

DIREZIONE

Concetta Cavallini, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

COMITATO SCIENTIFICO

Jana Altmanova, Università di Napoli L'Orientale  
Claire Badiou-Monferran, Université de Paris 3 – Sorbonne  
Paolo Balboni, Università Ca' Foscari Venezia  
Louis Begioni, Università di Roma "Tor Vergata"  
Stefano Bronzini, Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Marina Buzzoni, Università di Venezia  
Michele De Gioia, Università di Padova  
Delphine Denis, Université de Paris Sorbonne  
Tatiana Dubrovskaya, Penza State University  
Cyrille Granget, Université de Toulouse  
Natalie Kübler, Université de Paris  
Michaela Mahlberg, University of Birmingham  
Piera Molinelli, Università di Bergamo  
Maddalena Pennacchia, Università Roma Tre  
Micaela Rossi, Università di Genova  
Ray Siemens, University of Victoria  
Immacolata Tempesta, Università del Salento  
Federico Zanettin, Università di Perugia  
Maria Teresa Zanola, Università Cattolica del Sacro Cuore

COMITATO EDITORIALE

Anna Maria De Bartolo, Università della Calabria  
Giovanna Devincenzo, Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Maristella Gatto, Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Yannick Hamon, Università Ca' Foscari Venezia  
Lucia Maria Nigri, University of Salford  
Carmen Saggiomo, Università della Campania Luigi Vanvitelli  
Daniele Speziari, Università di Ferrara  
Alessandra Squeo, Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Beatrice Maria Wilke, Università di Salerno

ASSISTENTI DI REDAZIONE

Francesco Meledandri  
Eileen Mulligan  
Gabriella Serrone  
Silvia Silvestri

*I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti a  
a due revisioni anonime a doppio cieco*





## EDITORIALE

### *Le ragioni per una nuova rivista*

CONCETTA CAVALLINI

Direttrice

[concetta.cavallini@uniba.it](mailto:concetta.cavallini@uniba.it)

Nel panorama odierno della ricerca, l'idea di fondare una nuova rivista è fonte di diversi interrogativi. Il primo riguarda il suo taglio scientifico, che deve sempre rispondere ad una esigenza di ricerca e raffigurare l'immagine di un gruppo di lavoro; il secondo quello del suo inserimento nel panorama scientifico nazionale e internazionale, il terzo quello della sua "utilità", una nozione su cui vorrei ritornare fra un attimo. Potrebbero seguire molti altri, ma in questo editoriale<sup>1</sup> ci limiteremo ad analizzare i tre enunciati, che sono stati fondamentali nella nascita di questa rivista.

Il mondo in cui operiamo ci sottomette e sottomette la ricerca e la didattica delle lingue a veloci ed innumerevoli cambiamenti. Sono passati ormai parecchi decenni da quando si posero i primi interrogativi relativi all'uso delle tecnologie nell'ambito degli studi umanistici<sup>2</sup>. Con il passare degli anni, nuove prospettive si sono aperte nelle applicazioni consentite alle Digital Humanities (Schreibman *et al.* 2004; Burdick *et al.* 2013; Fiormonte 2014; Ciotti 2023), prospettive sempre più affinate, riflessioni sempre più complesse (Coonan *et al.* 2018). Le applicazioni si sono declinate in ambito letterario (Gigliozzi 1990; Taronna, di Loreto 2018) e in ambito pedagogico (Hirsch 2012); la linguistica e la didattica hanno visto i cambiamenti più incisivi e la nascita di veri e propri settori di indagine e di branche disciplinari (pensiamo alla linguistica dei *corpora*) che, a partire dalle prime sperimentazioni di Roberto Busa, hanno permesso l'intersecarsi di informatica e di ricerca linguistica e didattica in modo nuovo ed efficace (Puren 2022).

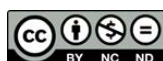
Siamo oggi in una nuova fase. L'uso dei *digital tools* nella ricerca o nella teorizzazione di metodologie che li includano non è più in discussione. Le domande riguardano ora questioni diverse, come la loro applicazione in ambiti interdisciplinari o multidisciplinari e in settori sperimentali (Berry, Fagerjord 2017; Ciula *et al.* 2018). Il versante didattico è stato forse quello più toccato dai cambiamenti in atto, senza aver potuto sempre beneficiare di una riflessione critica conseguente<sup>3</sup>. La velocità dei cambiamenti tecnologici è sorprendente: dall'avvento dei *data analysis* applicati alla

---

<sup>1</sup> La bibliografia riguardante i punti citati in questo editoriale è molto vasta. Precisiamo che gli studi citati sono stati scelti sulla base di due criteri: il fatto di essere studi di riferimento, ovvero di essere tra quelli più recentemente pubblicati per la tematica in esame.

<sup>2</sup> Il recente convegno che si è tenuto presso l'Università di Bari Aldo Moro (6-7 ottobre 2022): *Informatica umanistica, Digital Humanities: verso quale modernità?*, patrocinato dall'EADH (European Association for Digital Humanities) e dall'AIUCD (Associazione italiana per l'Informatica Umanistica e la Cultura Digitale), ha premesso di individuare degli studi di riferimento di cui citiamo solo Orlandi 1993; de Smedt *et al.* 1999.

<sup>3</sup> Il testo di riferimento di Krashen 2009 rivela quanto cammino sia stato compiuto dal 2009 in poi.



linguistica e alle sue declinazioni (Svensson 2016; Schäfer, Van Es 2017) ai nuovi approcci socio-interattivi relativi alle *affordances* paralinguistiche digitali (Paveau 2012; Blin 2016; Caws *et al.* 2021), fino alla incidenza delle scienze cognitive nella didattica. Tale velocità impedisce quello scarto temporale necessario ad un corretto monitoraggio e alla sedimentazione della riflessione riguardante gli usi, le pratiche, le applicazioni.

Gli avvenimenti esterni, come la recente pandemia da COVID-19, che ha sollecitato il settore della didattica e della didattica delle lingue in primo luogo (a causa dell'impossibilità della circolazione e del naturale spostamento fisico), è solo l'ultima delle frontiere aperte dall'avanzare dei cambiamenti sociali e tecnologici, dei cambiamenti, direi, del contesto contemporaneo. Altri versanti di novità sono la crescente incisività dello studio delle implicazioni neurologiche ed emozionali nell'apprendimento (cfr. Goleman 1995), la didattica calibrata sulle nuove sfide lanciate dall'aumentare dei discenti DSA (Daloiso 2015), o dall'aumentare di discenti in età adulta, anche senile (Cardona, Luise 2019); le frontiere dell'apprendimento a scopo geragogico per prevenire il decadimento cognitivo; la necessità del potenziamento del *lifelong learning* a causa dell'allungarsi delle aspettative di vita e dell'aumentare delle necessità dell'internazionalizzazione. Ecco altrettanti ambiti e sfide, per citarne solo alcuni, che spingono ad allargare la riflessione.

L'aumento di supporti digitali a scopo didattico, l'uso e la progettazione di *serious games* didattici, gli approcci basati sulla *gamification*, l'uso di app, di piattaforme, di social, sono solo alcuni esempi di una pratica ipertrofica spesso non mediata dalla riflessione teorica, non foss'altro che per ragioni di velocità dell'innovazione tecnologica (Alvarez 2022; Vizzari 2022; Peterson, Jabbari 2023). Il rischio è quello di lanciarsi in una Babele di pratiche e anche di ipotesi di metodi, strumenti e teorie, di cui non abbiamo avuto il tempo di verificare l'efficacia e l'appropriatezza d'uso all'interno di un percorso di insegnamento/apprendimento.

*Cross-Media Languages. Applied Research, Digital Tools and Methodologies* è il punto di arrivo di una riflessione scientifica che nasce da lontano, da assi di ricerca plurilingui che si sono interfacciati e incrociati costantemente da oltre un ventennio nella ex Facoltà di Lingue e Letterature straniere, ora Dipartimento di Ricerca e innovazione umanistica, dell'Università di Bari Aldo Moro<sup>4</sup>. Tali interessi riguardano la lingua straniera e la traduzione, la ricerca applicata, le metodologie digitali e multimediali applicate alla didattica (cfr. Cavallini, Santipolo 2022); sono anche relativi ad applicazioni interdisciplinari, nell'ambito dell'Ecologia, del Turismo, della Sostenibilità, all'uso del linguaggio non verbale, dell'approfondimento delle potenzialità di varie tipologie di testi in chiave didattica o digitale. Essi trovano un punto di incontro in due elementi essenziali che mettono a fuoco l'obiettivo della ricerca di cui la rivista vuole essere espressione: l'ambito didattico-formativo e le potenzialità applicative di strumenti e metodologie digitali nell'ambito della formazione linguistica e culturale.

Da questi due nodi tematici, che gli studi tratteranno in modo combinato o individuale, sfumandone e calibrando le varie intersezioni possibili, si irradiano tre assi portanti: quello della riflessione prettamente linguistica, linguistico-culturale o dei linguaggi settoriali, quello dell'approfondimento letterario o artistico-culturale in chiave didattica, e quello degli sviluppi del versante didattico-formativo, incluso il *lifelong learning*. Il nuovo panorama della ricerca, a livello nazionale e internazionale, chiama i ricercatori alla creatività, li invita a uscire dai compartimenti stagni dei vari settori scientifico-disciplinari, dagli ambiti che erano una volta rigidamente delimitati, e rappresenta oggi per tutti noi una sfida, a cui non sempre siamo abituati.

Questa rivista vuole essere una palestra, fornire gli strumenti ma anche gli spazi per un tipo di ricerca che fa dell'intersezione, della ibridazione, dell'apertura e del superamento del conosciuto il suo scopo principale. Immancabilmente ogni studio accompagnerà la riflessione critica ad una

---

<sup>4</sup> Mi sia permesso esprimere un ringraziamento a tutti i colleghi che, a vario titolo, hanno elaborato il progetto di questa rivista e anche ai colleghi del Comitato scientifico, che hanno collaborato a tale elaborazione e che rendono manifesta la rete di contatti internazionali che, negli anni, ha supportato la ricerca condotta a Bari nei settori delle lingue straniere.

sperimentazione applicativa, per mettere in luce le sfaccettature, le problematiche, le potenzialità di una ricerca applicata, di frontiera, di sfida.

Questa rivista vuole essere anche uno spazio di confronto, di dibattito, di incontro, di lingue, di tematiche, di collaborazioni internazionali. Comunicare la ricerca è ormai la grande sfida del nostro mondo globalizzato. Molti ricercatori, spesso organizzati in gruppi di ricerca, danno un contributo fondamentale all'avanzamento della conoscenza; tuttavia spesso, malgrado l'utilizzo di media, non si ha il tempo di ben comunicare, di diffondere e disseminare i risultati in maniera efficace.

La rivista sarà divisa in sezioni che tengono conto delle anime del progetto. La sezione «Saggi» raccoglie contributi liberi che vertono sulla riflessione teorica e sulle sue applicazioni; la sezione «Esperienze didattiche» contiene invece report di esperienze didattiche che possano avere una valenza oggettivamente rappresentativa per la comunità scientifica, condividendo pratiche innovative che possano servire da spunto e da riferimento. Laddove vi fosse una convergenza di contributi attorno ad uno stesso nucleo tematico, la rivista può ospitare delle micro-sezioni tematiche, che contengano almeno tre contributi scientifici. In questo caso, o nel caso di un numero monografico, la rivista attiva una sezione di «Varia», in cui riunire proposte che pervengano al di fuori del tema o della micro-tematica contenuta nel numero. È immancabilmente attiva la sezione relativa alla review di pubblicazioni (volumi, numeri tematici di riviste o anche singoli articoli) che condensino l'interesse della comunità scientifica attorno ai temi oggetto della rivista.

La logica del profitto e del consumo ci ha abituati ad applicare la nozione di «utilità» anche ai lavori che riguardano la libera riflessione critica e la ricerca scientifica. Qualsiasi ricercatore sa bene che spesso le intuizioni e le scoperte più innovative nascono quando la riflessione si muove liberamente in campi in cui mai si era immaginato di cercare o di trovare. Spesso si trova per pura casualità, cercando altro. L'approccio condiviso dal comitato scientifico ed editoriale e dalla direzione di questa rivista è quello che, in un contesto diverso, T. S. Eliot ha indicato nel saggio "Tradition and the Individual Talent", descrivendo cosa accade quando una nuova opera viene creata e pubblicata:

The existing monuments form an ideal order among themselves, which is modified by the introduction of the new (the really new) work of art among them. The existing order is complete before the new work arrives; for order to persist after the supervention of novelty, the *whole* existing order must be, if ever so slightly, altered; and so the relations, proportions, values of each work of art toward the whole are readjusted; and this is conformity between the old and the new. (Eliot 1919: 55)

L'idea di una letteratura scientifica e critica mobile, aperta, di un 'canone' che non sia mai interamente definito, di un assetto che possa essere modificato e adattato con l'arrivo di ogni nuova pubblicazione, della possibilità di una ri-collocazione, di uno scatto in avanti del pensiero, di nuove sperimentazioni, di possibili e fruttuose interazioni tra esperienze, tra teorie, tra ricercatori, è quello che ci spinge a pensare che nessuna rivista, nessuno studio, nessun approfondimento possa mai essere inutile. Sarà poi il tempo, la sedimentazione del pensiero e della riflessione, a far capire cosa resta. Come ricorda Montaigne, un insegnamento che non passa mai di moda, è sempre utile «frotter et limer notre cervelle contre celle d'autrui» (Montaigne 1964: 153), sfregare e limare il nostro cervello contro quello degli altri. L'augurio è che questo luogo di riflessione sia quanto più frequentato, condiviso, internazionale possibile e che tale interazione possa produrre risultati efficaci per la ricerca e l'avanzamento della conoscenza e delle buone pratiche.

