
- facilitare l'accesso a nuove conoscenze culturali;
- agevolare lo scambio e lo sviluppo di saperi;
- collaborare e condividere obiettivi di gruppo;
- contribuire a creare nuovi spazi pluriculturali;
- intermediare la comunicazione tra i colleghi;
- influenzare in positivo le dinamiche di gruppo (Council of Europe, 2018: 103ss).

Circa la strutturazione sequenziale, il progetto si sviluppa in tre fasi in cui le attività proposte dall'insegnante si intrecciano a quelle realizzate dagli studenti e in cui le prime lasciano progressivamente il passo alle seconde. L'insegnante propone agli studenti di organizzare dei gruppi di lavoro su quattro macrotemi che riguardano l'evoluzione della lingua italiana nell'ambito della “Stampa”, della “Radio”, della “Televisione” e del lavoro dei “Giornalisti oggi”. Lo scopo è preparare delle presentazioni multimediali con cui si in/formerà il gruppo classe. Ai gruppi di lavoro sono

forniti indicazioni di massima e materiali di documentazione tratti dalla collana *L'Italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile* (Accademia della Crusca, La Repubblica, 2017). In questa fase di orientamento, si svolgono attività sul tema dell'evoluzione della lingua italiana e si propongono task di familiarizzazione con la lingua dei media lavorando su videointerviste realizzate in occasione delle settimane della lingua italiana nel mondo e sull'introduzione scritta al vol. 8 della collana (Maraschio, 2016a).

Ogni gruppo deve dunque organizzare una presentazione multimediale sul tema di lavoro scelto adottando alcune delle modalità espositive ricorrenti a livello universitario per dimostrare di sapersi inserire nella *community of practice* accademica. Dal punto di vista discorsivo, il lavoro si articola su diversi stadi della comunicazione che richiedono di saper organizzare tematicamente l'esposizione, sfruttando le regolarità discorsive tipiche di un discorso prevalentemente monologico, e di saper gestire l'interazione con il pubblico. In proposito, gli obiettivi sono:

- saper rendere riconoscibili le proprie intenzioni comunicative (efficacia pragmatico-linguistica);
- saper stimolare e sostenere l'interesse del pubblico sul tema in discussione (gestione della dimensione relazionale);
- saper strutturare ed esporre in modo coinvolgente i contenuti informativi selezionati (gestione della componente informativa);
- saper controllare il livello di formalità richiesto dalla situazione (efficacia socio-pragmatica);
- saper scegliere formule e modalità adeguate per introdurre, sviluppare e concludere un argomento (capacità di coordinamento del discorso);
- saper definire e gestire il discorso in modo da evitare incomprensioni linguistiche e/o culturali in parlanti di lingue diverse dalla propria (orientamento sulla comprensione interculturale).

Il compito di preparare una presentazione multimediale a tema richiede inoltre un'adeguata organizzazione del lavoro. Questa comprende:

- leggere una prima volta il capitolo assegnato, concentrandosi sulla comprensione e l'individuazione dei concetti chiave più interessanti per la classe;
- studiare il testo, identificando le parole chiave e sintetizzando i concetti principali selezionati;
- elaborare lo schema logico di una possibile presentazione al gruppo classe;
- confrontarsi, negoziare e definire con il gruppo di lavoro la scaletta generale della presentazione;
- suddividersi i vari punti da trattare nel lavoro individuale;
- cercare (in Internet o in altre fonti) altri materiali e informazioni utili per preparare la presentazione sulla propria parte dell'intervento (con diapositive, immagini ecc.), utilizzando il file di risorse "Strumenti e strategie per la produzione scritta e orale" (fascicolo in cui è presente un elenco ragionato di strategie efficaci e strumenti utili disponibili nel web);

- esercitarsi oralmente utilizzando il file “Risorse linguistiche per la presentazione orale” (fascicolo in cui sono esemplificate formule e convenzioni ricorrenti in una presentazione multimediale e in un monologo articolato);
- simulare con il gruppo di lavoro l’esposizione della presentazione multimediale, controllando la pertinenza delle formule, la chiarezza dell’esposizione, la tenuta dei tempi ecc. e mettendo a punto gli aspetti da migliorare (lista di controllo tratta da Fragai *et al.*, 2010: 166), e scrivere insieme l’abstract da presentare ai colleghi.

Nella seconda fase, la presentazione tematica al gruppo classe coincide con la simulazione del test orale finale, consistente appunto in un discorso rivolto al pubblico della classe in forma di monologo articolato di tipo espositivo. È il momento in cui si svolgono le attività proposte per definire meglio i task sulla scrittura di sintesi (come l’abstract richiesto per introdurre l’esposizione prevista) e in cui si discutono i criteri di valutazione del test orale finale. In gruppi di due/tre colleghi, gli studenti svolgono una prima valutazione scritta delle presentazioni a cui assistono e indicano i principali elementi di forza e punti critici del lavoro svolto. Le schede di valutazione sono scambiate tra colleghi, cioè consegnate direttamente ai relatori. Anche l’insegnante esprime individualmente la propria valutazione formativa. Questa è, dunque, anche la fase in cui si attuano pratiche di auto/valutazione interattive a scopo regolativo (cfr. Zorzi, 1997).

Per il test orale finale (terza e ultima fase), gli studenti devono proporre, individualmente o in gruppo, una presentazione multimediale relativa ai media e alla loro lingua. Si tratta di un’esposizione con monologo articolato di tipo espositivo e argomentativo da sviluppare secondo le linee guida definite nella fase II e realizzare individualmente o in piccolo gruppo. La consegna richiede un approccio etnografico in cui l’attenzione non si concentri soltanto sulla lingua ma anche sui tratti culturali e sugli usi comunicativi ricorrenti nei diversi media e in più lingue/culture/media. È cioè richiesto di sensibilizzarsi al ruolo delle diverse lingue o varietà linguistiche come strumenti di conservazione e trasmissione di valori e conoscenze, di condivisione e partecipazione alla visione di vita sociale promossa nei diversi media attivando percorsi di ricerca individuali o di gruppo.

In quest’ultima fase, quindi, si amplia e ridefinisce lo spazio propositivo degli apprendenti i quali devono dare al macrotema generale un taglio originale che, da una parte, renda conto al gruppo classe di un tema o contesto sociale e culturale più ampio e, dall’altra, esprima una lettura e interpretazione personali del suo portato linguistico-culturale. La consegna per la terza fase riguarda infatti la preparazione e l’esecuzione dei task previsti per le prove finali di produzione/interazione orale e scritta (abstract scritto, presentazione multimediale e relazione finale scritta) mentre i vincoli circoscrivono l’argomento quadro (i media e la loro lingua), la dimensione intra/interlinguistica, interculturale o crossmediale (un confronto tra testi in italiano e in altre lingue o nel passaggio tra media diversi) e i tempi di realizzazione. È inoltre incoraggiata la scelta di temi trasversali ai quattro ambiti tematici e sono fornite esemplificazioni sulla consegna.

Mescolando suggerimenti e realizzazioni degli studenti, riportiamo in sintesi alcune possibili attuazioni.

- Una presentazione multimediale relativa all’ambito della *Stampa* può vertere su una notizia presentata in almeno due articoli pubblicati in testate italiane (cfr. Bacchelli & Losi, 2011) e uno pubblicato su una straniera (e in una lingua che può coincidere o no con la L1 dell’apprendente), ad esempio mostrando la diversa resa di alcune dichiarazioni del presidente russo Putin.
- Una presentazione multimediale sulla *Radio* può indagare le caratteristiche e il valore pedagogico di alcune webradio per bambini in italiano e tedesco o la qualità delle trasmissioni di alcune radio d’ateneo in Italia e all’estero.
- Una presentazione multimediale relativa all’ambito della *Televisione* può illustrare alcuni tratti distintivi dei telegiornali sulla principale rete televisiva in Italia e in Cina o una storia degli stereotipi di genere nella pubblicità televisiva italiana.
- Una presentazione sul ruolo attuale dei *Giornalisti* può riguardare l’evoluzione storica del lessico giornalistico sportivo tra prestiti linguistici e calchi d’autore o le figure degli odierni operatori dell’informazione nel mondo e il collegamento con le diverse possibilità di verifica delle notizie e delle fonti (*fact-checking*).

È dunque ineludibile che nei task previsti entrino in gioco, oltre ai bisogni comunicativi dei partecipanti, anche quelli identitari. Se, da un lato:

è dell’insegnante la responsabilità di creare in classe un contesto comunicativo quanto più possibile autentico all’interno del quale si giustificano i contenuti e i modelli pragmatici e culturali oggetto di insegnamento, spetta poi all’apprendente decidere liberamente tra l’assimilazione nella nuova cultura da una parte, il rifiuto dall’altra o, più probabilmente, un parziale compromesso nella creazione del suo proprio terzo spazio. (Bettoni, 2006: 233)

Come si può osservare, l’obiettivo non è soltanto acquisire conoscenze sulla lingua-cultura del paese in cui si studia quanto saper attuare “strategie di negoziazione dei significati e dei comportamenti, capaci non solo di esprimere i bisogni comunicativi ma anche di prevenire o risolvere i malintesi che possono sorgere durante la comunicazione” (Bettoni, 2006: 233). In proposito, Kramsch (2010) sottolinea l’importanza di considerare tutte le dimensioni simboliche dell’interculturalità. Queste dimensioni si sostanziano nella rappresentazione simbolica dei discorsi (che tradiscono dei modelli concettuali del reale), delle azioni linguistiche (che manifestano realtà procedurali culturalmente connotate) e del potere (in cui l’intreccio di discorsi, testi e parole rende manifesti i tratti distintivi di identità sociali, memorie, emozioni, aspirazioni collettive e individuali). Conseguentemente, Borghetti (2013) propone un’integrazione tra il modello metodologico incentrato sullo sviluppo della competenza interculturale (MetMIC) e un modello di unità di didattica linguistica adattata da Zorzi (1995) così da promuovere pratiche didattiche nella prospettiva dell’educazione interculturale in lingua straniera. Sebbene il lavoro sulla dimensione interculturale non rappresenti il focus didattico principale del progetto Inter-Media-Azioni, gli obiettivi raggiunti circa la condivisione di prospettive e di

esperienze interculturali specifiche mostrano come un corso di lingua seconda possa rappresentare uno spazio idoneo in cui realizzare proficue discussioni e narrazioni riguardo a consuetudini e prospettive socioculturali, riflessioni e confronti, presupposizioni culturali e difficoltà di relazione tra lingue e culture diverse.

Al termine della presentazione multimediale, i relatori completano una scheda di autovalutazione mentre gli studenti nel pubblico compilano in coppia una scheda di valutazione dell'esposizione da consegnare autografata all'insegnante, la quale potrà poi esprimere una valutazione condivisa con il gruppo-classe.

Riconsiderando le varie fasi del progetto, si può notare come l'impegno richiesto agli studenti rispetto alla produzione/interazione orale vari in relazione alle diverse condizioni in cui esse si realizzano. Cambia cioè con il variare delle condizioni tecniche e situazionali in cui esse si svolgono: si passa da una prima esposizione dialogica nel sottogruppo basata su appunti di studio a quella con discorso strutturato a carattere prevalentemente monologico; da un'esposizione orale a scopo orientativo e di pianificazione a una presentazione multimediale in cui subentrano elementi di comunicazione scritta e grafica che coadiuvano l'esposizione rafforzandone la dimensione descrittiva e testimoniale con parole chiave, citazioni, immagini, fotografie ecc. Il lavoro sull'esposizione cambia poi con il variare delle condizioni sociali in cui si svolge: nel gruppo di lavoro o di fronte al gruppo classe; in gruppo a bassa o ad alta numerosità; con aspettative di confronto o di "in/formazione"; con conoscenze condivise o no; con un pubblico più attento ai contenuti, ai modi o all'efficacia dell'esporre; con finalità esercitative o di valutazione sommativa. I partecipanti al progetto si trovano di volta in volta a compiere azioni di trasformazione diverse:

- traducono oralmente immagini e testi scritti in base alla diversa modalità comunicativa (traduzione intralinguistica e intersemiotica);
- traducono in italiano la lingua dei testi in lingua straniera che hanno selezionato (traduzione interlinguistica);
- mediano e chiariscono le conoscenze enciclopediche necessarie alla comprensione;
- illustrano e spiegano i presupposti e le differenze culturali della comunicazione;
- condividono pratiche di negoziazione del senso invitando e rispondendo alle domande finali dei colleghi.

4. *Le lingue della radio*

Illustriamo alcune riflessioni sulle attività proposte in relazione a testi e contenuti radiofonici nella fase I del progetto. Non è casuale la scelta di discutere quali sono le opportunità di apprendimento linguistico e di sviluppo della competenza discorsiva che la radio e il linguaggio radiofonico offrono. Menduni ricorda che si tratta del "primo medium conversazionale", evocativo dell'attività dialogica familiare (Menduni, 2016: 18); di un medium che, nell'attuale scenario di riposizionamento sociale, dimostra la sua adattabilità e sensibilità sociale (Menduni, 2016: VII), esprimendo una forte complementarità con altri media (Menduni, 2016: 133); di un medium molto gradito alla popolazione attiva (Menduni, 2016: 127) per la sua

capacità di approfondire temi (Menduni, 2016: 129) e in cui la qualità del parlato è funzionale agli obiettivi finora delineati in quanto “la proporzione di trasmissioni in diretta è straordinariamente alta” (Menduni, 2016: 108) e la tradizionale vocazione alla dialogicità ne fa uno dei mezzi che più aspirano alla bidirezionalità della comunicazione. Anche Maraschio richiama “la fondamentale dimensione plurilinguistica assunta dalla radio in Italia” in cui “è l’intero repertorio linguistico nazionale ad essere mandato in onda” (Maraschio, 2016b: 74-75) in un *continuum* fortemente variabile in cui si ascolta “da una parte un italiano ‘serio semplice’ di tipo medio alto, dall’altra un italiano informale, frammentato, giovanilistico, spesso volutamente provocatorio e basso” (Maraschio, 2016b: 90).

Se nella fase III del progetto gli studenti sono liberi di ritagliarsi un percorso d’indagine che può essere polarizzato su un punto del *continuum*, nella fase I, le proposte di lavoro dell’insegnante hanno una funzione introduttiva/orientativa che richiede un’attenta selezione. La scelta di concentrare le attività sui programmi di Radio RAI, ad esempio, è stata motivata da specifiche considerazioni circa:

- la qualità del parlato, caratterizzato da una maggiore presenza di parlato spontaneo e di livello medio alto;
- la qualità e la varietà dei contenuti culturali (cfr. Antonelli, 2007);
- la presenza di più canali dalle identità ben distinte e riconoscibili;
- la più ampia varietà di programmi dedicati all’informazione²;
- la maggiore familiarità degli studenti con le radio di flusso e la loro scarsa conoscenza delle radio di palinsesto quali sono i principali canali di Radio RAI.

Uno degli obiettivi era aiutare gli studenti a riconoscere l’identità distintiva di un’emittente. Infatti, visto l’affollato panorama radiofonico, “la parola «palinsesto» [...] indica oggi la faticosa ricerca di una identità di rete (generalista, tematica o di nicchia), e di una tipologia di rapporto con il proprio pubblico, attraverso un’offerta coordinata di prodotti audiovisivi, attraverso una proposta di narrazione condivisa” (Menduni, 2016: 10). In proposito, si è puntato al riconoscimento della differenziazione tra l’offerta di programmi d’intrattenimento musicale o leggero che caratterizza il canale di Radio 2 da quella di programmi culturali e di *edutainment* che contraddistingue il palinsesto di Radio 3.

Proporre delle attività sulla presentazione del volume *La lingua della radio in onda e in rete* (Atzori, 2017) da parte dell’autrice nel programma *La lingua batte* (Radio 3, 9.4.2017) consente di verificare la condivisione del lessico metalinguistico (presente nei materiali di lavoro tratti dai volumi della collana Crusca/Repubblica) e di fornire un modello sia sulla presentazione di un saggio sia su un parlato espositivo molto strutturato e di sintesi.

Parimenti, le varietà del parlato alla radio si possono osservare lavorando su uno dei contenitori più rappresentativi dell’identità di Radio 2, *Il ruggito del coniglio*, programma di varietà mattutino in onda dal 1995 che vanta anche un notevole inve-

² Cfr. la campagna Keep Media Good dell’European Broadcasting Union dedicata appunto all’impatto positivo dei media del servizio pubblico sulla società (<http://keepmediagood.com/> ultimo accesso: 2.2.2018).

stimento crossmediale e un alto numero di fan molto attivi nella relativa pagina facebook (Atzori, 2017: 83). I conduttori, M. Presta e A. Dose, commentano notizie e curiosità invitando gli ascoltatori a intervenire al telefono per narrare eventi simili o rispondere alle domande più o meno ironiche proposte dai conduttori. Tra le risposte a una domanda come “Qual è la platea più strana davanti a cui avete parlato?”, l’ascolto degli studenti spazia dal racconto di una docente che descrive un’inesperta conferenza davanti a un pubblico di pensionati, al resoconto di uno studente che spiega come si è preparato per la discussione finale della tesi parlando alle bottiglie di vino in cantina, alla narrazione della signora che parla alle piante dell’orto perché crescano rigogliose. Proprio l’impostazione imperniata su domande tematiche permette dunque di osservare in brevi spezzoni aspetti quali:

- gli elementi di complessità linguistica legati alla dimensione ludica e comica (doppi sensi, giochi di parole, parodie ecc.);
- la ricchezza di tratti di variazione diatopica (pronunce e scelte linguistiche distintive dell’identità regionale dei radioascoltatori ecc.) e diamesica (tratti tipici del parlato faccia a faccia quali “frammentazione e sovrapposizione dei turni, frasi interrotte e cambi di programma sintattico, esitazioni, autocorrezioni, riempitivi”, Atzori, 2017: 49);
- le variazioni diafasiche evidenti nelle diverse telefonate e nei dialoghi in studio;
- i turni di narrazione breve co-costruiti in interazione con i conduttori;
- la varietà della dimensione culturale italiana.

Rispetto all’insegnamento linguistico, sociolinguistico e pragmatico, lavorare sull’ascolto radiofonico offre dunque ricche e variegate occasioni di azione e di apprendimento. Ogni rubrica o programma può essere infatti considerato in quanto testo/discorso, in quanto documento di cultura e in quanto documento di lingua. Dal punto di vista linguistico, si tratta di privilegiare la prospettiva di lavoro sulla forma linguistica a partire dal dominio concettuale della modalità di comunicazione — intesa “come il prodotto congiunto di tre macrocomponenti: il canale, la relazione tra utenti e le proprietà dei meccanismi di produzione e ricezione” (Voghera, 2017: 190) — così da evidenziare il necessario ancoraggio della riflessione metalinguistica sulle codificazioni grammaticali e lessicali dei testi al contesto dell’evento linguistico e dei valori pragmatici che vi sono espressi. Da una parte, ciò permette di approfondire e accrescere la capacità di comprendere la lingua orale nelle diverse varietà che spaziano dall’italiano neo-standard o dell’uso medio all’italiano più colloquiale e diatopicamente marcato. Dall’altra, permette di essere esposti a vecchi e nuovi modelli discorsivi in cui si va dalla modalità scritta del parlato letto o recitato al parlato programmato su scaletta e al parlato spontaneo; dall’altra ancora, consente di sviluppare, attraverso l’osservazione dell’uso della lingua in contesto, competenze di ordine pragmatico quali quelle relative alla dimensione discorsiva e funzionale della comunicazione.

Consideriamo ora per sommi capi i principali passaggi dell’unità didattica *Parliamo dell’italiano* che comprende delle attività di trasformazione intra/interlinguistiche e cross-mediali. Gli obiettivi cognitivo-conoscitivi riguardano la compren-

sione e l'analisi dell'uso di parole chiave in brani orali e scritti; quelli operativi si riferiscono alla capacità di articolare la dimensione intertestuale del discorso citando brani scritti e riportandone autori e fonti. Gli obiettivi macrolinguistici infine si riferiscono alla capacità di organizzare un discorso producendo paragrafi a partire da frasi iniziali che indicano il tema e anticipano l'impostazione strutturale del testo.

Nella fase di orientamento/riscaldamento, gli studenti svolgono due attività. Prima leggono queste istruzioni:

(1) State per leggere l'incipit di tre voci dell'*Enciclopedia dell'italiano Treccani*. Sapete che cos'è un "incipit" e da dove viene questa parola?

Leggete e discutete in coppia le definizioni proposte nel dizionario Sabatini Coletti online³. Se necessario, consultate il dizionario anche per conoscere il significato delle parole che non riuscite a dedurre dal contesto delle definizioni. Infine, leggete velocemente le voci dell'enciclopedia e decidete qual è il significato giusto della parola "incipit" in questo caso.

Incipit

voce lat.; in it. s.m. inv.

Nei manoscritti e negli incunaboli, prima parola della formula, posta a capo dell'opera, che annunciava il titolo dell'opera e il nome dell'autore

Parole con cui inizia un testo

mus. Battute, note iniziali di un brano

Si tratta dunque di identificare il valore semantico della parola *incipit* leggendo i paragrafi iniziali (che non riportiamo per ragioni di spazio) delle voci enciclopediche proposte. Questi devono poi essere abbinati ai relativi titoli e link di consultazione:

1. L'italiano nel mondo (Patrizia Bertini Malgarini, 2011)⁴
2. L'italiano in Europa (Harro Stammerjohann, 2010)⁵
3. L'immagine dell'italiano (Harro Stammerjohann, 2010)⁶

Nella fase successiva, si procede al primo ascolto della rubrica "Sapevatelo" (v. trascrizione (2) e si chiede agli studenti di individuare il tema del brano scegliendo tra uno dei tre titoli precedenti.

(2) Programma *La lingua batte*, rubrica "Sapevatelo" del 13.3.2016

Lo sapevate che per farsi capire durante il Grand Tour bastavano tre parole? Ach! Sapevatelo!

Alle osservazioni linguistiche dei viaggiatori che attraversavano l'Italia durante il Grand Tour è dedicato un fondamentale saggio di Luca Serianni: *Lingue e dialetti d'Italia nella percezione dei viaggiatori sette-ottocenteschi*. Tra le annotazioni più curiose riportate da Serianni, una del tedesco von Gaudy che viaggiò in Italia tra il 1835

³ http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/I/incipit.shtml (ultimo accesso: 2.2.2018).

⁴ [http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-nel-mondo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-nel-mondo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (ultimo accesso: 2.2.2018).

⁵ [http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-in-europa_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-in-europa_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (ultimo accesso: 2.2.2018).

⁶ [http://www.treccani.it/enciclopedia/immagine-dell-italiano_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/immagine-dell-italiano_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (ultimo accesso: 2.2.2018).

e il 1838. Secondo von Gaudy si potevano evitare anche le lezioni private d'italiano se solo s'imparavano tre parole con cui «uno può comodamente sbrigarsela da Sesto Calende fino ad Agrigento».

Si tratta di *Sicuro!* («che si può usare per affermare una cosa qualunque, per confermarla, come segno d'intesa o di appagamento»); di *Domandate troppo!* (un'espressione che «è anche assai più necessaria»); e di *Aeh!*, un'interiezione alle cui potenzialità il Gaudy dedica uno spazio particolare:

È come una chiave maestra – scrive – che va bene ad ogni serratura. Chi non vuole o non sa rispondere a una domanda, non ha che a mandare fuori dalla gola un «Aeh!» trillato e ondulante e può star sicuro che si farà perfettamente intendere da un italiano. Quanto più spesso dunque uno incastra nella conversazione queste due parole e mezza, tanto più si mostrerà a quegli abitanti versato ben addentro in tutte le finenze della loro lingua e sveglierà la loro confidenza. Se poi vorrà aggiungere a questa lista la parolina «dunque», – conclude il Gaudy – si potrà spacciare francamente per un compaesano.

Si precisa poi il tema con le risposte ad alcune domande di comprensione e un secondo ascolto:

1. Da quale opera contemporanea è tratto quanto viene raccontato?
2. Chi ne è l'autore?
3. Qual è una delle citazioni più curiose riportate in questo saggio?
4. Chi ne è l'autore?
5. In quale periodo viaggiò in Italia?
6. A suo avviso, come si potevano evitare le lezioni di italiano?
7. Quante parole ci volevano per comunicare nel Grand Tour?
8. Quali erano queste parole? Perché erano utili o necessarie?

Successivamente, ci si focalizza sulla dimensione intertestuale del discorso confrontando la trascrizione della rubrica radiofonica al brano ripreso dal saggio di Serianni⁷. Si osserva come viene introdotto il tema della rubrica e come il discorso è movimentato da vari tratti di dialogismo: com'è presentato interattivamente il tema (frase-domanda iniziale), come indicatori di citazione e di discorso riportato permettono di segnalare le fonti del discorso, le relazioni tra le sue parti e i rimandi intertestuali (es. «scrive» e «conclude il Gaudy») ecc.

Il terzo ascolto permette infine di evidenziare sulla trascrizione i punti in cui si sfruttano diversi mezzi fonologici (intonazione, ritmo, curve intonative ecc.) per segnalare le citazioni o creare effetti di immediatezza e di espressività emotiva (es. l'interiezione *Aeh!*).

L'impostazione di questo testo è un modello di riferimento per la fase di messa in pratica, in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi per produrre un testo radiofonico simile partendo da un ricordo scritto di Umberto Eco (3) pubblicato da Giovanna Cosenza sulla rivista *l'Espresso* (26.2.2016). Nel ricordare Eco professore, infatti, Cosenza imposta la sua rievocazione utilizzando una frase-domanda iniziale e organizzando il testo con una tipica frase-contatore che struttura il testo introducendo gli elementi ordinatori dei successivi tre paragrafi.

⁷ <http://www.vatrarberesh.it/biblioteca/ebooks/linguedialetti.pdf> (ultimo accesso: 2.2.2018).

(3) Com'era Eco a lezione, nelle aule universitarie, con gli studenti? È stato il mio docente di riferimento in tutto – laurea, dottorato, post-dottorato – ed è per me difficile, oggi, condensare un'esperienza che è stata lunga, ricca, abbondante, addirittura strabordante (proprio com'era lui, in aula e fuori). Ci provo con tre parole: chiaro, divertente, graffiante.

L'ultima fase qui riportata prevede il reimpiego dei temi in contesti diversi e compiti di produzione/interazione scritta e orale che ampliano il lavoro svolto. Eccone alcuni.

(4) Leggi i post sulla pagina facebook della trasmissione *Il ruggito del coniglio* in cui i fan rispondono alla domanda “Qual è la parola che ami di più in italiano?” Puoi riordinarli in base al grado di informalità delle parole/espressioni proposte? Quali altri elementi d'informalità si possono osservare in questi post? Che cosa scriveresti in un tuo post per questa pagina?

- a) Gattara è il mio cavallo di battaglia, ogni volta che torno a Roma scatto foto a tutti i gatti spaparanzati al sole, per i miei colleghi è una cosa inconcepibile. Forza Roma, forza ai gatti con il muso da “MACCHETTEGUARDI?”.
- b) Mi fa sorridere “scialla”, che è la calma del gergo giovanile, ma che nel mio dialetto è lo scialle delle nonne!
- c) Un amico del Sud Africa adorava il boh. _Ne fece un simposio attorno alla sua perfetta utilità e chirurgica efficacia! _:-)
- d) L'anno scorso sono stata negli Usa per motivi di studio e un professore che mi accolse, scoperto amante dell'italiano, mi confidò la sua “parola” italiana preferita: Spazzolino da denti! Lo ripeteva di continuo, gli piaceva proprio il suono! ☺
- e) Anni fa ho conosciuto una ragazza americana che soggiornava a Roma..... e cercava disperatamente sul vocabolario il termine “nnamo”... :)
- Scrivi 3 parole/espressioni chiave della lingua italiana che un viaggiatore dovrebbe conoscere e spiega perché. Possono essere ragioni funzionali (sono parole/espressioni estremamente utili), ragioni socioculturali (sono parole/espressioni particolarmente simboliche o rappresentative di qualche aspetto della società o cultura italiana) o ragioni estetiche (sono parole/espressioni il cui suono e/o la cui resa grafica sono particolarmente belli e apprezzabili).
- Pensa a 3 parole/espressioni ineludibili nella tua lingua che un viaggiatore nel tuo paese dovrebbe proprio conoscere e preparati a presentarle ai colleghi spiegando il perché della tua scelta.

L'esempio conclusivo riguarda proprio l'attività sulla scelta di parole/espressioni chiave dell'italiano, compito che ha ispirato sia riflessioni molto documentate e strutturate sia narrazioni divertenti e divertite sugli “incontri lessicali” del quotidiano. In quest'ultima categoria rientra senz'altro quella di uno studente, filologo laureando, che ha raccontato come la sua “ossessione” per la parola *accipicchia* gli avesse fatto guadagnare il soprannome di *Accipicchio* e la sua fascinazione per un'altra parola, incontrata in un libro per bambini sfogliato in libreria: “un Gianni che non si vede dalla barba, un *barbagianni*”.

5. Conclusioni

Come ricorda Voghera, “esiste una plurimodalità [...] che deve essere affinata e che si deve esercitare attraverso lo sviluppo consapevole del rapporto tra canale, mezzi, modalità, usi linguistici e forme testuali” (Voghera, 2017: 219). Nella sua dimensione contenutistica, il progetto descritto propone un’esperienza riflessiva sul mondo e sulla lingua dei media e cerca di attivare:

- un contatto con una visione plurale della cultura italiana;
- un viaggio tra diverse varietà della lingua italiana;
- momenti di mediazione linguistico-culturale;
- un incontro dialogico tra più culture;
- occasioni di confronto interculturale.

Nell’insieme, il progetto Inter-Media-Azioni intende favorire “il discorso come co-costruzione di significati linguistici e culturali e il prodotto relazionale (conoscersi, capirsi, apprezzarsi) come avvicinamento degli attori in gioco” (Zorzi, 2006: 90). Mira inoltre ad ampliare risorse, tempi e spazi resi disponibili agli studenti per favorirne l’articolazione dinamica dell’identità (sociale e accademica) in interazione con i pari. Strutturando l’esperienza interattiva in schemi operativi e compiti ricorrenti nella comunicazione accademica, promuove una prospettiva riflessiva che permette di osservare alcune espressioni situate della cultura italiana e degli specchi emblematici, seppur amplificati, della lingua in uso. Il progetto valorizza dunque gli aspetti dinamici del processo di apprendimento e d’interdipendenza del lavoro tra pari allorché ogni fase è propedeutica alla successiva, che ne rappresenta anche un momento di auto/valutazione in termini di ricadute e reimpiego funzionale di saperi dichiarativi e operativi appresi. In questo senso, “pensare alle lingue come strumenti per apprendere, per sistematizzare conoscenze ingenue e pre-scientifiche sul reale è davvero un altro modo di vedere il plurilinguismo: che [...] ha senso, e non è selettivo, solo se si colloca nell’ottica di un’educazione linguistica integrata” (Bertocchi, 1998: 18). L’apprendimento linguistico è così declinato in pratiche di “traduzione intralinguistica e intramediale” (varietà linguistiche e fenomeni di convergenza crossmediale nei singoli media) e in compiti di “traduzione interlinguistica e intermediale” (dialogo tra testi plurilingui e media dalla natura ibrida).

Bibliografia

- ANTONELLI G. (2007), *L’italiano nella società della comunicazione 2.0*, Il Mulino, Bologna.
- ATZORI E. (2017), *La lingua della radio in onda e in rete*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- CALABRESI M. - AUDISIO M. - MESSINA S. - VALLI B. - ZUCCONI V. - ARLETTI C. - TONELLI M. (2017), *Le parole di Repubblica*, collana L’Italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile, vol. 14, 27 gennaio 2017, Accademia della Crusca e Gruppo editoriale l’Espresso, Roma.
- BACCHELLI P. - LOSI L. (2011), Dal quotidiano cartaceo al giornale online: le caratteristiche testuali e linguistiche dell’articolo di giornale in un percorso per studenti universitari di

italiano L2, *Bollettino Itals*, 40, <http://www.itals.it/dal-quotidiano-cartaceo-al-giornale-online-le-caratteristiche-testuali-e-linguistiche-dellarticolo> (ultimo accesso: 1.2.2018).

BERTOCCHI D. (1998), Non solo italiano: ipotesi per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa, in *LEND*, 4: 11-20.

BETTONI C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Bari.

BONOMI I. - MARASCHIO N. (a cura di) (2016), *Giornali, radio e tv: la lingua dei media*, collana L'Italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile, vol. 8, 16 dicembre 2016, Accademia della Crusca e Gruppo editoriale l'Espresso, Roma.

BORGHETTI C. (2013), Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: a proposal for the integration of two models, in *The Language Learning Journal*, 41(3): 254-267.

CHIARI G. (2011), *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, Quaderno del dipartimento di sociologia e ricerca sociale n. 57, Università degli Studi di Trento, Trento.

CILIBERTI A. - ANDERSON L. (a cura di) (1999), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano.

CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica*, Carocci Editore, Roma.

COUNCIL OF EUROPE (ed.) (2001/2002), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division, (trad. it. a cura di BERTOCCHI D. - QUARTAPELLE F., Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione, RCS Scuola – La Nuova Italia, Firenze), Cambridge University Press, Strasbourg.

COUNCIL OF EUROPE (ed.) (2018), *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (ultimo accesso: 20.7.2018).

DIADORI P. - PALERMO M. - TRONCARELLI D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.

MINISTERO DELL'INTERNO E CENTRO STUDI IDOS (2013), *Gli studenti internazionali nelle università italiane: Indagine empirica e approfondimenti. Sesto rapporto EMN Italia*, IDOS. Roma.

FRAGAI E. - FRATTER I. - JAFRANCESCO E. (2010), *Unitalia. Corso di italiano per studenti stranieri universitari*, Le Monnier, Firenze.

FRAGAI E. - FRATTER I. - JAFRANCESCO E. (2012), Studenti stranieri nelle università italiane: profili, testi, competenze, in GRASSI R. (a cura di), *Studenti stranieri. Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui. Atti del Convegno-Seminario CIS*. Bergamo, 12-14 giugno 2012, Guerra Edizioni, Perugia: 101-119.

ISTAT (2016), *Studenti e bacini universitari*, in <https://www.istat.it/it/files/2016/11/Studenti-e-bacini-universitari.pdf> (ultimo accesso: 1.2.2018).

KRAMSCH C. (2010), The symbolic dimensions of the intercultural, in *Language Teaching*, 44(3): 354-367.

MARASCHIO N. (2016a), *Un sistema in movimento in Giornali, radio e tv: La lingua dei media*, collana L'Italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile, vol. 8, 16 dicembre 2016, Accademia della Crusca e Gruppo editoriale l'Espresso, Roma: 7-14.

MARASCHIO N. (2016b), *La Radio in Giornali, radio e tv: la lingua dei media*, collana L'Italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile, vol. 8, 16 dicembre 2016, Accademia della Crusca e Gruppo editoriale l'Espresso, Roma: 51-98.

MARIANI L. (2003), Gestire le differenze individuali: verso una pluralità di interventi, in *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXII(2): 17-28.

MENDUNI E. (2016), *Televisione e radio nel XXI secolo*, Laterza, Bari.

SERIANNI L. (1999), Lingue e dialetti d'Italia nella percezione dei viaggiatori sette-ottocenteschi, in M. TATTI (a cura di), *Italia e Italie. Immagini tra rivoluzione e restaurazione. Atti del convegno di studio* (Roma, 7-9 novembre 1996), Bulzoni, Roma: 25-51.

VEDOVELLI M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal "Quadro comune europeo per le lingue" alla "Sfida salutare"*, Carocci, Roma.

VOGHERA M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci Editore, Roma.

ZORZI D. (1994), L'insegnamento dell'italiano per scopi accademici: che cosa è stato fatto e che cosa c'è da fare, in BRUNI S. (a cura di), *La formazione linguistica degli studenti Erasmus in Italia. Atti del II Seminario permanente dei Centri Linguistici*, Università per Stranieri di Siena, Siena: 143-156.

ZORZI D. (1995), Introduzione, in MARINOLLI G. - ZANETTI M.G. (a cura di), *Tocca a te*, Athesia-Tappeiner, Bolzano: 6-20.

ZORZI D. (1997), Valutazione e autovalutazione: il punto di vista dello studente, in SEMPLICI S. (a cura di), *Verifica, Valutazione e Certificazione delle competenze. Atti del IV Seminario permanente dei Centri Linguistici*, Università per Stranieri di Siena, Siena: 79-95.

ZORZI D. (2006a), La prospettiva "interazionista" nell'insegnamento linguistico: alcune implicazioni, in LONDEI D. - MILLER R.D. - PUCCINI P. (a cura di), *Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell'interdisciplinarietà*, Atti dei Quaderni del CeSLiC n.1, Asterisco, Bologna: 89-109.

ZORZI D. (2006b), Parlare in classe, parlare con tutti, in P. NOBILI (a cura di), *Oltre il libro di testo – Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Carocci, Roma: 141-170.

ZORZI D. (2012), Il parlato dialogico come disciplina accademica, in LEONE P. - MEZZI T. (a cura di), *Didattica della comunicazione orale*, Franco Angeli, Milano: 115-128.

POST-SCRIPTUM

DATA, LEARNING AND CROSS-CULTURAL
INTERACTION: THE PIXI PROJECT

GILLIAN MANSFIELD¹

The PIXI project: fostering awareness and critical reflection in the language learner

Over the years, when people have come up to me at conferences and mentioned that I was a Pixie, it has always felt rewarding to be reminded of my collaboration in the PIXI project, co-ordinated by Guy and with Anna and Daniela prominent members on the team. Furthermore, when I enrolled on a Tuscan Word Centre course that focused on corpus linguistics, John Sinclair immediately associated me with the PIXI project too. In this light, I would like to thank the editors for asking us veteran Pixies to contribute to this volume in honour of Anna, Daniela and Guy.

The PIXI project made a timely entry into my professional career as a language teacher and researcher. Indeed, becoming a Pixie in my early days of teaching language and translation to students reading for a degree in Modern Languages served as a springboard from which to learn to bridge the gap between simply teaching the language *tout court* (albeit keeping up to date with the latest methodologies) and teaching *about* the language. Furthermore, it helped me focus more distinctly on pragmatic devices deployed in everyday communication with regards not only to myself as a native speaker of English in the UK, but also as a non-native speaker of Italian in Italy. It is by observing how we communicate in our own language, comparing how things are done in one's mother tongue with how similar communicative acts are performed in the foreign language, that we develop our lifelong lasting language skills. Having access to corpora or being able to compile them for this purpose is half the battle.

Recording bookshop encounters in Parma and in London was a forerunner for me of my later interest in intercultural competence, in investigating English and Italian from the point of view of the other's gaze (and of the other's ear, thanks to my earlier studies in intonation). Gathering a corpus of spoken data, as we Pixies surreptitiously did way back in the late 1980's, set me thinking about the relevance of intercultural competence in applied language study. Thanks initially to the PIXI days with our transcript data of British and Italian bookshop encounters, and later as I extended my own research to other more or less formal areas of language and text genres, I began to think more critically about cultural differences – about the way we communicate and how we go about things in all walks of life. And, as an offshoot, the implications for developing skills in translation. My contribution here thus focusses on research-based learning achieved through interrogating corpora according to the Firthian “You shall know a word by the company it keeps” (1957:11);

¹ Formerly, Università di Parma, Italy.

I will also highlight the relevance of general and specialist corpora in the language classroom as invaluable reference materials in writing and in the translation process.

Widdowson's (1978) dichotomy *language use* versus *language usage* foregrounds the justification for investigating corpora as part of the language teaching/learning process, where the need to have access to authentic data is indisputable. The reasoning behind my own particular use of corpus investigation in language teaching and learning centres on three key concepts: *noticing language* (cf. Schmidt 1993; 1995) and *awareness raising*, which in turn provokes (3) *critical reflection*. Tim Johns' (1990) data-driven approach and his definition of students as "language detectives" are particularly significant in this research-based approach to language learning, where the clue to the exact use and meaning of a word is more often than not discovered in its co-text. In fact, what did John Sinclair (2004) write? – *Trust the Text!*

Language students must thus notice, be aware and reflect critically in order to recognise the subtleties in the semantics and pragmatics of meaning, not only in their native language but in the second or foreign language as well. A corpus presents concrete evidence for them to discover by themselves, once they have learned how to identify their research question, whether they are carrying out data-based research to confirm their hunches or whether they are resorting to a data-driven approach to discover and learn something new from a particular kind of text.