*Riferimenti bibliografici*

- Alvarez J., Djaouti D. e Rampnoux O., 2016, *Apprendre avec les Serious Games?*, Canopé éditions, Poitiers. 2016
- Berry D. M. e Fagerjord A., 2017, *Digital humanities: knowledge and critique in a digital age*, Polity, Cambridge.
- Blin F., 2016, *The theory of affordances*, in C. Caws et M.-J. Hamel (eds.), *Language-learner computer interactions: Theory, methodology and CALL applications*, John Benjamins, Amsterdam: 41-64.
- Burdick A. Drucker J., Lunenfeld P., Presner T., Schnapp J. (eds.), 2013, *Digital Humanities*, The MIT Press, Boston.
- Cardona M. e Luise M. C., 2019, *Language Learning in Old Age. Motivations, Emotions Experiences*, Soleil, Toronto.
- Cavallini C. e Santipolo M. (eds.), 2022, *Educare alle lingue straniere. Frontiere interdisciplinari teoriche, metodologiche e operative*, Cacucci, Bari.
- Caws C., Hamel M.-J., Jeanneau C. e Ollivier C., 2021, *Formation en langues et littérature numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle*, Éditions des archives contemporaines, Paris.
- Ciotti F. (ed.), 2023, *Digital Humanities: metodi, strumenti, saperi*, Carocci, Roma.
- Ciula A., Eide Ø., Marras S. e Sahle P., “Models and Modelling Between Digital and Humanities: A Multidisciplinary Perspective”, *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 43(4): 343-362.
- Coonan C. M., Bier A. e Ballarin E. (eds.), 2018, “La didattica delle lingue nel nuovo millennio – Le sfide dell’internazionalizzazione”, in *Studi e ricerche*, 13, *Atti del IV Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia.
- Daloiso M., 2015, *L’educazione linguistica dell’allievo con bisogni specifici*, UTET, Torino.
- de Smedt K., Gardiner H., Ore E., Orlandi T., Short H., Souillot J. e Vaughan W. (eds.), 1999, *Computing in Humanities Education: A European Perspective*, University of Bergen, Bergen.
- Eliot T.S., 1919, “Tradition and the Individual Talent”, *The Egoist*, 6(4): 54-55.
- Fiormonte D., 2014, “Digital Humanities from a global perspective”, *Laboratorio dell’ISPF*, 11: 7-13.
- Gigliozzi G., 1990, *Il computer nella didattica della letteratura*, Carocci, Roma.
- Goleman D., 1995, *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*, Bloomsbury, London.
- Hirsch B. D. (ed.), 2012, *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics*, Open Book Publishers, Cambridge.
- Krashen S., 2009, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, online: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) (10.05.2023).
- Montaigne M., 1964, *Essais*, ed. by Pierre Villey, PUF, Paris.
- Orlandi T. (ed.), 1993, *Discipline Umanistiche e informatica. Il problema dell’integrazione*, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma.
- Paveau M.-A., 2012, “Ce que disent les objets. Sens, affordance, cognition”, *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 9: 53-65.
- Peterson M. e Jabbari N. (eds.), 2023, *Digital Games in Language Learning. Case studies and applications*, Routledge, London/New York.
- Puren C., 2022, “Innovation didactique et innovation technologique en didactique des langues-cultures: approche historique”, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 41(1): <http://journals.openedition.org/apliut/9708> (13.05.2023); trad. C. Puren, 2022, “Didactic and technological innovation in in language and culture didactics: historical approach and current problems”: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022c-en/> (13.05.2023).
- Schäfer M. T. e Van Es K. (eds.), 2017, *The datafied society: studying culture through data*, Amsterdam University Press, Amsterdam.

- Schreibman S., Siemens R. e Unsworth J. (eds.), 2004, *A Companion to Digital Humanities*, Blackwell, Oxford.
- Svensson P., 2016, *Big Digital Humanities: Imagining a Meeting Place for the Humanities and the Digital*, University of Michigan Press, Michigan.
- Taronna A. e di Loreto S. (eds.), *Digital Humanities: un approccio interdisciplinare alla letteratura, al linguaggio e all'istruzione*, *Iperstoria*, 12 (numero monografico).
- Vizzari A. R. (ed.), 2022, *Didattica con le Escape Room*, Erikson, Trento.





## FORMARSI ALL'INTERCOMPRESIONE ATTRAVERSO L'INTERAZIONE ONLINE

### Riflessioni e strumenti per la valutazione delle competenze del docente

PAOLA CELENTIN<sup>1</sup>, EDITH COGNIGNI<sup>2</sup> E SANDRA GARBARINO<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Università di Verona; <sup>2</sup>Università di Macerata; <sup>3</sup>Università di Torino

[paola.celentin@univr.it](mailto:paola.celentin@univr.it) – [edith.cognigni@unimc.it](mailto:edith.cognigni@unimc.it) – [sandra.garbarino@unito.it](mailto:sandra.garbarino@unito.it)

#### Abstract

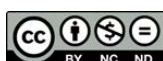
**(EN)** The evaluation of competences in intercomprehensive teaching has been the subject of great interest. So far, less attention has been paid to the assessment of the teacher's language teaching skills in a multilingual context. Following up previous studies in this field, the aim of this paper is to verify, through a selection of descriptors (*REFDIC*, *DigCompEdu*, *CEFR-Companion Volume*), whether the practice of online interaction also develops in participants skills related to the management of online interaction for specific purposes.

**KEYWORDS:** intercomprehension; frameworks; online interaction; teaching competences; plurilingualism

**(ITA)** La valutazione delle competenze nella didattica intercomprensiva è stata oggetto di forte interesse. Si è dedicata invece sinora minore attenzione alla valutazione delle competenze glottodidattiche del docente in contesto plurilingue. Dando seguito a precedenti studi nell'ambito si intende verificare, attraverso una selezione di descrittori (*REFDIC*, *DigCompEdu*, *QCER-Volume Complementare*), se la pratica dell'interazione a distanza sviluppi nei partecipanti anche capacità legate alla gestione dell'interazione online per scopi specifici.

**PAROLE CHIAVE:** intercomprensione; quadri di riferimento; interazione online; competenze didattiche; plurilinguismo.

Nell'ultimo decennio gli studi sulla formazione degli insegnanti di lingue hanno dedicato crescente attenzione al ruolo del processo formativo e dell'istruzione professionalizzante (cfr. Della Putta, Serena 2022). Con l'avvento delle tecnologie digitali, sempre più spesso questa formazione avviene attraverso modalità cooperative in ambienti digitali. L'interesse principale che ha mosso il presente gruppo di ricerca è stato quello di indagare quali competenze e strategie costruisca un insegnante che si forma a distanza, chiedendosi come possano essere valutate queste competenze in base ai quadri di



riferimento esistenti<sup>1</sup>. Si è scelto di declinare questo interesse nello specifico ambito della formazione all'intercomprensione (d'ora in poi IC) in quanto si tratta di un contesto che, per sua stessa natura, privilegia la formazione a distanza e perché gli scambi comunicativi scritti dei forum in IC sono essi stessi strumenti di formazione per gli insegnanti e sono quindi leggibili contemporaneamente come scambi comunicativi e come momenti formativi.

L'obiettivo di questo articolo è quello di descrivere il tentativo, condotto dalle autrici, di valutare le competenze degli insegnanti di lingue che si formano a distanza, avvalendosi di tre quadri di riferimento. L'analisi ha portato le studiose a esprimere delle considerazioni sulle condizioni di applicabilità dei descrittori utilizzati e sul tipo di informazioni che se ne possono ricavare<sup>2</sup>.

## 1. Impianto di ricerca

In questo paragrafo si intende presentare il quadro della ricerca all'interno del quale le autrici si sono mosse.

### 1.1. Domande di ricerca e ipotesi

Attraverso l'indagine descritta nell'articolo si è inteso dare risposta alle seguenti domande di ricerca:

- DR1: Quale tipo di competenze e strategie costruisce l'insegnante che si forma in un contesto di IC a distanza?
- DR2: Come possono essere valutate queste competenze e queste strategie?

Per cercare di rispondere a DR1 e DR2 sono state formulate le seguenti ipotesi.

- IR1: un insegnante che si forma in un contesto di IC a distanza sviluppa non solo competenze linguistiche e didattiche ma anche competenze di comunicazione digitale, in particolare di interazione online e di sfruttamento del digitale per scopi specifici.
- IR2: a determinare il livello di competenze e strategie sviluppate concorrono la composizione del gruppo, in termini di background dei membri e di interessi personali portati nei confronti della formazione in corso.
- IR3: i quadri di riferimento sinora sviluppati per la descrizione delle competenze didattiche possono essere usati anche per la loro valutazione.

### 1.2. Disegno di ricerca

Il primo passaggio del disegno di ricerca è stato l'individuazione di quadri di riferimento inerenti alla formazione degli insegnanti che potessero essere adatti alla tipologia di contesto formativo designato (corsi di formazione all'IC a distanza tramite forum). Come si vedrà in seguito, sono stati selezionati tre quadri di riferimento dai quali sono selezionate alcune scale pertinenti agli ambiti di interesse per la valutazione che si intendeva condurre.

---

<sup>1</sup> Precisiamo che questa ricerca è stata progettata quando i descrittori del progetto *EVAL-IC* non erano ancora stati validati e non sono stati quindi presi in considerazione. È però già in corso di elaborazione un ampliamento dell'impianto di ricerca che prevede un'applicazione anche di questo quadro di riferimento.

<sup>2</sup> Il contributo è stato elaborato in stretta collaborazione dalle autrici. In particolare, Paola Celentin si è occupata della stesura dei paragrafi 1.1, 1.2, 2.2 e 3.1, Edith Cognigni dei paragrafi 2.1, 3.2, Sandra Garbarino dei paragrafi 1.3, 2.3, 3.3 e delle Conclusioni.



Il secondo passaggio è stato la scelta di una dinamica di discussione di insegnanti in formazione che potesse essere interessante da analizzare e che quindi presentasse dei tratti (numerosità degli interventi, varietà dei partecipanti, vivacità degli scambi) atti a rendere produttiva l'interazione.

Nel terzo passaggio, i descrittori delle scale designate sono stati convertiti in codici in modo che gli atti comunicativi delle discussioni potessero essere identificati con un codice che rimandasse al descrittore.

Nel quarto passaggio, i risultati delle codifiche sono stati confrontati e analizzati.

Il quinto passaggio, conclusivo, si è concentrato sull'individuazione di linee di tendenza ed è sfociato in una riflessione sull'applicabilità delle scale dei quadri di riferimento selezionati.

### *1.3. Scelta del corpus*

Il corpus di questa ricerca è stato estratto da una sessione di formazione per formatori all'IC denominata *2019.2-B\_Scuola IC* svoltasi sulla piattaforma *MIRIADI* dal 26/09 al 20/12/2019<sup>3</sup>, ideata da insegnanti del Centro linguistico (CLA) delle Università di Torino, Roma Tre e Lyon 2 che si sono formati all'IC durante la scuola estiva *SEPI (Scuola Estiva di Plurilinguismo e IC)* organizzata dall'Università degli studi del Salento<sup>4</sup>. I partecipanti a questa sessione erano principalmente studenti di percorsi di Laurea magistrale di 3 università francesi (*Master 2-Didactique des langues et TICE* dell'Università Lumière Lyon 2, *Master 2-Didactique des langues* dell'Università Grenoble Alpes e *Master 2-FLE* del CLA dell'Università di Besançon), dottorandi delle Università di Brasilia e di Belo Horizonte e insegnanti dei Centri linguistici delle Università di Torino, Verona, Lyon 2 e dell'Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Gli obiettivi della sessione erano di permettere agli studenti e docenti di scoprire l'IC praticandola (comunicando ciascuno nella propria L1), di sviluppare competenze trasversali, come la competenza interculturale, e di lavorare alla creazione di unità didattiche di IC da utilizzare in seguito nell'ambito dei loro corsi di LS.

Seguendo lo scenario tipico delle formazioni del partenariato *Gala-Miriadi* (De Carlo *et al.* 2021) la sessione è stata strutturata in 5 fasi. Nella Fase 1 i partecipanti hanno fatto conoscenza e hanno scoperto i principi teorici e il funzionamento pratico dell'IC. Hanno inoltre espresso i propri bisogni formativi e le domande pedagogiche per le fasi successive. Nella Fase 2 hanno identificato le domande pedagogiche e creato i gruppi di lavoro multilingue. Nella Fase 3 hanno pianificato le attività di gruppo e iniziato a raccogliere materiale per realizzare le unità didattiche in IC. Nella Fase 4 hanno realizzato e pubblicato i progetti didattici e nella Fase 5 hanno realizzato un bilancio finale e la valutazione tra pari.