Having made this premise, I will very briefly point to some of the areas in corpus investigation that, in my opinion, have given added value to my didactic approach to practical language study, particularly in master degree courses. As far as lexis is concerned, asking students to carry out simple concordance searches of common words, for example, has proved beneficial by taking them beyond the limits of a dictionary definition, which too often is taken at face value and applied incorrectly, whether in writing or in translating. Introducing them to frequency lists in ready-made general or specialised corpora sharpens their awareness of potentially significant content words that may take on another meaning. Helping learners to pinpoint neutral, positive and negative semantic prosody improves their accuracy and fluency in identifying content meaning and the use of an appropriate register. Likewise checking collocation and colligation, identifying units and patterns of meaning moves them away from a final translation product that otherwise smacks of translationese.

Drawing on the PIXI corpus, students can be guided towards identifying openings and closings in service encounters, and in doing so learning to recognise pragmatic features, such as how to gain the attention of the shop assistant, how to close an encounter or who usually closes it. This kind of study can be extended to an infinite number of text types such as academic lectures, political speeches, TV talk shows, and so on. Once they have focussed on their research question, learners can be encouraged to create a small corpus of their own (e.g. film reviews, political speeches, promotional language, About Us texts on company websites), thereby giving them a clear sense of purpose. They can then trust their corpora to give them an answer. Finally, from an intercultural point of view, students acquiring both trans-

lation skills and consequent intercultural pragmatic competence have a wealth of information at their fingertips in parallel and comparable corpora too.

The PIXI corpus set the wheels in motion for me to learn by discovery, by becoming a “language detective” in both Italian and English. It seemed only natural to transfer these skills to my students and to encourage them to develop an awareness and critical reflection about their mother tongue with respect to the second or foreign language, and viceversa. Answers to so many language questions and queries can be found by accessing authentic data and using the appropriate software. Such software was just starting to emerge in PIXI days, so it was a slower process for us, but rewarding all the same. The PIXI corpus made a significant contribution to carrying out a methodical study of real language before electronic corpora made life easier to do the same job. It taught us to pose questions and look for clues. It was good to be part of the team.

References

- FIRTH J.R. (1957), A synopsis of linguistic theory 1930-1955, in *Special Volume of the Philological Society*, Oxford University Press, Oxford.
- JOHNS T. (1997), Contexts: the background, development and trialling of a concordance-based CALL program, in WICHMANN A. - FLIGELSTONE S. - MCENERY T. - KNOWLES G. (eds), *Teaching and language corpora*, Addison Wesley Longman, Harlow: 100-115.
- SCHMIDT R. (1993), Consciousness and interlanguage pragmatics. In KASPER G. - BLUM-KULKA S. (eds), *Interlanguage pragmatics*, Oxford University Press, New York: 21-42.
- SCHMIDT R. (1995), Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning, in SCHMIDT R. (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning (Technical Report 9)*, University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu: 1-63.
- SINCLAIR J. (2004), *Trust the text*, Routledge, London.
- WIDDOWSON H.G. (1978), *Teaching language as communication*, Oxford University Press, Oxford.

SUSAN E. GEORGE¹

PIXI shoes making PIXI steps

This article bears witness to the difficulties of a research process involving the collection and analysis of naturally occurring data. The research group was made up of linguists from various academic and language backgrounds working in the Italian university system. It was precisely from the difference in interpretation by Italian, American and English researchers of the Italian and English data that awareness emerged of the different ‘dances’ of request and response that English and Italian shop assistants and customers engage in. This realisation led us to recognise that not only the steps of the dance were imbued by local expectations but so too were our instruments of data analysis.

Eleven pairs of bright red plimsolls of all sizes lay beside the breakfast table one Sunday morning – a gift from Guy Aston to the P.I.X.I. (Pragmatics of Italian-English Cross-cultural Interaction) group. They were our “pixi” shoes...

Every time I come across my pair at the back of a wardrobe, a smile flickers across my face remembering our meetings. We were an unusual research group: two men and nine women coming from a wide variety of linguistic approaches and methodological backgrounds: conversation analysis (Anderson, Aston, Brodine, Gavioli, Zorzi); systemic linguistics (Tucker); Brazil’s intonation theory (Mansfield); text-linguistics (Merlini Barbaresi); education and discourse analysis (Ciliberti); cross-cultural pragmatics and anthropology (Vincent), pragmatics and ethnomethodology (George). We also had a variety of linguistic repertoires, as we came from Lombardy, Emilia-Romagna, Tuscany, Naples, Rome in Italy; the north, centre and south of England, the south of France and the East and West coasts of the USA.

We can’t have been an easy group to coordinate but there was much fun, anxiety, curiosity and desire to learn from each other. We engaged in what is now called generative listening (Scharmer, 2007) to the point that often we could not remember who said what, so involved were we in discovering the regularities of English and Italian bookshop interactions. We would have achieved little, though, without the exacting, generous tenacity of Guy Aston who demanded scrupulous data collection and transcription following the norms of conversational analysis while encouraging interpretation from a range of perspectives. The majority of the group were conversational analysts and this guaranteed a strong framework against which some of us railed, but in the end the solidity of the data collection provided a starting point from which to make interesting observations and even dare the odd explanation.

¹ Formerly, Università di Pisa, Italy.

Mention of the red plimsolls may seem a whimsical gesture but they sum up for me implicitly what we were trying to do: to find the steps of the conversational dances that speakers engage in; to see if these matched, overlapped or were differently articulated in the two languages in one specific type of context – a large book-shop in two different places, London and Bologna.

I have several vivid memories of moments when we discovered differences in our interpretation of the data, which led in turn to a discovery of diverse interactional patterns and to reflections on how these reveal differences in role and in attitude to others and to conversational space. I remember in particular Brodine commenting that the Italian shop assistants were blunt and Zorzi saying that the English speakers took ages to get to the point. This led to later work by Aston on how we say “No” differently.

The group as a whole moved from Merlini’s initial observation that the interactions were request-response sequences to notice the differences in:

1. when, where, and how English and Italian customers make requests for information;
2. when, where and how shop assistants give news that a book is not there.

The routines of the English shop assistants and customers match and balance each other, as do those of the Italian shop assistants and customers.

We noticed that most English customers would look for the book themselves or make a category request (“Polish literature?”), only subsequently asking for help if they did not find the book. Even in the latter case they would attempt to make the request from the addressee’s perspective (“Do you have?”) or suggest options in order to protect the sales assistant’s face. The English shop assistant would be equally sensitive to the customer’s face, signalling in advance if he/she did not have the requested book by using non verbal signals such as “er” or “hh” (laughter) before giving the “brutal” news that the book was not there. And when eventually he/she gave this news, he/she would provide a solution if possible (“the book will be here in three weeks”, “try the shop down the road” etc.) within the same turn.

The contents of the Italian interaction were quite different: the Italian customer would usually ask for help immediately and from a first person perspective “Sto cercando” (I’m looking for) and the shop assistant would overlap if he/she guessed what the request was and, moreover would say immediately if the book was not in the store. Indeed – and here was the biggest difference in the dynamic of the interaction -it was then the responsibility of the customer to put pressure on the shop assistant to get news of when the book would be available.

The difference in this dynamic is beautifully summed up by Zorzi (1990) in “Parlare Insieme” where she suggests a script for the Italian interaction:

(1)

C = Customer

A = Assistant

C Volevo X.

Speaker perspective

I wanted X

A È in arrivo.

Vague information

It will arrive soon

- C Quando arriva? *Customer asks a question echoing the expression and puts pressure on the Assistant*
When will it arrive?
 A Mercoledì. *Information given*
Wednesday

(Zorzi, 1990: 42) translation and comment *in italics added by me, S.G.*

One could imagine that the equivalent English script would be:

- (2)
 C Do you have X? *Addressee perspective*
 A erm *Embarrassment/protection of Customer's face*
 C Is it upstairs or *Option given to protect Assistant's face*
 A uhm hh *Embarrassment/protection of Customer's face*
 C downstairs *Option given*
 A erm (0..) er no I'm sorry, it's not one we stock. *Apology + information in the same turn*

Script and comment *in italics invented by me, S.G.*

These scripts reveal the skeleton of actually occurring interaction and serve to expose the difference in internal dynamics, showing how a different rhythm of request and response is created.

The usefulness of this type of work is illustrated yet again by Zorzi when she shows how a female English speaker interacts in an Italian bookshop. This person makes no syntactic errors but a series of pragmatic ones, precisely because she has not understood when pressure is required after a negative response by the shop assistant.

- (3)
 C Scusi, avete questo ACT English. (01) Ho perso la mia copia. *Addressee perspective*
Excuse me, do you have ACT English. (01) I've lost my copy
 A + Si vero + Un attimo che controllo se me n'è rimasta una copia.
+ Yes true + One minute and I'll check if I've a copy left
 C grazie. (03)
Thank you. (03)
 A (fra se) Porca miseria. PORca.++ A:llora Act English ++
 (ad alta voce) No infatti NON c'è. Non c'è
 (to himself) *Bloody hell. BLOOdy.*
 ++ *W:ell Act English* ++ (aloud) *No in fact it's NOT here. Not here.*
 C Non c'è?
It's not here? *Appropriate use of echo*
 A È in arrivo.
It will arrive
 C È in arrivo però. %ecco% Non è che sia s:parito totalmente. *Pressure not put on*
It will arrive but %ok% it's not dis:appeared completely
 A %Si%
 %Yes%
 Il problema è che tarderà un PO'

- The problem is that it will take SOME time*
- C Va bè. *Pressure not put on*
Alright
- A Direi almeno la metà di febbraio.
I reckon at least not before mid February
- C Va bè, basta che -+ dopo c'è + io non ce l'ho proprio più. *Pressure not put on*
OK, as long as + afterwards it's here + I just don't have it.

(BOF D-04; discussed in Zorzi, 1990: 110) Comments in italics by me, SG underlined text: pragmatic errors

In this interaction one can clearly see how the English speaker of Italian uses an English interactional pattern which does not require placing pressure on the shop assistant and how the Italian shop assistant appears embarrassed by the absence of this pressure. The result is that the routines of the two speakers do not match and synchrony is lost.

It took the research group time to discover such differences and to mine our pre-conceptions of what is appropriate behaviour in a mundane action such as buying a book in a large bookshop. It took us even more time to see clearly just how the instruments of description are themselves imbued with latent social expectations. Nowhere was this more apparent than in the use of the norms of Conversation Analysis themselves. At first these were, perhaps naively, assumed by the group to be neutral. Instead, after wrestling for two years with the use of the CA description of turn-taking, Zorzi (1990) showed that what would be considered an interruption in American terms could instead be a collaborative overlap in Italian ones. Once again, the perennial problem of finding universal modes to describe local realities was confirmed (cfr. George, 1990).

Similarly, albeit at the level of social attitude, Anna Ciliberti commented on how the Italian shop assistants seemed to need to assert a sense of their authority, probably because they were intimately less sure of an Italian authority structure than the English ones who appeared sure of themselves and without the need to assert power.

These observations reveal just how much can be discovered through the painstaking analysis of an apparently simple interaction. In fact, in my opinion, one of the unexpected strengths of this project is that it shows how a conversational and possibly a social order is constituted. The ethnomethodologist Garfinkel tried to discover this with experiments of, for example, not paying for a ticket on a bus, but these did not show how order is constituted, only how social actors react to the disruption of an expected order. Instead, the analysis of the PIXI data base shows precisely how order is achieved by dancing the steps of known interlocking routines.

I drew inspiration for a whole range of teaching activities on spoken interaction at the University of Pisa from generalisations about face, attitude, power, authority and social and conversational space emerging from the PIXI work. Now I have moved on and am engaged in the opening of the heart beyond language in the work of the Social Presencing Theater developed by Arawana Hayashi (Presencing

Institute, MIT, Boston). Even so, I shall never forget the restless inquisitiveness of Anna. the profound acumen and humbling humanity of Daniela, and the far-sighted determination and generosity of Guy in caring for texts (George, 1990) which even went beyond PIXI. I am deeply grateful to have been a Pixi and to have worn those bright red pixi shoes!

References

- GARFINKEL H. (1967), *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- GEORGE S.E. (1990), *Gettings things done in Naples*, CLUEB, Bologna.
- SCHARMER C.O. (2007), *Theory U*, Berrett-Koehler Publishers Inc., San Francisco.

GORDON TUCKER¹

The PIXI Project: an apprenticeship in academic research activity

For Guy Aston, il miglior fabbro

1. Guy Aston and the PIXI project

I first came across Guy Aston – during my ‘lettore’ days in Italy in the early 1980s – when he was pointed out to me at a British Council convention in Bologna. I had heard of him as the editor of a series of publications, which, if I remember rightly, was entitled ‘Papers on Work in Progress.’ Keen to write and publish something on language myself, I approached Guy and enquired, “What kind of articles do you take?”. Without even the faintest hint of a smile or any gesture that might have indicated friendliness, he replied tersely, “Good ones!”. And that was the entirety of my first encounter with him.

Arguably, that first brief, awkward – at least for me – encounter marked the embryonic beginnings of my career as a serious university researcher and teacher in the field of linguistics. And it was perhaps the image of that encounter with an august and austere Guy Aston that enticed me to accept, albeit with a degree of trepidation, an invitation to join my close friend and colleague at the University of Pisa, Susan George, as co-researchers on his new PIXI project, for which he had obtained Italian Government funding (Aston, 1988).

Guy brought together a talented group of collaborators from universities across Italy, the prospect of working with whom I immediately found daunting. With no previous experience of working in a research group, in the presence of a number of scholars, many of whom had already made their mark in their respective fields of expertise, I was initially unsure of the potential validity of anything I might contribute. Moreover, I was, and still am, essentially a systemic functional grammarian, and it was difficult to imagine how I might fit in with a group of conversation analysts, pragmaticians, text-linguists and pedagogical applied linguists.

The experience, however, proved to be overwhelmingly positive, due in large measure to Guy’s leadership and guidance as principal investigator. More importantly, particularly for me, it was the immeasurable influence and impact that involvement in the PIXI project had for my own academic career, both as a researcher and teacher. It is not difficult for most of us to identify those individuals – especially

¹ Cardiff University, UK.

teachers, colleagues, friends – whose influence on our careers, or on our thinking in general, has been substantial, both directly and indirectly. In my case, I would have to put Guy extremely high on my list.

So what is it that Guy and the PIXI project taught me, and which shaped my own academic career? In the next few paragraphs, I will attempt to outline some of the attributes that, through his leadership, were key in the activity of the project. I will discuss them under separate headings, and in no particular order.

2. *Data*

It is now generally established in most areas of linguistic investigation and theorising that ‘real’ data are paramount. And if we wish to understand how language is organised and how speakers use it to make and exchange (social) meanings, then we must start from data, the data being a record of language in use in context.

The area of social activity providing the focus of the PIXI project was the public service encounter (PSE) in Italian and English, and more specifically customer-assistant encounters in departmental bookshops. The first lengthy, time-consuming stages of the project were (a) data collection, the audio recording of a number of encounters in large departmental bookshops in South-East England and Northern Italy, and (b) their detailed transcription using a modified version of Jefferson’s conventions (Jefferson, 1978), designed primarily for Conversation Analysis (CA). Subsequent work, on the project, on the nature of this kind of service encounter arose out of many hours of discussion of, and attention to, both the recordings and the transcripts. Importantly, the transcripts of the data, constituting what became known as the PIXI Corpora, were published by Gillian Mansfield and Laura Gavioli (1990), thus making them available to the wider research community.

For most of us on the PIXI project, this was our first taste of anything resembling emergent corpus linguistic methodology, with the use of novel computer programs for data analysis, such as the Oxford Concordance Program, albeit at that time only available on university main-frame computers. Certainly, my own research on Systemic Functional Grammar (SFG) at Cardiff University has drawn on and informed by corpus linguistic research (e.g. Tucker, 2005). It is also unsurprising that much of Guy’s subsequent work at the Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT) in Forlì, post-PIXI, has concerned student corpus-based language learning.

3. *Inclusivity and Interdisciplinarity*

We have often seen a rather exclusive approach to all kinds of linguistic research. By this I mean the exclusive use of a given research paradigm, such as Conversation Analysis or Critical Discourse Analysis, in investigating language.

Despite Guy’s personal preference in the analysis of linguistic phenomena, he brought together as a team, a group of researchers from differing and contrasting

theoretical paradigms. As a consequence, discussion and interpretation of the service encounter data were not constrained by the theoretical and descriptive precepts of any given paradigm. In our PIXI discussions, no approach or interpretation was either strongly prioritised or marginalised. Insights from Conversation Analysis, Pragmatics, Systemic Functional Grammar, Intonation Theory etc. could therefore all contribute. The result was not only a far richer understanding of the phenomena under attention, but also a greater understanding on the part of individuals in the group of what approaches other than their own preferred approach could bring. Again, Guy was more than instrumental in not wishing to impose any given paradigm on the research.

4. Shared, equitable collaborator contribution and division of labour

Despite the different competences of PIXI group members and their different status within the Italian university hierarchy, everyone contributed to the same range of tasks, particularly in respect of the lengthy and challenging work of transcribing data. There was therefore no sense of an established hierarchy within the team, which I experienced subsequently in other research projects, where 'junior' research assistants carried out most of the work, with 'senior' colleagues taking much of the credit in any published work.

5. Presentation and publication of research findings

Those of us who engage in academic research are required to present our findings at national and international conferences and have them published. And for most of us, competence and skills in conference presentation and academic writing have to be learnt and developed, and for that to take place, there must be both opportunity and necessity. The PIXI project provided us with precisely that. For fledgling researchers, such as myself at that time, oral presentation before our peers is a daunting experience and academic writing is not something that comes naturally. The PIXI research was presented widely and published extensively. And rather than this activity being reserved for those in the group who already had extensive experience, it was shared by all, as chapters from all PIXI group members in Aston (1988) testify. On Guy's part there was even one immense act of generosity in sending Laurie Anderson and me to present our group's research to the 1986 TESOL Annual Convention in Anaheim, California – for me, my very first, exciting transatlantic trip to the USA and to a massive international conference, and for Laurie (and me) the opportunity to stay with her parents in nearby Pasadena. Given that project funding constraints permitted a maximum of two colleagues to travel to California, this was truly an act of generosity and selflessness on Guy's part, who, as principal investigator, would have been unquestionably entitled to travel himself.

6. *Collegiality and conviviality*

All collaborators played their part and engaged seriously and intellectually in helping to deliver useful and important outcomes from the project. At the same time, despite weekends of intensive discussion and analysis together, with a good mixture of agreement and disagreement, time was also given to traditional Italian conviviality, and after work sessions, we had immense fun together as a group of friends. And rather than the ascetic atmosphere of university rooms and buildings, many of our communal sessions took place in Guy's home, halfway up an Apennine mountain-side, in the Province of Bologna. Our evenings were bucolic, gastronomic and at times perhaps a little too bacchanalian. In winter months, a large fire blazed in Guy's fireplace, both during daytime project sessions and evening relaxation. The feeling of warmth was both physical and metaphorical; friendships were consolidated and strengthened, and new ones formed.

7. *A debt of gratitude*

I owe an enormous debt of gratitude to that extremely tall and seemingly austere Englishman I first met in Bologna, who became a dear and loving friend and far from austere. It would have been easy for me, in those Italian 'lettore' days of the 1980s, to concern myself almost exclusively with university politics and teaching without any contact with or involvement in the world of academic research. But thanks to Guy, and to everyone in the PIXI group, I was given the opportunity of a true apprenticeship in that crucial aspect of university work. When I returned definitively to the United Kingdom in 1986, it was that experience and what I learned from it that provided me with a sound basis for my engagement with linguistic research and, importantly, research-led teaching in the Centre for Language and Communication Research at Cardiff University.

References

- ASTON G. (ed) (1988), *Negotiating service: Studies in the discourse of book shop encounters*, Bologna, CLUEB.
- GAVIOLI L. - MANSFIELD G. (eds) (1990), *The PIXI corpus: Bookshop encounters in English and Italian*, Bologna, CLUEB.
- JEFFERSON G. (1978), Explanation of transcript notation, in SCHENKEIN J. (ed), *Studies in the organisation of conversational interaction*, New York, Academic Press.
- TUCKER G.H. (2006), Systemic incorporation, in THOMPSON G. - HUNSTON S. (eds), *System and corpus: Exploring connections*, London, Equinox.