Questa ricerca si è basata in particolare sulle interazioni della fase 4, quelle durante le quali i gruppi di lavoro collaborano per la realizzazione dei prodotti finali.

## **2. Strumenti di ricerca**

Per poter svolgere il progetto di ricerca il gruppo si è dotato di alcuni strumenti per la raccolta e l'elaborazione dei dati che permettessero di ottenere valori significativi ai fini della ricerca stessa.

Per rispondere alle domande di ricerca il contenuto dei forum che costituivano il corpus d'indagine è stato codificato a partire dai descrittori di alcune delle scale dei quadri di riferimento scelti per la ricerca.

Il procedimento verrà illustrato di seguito.

---

<sup>3</sup> Piattaforma MIRIADI: <https://www.miriadi.net/5396-2019scuola-ic>.

<sup>4</sup> Scuola Estiva Plurilinguismo e Intercomprensione (Università del Salento): <http://conference.unisalento.it/ocs/index.php/sepi2019/sepi2019>.

## 2.1. Quadri di riferimento adottati

I quadri di riferimento individuati come pertinenti alla ricerca sono stati tre.

Il *DIGCOMPEDU (European Framework for the Digital Competence of Educator)* ha scale che vanno da A1 a C2 per valutare le competenze digitali degli insegnanti di tutti gli ambiti (non solo linguistico).

È stato individuato come pertinente alla ricerca il quadro di competenza 3 (*Pratiche di insegnamento e apprendimento*) che include 4 scale: *Teaching, Guidance, Collaborative Learning, Self-Regulated Learning*. Solo 2 di queste scale sono risultate applicabili (le scale *Teaching* e *Collaborative Learning*) perché nei forum analizzati gli insegnanti lavoravano in formazione per sé stessi, non con degli studenti.

È stata intesa come codificabile non solo la manifestazione esplicita della competenza, ma anche la manifestazione della consapevolezza che si può insegnare in maniera digitalmente più competente.

Il *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d'ora in poi *VC*) propone scale dal Pre-A1 all'A2 utili a valutare le competenze linguistico-comunicative di utenti che apprendono una lingua seconda o straniera. Nei contesti di formazione a distanza all'IC, al contrario, il partecipante utilizza generalmente una L1 o altre lingue preferite di cui possiede una conoscenza di livello intermedio/avanzato, per cui spesso i descrittori relativi ai livelli più bassi non sono sempre pertinenti. Si è ritenuto tuttavia utile osservare l'applicabilità delle scale relative all'*Interazione online* e alle *Strategie di interazione* per valutare la capacità dei partecipanti di gestire l'interazione di gruppo online, come questi nuovi descrittori si prefiggono. I descrittori ritenuti più pertinenti a questo scopo sono in particolare quelli relativi alle scale *Conversazione e discussione online, Transazioni e collaborazioni online finalizzate ad uno scopo* e *Cooperare*.

Il *REFDIC (Référentiel pour la Didactique de l'Intercompréhension)* è stato sviluppato per fornire ai formatori un quadro di riferimento per l'integrazione dell'IC nelle loro attività educative in aula e online. È quindi uno strumento per progettare e realizzare formazioni all'IC, per valutare (e autovalutare) le competenze professionali (in termini di sapere, saper essere e saper fare) necessarie per l'introduzione dell'IC in aree di contatto linguistico e di comunicazione interculturale (in presenza e online). Questo documento è strutturato intorno a tre dimensioni costitutive della competenza professionale del formatore, che mira a educare al plurilinguismo attraverso l'IC, in un'ottica riflessiva:

1. la dimensione etica e politica;
2. la dimensione linguistica e comunicativa;
3. la dimensione pedagogica e didattica.

Nel contesto di questa ricerca sono stati applicati i descrittori della scala della dimensione 3, (*Pedagogica e didattica*), in particolare: 3.1 *Acquisire conoscenze sull'IC (...)*; 3.2. *Sviluppare un progetto di intervento di IC*; 3.3. *Realizzare un intervento didattico in IC* e 3.4. *Valutare il corso di formazione e valorizzare i risultati*.

In particolare, nell'ambito di questa ricerca, i descrittori del *DIGCOMPEDU* sono stati applicati agli scambi di tutti gli 11 gruppi di lavoro (per un totale di 279 codifiche). L'analisi con le scale del *VC* e del *REFDIC* è stata invece applicata unicamente a 6 gruppi di lavoro, per un totale di 126 codifiche per ciascun quadro di riferimento, sia in dipendenza della maggiore complessità dei descrittori da osservare, sia perché i risultati ottenuti mostravano una saturazione dei dati (Laperrière 1994): gli esiti successivi dell'analisi non evidenziavano cioè differenze sostanziali rispetto a quanto già emerso dall'analisi dei primi 6 gruppi di lavoro.

## *2.2. Codifica dei descrittori*

L'analisi del contenuto, adoperata all'interno del nostro studio di caso, si è avvalsa di dati in origine qualitativa (come le parole e le emoticon dei messaggi dei forum) per derivare delle variabili quantitative: i forum sono stati scomposti in unità di analisi (nello specifico segmenti di discorso, unità di analisi ritenuta più valida per delle discussioni in cui spesso un messaggio rispondeva a più domande o presentava più fasi dello stesso intervento) attraverso criteri espliciti e standardizzati (Celentin 2007). Nell'esempio (Es. 1), il messaggio è stato diviso in tre segmenti, ciascuno con un tema differente.

Nella Tab. 1 riportiamo il dettaglio dei descrittori utilizzati per la codifica. Nella definizione dei codici si sono adottate sigle trasparenti e progressive che facilitassero l'individuazione dei corrispondenti descrittori.

## *2.3. Procedura di codifica*

Prima di tutto, si è assegnato un numero progressivo a ciascun messaggio della discussione individuata per l'analisi.

Si è quindi proceduto a una codifica iniziale condivisa di pilotaggio per assestare l'attribuzione delle codifiche agli atti comunicativi.

In seguito, una volta assestata la procedura, ciascuna ricercatrice ha simultaneamente codificato un quadro di riferimento, confrontandosi in itinere con le colleghe.

Da questa scomposizione è derivata una sorta di traduzione degli aspetti qualitativi dei messaggi considerati in categorie (variabili) nominali a cui è stato possibile applicare una rielaborazione statistica, arrivando quindi ad una analisi quantitativa del contenuto.

## **3. Risultati dell'analisi e verifica delle ipotesi di ricerca**

### *3.1. Il quadro di riferimento DIGCOMPEDU: la dimensione collaborativa*

Per quanto riguarda il quadro di riferimento *DIGCOMPEDU* le scale applicate alla codifica sono state due: *Teaching* e *Collaborative learning*. Nella Tab. 2 viene riportato un esempio di classificazione per la scala *Teaching*.

Nella Tab. 3 viene riportato invece un esempio di classificazione per la scala *Collaborative Learning*.

Il descrittore della scala parla di un insegnante che sia in grado di usare gli ambienti digitali per supportare l'apprendimento collaborativo. In particolare, vediamo che la dichiarazione di competenza insiste sulla capacità di sfruttare ambienti come *Moodle* per supportare gli apprendenti nella condivisione dei propri punti di vista e ricevere feedback.

L'intervento a cui abbiamo attribuito questa codifica contiene un atto comunicativo in cui il partecipante sollecita il concorso di idee e competenze per risolvere il task assegnato.

Nella distribuzione complessiva delle codifiche vediamo che c'è una differenza di collocazione nelle due scale oggetto di indagine. Per la scala del *Collaborative Learning* (Fig. 1), la percentuale più alta si colloca fra i livelli A1 e A2.

Le competenze classificate invece come *Teaching* (Fig. 2) si qualificano ad un livello più alto, vale a dire prevalentemente fra i livelli B1 e B2.

Nella Tab. 4 possiamo vedere come si è distribuita la codifica.

Osserviamo che un numero elevato di interventi non necessariamente corrisponde ad un numero elevato di interventi codificabili: questo dato non è da interpretare necessariamente in senso negativo perché può significare che la discussione non si incentra particolarmente sulle competenze digitali, ma su altre tematiche.

Di conseguenza, possiamo anche notare che un alto numero di interventi in una scala spesso comporta un basso o nullo numero di codifiche nell'altra scala: questo significa che probabilmente le discussioni si coagulano attorno ad un certo tipo di modalità di interazione, orientata in un senso o nell'altro.

Le considerazioni che possiamo fare sono diverse.

Innanzitutto, è importante precisare che un alto numero di interventi non si associa automaticamente ad una maggiore manifestazione della competenza: è importante, infatti, anche osservare la distribuzione fra le scale e fra i livelli.

Per quanto riguarda lo sviluppo della competenza è bene sottolineare che degli interventi di livello più alto (ad esempio che illustrano l'uso di un *tool* digitale per delle finalità didattiche) alzano il livello degli interventi successivi e generano motivazione e curiosità verso la competenza. Se ne desume che probabilmente sono i migliori espedienti per innalzare le competenze del gruppo in formazione, ancora più della configurazione del task stesso.

Osserviamo però anche che non si delinea un andamento di crescita nei livelli degli interventi nel forum, questo significa che un intervento di livello alto non necessariamente innesca un innalzamento del livello complessivo, ma solo un aggancio con le risposte che seguono immediatamente quell'intervento.

Per quanto riguarda le competenze specifiche indagate con questo quadro di riferimento, vale a dire le competenze didattiche espletate attraverso il digitale, è necessario precisare che le interazioni codificate si sono svolte prima della pandemia da SARS-Cov2 e la didattica a distanza resa necessaria dai lock-down in cui le istituzioni scolastiche e universitarie si sono trovate. È molto probabile, quindi, che attualmente le competenze digitali di base degli insegnanti siano mediamente molto più alte.

Dall'analisi condotta risulta che gli insegnanti in formazione dimostrano di non possedere competenze che vadano oltre l'integrazione di strumenti digitali per l'insegnamento o per la collaborazione e manca completamente la manifestazione della capacità di progettare ambienti di apprendimento<sup>5</sup>.

### 3.2. Il quadro di riferimento del Volume Complementare: la dimensione interattiva

Di seguito si sintetizzano i risultati dell'analisi dei forum condotta con i descrittori del VC. Come si evince dal diagramma in Fig. 3, quasi la metà delle codifiche effettuate si aggregano attorno alla scala *Cooperare* (49%), seguita dalle codifiche relative a *Transazioni e cooperazione* (22%). Una percentuale minore di codifiche è stata inoltre identificata come *Conversazione e discussione online* (14%). Altre scale contemplate dal VC per l'interazione online, come ad esempio *Chiedere chiarimenti* (3%) o *Alternarsi in turni di parola* (1%) figurano in modo piuttosto limitato nel campione dato, in quanto questi descrittori sono riferiti prevalentemente all'interazione online in modalità sincrona e, pertanto, sono risultati solo parzialmente pertinenti agli scopi della ricerca in oggetto<sup>6</sup>. Nel seguito dell'analisi saranno quindi discusse solo le prime tre scale.

Rispetto alla scala *Cooperare* (Fig. 4), in generale i partecipanti ai forum mostrano di possedere un livello intermedio di capacità di cooperazione in quanto gran parte delle codifiche relative a questa scala si concentrano attorno al livello B2 e, in particolare, al seguente descrittore (CB1.2): «È in grado di usare un repertorio elementare di [...] strategie per contribuire a sostenere la conversazione o la discussione. In una discussione è in grado di fare il punto della situazione, contribuendo così a mettere a fuoco il contenuto.» (CoE 2021: 99).

<sup>5</sup> Va altresì puntualizzato che la consegna del task del forum non richiedeva esplicitamente la progettazione di ambienti di apprendimento e quindi tale capacità potrebbe non essersi manifestata in quanto non richiesta. L'analisi da noi condotta andrebbe quindi confrontata con una discussione in cui tale capacità venga richiesta esplicitamente.

<sup>6</sup> Ad esempio, rispetto alla scala *Alternarsi nei turni di parola*, l'unico descrittore pertinente applicabile anche all'interazione online scritta è il seguente: «È in grado di intervenire in modo appropriato in una discussione, utilizzando adeguate forme linguistiche».

Sono invece scarsamente presenti codifiche relative ai livelli C, attribuibili ai partecipanti più attivi, mentre al livello A corrispondono per lo più gli interventi volti a mostrare che si sta seguendo lo sviluppo del discorso (A2), come negli esempi riportati nella Tab. 5.

Dunque, la scala in oggetto ha permesso di evidenziare come i docenti in formazione possiedano globalmente delle competenze di interazione utili a «fare una sintesi del punto in cui è arrivata la discussione per fare un bilancio» (livello B), ma pochi di loro mostrano di «essere in grado di fornire un feedback e di collegare il proprio intervento a quello degli interlocutori precedenti» (livello C), come auspicato dai descrittori del *VC* (CoE 2021: 99).

Per quanto riguarda la scala *Transizioni e collaborazione finalizzati a uno scopo* (TC), il livello più attestato nelle codifiche effettuate è nuovamente quello intermedio (Fig. 5). I pochi interventi codificabili nei livelli più alti sono ad opera dei tutor (TCC1.1) o di uno stesso partecipante (TCB2.2), mentre il resto delle codifiche si aggregano intorno al descrittore B2.1: «è in grado di collaborare on line con un gruppo che sta lavorando a un progetto, motivando le proposte, chiedendo chiarimenti e aiutando a svolgere i compiti condivisi».