JOCELYNE VINCENT¹

PIXI – ‘macro’ nostalgia. Open letter to a band of old Pixis and their friends

My dearest friends, and friends of my friends,

Writing this is both fun and difficult². I’ve seldom felt such a ‘magone’, a nostalgia for ‘the way we were’, as now as I brainstorm again rummaging through our old workshop and meeting talks, notes, unpublished ms’s or early drafts, many on yellowed typing paper or continuous printouts from our daisy-wheel printers from the mid-80’s and others on rather nicer paper drafted or published post-Aston ed. 1988, Zorzi 1990, 1991, 1996 and Gavioli & Mansfield 1990, such as Brodine 1991, Ciliberti 1993, Aston 1995, George 1995/97, Gavioli 1990, 1993a,b, 1995, and remembering our last get-together in 2011 at Portico di Romagna. Not only nostalgia for our wonderfully warm and stimulating times together, but also some for what I could have done but didn’t quite manage.

As some of you know though, if that is not obvious from the above, I never throw things out, and somehow I don’t easily give up, or learn, you might say, so I think that I may just take this chance to leave at least a light (and formally slight) trace of what I would have liked to develop but somehow lost steam for along the way. I dare do this to also issue a little advice – nay, a warning to those of you curious enough to be reading this and who may be as obsessed as I once was. What better occasion than this volume by – and addressed to – new researchers to honour our mega-super-PIXIs Guy, Daniela, and Anna, to try to see if the lessons I learnt might be worth passing on to the new generation of friends of PIXI, or perhaps even firing up some enthusiasm for some revisiting of the data and project.

In passing I will also tell a story which reminisces about the old days when, believe it or not, linguistics itself was sort of revolutionary, hardly recognized as a separate subject, let alone one on a par with literature or cultural studies (an upside down smiley emoji should be inserted here) – and that’s without even considering the sorts of leading-edge applied linguistics we were variously trying to do, if I may say so.

So let me start with a story. I first met Anna Ciliberti in York (where I was an undergraduate in the ‘new’ subject of Language and Linguistics) in 1970 when she

¹ Formerly, Università di Napoli, L’Orientale, Italy.

² Thanks to Laura and Sue for kick-starting me on it, knowing that ‘ci tenevo troppo’, though they should have known better that once I started I’d have trouble stopping, and to you, Laurie, for your boundless energy, generosity and ‘pignoleria’ in helping me stop, and then for kicking it into more readable shape.

was a young researcher and pioneer of applied linguistics in Italy and accompanying a group of students from the University of Rome ('il Magistero', as it was then called, now Roma3). We both moved in the overseas students' circles there, and naturally bonded as 'Italians' (I was by then also a burgeoning 'compagna' to a 'Roman' member of the circle), also through recognizing the rarity and novelty of 'our' subject. So when I ended up moving to Rome in the autumn of 1971 it was natural that I should follow her suggestion to look her up, and gravitate to work, teaching English, at the 'Magistero'. In Rome Anna introduced me to other pioneers, such as Wanda D'Addio and Annarita Puglielli, but also the cognitive scientists at the CNR, Psychology, such as Domenico Parisi, Isabella Poggi and especially Cristiano Castelfranchi, with whom I also began to do research. We continued to remain in touch, both personally and professionally, after my move to Naples in the mid 70's: indeed, Anna herself also came, along with Wanda and Annarita, for a couple of years to bring the innovation of Linguistics to the English Language and Literature courses at the 'Orientale'. I kept in touch with the emerging circle of 'language' people at the Magistero, and the Rome CNR³, writing together with Anna an early 1978 memo on error analysis, 'Errori di condizionamento'. I also remember my first baby, Marco, at 6 months or so, rolling around on Anna (and Stefan's) sofa in their Rome apartment during one of our very first, exploratory, what-was-to-become-PIXI meetings in 1982. The early A.I.A.⁴ meetings of the late 70's were another occasion to meet and naturally bond with other pioneers and minority language and linguistics 'activists' in Italy, who also happened to be great people – among others, notably Lavinia Merlini, Laurie Anderson, Gill Mansfield and Gordon Tucker, and of course, 'our Guy', our formidable Guy and later Chief Pixi and Hobgoblin: Guy Aston who was as authoritative and confident and wise then as now, and already a guiding light (alongside Lavinia) through the semantic and pragmatic intricacies of the often frustrating and mysterious language games of the A.I.A. general meetings. And, there was of course, also Sue George – my 'comarella' after we had already even more naturally become friends and 'comrades' in the language trenches at the Naples Orientale in the mid-70's, already sharing and exploring our intercultural 'pragmatic failures' and adventures⁵. I met the delightful Daniela Zorzi, with her verve and wonderful gravelly voice, and our lovely Laura Gavioli and Ruey Brodine later, at the first Bagni di Lucca workshop in 1986 – brought in, I believe, by Anna and Guy not only to reinforce the Italian / Italianists' contingency (Laura and Daniela) but because they were 'good', proper scholars in Guy's terminology, as evoked by Gordon (Tucker, this volume).

³ With Cristiano Castelfranchi, we worked on our first joint paper: "L'arte dell'inganno. 'I am not what I am'", 1978, followed up by our (Vincent & Castelfranchi) 1981 paper delivered at the 1st IPtA in Urbino (1979).

⁴ Associazione Italiana di Anglistica.

⁵ We also 'bonded' with many – most perhaps – of the other early language and linguistics activists and pioneers too, remaining friends to this day, but we could of course hardly all fit into PIXI, not necessarily sharing specific research interests, among other things.

These are not just an old-girl's ramblings (they are, but never mind): they hopefully also give an idea of what the group has meant to me, as well as an inkling of the battles that were needed even at the macro level of cultural politics, to give some sort of historical depth to unfortunately still pertinent 'political' issues, but also simply to wish all of you such a support group one day. That's from the emotional, social networking and disciplinary politics points of view. On the intellectual plane, the Pixis represented a sort of life-line⁶ to the outside world for me, within Italy and beyond. I cannot overstate this. The importance of working in a strongly cohesive, democratic, and diverse, group also cannot be over-stated. The project brought together researchers with a variety of approaches and a visionary but also a rightly severe task-master. The only thing that mattered was useful ideas and rigour in pursuing them. We knew we had to rise to rigour of method and of exposition and engage with new (at the time) cutting-edge methodologies and different, challenging perspectives. We were important sources of stimulation and learning for each other.

What I brought to the group was my over-riding, never-waning interest in – indeed obsession with – intercultural interaction and cross-cultural differences and similarities. That's the X in our PIXI acronym. These interests had been with me since childhood, born as I was to French parents who'd come to settle in an already multilingual/multicultural immigrant neighbourhood of post-war '50s North London. This, I suspect, rather influencing my choice of going for a B.A. in linguistics at York University, where thankfully linguistics was being approached not only through the then dominant syntactic paradigm but also with then ground-breaking early psycholinguistics, sociolinguistics, contact linguistics, ethno-linguistics, LePage, Firth, Malinowski, and, albeit timidly, through a nascent almost-pragmatics semantics, one that was already contemplating presuppositions and mutual knowledge, the importance of context, and cultural differences. I remember very clearly the text we were set to read in the summer – that was in 1967 – before going up to York: Edward Sapir's *Language*, and becoming a crypto-relativist after that, notwithstanding the orthodox universalist ethos of the times and of the syntacticians at York. My next clear flashback, is to mischievous, liberating seminars with George and Robin Lakoff at Berkeley in the summer and autumn of 1974, not to mention John Searle, Lotfi Zadeh and Paul Grice⁷. But perhaps the most influential landmark event for me relevant here, is watching John Gumperz's 1979 *CrossTalk*

⁶ Without wishing to diminish in any way my immense good fortune to have also had continuing links with the cognitive psychologists of the CNR in Rome (Cristiano Castelfranchi, in particular) and through my long part-time pursuance of a Linguistics D.Phil at Sussex, between 1978 and 1987 with the open-minded, yet precise, gentle, gentleman, John Lyons.

⁷ I was, of course, unaware at the time of the privilege and good fortune of having early exposure to what were to prove to be some of the most seminal ideas in pragmatics. But I remember, most vividly, sitting cross-legged on the grass (those were the days), happily reading and re-reading, often still in mimeographed copies being handed out there, not only David Gordon and George Lakoff's "Conversational postulates", and of course Grice's "Logic and Conversation" but with even more clarity the feeling of delighted epiphany/recognition when reading and discussing Robin Lakoff's "Language in Context" and her ms "Contextual Change and Historical Change: the Translator as Time Machine".

video on the BBC during a visit back home from Italy: suddenly I understood, in a melancholic but fascinated rush, what my parents had been and were unaware of experiencing as non-native speakers, how limiting out-of-awareness it all was, and how wonderfully Gumperz had seen and explained misunderstandings and misperceptions and could, potentially, offer a 'cure' for them through awareness raising⁸. I immediately sent away for the video and booklet and used it relentlessly – alongside the 1991 follow-up and my own video companion and workbook – until all of 2014 to raise among my students an initial awareness of cross-cultural and intercultural communication issues. These works had lit a flame – or simply struck a chord with my own multilingual and intercultural experiences. That chord has continued to resonate ever since with all due adjustments and bibliographical updates: my initial enthusiasm and faith in the power of deep explanations to see through and cure intercultural misunderstandings is still essentially intact.

I've run through this personal story basically to show that this cross- and inter-cultural business has truly been the main concern in most of my own individual work⁹, so it should come as no surprise that this is what I wanted to do most in PIXI, and was so obsessive about as to risk driving my fellows round the bend.

It is perhaps ironic that my only published contribution to PIXI¹⁰ did not deal, at least centrally, with these issues.

PIXI became for me, as for the others I believe, much more than about publishing. It was about exchange of ideas (and friendship, as I have said), and it was during our workshops and meetings that this occurred, and where I was free to try out ideas, lay them out for inspection, and for severe but always fair and humane dissection. And where I learnt to temper my rashness, if not my enthusiasm.

Now back to the intellectual biography and to the role in it played by the "Pixis". Alongside the early 'illuminating' experiences of Sapir and Gumperz, and those in Berkeley in the early 70's, also worth re-evoking, not simply for their role in my own story, are Fathi Yousef's "Communication Patterns: some aspects of non-verbal behaviour in intercultural communication" (1978), Deborah Tannen's "Pragmatics of Cross-Cultural Communication" (1984), Jenny Thomas's "Cross-Cultural Pragmatic Failure" (1984), Anna Wierzbicka's work, particularly her "Different

⁸ He was, though, addressing the native speaker 'hosts' and gate-keepers, rather than the non-native speakers. The educational project was intelligently directed most urgently at those possessing the interactional power, where simple declarative knowledge and awareness could make a difference; it's not so easy or automatic to convert declarative into procedural competence with non-native speakers, as we know. See also Laurie's insights (Anderson 1988) into procedural competence development.

⁹ For example, the following are typical of my combined interest in cultural discourse styles or ideologies, cross-cultural perceptions and un/truthfulness, in/sincerity, as well as interdisciplinarity: (2004) *Words in the way of truth: truthfulness, deception, lying across cultures and disciplines*; (1997) "On The Cross-Cultural Perception Of (In)Sincerity"; (1994) "On Non-Serious Talk: Some Cross-Cultural Remarks on the Un/Importance Of (Not) Being Earnest"; as well as the more general: (1990) "English for Cross-talk: Pidgin for Pentecost?"; and (1989) "On Cross-purposes in Cross-talk".

¹⁰ (1988) "Notes on Power and Solidarity in Bookshops: goals, roles and the functions of laughing".

languages, different cultures, different speech acts” (1985)¹¹. In the meanwhile, in our daily and university lives in Naples, Sue George and I were endlessly discussing our procedural pragmatic incompetence and its mysteries. We essentially began to develop our cross-cultural pragmatics from there. It was Sue who first pointed me to Toennies’ *Gemeinschaft* and *Gesellschaft* distinction, and it was Ruey who lent me E.T. Hall’s *Beyond Culture*, and might have even first mentioned his High Context/ Low Context Cultures and Communication Codes distinction to me. It’s all their fault really – I just started to try to take things further¹².

While the other PIXIs were tirelessly working through the data (though we all took turns transcribing and I did some micro analyses too, as my 1988 paper on the functions of ‘laughing’ can testify), and then laying out their findings during meetings, I was seeing micro-macro links everywhere. I couldn’t help it. I was producing mind maps and long tabulated lists of micro data descriptions/findings, connecting them with sets and ‘webbed’ clusters of sets of the possible macro structures that I was continually finding as I looked more and more into the research literatures of cultural anthropologists, sociologists, cross-cultural psychologists, etc. I was on a roll. And I was feeding parasitically off my fellows’ painstaking and meticulous analyses.

My rash speculations¹³ were luckily mostly met with a healthy dose of perplexity, cynicism, resistance (yet always unthreateningly), saving me from plunging too naively – or too prematurely – into print.

The group had, of course, always aimed to find generalizable results that would enable interpretation and, eventually, pedagogic applications: we were driven not only by academic or methodological curiosity, but by a desire to help learners function in service encounters. Description mattered, but as a step towards explanation, and generalization, if not prediction. In her 1993 essay, for instance, while seriously confronting the methodological issue how to extrapolate the cultural from the individual in interaction style, Anna underlines the importance of linking language and culture by echoing Wierzbicka’s words:

[...] many linguists prefer to abandon the vital questions concerning links between language and culture altogether. (...) While preventing themselves from committing many errors and blunders they are also preventing themselves from discussing worthwhile questions and perhaps reaching worthwhile insights. They are, in other words, narrowing the horizons of linguistics and making it less exciting and less relevant to vital human concerns (Wierzbicka, 1991: 282, cit. in Ciliberti, 1993: 23)

¹¹ Later also in her (1991) *Cross-cultural pragmatics* book.

¹² With my 1989, “On Cross-purposes in Cross-talk”; our paper “On funny aliens: some notes on cross-cultural humour” with Laurie (Anderson & Vincent 1990), not only testifies to an underlying shared ‘ethos’ among us but also that I was not alone in ‘spinning-off’ into more general cross-cultural and intercultural space.

¹³ For example, voiced during my talk “Spinning Pixi Webs: micro-macro links between culture and discourse in English and Italian” at the *X Colloquium di Pragmatica Contrastiva*, P.I.X.I, held in Florence, December 1991.

So, it's not as if you, my wise fellow Pixis, were refusing to go to the next step up, but that you were rightly being cautious about doing so – both because the analysis was still ongoing, and also because the constructs I was exploring in neighbouring disciplines like social and cultural anthropology or cross-cultural psychology were still so speculative. Your scepticism was surely not due to a lack of interdisciplinary spirit, but, rather, dictated by a cautious attitude towards the actual concepts and categories themselves. It may also have been dictated by a methodological non-adherence to what might have been seen as an essentialist, too relativist, causal, even deterministic view of the culture-language link – this was often lurking in earlier accounts, though hardly in my own, I should like to go on record here as saying. I was harbouring, yes, thoughts of Fishman's (1982) "Whorfianism of the third kind", but this was well in harmony with the critiques of essentialism and ethnocentric universalism by such as Rosaldo (1982), or indeed by Ochs (1976). Wariness would indeed have been warranted of a type of link¹⁴ supposedly curbing individual agency and freedom of action, or of a view of culture as homogeneous (horizontally or vertically), in which the possible existence and influence of activity types or genres or context-specific frames was ignored, or of any culture as static, unchanging over time or unresponsive to individual or social pressures. Wariness may also derive from seeing the posited descriptions as not recognizing the constitutive, constructing nature of language, or, finally, also simply because the amount of data from which to extrapolate might be seen as too meagre for grand, macro, conclusions to be drawn from it. For all or any of these reasons it is always wise to tread cautiously.

There were and are, however, more sophisticated and explicitly multifaceted approaches to unpacking context and the presuppositions that guide and trigger our behaviours. That such a lens has much to offer is testified to by recent work by Oyserman and Sorensen (2009), for example. These scholars propose viewing culture as a multi-faceted cluster of tendencies or 'syndromes' (the term is borrowed from Triandis 1996). In their view genre types and settings tend to cue one syndrome or another in a given setting, in a given moment. Cultural differences are, in short, reconceptualised as the more or less probable appearance of given syndromes in different societies at any one time¹⁵:

¹⁴ Also as Gerstein (1987: 89) puts it: "The causal nature of micro-macro linkages should not be assumed to be known in advance or always and everywhere to be the same. Causal propositions about the direction of linkage are necessary to sharpen research investigation, but they are to be considered hypothetical and incomplete unless proven otherwise. Certainly one may theorize that causes are inherently micro and that macro levels are simply nominal, epiphenomenal or categorical glosses. Or the reverse view may be taken: that the macro is all determining and the micro simply represents locally visible manifestations of global underlying causes. These are micro-reductionist and macro-reductionist approaches [...]. The most preferable course, in my view, is to assume that micro and macro have interactive potential, with the degree of linkage and the exact balance of causal priority shifting from time to time and under different conditions. This is a mediationist position; it gives license to diverging theoretical speculation but at the price of heavy empirical requirements".

¹⁵ Oyserman and Sorensen begin by saying: "[...] culture is best understood as a multidimensional rather than a unitary construct. [...] societies socialize for and individuals have access to a diverse set of overlapping and contradictory processes and procedures for making sense of the world and [...] the

We assume that societies do not have a unitary culture or even a single cultural syndrome, but rather have access to a multiplicity of overlapping and potentially conflicting cultural syndromes that are differentially salient, depending on where one is in a society's structure and what is relevant at the moment. This notion of multiplicity can be contrasted with the notion of culture as a single entity (e.g. individualism *or* collectivism): "Culture from our perspective, involves mind sets, practices, and styles of engaging [...] the propensity for one or another to be cued differs across societies"; societies differ not whether a syndrome (e.g. collectivism) exists, but rather in how likely it is to be cued. (Oyserman and Sorensen, 2009: 28)

I still have many of my mind maps and 'pixi-webs' in which I tried to connect tables of data descriptions with various single and/or clusters of macro dimensions – what we could now individually call 'syndromes', although I don't much like the term. And so, without further ado I wish to outline a few of the micro-macro links and the clusters I postulated, so that readers can glimpse what might have been worth drawing out or, alternatively, decide that it is too foolhardy to even try, or that more and wider research and data is needed (the corpora are very conveniently still there, in Gavioli & Mansfield 1990, for any fresh, curious eyes to examine).

In hindsight, I believe that some of my fellow Pixis' perplexity with my attempts to link micro and macro could also simply have stemmed from our essentially using the Low Context/High Context Cultures and Communication Styles distinction (posited by E.T. Hall) as shorthand for everything¹⁶, even though – at least I think – I was careful to issue caveats as to the difficulties of univocal clustering. It is, admittedly, easy or tempting to see this distinction (or even more the Individualism/Collectivism one I shall discuss below) as the regent, the one somehow governing all the others. Low Context/High Context is, however, only one – although usually the first listed – of several culturally varying dimensions that are postulated¹⁷. It attempts to capture the difference between the relative amount or depth of implicit utilisation or dependence on the assumed shared context when individuals interact together. So-called Lower or Higher context communication styles are characterised as more or less explicit or implicit, more or less precise or vague and/or ambiguous in their use of language and in the way information is conveyed.

process and procedures that are cued in the moment influence the values, relationality, self-concept, well-being, and cognition that are salient in the moment. This interpretation contrasts with the more common discourse on culture as a single, unified, chronically accessible whole that is isomorphic with one's country of origin. [...] We also borrow the term syndrome from Triandis (1996) to describe culture. Cultural syndromes are networks of associated features, such that cuing one feature is likely [...] to make other features salient." (op. cit: 25)

¹⁶ Among my papers I still have a letter dated 13.6.1989 from Laurie and another from Ruey dated 23.6.1991, where, among other points – in Laurie's letter, for example, concerning the connection between types of politeness and the relevance of different sets of presuppositions (cultural, role-connected and contextual) – you essentially, albeit exquisitely kindly, both tell me that I need to show just how our data connects to the Low/High Context cultural presupposition distinction. My point here is that it is indeed the only cultural dimension either of you mention. I did not object to this.