Sebbene l'interazione online scritta non sia esplicitamente contemplata nei descrittori esaminati, questo descrittore risulta essere quello che, nell'ambito della scala TC, meglio si presta a descrivere il processo collaborativo tipico di un forum utilizzato in una formazione all'IC in cui i partecipanti devono collaborare nei GT per poter raggiungere uno scopo comune. Si tratta quindi di descrittori di competenze che sono parzialmente osservabili nei dati a nostra disposizione ma comunque utili per evidenziare alcune tendenze generali.

La terza ed ultima scala presa in esame è quella della *Conversazione e discussione online*. Anche alcuni descrittori di questa scala non sono del tutto pertinenti ai nostri obiettivi in quanto fanno spesso riferimento ad un'interazione online di tipo sincrono; altri sono a volte troppo ampi e complessi da verificare rispetto al corpus dato. Si è ritenuto comunque utile osservare l'incidenza di questa scala in quanto, come indicato nel *VC*, questi descrittori fanno riferimento ai casi di interazione simultanea (in tempo reale) e asincrona, tenendo conto che «in quest'ultimo caso si deve prevedere un tempo per la preparazione di una bozza e/o la consultazione di supporti» (CoE 2002: 94). Alcuni descrittori, tuttavia, sembrano più adeguati a descrivere un contesto didattico di cui si possano osservare le dinamiche anche per la fase preliminare di preparazione degli interventi, piuttosto che ad una valutazione *stricto sensu* della competenza dell'apprendente. A titolo di esempio si riporta il descrittore di livello B1.1, la cui seconda parte ci pare non solo difficilmente verificabile a fini valutativi in una discussione online asincrona, ma anche non pertinente rispetto all'ambito dell'IC in cui ciascun partecipante sceglie generalmente di esprimersi in una lingua in cui non presenta lacune linguistiche: «È in grado di pubblicare un contributo comprensibile in una discussione on line riguardo a un contenuto di interesse comune, a condizione di aver preparato il testo in anticipo e di poter utilizzare degli strumenti on line per colmare le sue lacune linguistiche e controllare la correttezza di ciò che scrive» (CDB1.1; corsivo nostro).

Ciò premesso, l'analisi dei forum ha permesso di osservare la pertinenza di alcuni descrittori di questa scala rispetto alle interazioni online in modalità intercomprensiva.

Come si evince dal grafico in Fig. 6, anche qui le codifiche si distribuiscono soprattutto sui livelli intermedi. La maggiore incidenza delle codifiche relative a CDB1.2 è dovuta al fatto che, nella comunicazione via forum, sia spesso osservabile la tendenza a pubblicare «esperienze e attività che si riferiscono a link, video o audio incorporati e condividere impressioni personali», mentre le codifiche inerenti al livello B2.2 sono state attribuite a coloro che interagiscono «collegando i [propri] contributi a quelli pubblicati precedentemente, cogliendo le implicazioni culturali e reagendo in modo appropriato», come nell'Es. 2. Si osservi inoltre come in questo scambio la partecipante, presumendo che 'suporte' sia una parola poco trasparente per i francofoni del gruppo, offra una traduzione in francese ('outil') per rendere il proprio messaggio più intercomprensibile. Queste strategie di interproduzione, ampiamente attestate nell'interazione scritta online in IC (Cognigni 2015), non sono tuttavia codificabili attraverso i descrittori della scala in oggetto o delle altre scale relative all'*Interazione online* del *VC*.

Ad una prima analisi qualitativa dei dati, emerge inoltre la presenza ricorrente di alcuni atti comunicativi tipici delle formazioni all'IC via forum che non possono essere descritti attraverso le scale considerate. Nella griglia riportata nella Tab. 6, si dà conto dei principali atti comunicativi osservati riportando per ciascuno di essi alcuni esempi di realizzazione.

Seppure si tratti di dati preliminari da sondare con ulteriori indagini e in modo più strutturato, è evidente dagli esempi qui riportati la necessità di disporre di descrittori *ad hoc* per restituire quanto effettivamente avviene nel contesto della formazione all'IC in interazione online asincrona. Si aggiunga che, sebbene una sezione specifica del VC si focalizzi sullo sviluppo della comprensione plurilingue come parte integrante della competenza plurilingue e pluriculturale, la possibilità di interagire in più lingue non è contemplata nelle scale relative all'*Interazione online* o alle *Strategie di interazione*. Come evidente dagli esempi qui riportati (v. in particolare Tab. 6), *code-switching* e *code-mixing* sono invece processi comunicativi naturali nell'IC interattiva a distanza, dimensione che dovrebbe essere integrata nella valutazione delle strategie di cooperazione online per l'ambito qui preso in esame.

### 3.3. Il quadro di riferimento REFIDIC: la dimensione pedagogico-didattica

I risultati dell'analisi delle 126 codifiche osservate attraverso la lente del REFIDIC dimostrano (come si può vedere nella Fig. 7) che gli interventi si collocano maggiormente all'interno di due descrittori: *Elaborer un projet d'intervention en IC* (46%) e *Réaliser une intervention en IC* (37%). In effetti la fase alla quale abbiamo applicato i descrittori è una fase operativa, in cui i docenti, riuniti nei gruppi plurilingui, progettano e strutturano l'intervento didattico, cercano materiali e realizzano la loro attività o unità didattica in IC. L'appropriazione di conoscenze e competenze in IC si è conclusa durante le fasi 1 e 2, tuttavia, in alcuni casi emergono situazioni in cui l'appropriazione dei saperi viene ridiscussa e messa in relazione con la creazione di contenuti. Ciò è dimostrato dalla percentuale di codifiche per il descrittore *S'approprier de savoirs sur l'IC* che si attestano intorno al 6%. La valutazione del percorso di formazione avviene nella fase 5 e per questo, come era immaginabile, non si osservano dati rilevanti per questo descrittore, a parte pochissimi scambi in cui emergono valutazioni e giudizi riguardo all'appropriatezza dei documenti scelti per le attività programmate e riguardo al tipo di attività per il tipo di pubblico target (3%).

Nello specifico, i descrittori generali dettagliati sopra si suddividono nelle seguenti sottocategorie:

- III.I S'approprier de savoirs sur l'IC dans le cadre des approches plurielles
  - 3.1.A. Élargir ses connaissances professionnelles, y compris la mise en question de ses conceptions sur l'enseignement des langues-cultures
- III.II Élaborer un projet d'intervention en intercompréhension
  - 3.2.A. Analyser son contexte d'intervention afin de repérer un espace potentiel (...)
  - 3.2.B. Chercher des partenaires et créer des situations d'échange et de collaboration
  - 3.2.C. Concevoir des parcours de formation à l'IC en fonction des contextes de son public et de ses interlocuteurs ainsi que des dispositifs choisis (présentiel et/ou à distance)
  - 3.2.D. Organiser l'insertion curriculaire de l'IC dans son contexte d'intervention
  - 3.2.E. Chercher, analyser et sélectionner des dispositifs et des matériels didactiques (...)
- III.III. Réaliser une intervention didactique en intercompréhension
  - 3.3.A Analyser la diversité des répertoires des sujets impliqués (...) et leurs besoins d'apprentissage contextuels
  - 3.3.B. Gérer des situations d'interaction à distance en IC
  - 3.3.C. Mobiliser et développer les répertoires linguistico-communicatifs, cognitifs, affectifs et métacommunicatifs des apprenants

- 3.3.D. Développer les compétences stratégiques des apprenants dans des situations de contact des langues
- 3.3.E. Entretenir le goût des langues et la motivation à l'apprentissage en IC
- III.IV Évaluer le parcours de formation et valoriser les résultats

Il grafico della Fig. 8 mostra come, all'interno dei due descrittori più rilevanti, emergano principalmente atti in cui i docenti in formazione discutono della concezione e pianificazione dei percorsi di formazione rispetto ai contesti, al pubblico e ai dispositivi scelti (3.2.C., 31 interventi su 126), cercano, analizzano e selezionano dispositivi e materiali didattici (3.2.E., 20 interventi) o ancora si trovano a discutere della gestione di situazioni di interazione a distanza o più semplicemente a gestire la propria interazione con gli altri colleghi nell'ambito del gruppo di lavoro in cui si trovano (3.3.B., 30 interventi). Si manifestano in maniera meno marcata situazioni in cui i docenti:

- si interrogano sulle proprie concezioni dell'insegnamento delle lingue e espandono le proprie conoscenze professionali (3.1.A., 6 interventi);
- si confrontano sulla diversità dei repertori dei loro apprendenti e sui loro bisogni in termini di apprendimento (3.3.A., 6 interventi);
- cercano partner per collaborare, a seguito di un problema insorto all'interno del gruppo di lavoro (3.2.B., 6 interventi).

L'analisi qualitativa mostra che, per quanto riguarda i descrittori 3.2.E. *Chercher, analyser et sélectionner des dispositifs et des matériels didactiques* e 3.2.C. *Concevoir des parcours de formation à l'IC en fonction des contextes de son public et de ses interlocuteurs ainsi que des dispositifs choisis (présentiel et/ou à distance)*, generalmente docenti, tutor e studenti in formazione collaborano e co-costruiscono le attività, incoraggiando gli altri («très intéressantes vos propositions»), sostenendo il loro sforzo, utilizzando strategie di mitigazione per proporre le proprie opinioni («je pensais à des textes de différentes époques. Par exemple...») e proponendo di trovarsi per un incontro in sincrono, come nell'Es. 3 e nell'Es. 4.

Dagli estratti citati si evince una generale capacità di costruire competenze di collaborazione interculturale, di lavoro in gruppi multilingui e di utilizzo delle tecnologie per comunicare (scritte e orali). I membri della sessione dimostrano di saper collaborare per la co-costruzione delle attività e dei percorsi di formazione, di saper orientare le scelte del gruppo e di saper proporre alternative. Tuttavia, osservando da vicino gli scambi che riguardano l'interazione con i colleghi sulla piattaforma, si nota che la gestione dell'interazione asincrona richiede numerosi sforzi e un impegno rilevante.

Si segnala a tal proposito un caso in cui la collaborazione all'interno del gruppo risulta problematica e che dimostra che non tutti hanno acquisito le competenze necessarie per collaborare online. I messaggi dell'Es. 5 ci permettono in effetti di cogliere un piccolo incidente dovuto ai tempi di realizzazione del lavoro di gruppo. Nel primo messaggio la studentessa in formazione si scusa, annuncia che alcuni membri del suo gruppo (3 persone) hanno già cominciato il lavoro realizzando un piano della sequenza didattica con le attività da effettuare.

Una collega che fa parte dello stesso gruppo di lavoro ma che non è della stessa équipe locale, V., e che quindi interagisce unicamente a distanza, risponde (Es. 6) elencando i limiti del lavoro a distanza e sottolinea come i tempi di reazione siano talmente difficili da gestire al punto da creare problemi a livello dell'organizzazione, della distribuzione e dell'avanzamento del lavoro di gruppo. La possibilità di vedersi in presenza, invece di agevolare l'avanzamento del lavoro, finisce per creare una scissione tra il gruppo locale a Grenoble e il gruppo locale a Besançon, che in realtà lavora interamente online, e per creare una certa tensione.

Questa risposta, un po' piccata, non agevola la comunicazione e lo scambio e non denota un'apertura verso l'altro. V. avrebbe potuto proporre un incontro in videoconferenza o semplicemente



proporre di inserire il proprio intervento nel lavoro delle colleghe. D'altro canto, i tutor locali avrebbero dovuto incoraggiare e sviluppare nei loro apprendenti questo "saper essere", insegnando loro che, come si legge all'interno del descrittore 3.3.B. del *REFDIC*: «le situazioni di interazione a distanza in IC implicano non solo competenze tecniche, informatiche e metodologiche, ma anche la capacità di apprendere a gestire la diversità dei codici, delle culture e degli strumenti». Come ci ricordano le autrici del *REFDIC* «è necessario imparare a negoziare e mediare tra soggetti con prospettive diverse; coordinare i compiti e la loro condivisione; stimolare la partecipazione e la motivazione; promuovere la domanda e la riflessione». Per i membri di questo gruppo l'acquisizione di tali saper fare e saper essere sembra ancora lontana.

#### 4. Discussione e conclusione

Il presente studio si configura come un *work in progress*. Rispetto alle domande di ricerca formulate relativamente alle competenze costruite dall'insegnante che si forma in un contesto di IC a distanza si evince che, per quanto riguarda le competenze di sfruttamento del digitale per scopi specifici, gli insegnanti in formazione si limitano ad integrare strumenti digitali preesistenti e non manifestano l'intenzione di progettare nuovi ambienti di apprendimento.

La capacità di interazione si attesta su livelli intermedi per i vari descrittori del VC presi in esame. Si osservano tuttavia alcuni atti comunicativi tipici delle formazioni all'IC via forum, come ad esempio i fenomeni di interproduzione, che non si riescono a descrivere attraverso le scale considerate. Per la loro natura, mirata a descrivere le competenze sviluppate in una lingua straniera, queste non presentano descrittori che possano restituire le capacità specifiche sviluppate durante la formazione all'IC in interazione online asincrona.

A livello della dimensione pedagogico-didattica, le interazioni analizzate mostrano che, salvo rare eccezioni, i docenti sono in grado di costruire competenze di collaborazione interculturale, di lavoro in gruppi multilingui e di utilizzo delle tecnologie per comunicare. I membri della sessione dimostrano di saper collaborare per la co-costruzione delle attività e dei percorsi di formazione, di saper orientare le scelte del gruppo e di saper proporre alternative.

Nonostante la presenza di diversi quadri di riferimento utili ad esaminare i processi di co-costruzione delle competenze tra docenti in un ambiente online come quelli qui discussi, la ricerca rivela dunque la necessità di dotarsi di descrittori per l'analisi dello specifico genere forum (analisi dell'interazione online scritta in modalità asincrona) in riferimento alla formazione in un contesto di tipo intercomprensivo.

Al fine di completare il lavoro iniziato, in futuro si integreranno all'analisi condotta i descrittori di *EVAL-IC* per tentare una valutazione delle reali competenze di interazione scritta online in IC possedute e/o sviluppate dai docenti, in particolare in un'ottica di interproduzione. Riteniamo inoltre auspicabile approfondire la ricerca secondo criteri di tipo qualitativo, identificando tutti gli atti comunicativi che emergono, ai fini della redazione di specifici descrittori per l'IC in modalità interattiva scritta.

Sarà anche necessario ampliare gli orizzonti della ricerca valutando l'integrazione dei descrittori del progetto *Developing teacher competences for pluralistic approaches* in corso presso l'ECML<sup>7</sup>, in particolare in riferimento alle dimensioni 3 (*Information technology competences*) e 6 (*Competences for collaboration*).

Alla luce di questa ricerca, appare chiara la necessità di un quadro di riferimento più specifico per la formazione e la valutazione delle competenze dei docenti di IC in un ambiente di apprendimento telecollaborativo, in grado di coniugare le dimensioni collaborativa, interattiva e pedagogico-didattica qui esplorate, nonché la dimensione dell'interproduzione scritta. Le future

---

<sup>7</sup> *Developing teacher competences for pluralistic approaches*: [www.ecml.at/pluralisticteachercompetences](http://www.ecml.at/pluralisticteachercompetences).

prospettive di ampliamento permetteranno di validare questa ipotesi e, presumibilmente, di elaborare i descrittori mancanti.

### Riferimenti bibliografici

- Andrade A.I., Martins F., Pinho A.S., 2015, *Quadro di riferimento per le Competenze in Didattica dell'Intercomprensione (REFDIC)*, <https://www.miriadi.net/it/refdic> (27.02.2023).
- Celentin, P., 2007, *Comunicare e far comunicare in Internet – Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*, Cafoscarina, Venezia.
- Cognigni E., 2015, “Strategie di interproduzione nell’interazione plurilingue a distanza. Il caso dei partecipanti italofofoni a Galanet”, *RILA - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*; 2.3: 55-70.
- Consiglio d’Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Milano.
- Consiglio d’Europa, 2021, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini e A. Cardinaletti, *Italiano LinguaDue*, 13.1 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15950> (10.02.2023).
- De Carlo M., Garbarino S., 2021, “Intercomprehension: strengths and opportunities of a pluralistic approach”, in E. Piccardo, A. Germain Rutherford, G. Lawrence (eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*, Routledge, London: 337-359.
- Della Putta, E. Serena (a cura di), 2022, *L’insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione*, numero speciale *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, 5.LI.
- Laperrière A., 1994, “Les critères de scientificité des méthodologies qualitatives”, in Conseil québécois de la recherche sociale (ed.), *Les méthodes qualitatives en recherche sociale: problématiques et enjeux*, Gouvernement du Québec, Québec: 45-66.
- Ollivier C., Bonvino E. & Capucho F. (coord.), 2016,. *EVAl-IC. Evaluation des compétences en intercompréhension*, Partenariat stratégique de l’enseignement supérieur, 2016-1-FR01-KA203-024155, <https://evalic.eu/> (23.02.2023).
- Punie Y., Redecker C. (eds.), 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (23.02.2023).

## Appendici

## Tabelle

Quadro di riferimento	Scala	Livelli	Codice	
DigCompEdu	Teaching	A1 – Newcomer	TA1	
		A2 - Explorer	TA2	
		B1 – Integrator	TB1	
		B2 – Expert	TB2	
		C1 – Leader	TC1	
		C2 – Pioneer	TC2	
	Collaborative Learning	A1 – Newcomer	CLA1	
		A2 - Explorer	CLA2	
		B1 – Integrator	CLB1	
		B2 – Expert	CLB2	
		C1 – Leader	CLC1	
		C2 – Pioneer	CLB2	
Volume Complementare	Conversazione e discussione on line	A1	CDA1	
		A2.1	CDA2.1	
		A2.2	CDA2.2	
		B1.1	CDB1.1	
		B1.2	CDB1.2	
		B2.1	CDB2.1	
		B2.2	CDB2.2	
		C1	CDC1	
		C2	CDC2	
		Transazioni e collaborazione online finalizzate a uno scopo	Pre-A1	TCPA1
			A1	TCA1
			A2.1	TCA2.1
	A2.2		TCA2.2	
	B1.1		TCB1.1	
	B1.2		TCB1.2	
	B2.1		TCB2.1	
	B2.2		TCB2.2	
	Cooperare	A2	CA2	
		B1.1	CB1.1	
		B1.2	CB1.2	
		B2.1	CB2.1	
		B2.2	CB2.2	
		C1	CC1	
		C2	CC2	
		REFDIC – Dimension didactique et pédagogique	III.I S'approprier de savoirs sur l'intercompréhension dans le cadre des approches plurielles	Elargir
	Connaître les notions			III.IB
	Connaître les approches			III.IC
Connaître les pré-supposés	III.ID			
Analyser	III.IIA			

	III.II élaborer un projet d'intervention en intercompréhension	Chercher	III.IIB
		Concevoir	III.IIC
		Organiser	III.IID
		Chercher, analyser et sélectionner	III.IIE
	III.III Réaliser une intervention didactique en intercompréhension	Analyser	III.IIIA
		Gérer	III.III B
		Mobiliser	III.IIIC
		Développer	III.IIID
		Entretenir	III.IIIE
	III.IV Evaluer le parcours de formation et valoriser les résultats	Evaluer	III.IVA
		Valoriser	III.IVB
		Réfléchir	III.IVC

Tabella 1.  
 Dettaglio dei descrittori e dei relativi codici utilizzati per la codifica.

Scala T – livello	Scala T – descrittore	Scala T – dichiarazione di competenza	Scala T- esempio
Explorer (A2)	Making <b>basic use</b> of available digital technologies for instruction.	I use available classroom technologies, e.g. digital whiteboards, projectors, PCs. I choose digital technologies according to the learning objective and context.	«[...] stabilire in che modalità presentare il prodotto: una scheda in formato word? un documento collaborativo online? altre proposte in cui si possano usare le tecnologie? Se siete d'accordo, durante la prossima settimana possiamo iniziare a condividere materiali che possono essere interessanti per la nostra attività.»

Tabella 2.  
 Esempio di codifica di un atto comunicativo usando i descrittori della scala *Teaching*.

Scala CL – livello	Scala CL - descrittore	Scala CL – dichiarazione di competenza	Scala CL - esempio

Expert (B2)	Using digital environments to support collaborative learning.	I set up collaborative activities in a digital environment, e.g. blogs, wikis, moodle, virtual learning environments. I monitor and guide learners' collaborative interaction in digital environments. I use digital technologies to enable learners to share insights with others and receive peer-feedback, also on individual assignments.	«Oi, Pauline! A atividade parece bem interessante.[...] Eu também não falo nenhuma língua local ou regional, e por isso acho tão desafiador promover este tipo de atividade. Mas não é impossível! Por isso queria ter novas ideias junto com os outros participantes da sessão.»
-------------	---	---	---

Tabella 3.

Esempio di codifica di un atto comunicativo usando i descrittori della scala *Collaborative Learning*.

GT	codifiche CL assoluta	codifiche CL %	codifiche T assoluta	codifiche T %	n° codifiche totali
Adaptation de textes	3	27,27	1	9,09	11
IC con l'inglese	2	11,11	1	5,56	18
IC e motivação	10	22,22	5	11,11	45
IC para ayudar en la lectura de textos	7	25,00	2	7,14	28
IC per studenti universitari	12	17,91	6	8,96	67
Programme IC pour futurs enseignants de LM	11	35,48	1	3,23	31
Représentations chez les adultes	0	0,00	11	50,00	22
Tandem écrit	5	50,00	0	0,00	10

Éveil aux langues para crianças	0	0,00	19	40,43	47
---------------------------------	---	------	----	-------	----

Tabella 4.  
Distribuzione delle codifiche (assoluta e %) delle scale *Collaborative Learning e Teaching*.

Scala C – livello	Scala C – descrittore	Scala C – esempi
A2	È in grado di indicare se sta seguendo il discorso.	«J'ai lu vos propositions.» «Orienteering ! YES! :) J'adore ton idée !»
C2	È in grado di collegare con abilità gli interventi a quelli di altri interlocutori, ampliare la portata dell'interazione e orientarla verso una conclusione.	«Concordo com a Jessica quando diz que os iniciantes precisam se conscientizar de que eles possuem uma bagagem linguística e que as línguas (românicas, por exemplo) possuem semelhanças. Por isso, acredito que precisam passar por uma sensibilização, l'éveil aux langues, em um primeiro momento.»

Tabella 5.  
Esempi di codifiche attribuite alla scala *Cooperare* (VC).

Atto comunicativo	Esempi dai forum analizzati
Offrire/richiedere la collaborazione in un gruppo di lavoro	«J'aimerais beaucoup rejoindre ce groupe de travail qui me semble vivant.» «me gustaría también incluirme en tu grupo de trabajo Mónica y puedo ayudar con la parte de español.»
Esprimere/saper creare empatia in un gruppo di lavoro	«Bonsoir! Muito feliz por fazer parte desse grupo! ;)» «Olá! É um prazer enorme poder participar deste grupo!»
Introdurre opinioni personali, anche divergenti	«Sono d'accordo con te Luam, [...] Mais, je voudrais ajouter que c'est MOLTO important (pour moi, at least)....» «Concordo absolutamente! Devo enfatizar também que...»
Scusarsi per l'assenza prolungata dal forum / dal gruppo di lavoro	«Désolé d'avancer de cette manière sans pouvoir vous tenir trop au courant» «Desolée de ne pas avoir été plus participative de ces discussions. »

<p>Negoziare una riunione in modalità sincrona</p>	<p>«Si es posible me gustaría también participar en la reunión vía Skype y aportar lo que más pueda para que podamos desarrollar nuestro trabajo en grupo.»</p> <p>«Boa tarde, Catherine! Você poderia me passar o seu número de usuário do Skype? Nossa reunião será amanhã às 10:00h da manhã, horário de Brasília (Brasil).»</p>
--	---

Tabella 6.  
Atti comunicativi ricorrenti nell'interazione online asincrona in forum.

**Figure**

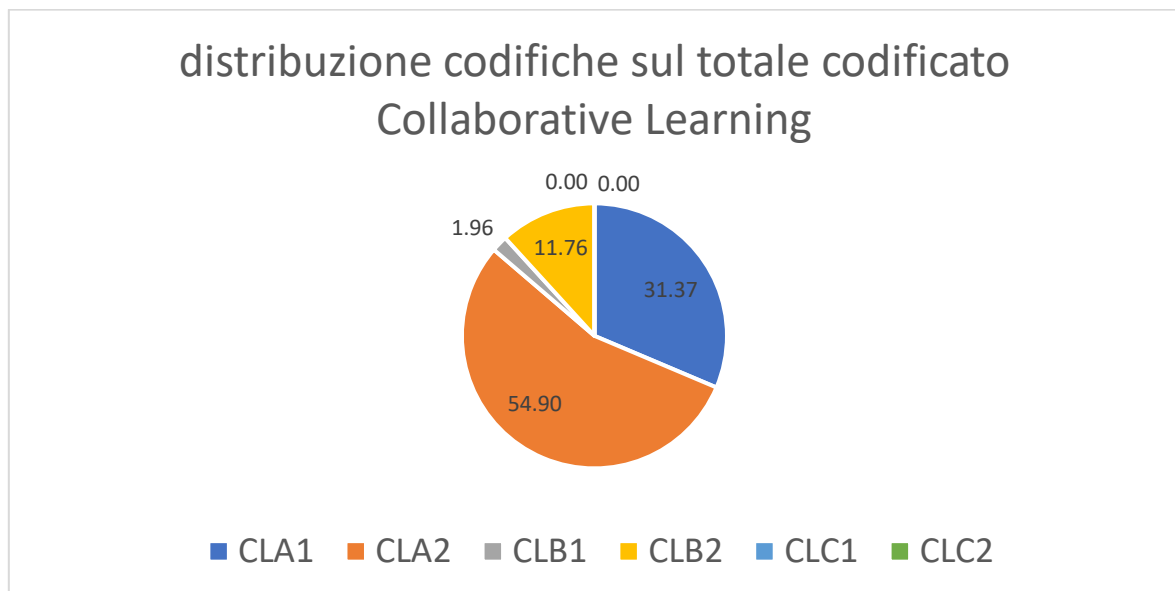


Figura 1.  
Distribuzione percentuale codifiche sul totale codificato scala *Collaborative Learning*.