¹⁷ For example, by Hofstede (1984), and Hofstede (1991).

It is important to state straight away that this, like the other dimensions (or 'syndromes') postulated, is not meant by the original authors as a set of simple polar opposites but rather as a *continuum*, from lower to higher use of context in conveying and interpreting meaning, or, if we take a more constructivist view of things, in jointly negotiating it¹⁸. It is paradoxical, despite the careful contrastive design of the PIXI project, that the data do not furnish much evidence from which to make strongly convincing contrastive observations (presumably due to the specific type of setting and service goals). As we shall see, however, I believe that it is possible to do so: there are hints and they are strong enough for me.

The Low Context/High Context (LH/HC) distinction, as I have hinted, is only one of the many binary pairs (all continua in reality) postulated in the literatures, and usually for convenience sake clustered together as more or less intuitively correlated. Probably the most ubiquitous pair to be described in social anthropology is Individualism/Collectivism, or its various correlates, such as Idiocentric / Allocentric, Independent / Interdependent Self-construal, and Self-directed / Alter-directed, usually connected in turn to Toennies' *Gesellschaft* / *Gemeinschaft* i.e. (loose-knit) Society / (close-knit) Community, Low/Strong In-group *vs* Outgroup distinction. These binaries are usually simply associated with the Low Context / High Context culture communication types, respectively. It does seem logical that there should be some strong link between Low Context and Independence, if not Individualism, and that High Context communication should be most appropriate and efficient in close knit communities: where people frequently interact together and know each other well, it seems intuitive that words can be economically used, utterances elliptical, shared contexts and presuppositions capable of disambiguating or 'filling in' intended meanings. There is no need to be explicit when a hint is enough to evoke a meaning or an intention. In some cases, being explicit may be seen as dispreferred, inappropriate, even insulting – as being 'talked down to'.

Viewed thus, it is clear that High Context communication occurs among *any* close-knit group of individuals and for many reasons, so it cannot be the exclusive province of one, homogeneous culture or nation. There may well be general tendencies, as the syndrome theory contemplates. But no strict, univocal parallel connection can be assumed, even between Low Context/High Context and Individualism/Collectivism.

Nevertheless, different cultures do convincingly appear to have, generally speaking, relatively more or less High Context Culture communication styles when viewed comparatively. It is one of my little regrets that for reasons of non-compara-

¹⁸ It is also worth stressing again that everyone, even Hall, says that his constructs are to be seen only as tendencies (more or less probably emerging in different contexts/settings/situations), and that the pairs (low/high context culture/communication) are ends of a continuum /spectrum, and that in any culture either type may be triggered by a particular setting, the context indeed, and that all cultures use context to communicate – it's *Low*-context not *No*-context, after all. The 'syndrome', as others put it (Oyserman and Sorensen 2009), is triggered by context cues; whether one tends to adopt a more or less low or high context communicative style in other situations or settings may be connected to the frequency of being in, for example, more or less independent or interdependent situations.

bility it proved unfeasible to incorporate some rather substantial video data collected in Naples into the published corpus¹⁹. From simple observation of the data, and through ongoing participant observation, however, the presence of written notices seems to vary widely in the public domain, where the Written/Oral medium preference 'syndrome' is triggered differently in comparable settings in different cultures – the British and Italian, at any rate – and the presence/absence of explicitly offered information to the public seems to vary as well. These tendencies seem to correlate neatly with the LC/HC tendency: an impersonal/personal orientation, furthermore, coincides plausibly with the written/oral one. In the Independent, self-reliant, loose-knit type of society, which generally triggers putting as much free information out there as possible since otherwise non-in-group general public members would not know how to self-direct themselves, information is best provided in written form, on clear and up-to-date notices. Might this also not coincide with yet another 'syndrome' often mentioned, i.e. Speaker or Writer Responsibility *vs* Hearer or Reader Responsibility for the success of information transaction? At any rate, offering as much information as is deemed necessary before being asked personally shows an orientation towards 'universal' solidarity rather than towards restricted group solidarity. The latter can involve, instead, having to ask and disturb someone in order to be informed, appealing for help, probably orally and on an interpersonal level. Solidarity in the 'universalistic' but impersonal way is shown instead through the mutual presumption of both self-reliance and of personal individual freedom from imposition: alongside the mirage of choice, it involves also the imperative of self-direction, of non-dependence on others, of being able to look after oneself. In short, Low Context communication is plausibly connected to the

¹⁹ In 1986/1987 I had also carried out hours of recordings in a Naples bookshop similar (indeed part of the same national chain) to the one in Bologna. These were, however, video recordings, and I was hoping to transcribe them to be able to systematically contrast them with the Northern/Central Italian data we already had, feeling how different these were somehow in many respects, but also in general because of the need I felt to take account of the essential multimodality of face to face interaction, in particular the silent non-verbal aspects of the interaction in the bookshop or any other service encounter, where, for example, acknowledgment of request, of uptake, greetings and closings and thanks, might just be carried out silently by smiles and/or nods, or lip pouting, or whatever. I presented some early, non-systematic speculations at our 2nd Bagni di Lucca Colloquium, Oct. 1987), and then for old time's sake at our *PIXI reloaded* 2011 meeting (Vincent 2011b). It was a daunting task to wish to take on, systematically, (as I came to see later even more clearly thanks to Adam Kendon with whom I shared many thesis candidates during his "visiting" at the Orientale in the nineties and early noughties), and the data would not have been comparable on the multimodal level with our other (audio) data, in any case. Furthermore, we had more than enough contrastive and comparable data for England and non-Southern Italy to not wish to complicate things with what is essentially a third, rather different culture, as many of my Italian readers would probably readily agree. The service encounter, in general, certainly in public sector offices, and even in large self-service-ish bookshops, is not truly a neutral, non-culturally sensitive setting throughout Italy. I do, however, still believe that the service encounters the group examined reveal some culturally sensitive aspects of the setting and genre type in the way they are managed in London and Northern/Central Italy too. These were less to be expected perhaps than what some might stereotypically expect from Naples, so the findings are all the more interesting, I believe.

question of independence and choice. Explicitly providing information assumed to be relevant means not taking for granted that the other must or can already know all the pertinent and important information required to exercise freedom of choice and action in a non-familiar setting. It also means that one's interlocutor will not be obliged to go to the effort of fishing around and asking for it, displaying ignorance, disturbing others, or – even worse – being left in the dark about potentially important information²⁰.

An orientation of this sort can plausibly be connected to Politeness types (e.g. the classic so-called Negative and Positive types of politeness of Brown and Levinson (1987), perhaps less misleadingly called Independence and Involvement politeness by Scollon and Scollon (1991: 37-39). Predominantly Low context, independent, self-reliant construal individuals, or others in settings triggering this cluster of syndromes, will prefer 'negative' or independence politeness: they will leave choices, not impose or restrict, not make others make unnecessary efforts – offer, in short, as much relevant information as they can. On the contrary, in a High-context, in-group collective setting, being too explicit could be considered distancing by assuming no sharing of knowing, no sharing of context. Implicit displays of solidarity which assume commonality, involvement, mutuality, will be preferred²¹.

I remain convinced that these differences can be discerned even in public service encounters such as the PIXI corpus, even with my 'home' context of Naples out of the picture. In various interactions in the Italian corpus, collected in Northern Italy, if we focus on the customers' requests, we can catch quite strong glimpses of an assumption on the customer's part that one can take up an assistant's time and effort by asking for their advice explicitly. Take 'Vorrei un consiglio', (*Bof F-18*)²² in which the customer asks which grammar book to buy. This tactic works well for the (female) Customer since the (male) Assistant seems only too pleased to dish out advice at length, also very expertly, as if he were a language teaching methodologist²³. The Italian corpus contains numerous other examples where Italian customers ask for specific books, apparently without having attempted to look for themselves or intending to look through shelved collections on their own.

On a related note, Laura (Gavioli 1992: 385ff) observes repeatedly that there are many examples in the Italian corpus in which requests are voiced as a Customer's need, framed as appeals for advice rather than as requests mentioning a specific book or information on where to find a subject category.

²⁰ I explore these issues more generally, again in cross-cultural perspective, in Vincent Marrelli (2004: 48-50; 345; 363, and 2006:9) with the help of the Kantian notion of Autonomy, a facet of his Categorical Imperative of truthfulness.

²¹ Setting or context are key notions here. Any culture will have more or less low/high context settings, but there may be differences in distribution of degrees and frequency. By comparing similar settings one can see this emerge.

²² See in Gavioli & Mansfield 1990:166-168.

²³ I do still find myself wondering whether this is also a 'he' showing off to a 'her', although we did not investigate possible gender issues. Anna (Cilberti 1993: 8-15) also analyses this Assistant's didactic 'pedantry' at length.

The British customers, instead, seem to assume they must show that they can look after themselves to some degree and certainly signal that they have done as much as they can to narrow down the effort required of the assistant. Overall, the Italian data certainly provides more examples of customers putting themselves in the hands of the assistant and appealing for their help, even expecting them to get the book physically for them, or taking them or directing them specifically to the shelf. Indeed, one customer shows surprise when he realizes he has to get the book himself (“cioè devo cercare io?” in Gavioli ms p. 11), although perhaps he is merely showing his relative unfamiliarity with a large open shelves self-service book store (in the mid-1980's when the recording were made these were indeed just beginning to appear on the Italian scene)²⁴.

Here's my take on these different behaviours at the 'same' point in the 'same' type of encounter (alias PSE) but in different cultural contexts. Not being able to depend on in-group solidarity with strangers or in service encounters with a stranger, i.e. when not in their in-group, an individual in a more in-group centred society where people are generally more used to having to make more efforts to acquire 'space' or territoriality when dealing with strangers (as Sue George shows in her 1995 analysis²⁵), will plausibly attempt to affiliate somehow through a personal appeal to the assistant. His/her uncertainty and insecurity as a non-in-group member will trigger the personal *vs* information/fact syndrome or indeed interactional, as opposed to, transactional speech²⁶.

This interpretation is also plausibly consistent with the fact that the Italian assistants, when a book is not present or available, typically don't offer extra information unless the Customer presses for an explanation, and even then the answer may be vague, as if the Assistant wished not to be pinned down to an uncertain future, so “è in arrivo” is the best that can be said. The high context message being conveyed is that s/he doesn't know or is pessimistic, and if pressed might even imply even more pessimistic information, perhaps spilling over into a cathartic joint troubles telling in which the blame is explicitly laid on the suppliers (external blame), rather than showing embarrassment as if they are somehow responsible for the shop's failure to have the book in stock. The different roles assumed by service providers can also, fascinatingly, perhaps be explained in cultural terms. Unless an Italian assistant is the owner, he as a simple employee does not identify with the firm: Assistant and Customer are both victims, and can come together on that. Anna Ciliberti (1995: 122) reports how assistants appeal to external factors, commenting (1995: 110) that

²⁴ Guy (Aston 1995), incidentally, does contemplate the physical layout as part of the contextual influences on the shape of interactions, as I had in 1988. When I see the sort of findings reported by Daniela (Zorzi) and Laura (Gavioli) about the differences in giving advice *vs* simple directions, requests for specific books rather than for categories, I cannot but also wonder whether the slightly different lay-outs and sizes of the bookshops involved and the relative novelty of large self-service bookshops (self-service being an important clue) in Italy, – even in the North – at the time, may also have been relevant to the request types used.

²⁵ And this would be even more salient in Naples.

²⁶ I have Guy to thank again for bringing this paradigm into focus for me in his *Learning Comity*, 1988.

they do not apologize for not being able to satisfy the C's request, but instead offer hope for possible satisfaction in the vague future, with answers such as "provi a vedere a fine settimana" (*BofG-11*), "Provi a vedere fra una settimana, dieci giorni" (*BofG-31*); "A: è finito C: non c'è? A: no, è finito. Torna tra dieci quindici giorni" (*BofF-11*). Such answers might also be evidence as well of what Hofstede (1991: 109-138) has termed a High Uncertainty Avoidance Index. The future is uncertain, and possibly – probably – difficult. You need to somehow deal with it; we must be hopeful, even by pretending to be²⁷.

Finally, how could I not at least mention the differences concerning interruptions noted by Daniela (see e.g. in Zorzi 1990: 82-105). They are perhaps all too easily connected to the Linearity *vs* Simultaneity 'syndrome' or even to (E.T. Hall's) Monochronic *vs* Polychronic time preferences (see Hall, 1985). Yet certainly, when contemplating the different functions of interruptions extrapolated by Daniela, one sees such interruptions as indices and offers of participation and involvement rather than as territorial invasion and rudeness – perceptions in line with, respectively, more interdependent and independent cultural orientations. Even the functions of laughing that fascinated Laura or myself at different times (Gavioli 1995; Vincent Marrelli 1988) might align with some of the cultural dimensions or 'syndromes': more overt jollity and banter in the British data indexing Assistants' ease and pride in their role, and also the self-reliant successful individual's cultural imperative to be optimistic. The order and functions of laughter as pre-empting or remedying dispreferred requests or answers is another tantalising datum highlighted by Laura.

This is not the time and place to offer a more systematic outline of all the macro-hints I thought I had glimpsed. I hope, however, that these comments may have served to make readers new to the PIXI data a little curious, though also wary. If you are curious to explore the possibilities of cultural differences along these or other parameters, to confirm or disconfirm regularities or 'conspiracies' of data, or to see if the notion of 'cultural syndromes' makes sense at all, and, if so, when and how they can be triggered, I will have accomplished one of my aims. If you do choose to embark on such a quest, be forewarned that you will be pursuing a moving target: cultures are not homogeneous nor static, especially in this fast and globalizing world, as Srikant Sarangi's (1994) timely critique also points out²⁸.

²⁷ Lavinia (Merlini 1988: 180-181), also contemplating cultural differences in the data, albeit in different terms from mine, says how in the Italian data "inability to comply with the customer requests is in some way hushed up. The response is centred on the assurance that the book is on order and due to arrive soon, rather than on its unavailability now. [...] What is made salient is the 'good news', the 'bad news' being often only recoverable as an implication. This seems the Italian way of coping with dispreferredness in this type of actions."

²⁸ I confess, again, I don't see why identifying emerging patterns or syndromes necessarily implied that these are fixed, static, or essentialist, nor indeed deterministic; the context in High Context, is after all shared presuppositions in different specific different contexts, mutual expectations, knowledge of what is relevant, or expected, appropriate, in a situation, e.g. assumptions concerning how something can be polite or impolite in different contexts (see R. Lakoff 1973: 909), and how genres guide "the interactants' expectations about what is to be said (and done)" (Guenther and Luckman

As to my other set of readers – my fellow Pixis and, more broadly, applied linguists of my generation who are now in the process of passing on the baton – here is my envoi. I still believe some confirmation of different dominant cultural styles can be found even in such seemingly banal, simple self-service bookshop service encounter settings! Systematic empirical micro analysis was essential to see this – CA tempered with discourse pragmatics. Careful analysis of empirical data is what validates any sort of observation: regularities are not simply impressionistic. At the same time, it is also important to point out possible culturally relevant patterns or, indeed, constraints. This is something you – we – could now possibly bequeath to a new generation or two.

Anna, you argued in your fundamental work on Assistants' interactive styles that "Similarities in the configuration of resources adopted by interactants belonging to the same culture may [...] provide evidence of their (probable) cultural significance" (Ciliberti, 1993: 6), while also being most concerned to stress that the cultural and individual cannot be divorced:

language producers are limited by social and cultural constraints, but [...] they still take part in interaction actively and capably, and are, by interacting with others – therefore able to produce unforeseen outcomes which are attributable to them as individuals. Individuals' interactive styles are in fact constituted by a combination of characteristics learned by interacting with others – that is, of a socio-cultural nature (the inherent predispositions, the grammatical conspiracies of one's language) – and of idiosyncratic traits. (Ciliberti 1993: 6-7)

The underlying conviction about the importance of a macro-micro link of some sort, while all the while also rightly stressing the need to clarify the relationship between the personal and the cultural, is perhaps even clearer in your abstract:

The present study aims at discovering culturally marked discursive styles in Italian bookshop encounters [...] The approach chosen for the analysis rests on two basic assumptions: (i) that verbal interaction is a mode of social action; and (ii) that micro verbal actions are a reproduction of macro social structures (Ciliberti 1993: 2)

A similar conviction, I would argue, animated the work of our dear departed Daniela, although more cautiously expressed. In her 1990 volume *Parlare insieme* we read:

l'analisi conversazionale ha l'ambizione di trovare regolarità comportamentali specifiche delle singole culture, che riflettono e insieme costituiscono l'ordine sociale. Banalmente parlando, ciò vuol dire che le linee di tendenza identificata non si intendono semplicemente descrittive degli incontri di servizio, ma si presumono generalizzabili ad altre interazioni. (Zorzi 1990: 112)

2001: 61). As Guy (in his marvellous "Ah!" paper, Aston, 1987) shows, "Ah!" can reveal presupposed frames. Finding marked or dispreferred responses (through A's or C's surprised or perplexed reactions, or pauses perhaps) can reveal underlying presuppositions of what is expected, or normal, the default (see also Lavinia Merlini 1988: 175; and Tannen 1979 cit. in Merlini: 179 on the power of expectation underlying such notions as frames, scripts, schemata).

Finally, dear Guy, you must admit that, despite the empiricist scepticism that is your hallmark, you have also conceded now and then some space for the influence of “cultural ethos” (Aston, 1995: 57):

Analysis of naturally-occurring data from English and Italian service encounters suggests that cross-cultural differences in closings may be as much due to differences in the preferred procedures of conversational management as to differences in perceptions of the overall situation or in cultural ethos, arguing for a greater attention to such procedures in contrastive pragmatics and in foreign language pedagogy. (Aston 1995: 57)

In short, my dear companions in arms to which this volume is dedicated, one legacy of the PIXI project is its invitation to future generations to not “abandon the vital questions concerning links between language and culture altogether” (Wierzbicka 1991: 282, cit. in Ciliberti, 1993: 23).

But, before I ‘salute’ you my dears, let me also just list again some of the other many valuable things I learnt from you in one way or another – a further legacy for new researchers, and one for which I too am immensely grateful.

Intellectually, I learnt about the importance of data-based – if not actually data-driven – research to find out how interaction really works in real settings, within and across different language/cultures, about the use of authentic naturally occurring interaction data (not just armchair speculation from anecdotes of albeit extended ex-pat living, as was my own 1989 ‘Crosstalk’ paper, admittedly, or structured participant observation, questionnaires, role-plays, etc. as used in the CCSARP project). I also learned the importance of careful attention to the logistics of recording data without incurring in errors caused by the observer paradox, of the vital implications of the choice of transcription norms and annotation of interactions, of compiling corpora of strictly comparable data, as large as language processing technology and personal resources and forces can manage, and, naturally, of the importance of careful linguistic analysis using methodologically sound analytical instruments for the systematic analysis of the data, such as those developed in CA, CDA, and/or from different branches of pragmatics. We saw together that different approaches may bring different insights, each illuminating the other or uncovering another facet of the data.

Emotionally and spiritually, I learned about community and love and kindness and loyalty and honesty among research companions and friends, and I am even more immensely grateful for those gifts.

As I leave, I just want to don my maestra’s robes again and exhort any young language or communication researchers (or any groups) out there – after having duly done the hard work of your own data collection and analysis – to not be too wary of taking a few flights of fancy. Try to make micro-macro links in your work; see this as the exciting part of research. Do so certainly with all due caution, but don’t miss opportunities to offer useful insights for both intercultural understanding and mediation and for second language/culture pedagogy. Your best chance for doing so is to seek out both collaboration with researchers within your discipline with dif-

ferent methodological approaches, possibly also from different cultures themselves, and from other neighbouring disciplines, thus engaging in interdisciplinary and intercultural interaction, each 'culture' talking to and benefitting from the other.

I can only wish for you to find as macro, mega, grand research companions and friends as I have been fortunate and honoured to have.