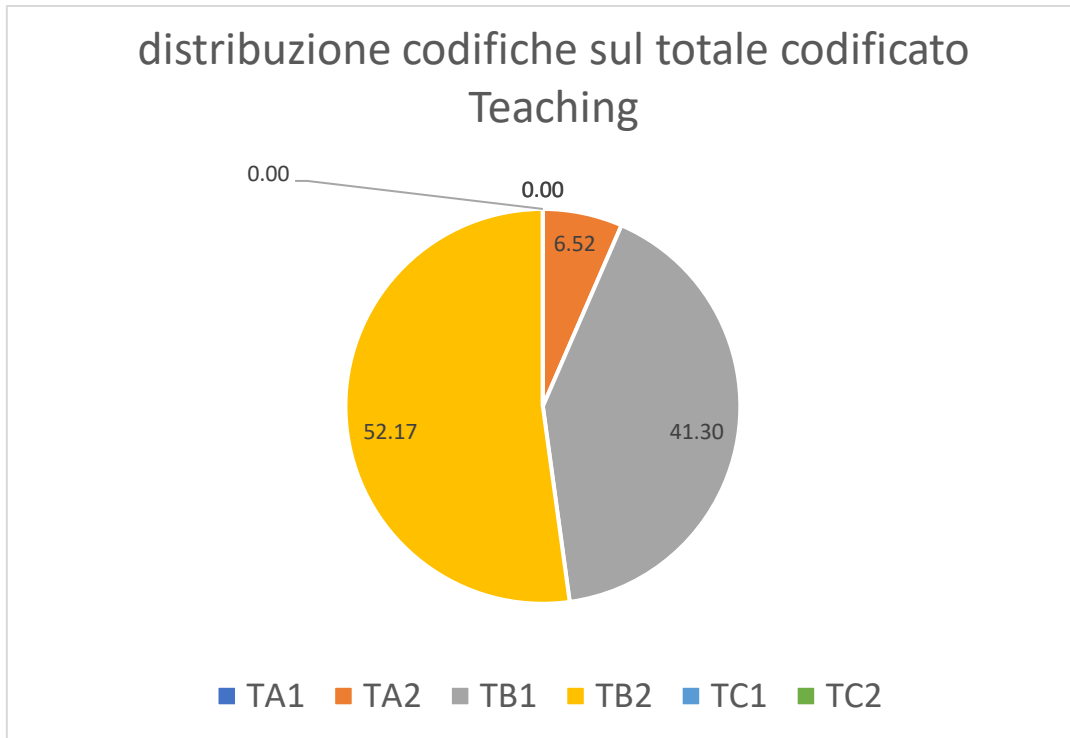


Figura 2.  
Distribuzione percentuale codifiche sul totale codificato scala *Teaching*.

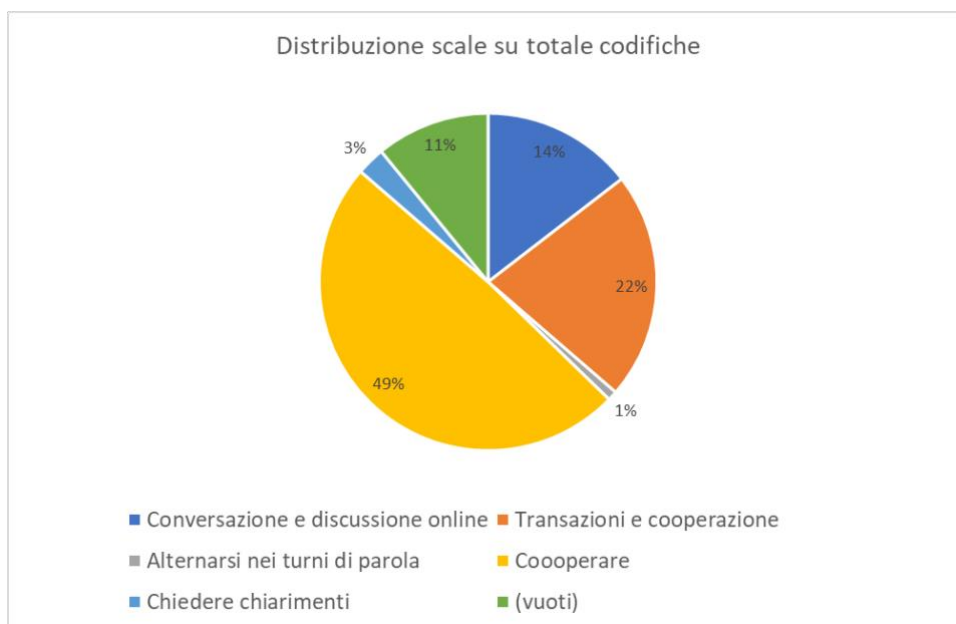


Figura 3.  
Distribuzione percentuale delle scale sul totale delle codifiche effettuate.

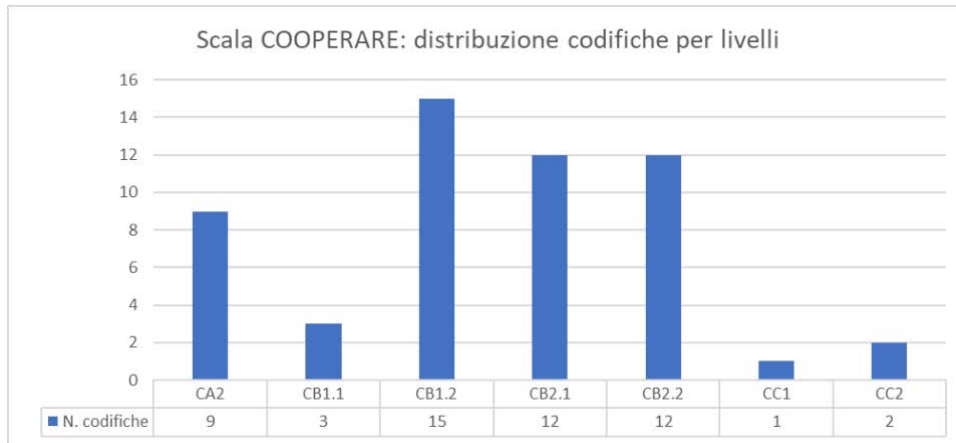


Figura 4.  
Distribuzione per livelli delle codifiche relative alla scala *Cooperare*.

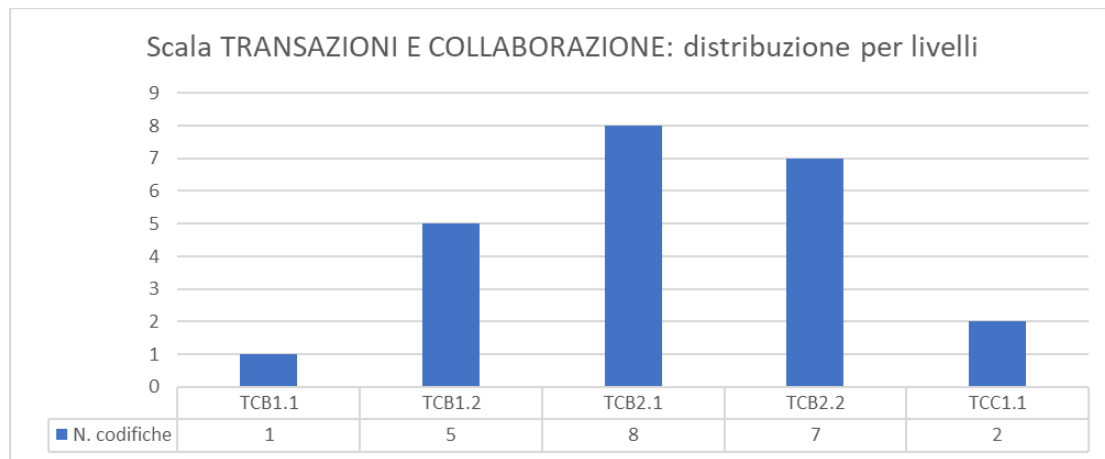


Figura 5.  
Distribuzione codifiche per livelli relativi alla scala *Transazioni e collaborazione finalizzati ad uno scopo*.

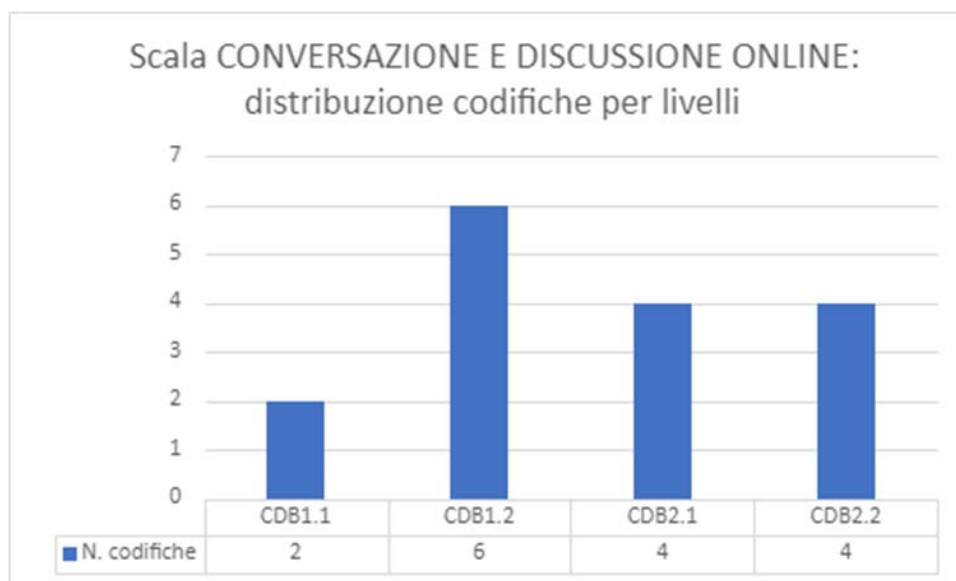


Figura 6.  
Distribuzione per livelli delle codifiche relative alla scala *Conversazione e discussione online*.

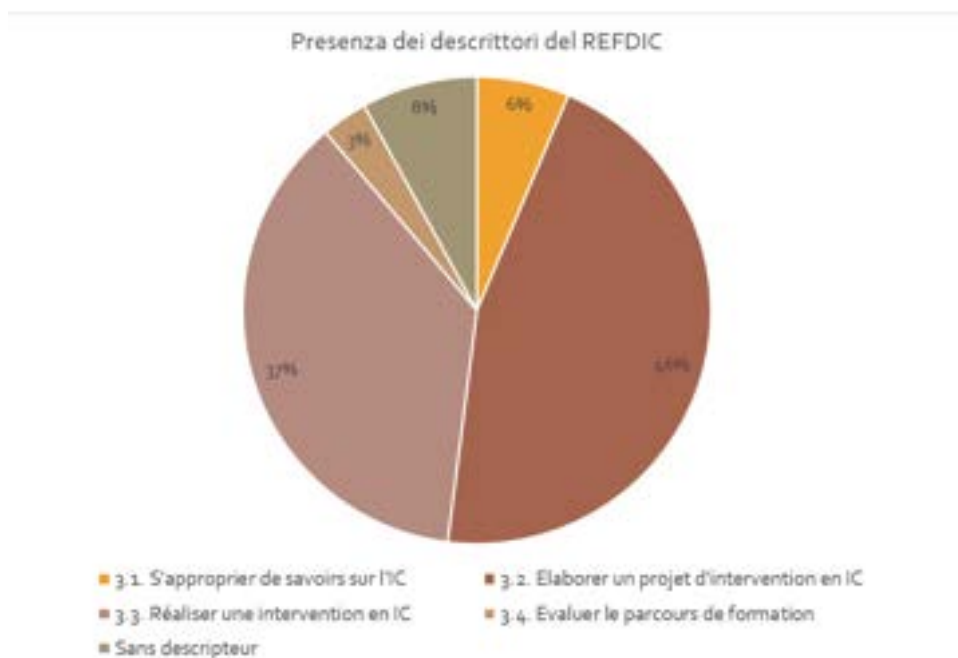


Figura 7.  
Distribuzione percentuale delle scale sul totale delle codifiche effettuate.

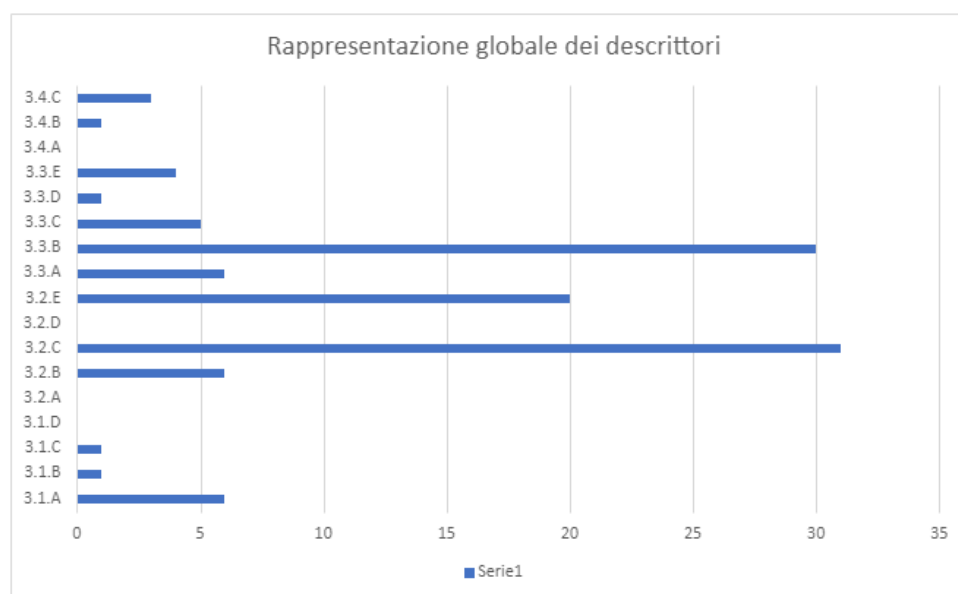


Figura 8.  
Rappresentazione globale dei descrittori sul totale delle codifiche effettuate.

## Esempi

(1)

Segmento 1

«J'ai lu vos propositions»

Segmento 2

«Reste à voir ce qu'en pense les autres»

Segmento 3

«Ma proposition / Pourquoi le choisir?»

Esempio 1.

Segmentazione di un messaggio in unità di analisi.

(2)

Bonjour à toutes et tous! Jessica , adorei a ideia de “Caça ao tesouro”, bem como o “Escape Game”, adaptados à Intercompréhension. Talvez nós professores possamos criar esse suporte (outil) ou, por que não, criá-lo juntamente com os estudantes?

Esempio 2.

Esempio di attribuzione della codifica CDB2.2 del *VC*.

(3)

Très intéressantes vos propositions. Je pensais à des textes de différentes époques. Par exemple, des versions du roman de Renart en ancien français et en français moderne. N'y a-t-il pas intercompréhension entre ces deux variétés de la langue française ? Nous devons pouvoir trouver différentes versions de la Divina Commedia également. Sinon, l'idée des planches de BD me paraît très pertinente.

Je peux me rendre disponible pour une visioconférence.

Esempio 3.

Esempio di attribuzione della codifica 3.2.E del *REFDIC*.

(4)

Je trouve que le roman de Renart est un très bonne idée pour travailler sur du diachronique, il faudrait voir quel public on pourrait viser et avec quel(s) objectif(s). J'avais personnellement pensé à des fables de la fontaine traduites en langues régionales romanes (chti, occitan, normand, etc.), j'avais aussi pensé à combiner les deux en prenant la version originale de la fable mais elle n'est pas assez ancienne pour être aussi intéressante que le roman de Renart.

Esempio 4.

Esempio di attribuzione della codifica 3.2.E del *REFDIC*.

(5)

Bonjour, Excusez nous, mais dans le cadre de notre cours universitaire nous avons déjà du commencer cette tâche. Nous avons pour consigne de créer une séquence pédagogique et non une activité afin de vous aider à résoudre ce problème d'intercompréhension. Pour cela, nous avons déjà fait le plan de notre séquence avec les activités à faire (via des outils auteurs, et un extrait du DELF A2 junior).

Nous vous mettons notre lien google doc à disposition afin que vous puissiez regarder ce que nous avons fait et nous faire des commentaires. En espérant pouvoir tout de même répondre à votre demande et ne pas vous décevoir,

Esempio 5.

Esempio di attrito nell'interazione online.

(6)

Bonjour T., Je te remercie de m'avoir répondu. Je crois que cette expérience Miriadi montre en effet les limites d'une plateforme où seul le distanciel prédomine. En effet, C. et moi n'avons pas pu nous insérer dans votre trio pour décider quoi que ce soit avec vous ni même échanger sur un sujet qui aurait pu nous être commun. Le forum ne fonctionnait pas et nous n'avions pas d'autre moyen de vous joindre. Les délais de réponse sont tels qu'un manque de réactivité entrave les réalisations. Comme je te l'ai dit, j'ai attendu 2 semaines pour savoir si quelqu'un était partant pour travailler sur l'intercompréhension dans le cadre du DELF junior A2. Je constate que votre projet de la fac de Grenoble est "enchâssé" dans celui de Miriadi. Vous êtes trois dans la même fac et vous avez l'occasion de vous voir et communiquer pour vous organiser. Clarisse et moi sommes étudiantes à distance dans le cadre du CLA. Bien que je n'aie participé à rien, je me permets toutefois un commentaire par rapport à votre proposition de plan. C'est juste un conseil de prof qui enseigne le DELF A2 depuis 23 ans.

Esempio 6.

Esempio di attrito nell'interazione online.



## I PROGETTI “WIKIVOYAGE” TRA MULTIMODALITÀ E COLLABORAZIONE DIGITALE

### Ricadute metodologiche e didattiche a servizio delle competenze trasversali

FRANCESCO MELEDANDRI

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

[francesco.meledandri@uniba.it](mailto:francesco.meledandri@uniba.it)

#### Abstract

(EN) Academic curricula design have been envisaging a growing interest towards the so-called ‘Wiki ecosystems’ to enhance students’ transversal skills. This paper describes a successful project called ‘Transl/Editathon@Uniba. A Wikivoyage to Puglia’ (at University of Bari, Italy) which provided students with specific training to use Wikivoyage and to write for and translate in a specific field (Tourism). The project had empirical and collaborative impacts in both *full remote* and *blended* environments.

KEYWORDS: didactics; translation; Wikivoyage; soft skills; multimodality.

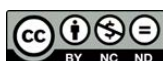
(ITA) Nel quadro dell’offerta formativa accademica vi è una crescente attenzione verso l’utilizzo dell’ecosistema *Wiki* per poter fornire competenze di tipo trasversale. Il presente contributo descrive il progetto di *maratona di traduzione* ‘Transl/Editathon@Uniba. A Wikivoyage to Puglia’ (Università di Bari), che ha fornito una formazione specifica per la piattaforma da utilizzare (Wikivoyage) e per un settore specialistico (Turismo) in chiave pratica e collaborativa in ambienti *full remote* e *blended*.

PAROLE CHIAVE: Didattica; Traduzione; Wikivoyage; Competenze Trasversali; Multimodalità.

### 1. Introduzione

Negli ultimi anni la comunità accademica ha dovuto far fronte ad un cambio di paradigma riguardante la propria offerta formativa, in virtù di un mutamento della domanda e anche per via di contingenze eccezionali che hanno comportant una rapida transizione verso nuovi strumenti e metodologie, soprattutto in chiave didattica. Sono varie le motivazioni che stanno portando ad un ripensamento

---



anche profondo delle modalità di somministrazione delle conoscenze per il più alto sistema formativo: tra questi, una sempre più crescente attenzione verso paradigmi legati alla sostenibilità in ambiti molto diversificati fra loro, sulla scia di normative e indicazioni nazionali e transnazionali come quelle di matrice europea (Jassens *et al.* 2022), o programmi specificatamente progettati in virtù di un’inclusione votata al raggiungimento di una giustizia di tipo sociale (Cain *et al.* 2021) solo per citarne alcuni. Questo aggiornamento educativo è ad oggi necessario e non più derogabile, al punto da diventare oggetto di studi approfonditi soprattutto negli ultimi anni (Tight 2022), e non può prescindere da alcuni pilastri su cui fondare qualsiasi curriculum universitario. Tra questi, è necessario menzionare una programmazione che tenga conto di un impegno di condivisione organica e profonda delle modalità di progettazione dell’impianto formativo che coinvolga tutti gli *stakeholder* in un’ottica di stratificazione paritaria in modo da includere tutte le abilità e competenze per un’offerta completa (Dempster *et al.* 2012). Al tempo stesso, elemento imprescindibile è una programmazione che tenga conto dell’utilizzo degli strumenti digitali e online per accelerare qualsiasi processo logistico e di apprendimento ma che ancora necessita dello sviluppo di una *digital literacy* da entrambi i lati del sistema formativo, prendendo in considerazione sia il sistema scolastico sia quello universitario (Tomczyk *et al.* 2023), a cui però deve fare da contraltare una qualità strutturale degli strumenti della Tecnologia per l’Informazione (ICT) che possa permettere un vero e proprio salto nella cosiddetta Rivoluzione Digitale (Konstantinidou *et al.* 2022). Questo approccio si sposa perfettamente con moltissimi protocolli di insegnamento; tuttavia, nel presente lavoro ci si concentrerà maggiormente sui processi legati alla condivisione di contenuti per l’apprendimento interlinguistico, specialmente per fini accademici (Guardado *et al.* 2020). È indubbio, infatti, il vantaggio rappresentato dalle tecnologie digitali nello studio delle lingue straniere anche in funzione delle varie abilità specifiche (Torres *et al.* 2022), e altrettanti benefici sono provati anche in modalità di erogazione che non prevedano l’utilizzo esclusivo di approcci *full digital* o *digital only*, e dunque siano in grado di combinare in modalità *blended* gli aspetti positivi della formazione in presenza e di quella a distanza (Lankapalli *et al.* 2020).

La pandemia da Covid-19 si è rivelata un evento straordinario e di portata globale che ha dovuto far riconsiderare tutte le certezze e tutti gli intenti programmatici fino a quel momento dati per acquisiti o pianificati. Al tempo stesso, questa situazione ha fatto sì che in tempi brevissimi e con una risposta pressoché immediata i sistemi educativi (sia scolastici sia universitari, ma più in generale qualsiasi contesto di interazione multi-utente pubblico o privato) fossero in qualche modo obbligati ad implementare forme di erogazione di contenuti in tempo reale o differito che ricalcassero i tradizionali ambienti legati alla classe. All’indomani delle improvvisi chiusure e isolamenti che hanno caratterizzato la primissima fase della pandemia ci si è dunque dapprima rapportati ad una didattica prettamente ‘di emergenza’ che fosse in grado di ovviare alla impossibilità logistica di fruire dei metodi tradizionali di insegnamento. Tale metodologia, tuttavia, è stata da considerare solo il frutto di un periodo transitorio, benché spesso erogato in maniera soddisfacente solo come risposta ad una crisi, in quanto mancavano i presupposti legati ad una programmazione e ad uno sviluppo di un ecosistema adeguato per il passaggio a forme esclusive di insegnamento a distanza (Misirli *et al.* 2021). Tuttavia, tali forme hanno potuto permettere la prosecuzione dei ‘normali’ programmi di insegnamento e proiettare questa esperienza nelle fasi immediatamente successive di ritorno alle condizioni canoniche, intervallate da ulteriori periodi transitori dettati dalla reintroduzione di forme di cautela logistica in virtù di alcune ‘ondate’ legate alla situazione sanitaria venutasi a creare (Iglesias-Pradas 2021).

L’insegnamento a distanza non è quindi una novità assoluta, ma è diventato un protocollo radicato in tutti i contesti di insegnamento anche al termine della situazione di emergenza dettata dalla pandemia. Gli strumenti adottati sono rimasti parte integrante delle possibilità offerte a docenti e studenti per risolvere molte delle attività quotidiane non necessariamente legate alla sola fase d’aula, ma in supporto a molti compiti accessori legati alla comunicazione. Allo stesso tempo, se i poli universitari hanno promosso il massiccio ritorno in presenza anche come scelta rappresentativa di un ripristino delle condizioni di normalità, i dispositivi utilizzati per l’erogazione della didattica sono



rimasti come ausilio complementare per la didattica asincrona, o per favorire più possibile un concetto di *inclusività* che è altro punto fondamentale per la diffusione dei metodi di apprendimento volti a raggiungere pienamente un'utenza più ampia possibile (Baroni *et al.* 2022).

Uno dei possibili risvolti – e in qualche modo, dei lasciati – del ritorno alla normalità in seguito alla situazione di emergenza è rappresentato dallo sviluppo di progetti erogati in modalità miste o a distanza a completamento delle competenze normalmente acquisite dagli studenti e previsti dal curriculum universitario. Tali attività possono sfruttare al meglio tutti i vantaggi rappresentati da una modalità di insegnamento digitale e al tempo stesso ricreare un duplice ambiente collaborativo di classe sia a distanza sia in presenza, oggetto del presente studio.