References

PIXI

- ANDERSON L. (1988), Issues in native-non native interaction, in ASTON G. (ed.): 267- 286.
- ANDERSON L. - VINCENT J. (1990), On funny aliens: Some notes on cross-cultural humour, in *Le forme del comico*, MARENGO VAGLIO C. - BERTINETTI P. - CORTESI G. (eds), *Atti del VIII Convegno A.I.A. Oct. 1985*, Edizioni dell'Orso, Torino: 253-263.
- ASTON G. (ed.) (1988), *Negotiating service*, CLUEB, Bologna.
- ASTON G. (1991), Cultural norms of conversational procedure in a pedagogic perspective. In STATI S. - WEIGAND E. - HUNDSNURSCHER F. [Hrsg.], *Dialoganalyse III*, Teil 2 Niemeyer, Tübingen: 341-352.
- ASTON G. (1992), *What it takes to close a service encounter: A study in contrastive pragmatics*, CLUEB, Bologna.
- ASTON G. (1995), Say 'thank you': Some pragmatic constraints in conversational closings. in *Applied Linguistics*, 16 (1): 57-86.
- ASTON G. (1987), Ah: a corpus-based exercise in conversational analysis, in MORLEY J. - PARTINGTON A. (eds), *Spoken discourse*. Camerino: University of Camerino Press: 123-137.
- BRODINE R. (1991), Requesting and responding in Italian and English service encounters, in STATI S. - WEIGAND E. - HUNDSNURSCHER F. [Hrsg.] *Dialoganalyse III*, Teil 1, Niemeyer, Tübingen: 293-305.
- CILBERTI A. (1993), The personal and the cultural in interactive styles, in *Journal of Pragmatics*, 20: 1-25.
- GAVIOLI L. (1990), Il testo parlato: spunti di analisi e di osservazione, in *Laboratorio degli Studi Linguistici* 1. Università di Camerino: Istituto degli Studi Linguistici:13-26.
- GAVIOLI L. (1993a), Achieving roles in service encounters: an analysis of unscripted Discourse, in CALIUMI G. (ed.) *Shakespeare e la sua eredità*, Zara, Parma: 379-392.
- GAVIOLI L. (1993b), Comparing service encounters in English and Italian: A multi-party discourse perspective, paper delivered at the NATO seminar entitled *Burning Issues in Discourse*, Maratea, Italy, 13-5/03/1993.
- GAVIOLI L. (1995), Turn-initial vs. turn-final laughter: two techniques for initiating remedy in English/Italian bookshop service encounters, in *Discourse Processes* 3: 369-384.
- GAVIOLI L. - MANSFIELD G. (1991), *The Pixi corpora*, CLUEB, Bologna.
- GEORGE S. (1995/1997), Space, Embarrassment and Involvement: An analysis of social actors buying books in Britain and Italy, Paper read at *1st International Conference in Contrastive*

Semantics and Pragmatics, University of Brighton, April 4-5, 1995; (1997) *Laboratorio degli Studi Linguistici*, University of Camerino: 91-110.

MERLINI L. (1988), *Parameters of markedness in public service encounters*, in G. ASTON (ed.): 167-204.

VINCENT J. (1987), On non-verbal communication in English and Italian bookshops, paper read at *II Colloquium Internazionale di Pragmatica Contrastiva – P.I.X.I.*, Bagni di Lucca, October 1987.

VINCENT (MARRELLI) J. (1988), *Notes on power and solidarity in bookshops: Goals, roles and the functions of laughing*, in ASTON G. (ed.): 233-266.

VINCENT J. (1991), Spinning Pixi-Webs: macro-micro links between culture and discourse in English and Italian, paper read at *X Colloquium di Pragmatica Contrastiva – P.I.X.I.*, Firenze, December 1991.

VINCENT J. (2011a), PIXI-webs. Pixi Micro-Macro connections, *P.I.X.I. Reloaded 25 years on – Colloquium*, Università di Bologna (Forlì), Portico di Romagna: 18-20 February, 2011.

VINCENT J. (2011b), Multimodal analysis and PIXI video data, *P.I.X.I. Reloaded 25 years on – Colloquium*, Università di Bologna (Forlì), Portico di Romagna: 18-20 February, 2011.

ZORZI CALÒ D. (1990), *Parlare Insieme*, CLUEB, Bologna.

ZORZI D. (1991), Le procedure per l'accessibilità e l'accettabilità: un confronto fra l'italiano e l'inglese, in STATI S. - WEIGAND E. - HUNDSNURSCHER F. [Hrsg.] *Dialoganalyse III, Teil I*. Niemeyer, Tübingen: 401-412.

ZORZI D. (1996), La correzione come risorsa per l'intersoggettività, in *Studi Orientali e Linguistici*, 16: 347-369.

ZORZI D. - GAVIOLI L. - BRODINE R. - ASTON G. (1990), Opening and closing service encounters: some differences between English and Italian, in *La rappresentazione verbale e iconica: Valori estetici e funzionali. Atti del XI Congresso Nazionale dell'AIA*, Guerini, Milano: 445-458.

General

BROWN P. - LEVINSON S. (1987), *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.

CASTELFRANCHI C. - VINCENT J. (1979), L'arte dell'inganno: I am not what I am, Rapporto Tecnico, Istituto di Psicologia, CNR, Roma; later published in (1997) BONFANTINI M. - CASTELFRANCHI C. - MARTONE A. - POGGI I. - VINCENT J. (eds) *Inganno, menzogna, simulazione*, E.S.I., Napoli: 155-201.

FISHMAN J. (1982), Whorfianism of the third kind: ethnolinguistic diversity as a world-wide societal asset, *Language in Society*, 11: 1-14.

GEORGE S. (1990), *Getting things done in Naples*, CLUEB, Bologna.

GEORGE S. (1993), Passions of Language Misuse, in RUTELLI R. - JOHNSON A. (eds), *I linguaggi della passione: Atti del XIII Congresso dell'Associazione Italiana di Anglistica*, Campanotto, Udine: 247-256.

GERSTEIN D.R. (1987), To unpack micro and macro: Link small with large and part with whole, in ALEXANDER J. - GIESEN B. - MÜNCH R. - SMELSER N., *The macro-micro link*, Berkeley, Univ. of California Press, Berkley: 86-111.

- GORDON D. - LAKOFF G. (1971), Conversational postulates, in ADAMS D. - CAMPBELL M.A. - COHEN V. - LOVINS J. - MAXWELL E. - NYGREN C. - REIGHARD J. (eds), *Papers from the Seventh Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society* (CLS 7): 63-84.
- GRICE H.P. (1967/1975), Logic and conversation, William James lectures, Harvard (1967), in COLE P. - MORGAN, J. (eds) *Syntax and semantics 3: Speech acts*, Academic Press, New York: 41-58.
- GUMPERZ J. - ROBERTS C. - JUPP T. (1979), *Crosstalk: A study of cross-cultural communication*, BBC, London.
- GUENTNER S. - LUCKMANN T. (2001), Asymmetries of knowledge in intercultural communications: The relevance of cultural repertoires of communicative genres, in DI LUZIO A. - GUENTHNER S. - ORLETTI F. (eds) *Culture in Communication: Analyses of intercultural situations*, Amsterdam, Benjamins: 55-85.
- HALL E.T. (1976), *Beyond culture*, Anchor/Doubleday, New York.
- HALL E.T. (1985), *The dance of life*, Anchor/Doubleday, New York.
- HOFSTEDE G. (1984), *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Sage, Beverley Hills.
- HOFSTEDE G. (1991), *Cultures and organizations. Software of the mind*, Harper Collins, Glasgow.
- LAKOFF R. (1972), Language in context, *Language* 48, 4: 907-927.
- LAKOFF R. (1975), Contextual change and historical change: The translator as time machine, in SANTARELLI M. - WANNER D. (eds), *Diachronic studies in Romance linguistics*, Mouton, Janua Linguarum, The Hague: 119-134.
- OCHS KEENAN E. (1976), The universality of conversational postulates, in *Language in Society* 5: 67-80.
- OYSERMAN D. - SORENSEN N. (2009), Understanding cultural syndrome effects on what and how we think. A situated cognition model, in WYER R.S. - CHIU C.-Y. - HONG Y.-Y. (eds) *Understanding culture. Theory, research and application*, Taylor & Francis, Psychology Press, NY/London: 25-52.
- ROSALDO M.Z. (1982), The Things we do with words: Ilongot speech acts and speech act theory, *Language in Society* 11: 203-247.
- RUTELLI R. - JOHNSON A. (eds), (1993), *I linguaggi della passione, Atti del XIII Congresso dell'Associazione Italiana di Anglistica, (A.I.A.)* Campanotto, Udine.
- SAPIR E. (1921), *Language, an introduction to the study of speech*, Brace, Harcourt.
- SARANGI S. (1994), Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis, *Pragmatics*, 4.3. 409-427.
- SCHEGLOFF E. (1987), Between micro and macro: contexts and other connections, in ALEXANDER J.C. - GIESEN B. - MUENCH R. - SMEISER N.J. (eds) *The micro-macro link*, Univ. of California Press, Berkley: 207-236.
- SCOLLON R. - WONG SCOLLON S. (1991), *Intercultural communication: A discourse approach*, Blackwell, Oxford UK/Cambridge USA.
- TANNEN D. (1984), Pragmatics of cross-cultural communication, in *Applied Linguistics*, 5, 3: 189-195.

- THOMAS J. (1983), Cross-cultural pragmatic failure, in *Applied Linguistics*, 4, 2: 91-112.
- TRIANDIS H.C. (1996), The psychological measurement of cultural syndromes, in *American Psychologist*, 51: 407-415.
- VINCENT J. (1976), On translation: A first approximation, in *Anglistica, Annali Istituto Universitario Orientale* 1: 41-114.
- VINCENT J. - CASTELFRANCHI C. (1981), On the art of deception: how to lie while saying the truth, in PARRET H. - SBISÀ M. - VERSCHUEREN J. (eds), *Possibilities and limitations of pragmatics*, Benjamins, Amsterdam: 749-777.
- VINCENT MARRELLI J. (1989), On cross-purposes in cross-talk, in CURTI L. - DE MICHELE L. - FRANK T. - VITALE M. (eds) *Il muro del linguaggio, conflitto e tragedia*, AIA X, Società Editrice Intercontinentale Gallo, Napoli: 465-490.
- VINCENT MARRELLI J. (1990), "English for cross-talk: Pidgin for pentecost?" In AITCHISON J. - FRANK T. - PANTALEO N. (eds) *English, Past and Present*, Schena, Fasano (Brindisi): 197-227.
- VINCENT MARRELLI J. (1994), On non-serious talk: cross-cultural remarks on the (un)importance of (not) being earnest, in PARRET H. (ed.) *Pretending to communicate*, De Gruyter, Berlin: 253-275.
- VINCENT MARRELLI J. (1997), On the cross-cultural perception of (in)sincerity, in BONFANTINI M. - CASTELFRANCHI C. - MARTONE A. - POGGI I. - VINCENT J. (eds) *Inganno, menzogna, simulazione*, E.S.I., Napoli: 79-120.
- VINCENT MARRELLI J. (2004), *Words in the way of truth: Truthfulness, deception, lying cross cultures and disciplines*, E.S.I., Napoli.
- VINCENT MARRELLI J. (2006), Truthfulness, in VERSCHUEREN J. - ÖSTMAN J.O. - BLOMMAERT J. (eds) *Handbook of pragmatics*, Benamins, Amsterdam/Philadelphia: 1-71.
- WIERZBICKA A. (1991), *Cross-cultural pragmatics*, Mouton De Gruyter, Berlin.
- WIERZBICKA A. (1985), Different languages, different cultures, different speech acts, in *Journal of Pragmatics*, 9: 145-178.
- YOUSEF F. (1978), Communication patterns: some aspects of non-verbal behaviour in intercultural communication, in E.L. ROSS (ed) *Interethnic communication: Southern Anthropological Society Proceedings 12*, University of Georgia Press, Athens (US): 49-62.

ASTON, CILIBERTI, ZORZI:
A BIBLIOGRAPHICAL REPERTOIRE

Interpreting and Translating

ZORZI D. (2013), Editoriale, in ORLETTI F. - FATIGANTE M. (a cura di), *La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente*, Salute e Società 1:11-14.

ZORZI D. (2012), Mediating assessments in healthcare settings, in BARALDI C. - GAVIOLI L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 229-250.

ZORZI D. (2011), La didattica umanistico-affettiva per la mediazione linguistica, in C. BOSISIO (a cura di), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier Università, Firenze: 280-286.

ASTON G. (2011), Tecniche per migliorare la traduzione automatica: post-editing e pre-editing, in BERSANI BERSELLI G. (a cura di), *Usare la traduzione automatica*, CLUEB, Bologna: 33-46.

KÜBLER N. - ASTON G. (2010), Using corpora in translation, in O'KEEFE A. - MCCARTHY M. (eds), *Routledge handbook of corpus linguistics*, Routledge, London: 501-515.

ASTON G. (2009), Foreword, in BEEBY A. - RODRÍGUEZ INÉS P. - SÁNCHEZ-GIJÓN P. (eds), *Corpus use and translating*, John Benjamin, Amsterdam & Philadelphia: ix-x.

CILIBERTI A. (2009), Fenomeni di coinvolgimento in incontri mediati medico-paziente, in GAVIOLI L. (a cura di), *La mediazione linguistico-culturale: una prospettiva interazionista*, Guerra, Perugia: 81-110.

ZORZI D. (2008), La formazione dei mediatori sanitari: fra esperienza e consapevolezza, in BARALDI C. - BARBIERI V. - GIARELLI G. (a cura di), *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, Franco Angeli, Milano: 191-207.

ZORZI D. (2008), La professione del mediatore linguistico fra ricerca e didattica, in ROBUSTELLI C. - BENEDETTI M. (a cura di), *Le lingue d'Europa, patrimonio comune dei cittadini europei*, Accademia della Crusca, Firenze: 205-216.

ZORZI D. - GAVIOLI L. (2008), La partecipazione del paziente nell'interazione mediata da un traduttore: note linguistiche sulla dimensione informativa e sulla dimensione interpersonale, in BARALDI C. - BARBIERI V. - GIARELLI G. (a cura di), *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, Franco Angeli, Milano: 155-174.

ZORZI D. (2007), Note sulla formazione dei mediatori linguistici, *Studi di glottodidattica* 1(1): 112-128.

ZORZI D. (2004), Studi conversazionali e interpretazione, in BERSANI BERSELLI G. - MACK G. - ZORZI D. (a cura di), (2004), *Linguistica e interpretazione*, CLUEB, Bologna: 73-89.

CENCINI M. - ASTON G. (2002), Resurrecting the corp(us|se): towards an encoding standard for interpreting data, in GARZONE G. - VIEZZI M. (eds), *Interpreting in the 21st century*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 47-62.

ASTON G. - BERTACCINI F. (2001), Going to the Clochemerle: exploring cultural connotations through ad hoc corpora, in ASTON G. (ed.), *Learning with corpora*, CLUEB & Athelstan, Bologna & Houston, TX: 198-219.

ASTON G. (2000), I corpora come risorse per la traduzione e per l'apprendimento, in BERNARDINI S. - ZANETTIN F. (eds), *I corpora nella didattica della traduzione (Corpus use and learning to translate)*, CLUEB, Bologna: 21-29.

ASTON G. (1999), Corpus use and learning to translate, *Textus* 12: 289-314.

ASTON G. (1996), Traduzione e tecnologia, in CORTESE G. (a cura di), *Tradurre i linguaggi settoriali*, Dell'Urso, Alessandria: 293-310.

ASTON G. (1973), A proposito dei Beatles, *Paragone* 280: 107-118.

Interaction and grammar in language teaching and learning

CILIBERTI A. (2015), *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Carocci, Roma.

CILIBERTI A. (2013), La nozione di 'grammatica' e l'insegnamento di L2, *Italiano LinguaDue* 5(1): 1-14.

CILIBERTI A. (2013), La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica, *Italiano LinguaDue* 4(2): 1-10.

POLSELLI P. - ZORZI D. (2013), Le multilinguisme d'entreprise : l'italien langue seconde (projet ELIA), *RepèresDoRiF* 3, http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=96.

CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.

ZORZI D. (2009), L'acquisizione incidentale della cultura italiana nelle classi di L2/LS, in LAMBERTI M. - BIZZONI F. (eds), *Italia y la generación 1900-1910*, UNAM, México: 415-428.

CILIBERTI A. (2008). Presentazione, in CILIBERTI A. (a cura di), *Un mondo di italiano*, Guerra, Perugia: 5-11.

CILIBERTI A. (2008), L'insegnante di italiano lingua non materna: prospettive formative, in CILIBERTI A. (a cura di), *Un mondo di italiano*, Guerra Edizioni, Perugia: 93-103.

ZORZI D. (2007), La classe come ambiente di apprendimento attraverso l'interazione orale, in ONGINI V. (a cura di), *Se la scuola incontra il mondo. Esperienze, modelli e materiali per l'educazione interculturale*, IDEST, Firenze: 65-70.

CILIBERTI A. (2007), La formazione dell'insegnante di italiano L2, in *Lingue e culture: una sfida per la cittadinanza*, numero monografico di *Lingue e Nuova didattica*, 5: 151-160.

CILIBERTI A. (2007), Formazione di base e formazione specialistica per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna, in JAFRANCESCO E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*, Edizioni Edilingua, Roma: 19-34.

ZORZI D. (2006), Il compito nel quadro comune europeo, in MEZZADRI M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro Comune di riferimento per le lingue*, Utet, Torino: 193-205.

ZORZI D. (2006), Parlare in classe, parlare con tutti, in NOBILI P. (a cura di), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Carocci, Roma: 141-170.

ZORZI D. (2006), La prospettiva 'interazionista' nell'insegnamento linguistico: alcune implicazioni, in LONDEI D. - MILLER D. - PUCCINI P. (a cura di), *Insegnare le lingue/culture oggi. Il contributo dell'interdisciplinarietà*, Asterisco, Bologna: 89-109.

ZORZI D. (2005), La 'spiegazione' in classe: dalla descrizione dell'episodio alle implicazioni per la pratica didattica, in VALENTINI A. - BOZZONE COSTA R. - PIANTONI M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2. Le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra, Perugia: 77-89.

- CILIBERTI A. (2003), Introduzione, in CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L., *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma: 11-20.
- CILIBERTI A. (2003), Incontro di culture e processi di socializzazione nella classe multilingue, in CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L., *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma: 57-74.
- CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L. (2003), Le attività riflessive nelle classi di lingua, in CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L., *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma: 93-108.
- CILIBERTI A. (2003), Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue, in CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L., *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma: 123-142.
- ZORZI D. (2003), Il sostegno agli insegnanti in classi plurilingui: prospettive di formazione, in ZORZI D. - LEONE P. (a cura di), *Prospettive ed applicazioni per l'insegnamento dell'Italiano L2*, BESA, Lecce: 23-34.
- CILIBERTI A. (2001), Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere in Italia – con particolare riferimento all'italiano L2, *Cuadernos de italianistica cubana*, 3(6).
- CILIBERTI A. (2001), Language ideologies and the current state of language teaching in Italy, in DI NAPOLI R. - POLEZZI L. - KING A. (eds), *Fuzzy boundaries? Reflections on modern languages and the humanities*, CILT Publications, London: 95-109.
- ZORZI D. (2001), Modelli etnografici per la ricerca in classe, LEND. *Lingua e Nuova Didattica* 3: 67-78.
- DIADORI P. - ZORZI D. (1999), L'insegnante di L2: formazione, competenze, ruolo nella classe di lingua. Opinioni a confronto, in MAGGINI M. - SALVADERI M. (a cura di), *Atti del VII convegno ILSA*, Comune di Firenze, Firenze: 11-39.
- ZORZI D. (1999) La lezione accademica: aspetti informativi e interpersonali delle digressioni, in CILIBERTI A. - ANDERSON L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano: 64-83.
- CILIBERTI A. (1998), Professionalizzazione degli iscritti alle facoltà di lingue, *Lingua e Nuova Didattica* 5: 22-27.
- CILIBERTI A. (1998), Le rappresentazioni pre-nozionali degli studenti nei questionari di Pavia, in PAVESI M. - BERNINI G. (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali*, Bulzoni editore, Roma: 97-107.
- ZORZI D. (1997), Valutazione e autovalutazione: il punto di vista dello studente, in SEMPLICI S. (a cura di), *Verifica, valutazione e certificazione delle competenze*, Atti del IV Seminario permanente dei Centri Linguistici, Università per Stranieri di Siena, Siena: 79-95.
- ZORZI D. (1997), Presentarsi all'Università, *Italiano & Oltre* XII: 158-161.
- CILIBERTI A. (1996), La rilevanza degli orientamenti glottodidattici odierni per l'insegnamento linguistico nella scuola elementare, in VASTA N. (a cura di), *Università e lingue alle elementari*, Campanotto Editore, Udine: 105-115.
- CILIBERTI A. (1996), La formazione iniziale dell'insegnante di lingue, *Lingua e Nuova Didattica*, numero speciale: 28-36.

CILIBERTI A. (1996), Dal concetto di competenza linguistica a quello di competenza comunicativa e di competenza di azione, in BAUR S. - CARLI A. - LARCHER D. (a cura di), *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens / Agire interculturale. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda*, Edizioni Alpha & Beta, Merano: 147-158.

ZORZI D. (1996), Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2, in MAGGINI M. - SALVADERI M. (a cura di), *Atti del IV convegno ILSA*, Comune di Firenze, Firenze: 11-25.

CILIBERTI A. (1995), L'insegnamento grammaticale come meccanismo di supporto, in DESIDERI P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 17-27.

ZORZI D. (1995), Far scrivere in italiano, *Babylonia* 3: 28-32.

CILIBERTI A. (1994), *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.

CILIBERTI A. (1994), Il 'lavoro di riparazione' in situazioni di contatto e nella classe. Verso l'autovalutazione, in MARIANI A. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze: 101-115.

ZORZI D. (1994), L'insegnamento dell'italiano per scopi accademici: che cosa è stato fatto e che cosa c'è da fare, in BRUNI S. (a cura di), *La formazione linguistica degli studenti Erasmus in Italia*, Università per Stranieri di Siena, Siena: 143-156.

CILIBERTI A. (1994), Theoretical models and pedagogically useful generalizations, *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage* 10, Université de Toulouse-Le-Mirail: 20-28.

CILIBERTI A. (1992), I luoghi del discorso deputati ad esprimere realtà sociale, in LAVINIO C. (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze: 59-76.

ASTON G. (1991), Communicative language teaching from angling to topiary, in PRAT ZAGREBELSKY M. (ed.), *The study of English in Italian universities*, Dell'Orso, Alessandria: 31-44.

ASTON G. (1991), Cultural norms of conversational procedure in a pedagogic perspective, in STATI S. - WEIGAND E. - HUNDSNURSCHER F. (eds), *Dialoganalyse III*, teil 2, Narr, Tübingen: 341-352.

CILIBERTI A. (1989), *Regolarità di una grammatica pedagogica*, Laboratorio degli studi linguistici 2, Università degli Studi di Camerino, Camerino: 7-26.

CILIBERTI A. (1990), Instructions for use: a macro-textual and stylistic analysis, in HALLIDAY M.A.K - GIBBONS J. - NICHOLAS H. (eds), *Learning, keeping and using language: Selected papers from the Eighth World Congress of Applied Linguistics*, Sydney, 16-21 August 1987, vol. 2, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 289-313.

ZORZI D. (1989), *Insegnamento comunicativo dell'italiano e competenza strategica*, in S N 21, Fiume: 125-134.

ASTON G. (1988), From discourse analysis to pedagogy: some implications, in ASTON G. (ed.), *Negotiating service: studies in the discourse of bookshop encounters*, CLEUB, Bologna: 287-301.

ASTON G. (1988), *Learning comity: an approach to the description and pedagogy of interactional speech*, CLUEB, Bologna.

ASTON G. (1988), Strategie di comunicazione nella scrittura in L1 e L2, in GLASS E. - MARRONI F. - MICKS G. - PAGETTI C. (a cura di), *Metamorfosi*, CLUA, Pescara: 232-242.

- ASTON G. (1988), Learning to be a non-native speaker, in HOLDEN S. (ed.), *Language and literature. Modern English*, Oxford: 5-12, 133.
- CILIBERTI A. - LO DUCA M.G. (1988), Grammatica e apprendimento linguistico. Opinioni a confronto, in SALDADERI M. (a cura di), *Grammatica e apprendimento linguistico. Atti del VII convegno ILSA*, Comune di Firenze, Firenze: 5-21.
- CILIBERTI A. - GIULIANI V. - PUGLIELLI A. - SERRA-BORNETO C. (1988), Adeguatezze e inadeguatezze dei manuali di istruzione, in DE MAURO T. (a cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione. Atti del XIX Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma: 263-284.
- ASTON G. (1987), Casual chat and the teaching of language as comity, *Lingua e Nuova didattica* 16(1): 26-41.
- CILIBERTI A. (1987), Il concetto di grammatica pedagogica, in *Grammatica e insegnamento comunicativo* (LEND), Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano: 47-54.
- ZORZI D. (1987), I pronomi clitici nell'uso degli studenti anglofoni, *Le lingue del mondo* 7(3-4): 41-53.
- ZORZI D. (1987), Ascoltare e parlare nella scuola elementare, *Mondo Ladino-Quaderni* 6: 27-41.
- ASTON G. (1986), Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier?, *Applied linguistics* 7(2): 128-143.
- ASTON G. (1986), Roleplay and interactional speech, in HOLDEN S. (ed.), *Techniques of teaching: from theory to practice*, Modern English, Oxford: 20-25.
- ASTON G. (1985), Transcribing listening tapes (part two), *Modern English Teacher* 12(3): 39-43.
- ASTON G. (1985), La didattica dell'inglese come L2 in Gran Bretagna, in CILIBERTI A. (a cura di), *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Bruno Mondadori, Milano: 85-104.
- ZORZI D. (1985), *Dalla scuola al sistema formativo: sbocchi occupazionali nel mercato pubblicitario regionale*, Assessorato all'Istruzione Superiore e alla formazione professionale, Bologna.
- ZORZI D. (1985), *Dalla scuola al sistema formativo: sbocchi occupazionali nel mercato pubblicitario regionale*, Assessorato all'Istruzione Superiore e alla formazione professionale, Bologna: VI-314.
- ASTON G. (1984), Transcribing listening tapes, *Modern English Teacher* 12(2): 34-38.
- CILIBERTI A. (1984), Towards a definition of pedagogic grammar, *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata* 1: 23-44.
- CILIBERTI A. (1984), I modali di 'volition' e di 'prediction'. Analisi contrastiva e considerazioni pedagogiche, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 2-3: 1-34.
- ZORZI D. (1984), I materiali didattici: orientamenti sulla produzione italiana, *Il Veltro* XXVIII(3-4): 49-53.
- ZORZI D. (1984), I testi orali nella didattica dell'Italiano Lingua 2, in VILLA N. - DANESI M. (eds), *Studies in Italian applied linguistics*, Canadian Society of Italian Studies, Ottawa: 128-136.
- ZORZI D. (1984), Report on recent developments in Italian mother tongue teaching, in HERRLITZ W. - KAMER A. - KROON S. - PETERSE H. - STURM J. (eds), *Mother tongue education in Europe. A survey of standard language teaching in nine European countries*, SLO, Enschede: 194-209.

ZORZI D. (1984), Bibliography on mother tongue teaching in Italy, in HERRLITZ W. - HELTOFT L. (eds), *Major publications on mother tongue education in Europe. An annotated bibliography*, SLO, Enschede: 76-84.

ZORZI D. (1984), La pedagogia del parlato: principi teorici e applicazione didattica, in *La formazione dei dirigenti scolastici italiani all'estero*, IRRSAE, Abruzzo: 19-31.

ASTON G. (1983), The linguistic implications of task-based syllabuses: a new common core?, in DE ANGELIS M. - FORTUNATI V. - POGGI V. (a cura di), *Atti del V congresso nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica*, CLUEB, Bologna: 313-322.

ASTON G. (1983), The use of English and Italian in classroom management, in HOLDEN S. (ed.), *ELT: Focus on the learner*, Modern English, Oxford: 101-115.

ASTON G. (1983), An approach to some features of dialogue between competent and incompetent speakers of English, *Analysis* 1(1): 143-162.

ASTON G. (1983), Aspects of listening-in-conversation: some pedagogical considerations, *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata* 12: 67-93.

CILIBERTI A. (1983), Tipi di aspettative e loro ruolo nella lettura, in *Lend Atti del Convegno di Martina Franca*, Educazione alla lettura, Bologna: Zanichelli: 65-77.

ASTON G. (1982), Communication games and politeness: efficiency vs effectiveness, in SICILIANI E. - BARONE R. - ASTON G. (a cura di), *La lingua inglese nell'università*, Adriatica, Bari: 281-299.

ASTON G. (1982), Some notes on discourse analysis and language teaching, *Papers on Work in Progress* 9: 14-20.

CILIBERTI A. (1982), Obiettivi strumentali ed obiettivi formativi nell'insegnamento di una lingua straniera, *Lingua e Nuova Didattica* 2: 3-12.

CILIBERTI A. (1982), *L'insegnamento comunicativo: sviluppi e tendenze attuali*, Atti del Convegno Le lingue del mondo: Competenza comunicativa ed insegnamento delle lingue - esperienze, Firenze, Valmartina Editore: 113-119.

ULICHNY P. - ASTON G. (1982), The quality of interaction in oral interviews, in HAARMAN DI FEDERICO L. (ed.), *Testing English for academic purposes*, University of Camerino, Camerino: 45-60.

ZORZI D. (1982), L'insegnamento dell'Italiano in area d'emigrazione inglese, *Papers on Work in Progress* 7: 30-34.

ASTON G. (1981), Some directions in the teaching of listening for conversational purposes, *Papers on Work in Progress* 5: 18-25.

ASTON G. - BARNARD R. - BOSINELLI R.M. - HAARMAN L. - MANSFIELD G. - MERLINI L. - MORLEY J. - RIZZARDI C. - ULICHNY P. (1981), *Approccio a una lettura consapevole*, Bologna, CLUEB.

CILIBERTI A. (1981), Obiettivi di lettura in un corso di italiano come lingua veicolare, *Studi Somali* 3: 71-91.

CILIBERTI A. (1981), *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Zanichelli, Bologna.

CILIBERTI A. - AMBROSO S. (1981), *La lettura-studio in lingua inglese*, Zanichelli, Bologna.

CILIBERTI A. (1981), Le regole di una grammatica pedagogica, in *La lingua inglese nell'università. Atti del 3° Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica*, Adriatica Editrice, Bari: 103-123.

- LORGNET M. - NOTINI S. - ZORZI D. (1981), Suggerimenti per l'uso glottodidattico di materiale pubblicitario, *SILTA* X(1-2-3): 347-356.
- ASTON G. (1980), Communicative competence and conversation, *Lingua e Nuova didattica* 9(1): 12-16.
- ASTON G. (1980), Authentic listening at elementary and lower intermediate levels, *Rassegna italiana di linguistica applicata* 12: 185-194.
- ASTON G. (1980), The reader as Sherlock Holmes, in CORTESE G. (ed.), *La lettura nelle lingue straniere*, Franco Angeli, Milano: 416-427.
- ASTON G. (1980), A brief survey of approaches to ESP, *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata* 9: 513-533.
- CILIBERTI A. (1980), Strategie di lettura e lingua straniera, *Lingua e Nuova Didattica*, 9(3): 5-11.
- CILIBERTI A. (1980), Gli errori di condizionamento, *Lingua e Stile* 1: 95-113.
- CILIBERTI A. (a cura di) (1980), *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Bologna: Zanichelli.
- ZORZI D. (1980), Insegnamento linguistico situazionalizzato, in MENGON G. (a cura di), *Emigrazione e lingua*, Liviana, Padova: 70-76.
- ASTON G. (1979), Communicative competence and reading, *Lingua e Nuova didattica* 8(3): 22-34.
- CILIBERTI A. (1979), Competenza comunicativa ed insegnamento delle lingue, *Lingua e Nuova Didattica*, VIII(1): 5-10.
- ASTON G. (1978), Reading and knowledge, *Lingua e didattica* 34: 25-31.
- ASTON G. (1978), Communicative competence and general purpose courses, in Materiali del II convegno LEND, *LEND*, Venezia & Roma: 13-17.
- CILIBERTI A. (1978), Teorie linguistiche, grammatiche ed insegnamento, in AA.VV., *Atti del I Congresso Nazionale dell'AIA*, Annali dell'Istituto Universitario Orientale, XXI(1-2), Istituto Universitario Orientale, Napoli: 385-398.
- CILIBERTI A. (1978), Selezione e gradazione del materiale linguistico, in SIANI C. (a cura di), *Glottodidattica: Principi e realizzazioni. Antologia di Lingua e Nuova Didattica*. La Nuova Italia, Scandicci: 73-77.
- ASTON G. (1977), Comprehending value: aspects of the structure of argumentative discourse, *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata* 6: 465-509.
- CILIBERTI A. - CAMBONI M. (gruppo Sassari) (1977), La lingua straniera nelle 150 ore, *Lingua e Nuova Didattica*, VI(1): 28-30.
- CILIBERTI A. (1976), Gli errori nell'apprendimento di una lingua straniera: cause ed effetti, *Annali-Anglistica* 1, Istituto Universitario Orientale, Napoli: 7-39.
- CILIBERTI A. - DI GIULIOMARIA S. (1975), *Notas de glottodidactica*, Centro de Enseñanza de lenguas extranjeras, Unam, Escuela Nacional Preparatoria, Istituto Italiano de Cultura, Città del Messico.
- CILIBERTI A. (1974), Note sull'abilità di lettura, *Annali-Anglistica* XVIII(1), Istituto Universitario Orientale, Napoli: 113-137.
- CILIBERTI A. - GARAU S. (1972), Esperimento su un corso di lettura programmata, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1: 65-72.

Corpora and technology for language learners

ASTON G. (2012), Multiple affordances of language corpora for data-driven learning, in BOULTON A. (ed.), *Multiple affordances of corpora in university language degrees*, *Procedia: social and behavioral sciences* 34: 33-38.

FRANKENBERG-GARCIA A. - FLOWERDEW L. - ASTON G. (2011), Introduction, in FRANKENBERG-GARCIA A. - FLOWERDEW L. - ASTON G. (eds) (2011), *New trends in corpora and language learning*, Continuum, London: xxviii-xxxiv.

ASTON G. (2011), Applied corpus linguistics and the learning experience, in VIANA V. - ZUENGLER S. - BARNBROOK G. (eds), *Perspectives on corpus linguistics*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 1-16.

ASTON G. (2009), Using BNC-XML in the classroom, in LOMBARDO L. (ed.), *Using corpora to learn about language and discourse*, Peter Lang, Bern: 163-198.

ASTON G. (2008), It's only human, in MARTELLI A. - PULCINI V. (eds), *Investigating English with corpora. Studies in honour of Maria Teresa Prat*, Polimetrica, Monza: 343-354.

ASTON G. (2008), Remembering John Sinclair, in TAYLOR TORSELLO C. - ACKERLEY K. - CASTELLO E. (eds), *Corpora for university language teachers*, Peter Lang, Bern: 13-18

ASTON G. (2008), Using the XML edition of the British National Corpus, in TAYLOR TORSELLO C. - ACKERLEY K. - CASTELLO E. (eds), *Corpora for university language teachers*, Peter Lang, Bern: 213-236.

ZORZI D. - POZZO G. (2006), Apprendimento delle lingue e nuove tecnologie: prospettiva teorica e didattica del volume, in NOBILI P. (a cura di), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Carocci, Roma: 13-30.

STEWART D. - BERNARDINI S. - ASTON G. (2004), A theory for TaLC?, in ASTON G. - BERNARDINI S. - STEWART D. (eds), *Corpora and language learners*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 1-18.

ASTON G. (2002), The learner as corpus designer, in KETTEMAN B. - MARKO G. (eds), *Teaching and learning by doing corpus analysis*, Rodopi, Amsterdam: 9-25.

ASTON G. (2002), Getting one's teeth into a corpus, in TAN M. (ed.), *Corpus studies in language education*, IELE Press, Bangkok: 131-144.

ASTON G. (2001), Learning with corpora: an overview, in ASTON G. (ed.), *Learning with corpora*, CLUEB & Athelstan, Bologna & Houston, TX: 7-45.

ASTON G. - BURNARD L. (2001), Introduction, in ASTON G. - BURNARD L. (eds), *Corpora in the description and teaching of English*, Bologna: CLUEB: 1-7.

ASTON G. - GAVIOLI L. (2001), Enriching reality: language corpora in language pedagogy, *ELT Journal* 55(3): 238-246. Reprinted in SEIDLHOFER B. (ed.) (2003), *Controversies in applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford.

ZORZI D. (2001), The pedagogic use of spoken corpora: learning discourse markers in Italian, in ASTON G. (ed.), *Learning with Corpora*, CLUEB & Athelstan, Bologna & Houston, TX: 85-107.

ASTON G. (2000), Learning English with the British National Corpus, in BATTANER M.P. - LÓPEZ C. (eds), *VI jornada de corpus lingüistics*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona: 15-40.

ASTON G. (2000), Corpora and language teaching, in BURNARD L. - MCENERY T. (eds), *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective*, Peter Lang, Frankfurt am Main: 7-17.

ACCIETTO T. - ZORZI D. (1998), Introduzione, in ACCIETTO T. - ZORZI D. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, CLUEB, Bologna: IX-XII.

ACCIETTO T. - ZORZI D. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, CLUEB, Bologna: 95-117.

ASTON G. (1998), What Corpora for ESP?, in PAVESI M. - BERNINI G. (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali*, Bulzoni, Roma: 205-226.

ZANETTIN F. - ZORZI D. (1998), Fra tecnologia e didattica: flessibilità nell'uso dei programmi autore, in ACCIETTO T. - ZORZI D., *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, CLUEB, Bologna: 95-120.

ASTON G. (1997), Enriching the learning environment: corpora as resources for ELT, in WICHMANN A. - FLIGELSTONE S. - MCENERY A. - KNOWLES G. (eds), *Teaching and language corpora*, Addison Wesley Longman, London: 51-64.

ASTON G. (1997), Small and large corpora in language learning, in LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK B. - MELIA P.J. (eds), *PALC 97: Practical applications in language corpora*, Lodz University Press, Lodz: 51-62.

ASTON G. (1996), Involving learners in developing learning methods: exploiting text corpora in self-access, in BENSON P. - VOLLER P. (eds), *Autonomy and independence in language learning*, Longman, London: 204-214.

ASTON G. (1996), Electronic corpora of newspaper stories as a language learning resource, in SICILIANI E. - CECERE A. - INTONTI V. - SPORTELLI A.M. (a cura di), *Le trasformazioni del narrare*, Schena Fasano: 663-687.

ASTON G. (1996), The learner's contribution to the self-access centre, in HEDGE T. - WHITNEY N. (eds), *Power, pedagogy, and practice*, Oxford University Press, Oxford: 283-293.

ASTON G. (1996), The British National Corpus as a language learner resource, in BOTLEY S. - GLASS J. - MCENERY T. - WILSON A. (eds), *Proceedings of Teaching and Language Corpora (1996)*, UCREL, Lancaster: 178-191.

ZORZI D. (1996), Autonomia dello studente e uso pedagogico dei corpora, in SEMPLICI S. (a cura di), *Proposte per l'apprendimento*, Università per Stranieri di Siena, Siena: 10-29.

ASTON G. (1995), Corpora in language pedagogy: matching theory and practice, in COOK G. - SEIDLHOFER B. (eds), *Theory and practice in applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford: 257-270.

ASTON G. (1995), Learners, teachers and corpora, in HILL D. (ed.), *Bologna '94 English language teaching*, British Council, Milano: 156-159.

ASTON G. (1995), Starting a self-access centre, in CECIONI C. - CHESLKA A. (eds), *Proceedings of the symposium on language and technology*, Florence 11-13 December (1991), CUSL, Florence: 23-28.

ASTON G. (1993), *The learner's contribution to the self-access centre*, ELT Journal 47: 219-227.

ZORZI D. (1989), La produzione di un video: un'esperienza didattica, *Scuola e lingue moderne*, 27(1): 30-35.

ZORZI D. (1986), Il Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata (CILTA) dell'Università di Bologna, in CILIBERTI A. (a cura di), *I centri linguistici nelle università italiane: prospettive e confronti*, *Quaderno 1*, CIAL, Università di Trento: 37-47.

ZORZI D. (1980), Alcuni sussidi audiovisivi. Proposte di utilizzazione, in MENGON G. (a cura di), *Emigrazione e lingua*, Liviana, Padova: 94-99.

Cross-cultural issues

CILIBERTI A. (2014), Approcci didattici, plurali e comparativi per lo sviluppo di 'community cohesion', *Italiano LinguaDue* 2: 241-246.

CILIBERTI A. - ANDERSON L. (2008). Ideologies underlying new legislative proposals for the naturalization of adult immigrants in Italy, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 40 (3): 97-113.

CILIBERTI A. (2007), Introduzione, in CILIBERTI A. (ed.), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Franco Angeli, Milano: 9-30.

CILIBERTI A. (2007), Beati voi che siete rimasti: la 'confidenza' come manifestazione di affiliazione, in CILIBERTI A. (ed.), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Franco Angeli, Milano: 90-117.

ZORZI D. - PUGLIESE R. (2005), La rivitalizzazione della lingua mòchena in ambito educativo: presupposti teorici di un progetto, *LEM* 3: 54-59.

CILIBERTI A. (2004), La professionalizzazione degli insegnanti in contesti multilingui: riflessione ed azione, in SCAGLIONE S. (a cura di), *L'identità linguistica e culturale degli stranieri in Italia: insegnamento e acquisizione dell'italiano*, Bulzoni, Roma: 91-112.

ZORZI D. (1999), La dimensione contrastiva nell'analisi della conversazione, in PALLOTTI G. - GALATOLO R. (a cura di), *La conversazione: un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Raffaello Cortina Editore, Milano: 143-165.

ZORZI D. (1998), Some remarks on repair in native speaker-non native speaker interaction, *Ricerca Research Recherche* 4: 545- 579.

CILIBERTI A. (1996), Repetition in native/ non-native interaction, in BAZZANELLA C. (a cura di), *Repetition in dialogue*, Niemayer, Tuebingen: 39-49.

ZORZI D. (1996), La correzione come risorsa per l'intersoggettività, *SOL*, VI (1995-1996): 347-369.

ZORZI D. (1996), Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale, *Babylonia* 2: 46 -52.

ASTON G. (1995), Say 'Thank you': some pragmatic constraints in conversational closings, *Applied linguistics* 16: 57-86.

ZORZI D. (1994), Le digressioni nella lezione accademica italiana: un'analisi contrastiva, in BRUNI S. (a cura di), *La formazione linguistica degli studenti Erasmus in Italia*, Università per Stranieri di Siena, Siena: 13-25.

CONTENTO S. - GENOVESE A. - ZORZI D. (1994), Introduzione: il quadro teorico dei progetti, in AA.VV., *Banco d'esplorazione: Percorsi scolastici di pedagogia interculturale*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze: 7-15.

ASTON G. (1993), Notes on the interlanguage of comity, in KASPET G. - BLUM-KULKA S. (eds), *Interlanguage pragmatics*, Oxford University Press, New York: 224-250.

ASTON G. (1992), *What it takes to close a service encounter: a study in contrastive pragmatics*, CLUEB, Bologna.

CILIBERTI A. (1991), The relevance of contrastive studies for the description and the teaching of languages, in ZAGREBELSKY M.T. (a cura di), *The study of English language in Italian universities*, Edizioni dell'Orso, Alessandria: 79-91.

CILIBERTI A. (1991), *Grammatica, pedagogia, discorso*, Nuova Italia, Firenze.

CILIBERTI A. (1991), Request-compliance/non-compliance in English and Italian public service encounters, *Issues and Developments in English and Applied Linguistics* 6: 1-14.

ZORZI D. (1991), Le procedure per la negoziazione dell'accettabilità e dell'accessibilità: un confronto fra l'inglese e l'italiano, in STATI S. - WEIGAND E. - HUNDSNURSCHER F. (eds), *Dialoganalyse III*, Niemeyer Verlag, Tübingen: 401-412.

ZORZI D. (1990), *Parlare insieme: la coproduzione dell'ordine conversazionale in italiano e in inglese*, CLUEB, Bologna.

ZORZI CALÒ D. - BRODINE R. - GAVIOLI L. - ASTON G. (1990), Opening and closing service encounters: some differences between English and Italian, in DE STASIO C. - GOTTI M. - BONADEI R. (a cura di), *La rappresentazione verbale e iconica: valori estetici e funzionali*, Guerini, Milano: 445-458.

ASTON G. (1988), Introduction, in ASTON G. (ed.), *Negotiating service: studies in the discourse of bookshop encounters*, CLUEB, Bologna: 1-23.

ASTON G. (1988), What's a public service encounter anyway?, in ASTON G. (ed.), *Negotiating service: studies in the discourse of bookshop encounters*, CLUEB, Bologna: 25-42.

ASTON G. (1988), Interactional speech in service encounters, in ASTON G. (ed.), *Negotiating service: studies in the discourse of bookshop encounters*, CLUEB, Bologna: 73-97.

CILIBERTI A. (1984), Dalla lingua straniera alla lingua madre: prospettive contrastive, AA.VV., *Educazione linguistica dalla scuola di base al biennio delle superiori*, Atti del Convegno CIDI/LEND, Viareggio, 3-6 marzo 1983, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano: 162-167.

CILIBERTI A. - Stefancich G. (1983), *Come leggere l'Italia d'oggi*, Zanichelli, Bologna.

GIULIANI V. - CILIBERTI A. - CAMBONI M. (1979), Speculations on text as a linguistic and cultural context, in PETOEFI J. (ed.), *Text versus sentence*, Buske Verlag: 216-230.

Studies on language use: interaction, discourse and pragmatics

ZORZI D. (2012), Premessa: il perché del progetto Elia, in ZORZI D. - BERSANI BERSELLI G. - POLSELLI P. - ZANONI G. (a cura di), *Educazione linguistica per istituzioni e aziende della provincia di Forlì-Cesena* (Il progetto ELIA), Bologna, Bononia University Press: 7-9.

ZORZI D. (2011), Il parlato dialogico come disciplina accademica, in P. LEONE - T. MEZZI (a cura di), *Didattica della comunicazione orale*, Milano, Franco Angeli-Collana Lingua, Traduzione, Didattica: 115-128.

CILIBERTI A. - ANDERSON L. (2008), Knowledge required under Italian legislation for the naturalization of adult immigrants. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, vol. III; p. 97-113.

ZORZI D. - MONZONI C. (2008), Le valutazioni nell'interazione istituzionale: un confronto fra incontri di servizio e telefonate d'emergenza, in BOSISIO C. - BONA CAMBIAGLI M., - PIEMONTESE E. - SANTULLI F. (a cura di), *Atti del 7° Congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AitLA)*, Guerra, Perugia: 321-341.

CILIBERTI A. (2007), Dramatic self-disclosing and the staging of identity, in KERBRAT-ORECCHIONI C. - TRAVERSO V. (eds), *Confidence/confiding. Development de soi dans l'interaction/self-disclosure in interaction*, Niemeyer Verlag, Tuebingen: 359-376.

CILIBERTI A. - ANDERSON L. (2007), Metapragmatic comments in institutional talk: A comparative analysis across settings, in BUBLITZ W. - HUEBLER A. (eds), *Metapragmatics in use*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 143-166.

CILIBERTI A. - ANDERSON L. (2005), Metacommunication in classroom interaction, in HERRLITZ W. - MAIER R. (eds), *Dialogues in and around multicultural schools*, Niemeyer Verlag, Tuebingen: 85-100.

CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L. (2005), Metacomunicazione e apprendimento in classe, in PONTECORVO C. (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma: 125-140.

ZORZI D. (2004), Rendere più efficace la comunicazione, *CUOA Notizie X,2 Quali cambiamenti per il sistema pubblico*: 42-45.

ZORZI D. - MONZONI C. (2004), Le chiamate al 118: pattern ricorrenti nella negoziazione delle informazioni, in BERNINI G. - FERRARI G. - PAVESI M. (a cura di), *Atti del 3° Congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AitLA)*, Guerra, Perugia: 129-150.

CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L. (2003), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci.

MONZONI C. - ZORZI D. (2003), Le telefonate d'emergenza: un confronto fra l'italiano e l'inglese, in THUNE E. - LEONARDI S. (a cura di), *Telefonare in diverse lingue: organizzazione sequenziale, routine e rituali in telefonate di servizio, d'emergenza e fatiche*, Franco Angeli, Milano: 163-181.

CILIBERTI A. - ANDERSON L. (2002), Monologicità e di(a)logicità nella comunicazione accademica, in BAZZANELLA C. (a cura di), *Le forme del dialogo*, Guerini, Milano: 90-105.

ZORZI D. (2002), Il parlato istituzionale: le telefonate al 118, *N & A - Mensile Italiano del Soccorso* 11 (132):10-14.

CILIBERTI A. (1999), *The establishment of co-membership in the academic community during oral evaluation sessions*, Selected papers from the 12th world congress of applied linguistics, Tokyo, August 1999.

CILIBERTI A. (1999), Gli esami orali: tra agentività e dipendenza, tra auto- referenzialità ed etero-referenzialità, in CILIBERTI A. - ANDERSON L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano: 166-191.

CILIBERTI A. (1999), La ricerca sulla comunicazione didattica, in CILIBERTI A. - ANDERSON L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano: 47-63.

CILIBERTI A. (1999), The importance of context in the definition and negotiation of coherence, in BUBLITZ W. - LENK U. - VENTOLA E. (eds), *Coherence in spoken and written discourse: How to create it and how to describe it*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia: 189-205.

CILIBERTI A. - L. ANDERSON (1999), Introduzione/Introduction, in CILIBERTI A. - ANDERSON L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano: 17-44.

CILIBERTI A. - L. ANDERSON (1999), Analisi del questionario docenti, in CILIBERTI A. - ANDERSON L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano: 223-248.

CILIBERTI A. - R. PUGLIESE (1999), Analisi dei questionari studenti, in CILIBERTI A. - ANDERSON L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano: 249-262.

CILIBERTI A. (1998), Egocentric versus self-denying communication in an asymmetric event, CMEJRKOVA S. - HOFFMANNOVA J. - MUELLEROVA O. - SVETLA J. (eds), *Dialoganalyse VI*, Tuebingen, Max Niemeyer Verlag, 29-38.

ZORZI D. (1998), Atteggiamento verso la semplificazione: alcuni punti di vista, *Inter Legis*, Numero speciale sul seminario Strumenti per il drafting legale e il linguaggio delle leggi: 275-284.

CILIBERTI A. (1997), Changes in discursive practices in Italian public administration, *Journal of Pragmatics* 27: 127-144.

ASTON G. (1995), In reference to the role of openings in service encounters, *Cahiers de linguistique française* 16(1): 89-111.

CILIBERTI A. (1995), Cambiamenti nelle pratiche discorsive dell'Amministrazione pubblica italiana, in MARCHIANÒ G. (a cura di), *Humanism facing each other. Contributi comparativi italo-giapponesi*. Atti della sezione umanistica del III Simposio Siena-Kyoto, Cadmo, Fiesole: 219-239.

GAVIOLI L. - ZORZI D. (1995), La trasparenza nella comunicazione istituzionale: note linguistiche, in ARENA G. (a cura di), *La comunicazione di interesse generale*, Il Mulino, Bologna: 97-132.

GAVIOLI L. - ZORZI D. (1995), La trasparenza amministrativa attraverso l'interazione con il cittadino, in ARENA G. (a cura di), *La comunicazione di interesse generale*, Il Mulino, Bologna: 241-260.

ZORZI D. (1995), La lingua della burocrazia: il contributo dell'analisi linguistica alla definizione del rapporto fra amministrazione e cittadino, in ARENA G. (a cura di), *La comunicazione di interesse generale*, Il Mulino, Bologna: 435-450.

CILIBERTI A. (1993), The personal and the cultural in interactive styles, *Journal of Pragmatics* 20: 51-75.

CILIBERTI A. (1992), Analisi stilistica dei sub-testi costituenti i manuali di istruzione per l'uso, in SERRA BORNETO C. (a cura di), *Macchine e testi*, Franco Angeli, Milano: 107-135.

CILIBERTI A. (1992), Uso di "evidenziali" nelle sequenze richiesta-risposta in incontri di servizio, in GOBBER G. (a cura di), *La linguistica pragmatica, atti del 24. congresso della Società di Linguistica Italiana*, Milano, 4-6- settembre 1990, Bulzoni, Roma: 455-474.

CILIBERTI A. - GIULIANI M.V. - PUGLIELLI A. - SERRA BORNETO C. (1992), Per un modello del manuale di istruzioni per l'uso, in SERRA BORNETO C. (a cura di), *Macchine e testi*, Franco Angeli, Milano: 21-52.

CILIBERTI A. - ASTON G. (1992), Research methodology and affectivity, in SERRA RUTELLI R. - JOHNSON A. (eds), *Il linguaggio della passione*, Campanotto, Udine: 311-322.

ASTON G. (1989), Solidarity and conflict as metaphors of the discourse process, in CURTI L. - DI MICHELE L. - FRANK T. - VITALE M. (eds), *Il muro del linguaggio: conflitto e tragedia*, Istituto Universitario Orientale, Napoli: 413-426.

CILIBERTI A. (1989), Lo studio dell'uso linguistico, *Lingua e Nuova Didattica* 3: 32-43.

ANDERSON L. - ASTON G. - TUCKER G. (1988), The joint production of requests in service encounters, in ASTON G. (ed.), *Negotiating service: studies in the discourse of bookshop encounters*, CLEUB, Bologna: 135-151.

ASTON G. (1988), An applied linguistic approach to the analysis of naturally-occurring conversation, in RIGOTTI E. - CIPOLLI C. (a cura di), *Ricerche di semantica testuale*, La Scuola, Brescia: 237-260.

CILIBERTI A. (1988), Strategies in service encounters in Italian bookshops, in ASTON G. (ed.), *Negotiating service: studies in the discourse of bookshop encounters*, CLEUB, Bologna: 43-73.

CILIBERTI A. (1988), Rapporto lingua comune e microlingua, in CARLI A. - DEMEO D. - ROSSETTO A. (a cura di), *Teoria e prassi dell'insegnamento del tedesco in Italia. Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien*, Cafoscarina, Venezia: 135-140.

ASTON G. (1987), Ah: a corpus-based exercise in conversational analysis, in MORLEY J. - PARTINGTON A. (eds), *Spoken discourse*, University of Camerino Press, Camerino: 123-137.

ASTON G. (1983), L'applicabilità dell'analisi conversazionale allo studio del testo drammatico, in ASTON G. - DOOD W. - MULLINI R. - PUGLIATTI P. - ZACCHI R. (a cura di), *Interazione, dialogo, convenzioni: il caso del testo drammatico*, CLUEB, Bologna: 209-221.

PUGLIELLI A. - CILIBERTI A. (1974), Il condizionale, in MEDICI M. - SANGREGORIO A. (a cura di), *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo*, Bulzoni, Roma: 261-274.

CILIBERTI A. (1972), *Saggio d'analisi stilistica di un'opera di R.P. Warren: All the king's men*, Scritti in ricordo di Gabriele Baldini, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma: 25-50.

Teaching/learning materials, syllabi, assessment, corpora and other tools

CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L. (2005), *Attività riflessive e apprendimento, CD-Rom DAP-(Discorso e Apprendimento)*, prodotto sviluppato all'interno del progetto COFIN (2002-2003) coordinatrice C. Pontecorvo (Università La Sapienza, Roma).

ASTON G. - PICCIONI L. ((2004), Un grande corpus di italiano giornalistico, in BERNINI G. - FERRARI G. - PAVESI M. (a cura di), *Atti del 3° Congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AitLA)*, Guerra, Perugia: 289-310.

BARONI M. - BERNARDINI S. - COMASTRI F. - PICCIONI L. - VOLPI A. - ASTON G. - MAZZOLENI M. (2004), Introducing the La Repubblica corpus: A large, annotated, TEI(XML)-compliant corpus of newspaper Italian, in *Proceedings of Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*, LREC (2004), ELDA, Lisbon: 1771-1774.

CILIBERTI A. (2003), Curricula plurilingue ed insegnamento linguistico all'Università, in VERGARO C. (a cura di), *Verso quale CLA? La ridefinizione dei ruoli dei centri linguistici d'ateneo nella prospettiva dei nuovi ordinamenti didattici*, ESI, Napoli: 63-76.

ASTON G. - BURNARD L. (1998), *The BNC handbook: exploring the British National Corpus with SARA*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

ZORZI D. (1993), *Eurolingua: Corso di italiano per adulti, in 12 volumi, introduzione generale alla guida per gli insegnanti*, Migros-Kost, Zurigo: 1-13.

ASTON G. (1993), Four testing questions, in BAMFORD J. - MUNAT J. (eds), *English language testing in Italian universities*, University of Siena, Siena: 139-147.

ASTON G. (1982), *Interact, Modern English*, Oxford (Workbook, cassette, and tapescript).

ASTON G. - BOSINELLI R.M. (1974), *Threshold: a common-core first-year course in English*, CLUEB, Bologna.

Indice autori

Laurie Anderson
laurie.anderson@unisi.it

Claudio Baraldi
claudio.baraldi@unimore.it

Silvia Bernardini
silvia.bernardini@unibo.it

Letizia Cirillo
letizia.cirillo@unisi.it

Andy Cresswell
andrewjohn.cresswell@gmail.com

Elena Davitti
e.davitti@surrey.ac.uk

Caterina Falbo
cfalbo@units.it

Luciana Fellin
fellin@duke.edu

Francesca Gatta
francesca.gatta@unibo.it

Laura Gavioli
laura.gavioli@unimore.it

Susan E. George
suelizgeorge@gmail.com

Christine Heiss
christine.heiss@unibo.it

Francesca La Forgia
francesca.laforgia3@unibo.it

Paola Leone
paola.leone@unisalento.it

Gillian Mansfield
gillian.mansfield@unipr.it

Piera Margutti
piera.margutti@unimore.it

Natacha Niemants
natacha.niemants@gmail.com

Alan Partington
alanscott.partington@unibo.it

Sergio Pasquandrea
sergio.pasquandrea@yahoo.it

Paola Polselli
paola.polselli@unibo.it

Mariachiara Russo
mariachiara.russo@unibo.it

Marcello Soffritti
marcello.soffritti@unibo.it

Dominic Stewart
dominic.stewart@unitn.it

Anna Claudia Ticca
anna.ticca@ens-lyon.fr

Gordon Tucker
tuckerg@cardiff.ac.uk

Jocelyne Vincent
jocevincent@gmail.com

Cesare Zanca
zanca@unisi.it

Federico Zanettin
federico.zanettin@unipg.it

Greta Zanoni
greta.zanoni@gmail.com

La collana “studi AItLA” accorpa le precedenti due collane dell’Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

Volumi pubblicati

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.
2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.
3. *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.
4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.
5. *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, a cura di Cecilia Andorno e Roberta Grassi, 2016.
6. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, 2018 | Premio Aitla 2017.
7. *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, a cura di Anna De Meo e Margaret Rasulo, 2018.

Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL) is a collection of papers that addresses a two-faceted pedagogic question: How can interpreter/translator training be enhanced by greater attention to what happens in the classroom, and how can general language learning be furthered by recognising interpreting/ translating as abilities worthy of attention alongside the traditional “four skills”? The teaching/learning activities presented aim to provide suggestions about how students can be given opportunities to engage with problems that arise when interacting in and/or comparing different languages in cross-cultural communication.

Laurie Anderson is professor of English language and translation at the University of Siena, Arezzo campus. Her current research focus is on multilingual practices in migratory contexts and on English as an academic lingua franca.

Laura Gavioli is professor of English language and translation at the University of Modena and Reggio Emilia. She is interested in the pragmatics of cross-cultural interaction with a specific focus on the dynamics of interpreter-mediated interaction. She is currently the vice-chair of AItLA.

Federico Zanettin is professor of English language and translation at the University of Perugia. His research interests include corpus-based translation studies, news translation and the translation of graphic narratives.

studi AItLA vol. 8

TRANSLATION AND INTERPRETING FOR LANGUAGE LEARNERS (TAIL)

Edited by
Laurie Anderson - Laura Gavioli - Federico Zanettin

AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it | sito: www.aitla.it

Edizione realizzata da
Officinaventuno
via Doberdò, 21 - 20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com | sito: www.officinaventuno.com

ISBN: 978-88-97657-27-9