## 2. I progetti Wikimedia come attività di scrittura collaborativa

Il contesto precedentemente descritto è risultato il terreno fertile attraverso cui poter provare a sperimentare l'erogazione di un progetto già presente come attività complementare in condizioni canoniche, ma che è stato riproposto durante la fase emergenziale e ripensato nelle modalità in virtù del ritorno alla normalità post-pandemica. Tale progetto si basa su una partecipazione attiva in un ambiente online e multilingue che ha permesso di sviluppare competenze linguistiche e accessorie, come ad esempio quelle comunicative che risultano quasi naturalmente acquisibili in contesti multi-utente (Alzhanova *et al.* 2022). Sulla stregua di alcune esperienze già erogate presso l'Università degli Studi di Bari, durante la fase pandemica sono stati organizzati dei seminari a forte vocazione laboratoriale che hanno coinvolto gli studenti in attività *reali* di traduzione o integrazione di pagine appartenenti all'ecosistema multilingue di progetti Wikimedia. Tali attività sono state configurate come accessorie e complementari ai normali insegnamenti previsti nei corsi di studi (come gli insegnamenti di Lingua e Traduzione Inglese all'interno dei Corsi di Laurea Magistrale in Traduzione Specialistica) e hanno dato la possibilità di far acquisire crediti formativi aggiuntivi per attività formative a scelta dello studente. Obiettivo del progetto è stato quello di coinvolgere gli studenti in vere e proprie sessioni di scrittura collaborativa mirate alla pubblicazione effettiva di pagine *Wiki*, potendo quindi contribuire attivamente a questo ecosistema e motivando quindi lo studente a creare o tradurre testi che potessero 'uscire' dalla sola logica di classe come momento di formazione fine a se stessa. In questo modo gli studenti sono stati coinvolti in un processo attivo e diretto di creazione di contenuti per un ambiente virtuale (Wikimedia) all'interno di un contesto virtuale di sviluppo collaborativo (la classe in modalità a distanza). Obiettivo finale è stato quello di condividere i risultati ottenuti attraverso eventi pubblici (in presenza) come chiosa finale di un processo che ha potuto combinare fasi di condivisioni teoriche sincrone e lavoro individuale e di gruppo in modalità asincrona.

Al pari di altre attività organiche sviluppate prima del periodo pandemico (Gatto 2020), i progetti di scrittura collaborativa all'interno dell'ampio ecosistema rappresentato da Wikimedia, incluso quello oggetto del presente studio, si sono rivelati in grado di andare incontro alle necessità di un particolare tipo di utenza coincidente con gli studenti universitari frequentanti i corsi di Lingua e Traduzione e che più in generale appartengono ad una nuova generazione di studenti/utenti denominati *nativi digitali*. Tale locuzione fa sorgere in realtà una grande sfida per far sì che approcci 'nuovi' possano *davvero* combaciare con le conoscenze digitali di studenti completamente immersi nelle tecnologie informatiche sin dai loro primi anni di vita e parte delle loro esperienze formative e non. La categoria dei *nativi digitali* si basa su un'astrazione o su una categorizzazione di tipo temporale, legata ad un impatto generazionale con svariate forme di tecnologie ICT che non trovano però riscontro nella realtà dei fatti, e che è discussa da tempo (Yong *et al.* 2014). Sebbene le giovani generazioni siano più propense all'utilizzo di strumenti di vario tipo non necessariamente tradizionali ed analogici anche per fini educativi, il 'mito' (Eynon 2020) legato a questo tipo di utenza è in forte discussione e si inquadra in senso più oggettivo rispetto ad una differenziazione dell'esperienza tecnologica *per se* (Bennett *et al.* 2010) o a vere e proprie diseguaglianze dipendenti da numerose

variabili, ma anche all’interno di contesti socio-demografici simili (Helsper 2017). Per questo motivo, un progetto che includa una componente di formazione teorica e pratica su aspetti informatici in ambienti digitali diversi dalle applicazioni o siti *mainstream* di facile accesso ed utilizzo permetterebbe loro di ampliare il novero delle proprie conoscenze in ambito ICT e di portarli al di là della propria ‘comfort zone’ di interazione quotidiana (Thomas 2011; Šorgo *et al.* 2016).

Nel quadro delle complessità dettate dallo sviluppo di una proposta che sposasse le competenze digitali con quelle legate alle forme di scrittura e traduzione, i progetti Wikimedia rappresentano una convergenza ottimale per via della struttura del proprio ecosistema dalle potenzialità multidisciplinari. Giova sottolineare che l’interesse verso questa piattaforma per lo sviluppo di progetti di stampo formativo a livello universitario sta crescendo<sup>1</sup>, nonostante i numerosi pregiudizi che questo strumento porta con sé sin dalla sua istituzione. Tuttavia, la percezione di Wikimedia (soprattutto nel suo prodotto più noto, vale a dire Wikipedia) nella sfera accademica sta conoscendo un’evoluzione positiva anche per poter fornire gli strumenti necessari volti ad una consapevolezza nei confronti dei contenuti consultabili che possano andare al di là della loro presunta inaffidabilità e dell’altrettanto presunta mancanza di affidabilità autoriale degli stessi. Ne risulta che i progetti basati su ecosistemi *Wiki* legati alle competenze linguistiche (anche sviluppati come risposta alla pandemia: Khan *et al.* 2021) e trasversali (Luo *et al.* 2020) possano rappresentare uno spazio ideale per incentivare determinate abilità, e per agevolare il passaggio da utenti attivi di sola consultazione a veri e propri *prosumer* (Bruns 2008), fornendo competenze trasversali necessarie per poter redigere e tradurre contenuti mantenendo al tempo stesso un livello qualitativo di scrittura e di veridicità.

In questa prospettiva, lo sviluppo di progetti formativi in Wikivoyage ha rappresentato una conferma degli assunti finora enucleati. Anche nota come ‘la Wikipedia delle guide turistiche’, Wikivoyage (<https://en.wikipedia.org/wiki/Wikivoyage> nella sua versione in inglese) mantiene le caratteristiche di portale multilingue (attualmente 25) con un approccio ‘dal basso’, vale a dire il contributo di semplici utenti da tutto il mondo che partecipano all’arricchimento del portale inserendo informazioni di vario tipo facenti capo a destinazioni turistiche, siano queste macro-aree (interi continenti) o micro-aree (città, ma anche paesi o luoghi di interesse territoriali). Wikivoyage include anche la possibilità di inserire voci relative ad altri aspetti legati all’esperienza turistica, come ad esempio frasari legati ad un’entità territoriale specifica o la creazione di itinerari legati a vari obiettivi di carattere turistico. Tutti questi aspetti hanno permesso lo sviluppo del progetto descritto nel presente lavoro e denominato ‘Transl/Editathon@Uniba - A Wikivoyage To Puglia’.

### **3. Il progetto *Transl/Editathon@Uniba. A Wikivoyage to Puglia*: descrizione degli obiettivi**

Sono stati numerosi gli obiettivi previsti per lo sviluppo e il compimento del progetto intitolato *Transl/Editathon@Uniba. A Wikivoyage to Puglia* presso l’Università degli Studi di Bari. A livello prettamente contenutistico, esso ha permesso l’incontro di risorse afferenti a diversi settori e con background diversificati al fine di offrire un approccio multidisciplinare in grado di poter trovare una sinergia tra linguaggio del turismo, abilità legate alla traduzione e competenze in ambito ICT. D’altro canto, il progetto ha voluto includere un risvolto pratico che ha permesso agli utenti di poter lavorare in un ambiente di tipo digitale ma con un’anima spiccatamente collaborativa, favorendo lo sviluppo di competenze primarie nella loro formazione ma anche di nuove abilità complementari a supporto della propria formazione. In aggiunta, un progetto con determinati obiettivi legati al turismo e trasferito in modalità *full remote* durante un periodo emergenziale che ha avuto impatti negativi dal punto di vista psicologico e motivazionale (Abdimusa *et al.* 2022) ha rappresentato un’ottima opportunità per poter sviluppare un senso di appartenenza al territorio e ad una comunità (come quello rappresentato dal proprio paese di appartenenza o dalla propria regione) in un momento in cui tali

---

<sup>1</sup> Si veda a tal proposito il *Progetto Coordinamento Università* di Wikipedia che coinvolge docenti accademici al fine di promuovere un buon utilizzo di Wikipedia all’interno dei programmi dei propri corsi, o in iniziative correlate (<https://it.wikipedia.org/wiki/Progetto:Coordinamento/Università>).

valori non potevano (temporaneamente) più essere sviluppati nella pratica quotidiana. Infine, la pubblicazione di alcuni lavori degli studenti sulle pagine Wikivoyage da loro sviluppate e/o tradotte rappresenta un contributo importante per la promozione del territorio, anche in chiave sostenibile per poter sottolineare la caratura di alcune destinazioni considerate fuori dai canonici schemi ricettivi.

Per mantenere intatto lo stesso impianto progettuale di progetti simili sviluppati in passato in grado di ovviare alla presenza fisica per fini legati alle attività di scrittura e traduzione in chiave collaborativa, il progetto ha previsto comunque la creazione di ‘spazi’ diversi da quelli tradizionali. Una logica frontale (e anzi, *fianco a fianco*) in ottica multi-utente e di gruppo avrebbe promosso lo sviluppo di contenuti derivanti da una condivisione immediata e senza filtri di esperienze, nozioni e conoscenze; tali obiettivi sono stati comunque raggiunti attraverso la creazione di spazi ad hoc ove poter consentire l’incontro degli studenti e dei formatori allo stesso tempo, sia in chiave sincronica sia in modalità asincrona. Ciò ha potuto confermare l’importanza della somministrazione di compiti ben precisi in gruppi, nonché il fatto che una buona e precisa definizione di obiettivi e tempi per lo sviluppo di contenuti resta un fattore cruciale indipendentemente dall’ambiente di lavoro, sia che questo contenga il fattore esperienziale di presenza sia che sfrutti al meglio i benefici temporali di un ambiente a distanza (Jiang *et al.* 2022).

Il primo obiettivo del progetto è stato quello di definire il programma di lavoro, in modo da poter unire le varie risorse provenienti da vari settori, chiamate a collaborare per affinare competenze diversificate negli studenti partecipanti al progetto. La suddivisione in micro-moduli non consecutivi ma interconnessi fra loro ha permesso di poter acquisire competenze in settori della conoscenza diversi, in modo da poter creare un percorso formativo multidisciplinare dinamico e fluido. La parte prettamente laboratoriale di creazione e traduzione delle voci in Wikivoyage è risultata comunque la sezione finale del progetto ove poter riversare tutte le competenze acquisite in gruppi diversi.

Il programma è stato quindi concepito come un percorso formativo per gradi e di carattere multidisciplinare in grado di fornire agli studenti una gamma di conoscenze che potessero essere trasferite e riversate in vera e propria pratica del fare, seguendo due filoni principali. Da un lato vi è una prospettiva espressamente legata al turismo come complesso genere testuale, in cui nature diverse e interconnesse si intrecciano quasi spontaneamente in una convergenza di intenzioni comunicative a metà tra il linguaggio specialistico e quello comune, informale o persuasivo (Francesconi 2014); dall’altro, vi è una necessità di formazione tecnica legata alla scrittura in contesti digitali e online in cui la piattaforma rappresentata da Wikimedia presenta le sue peculiarità a cavallo tra genere specifico e commistione di linguaggi (formale e naturale). Per ottenere questo obiettivo, come detto, è stato scelto un *pool* di esperti nei vari settori interessati che rispondesse a tale eterogeneità di contenuti; in questo senso, questi esperti (non accademici, più orientati ad approcci *hands-on*) hanno fornito un contributo essenziale per ottenere il risultato finale, ossia quello di fornire un contributo reale attraverso l’ecosistema di Wikimedia, confermando l’importanza di figure ‘esterne’ all’interno di percorsi formativi (Boyer *et al.* 2020). Le figure accademiche hanno invece fatto da ‘collante’ durante tutto il percorso, fornendo alcune nozioni di carattere disciplinare e intervenendo inoltre nella fase legata alla creazione dei gruppi di lavoro e successivamente nel controllo linguistico e traduttivo dei contenuti sviluppati dai corsisti, potendo quindi assicurare un controllo sulla qualità finale dei prodotti creati.

A livello numerico, l’iniziativa ha visto il coinvolgimento di due risorse accademiche (Maristella Gatto, professore Associato di Lingua e Traduzione Inglese presso l’Università degli Studi di Bari, e l’Autore) per l’organizzazione dell’intero corso ma anche per la disseminazione di alcuni contenuti teorici relativi all’inquadramento verso una prospettiva multilingue e di prassi traduttiva per mezzo e verso l’ecosistema *Wiki*. Il *pool* di esperti, invece, ha coinvolto altre figure legate alla realtà universitaria (Nicola Bellantuono, Università di Foggia; Luigi Catalani, Università di Salerno) sebbene il loro ruolo è stato quello di condividere le esperienze legate alle piattaforme *Wiki* in quanto esponenti attivi della fondazione Wikimedia Italia. In questo senso, un contributo molto importante per la formazione tecnica (guida alla creazione di sandbox per gli studenti e assistenza tecnica durante le sessioni pratiche e di traduzione) è stato fornito da Ferdinando Traversa, referente per la Puglia di

Wikimedia Italia. Nell’ottica dell’inquadramento verso la piattaforma specifica rappresentata da Wikivoyage è risultato prezioso il contributo di Davide Mauro, mentre per le questioni riguardanti il linguaggio del turismo in senso comunicativo e traduttivo sono intervenuti alcuni esponenti dell’Associazione Italiana Giovani per l’Unesco e Duncan Garwood, autore di numerose pubblicazioni per Lonely Planet.

Per ciò che concerne la piattaforma informatica utilizzata come spazio di incontro collettivo e dedicato alle attività di gruppo, è stato utilizzato Microsoft Teams. Grazie a questo strumento è stato possibile creare un *team* dedicato a tutte le iniziative (incontri seminariali, workshop, attività di gruppo) legate al progetto, potendo così superare qualsiasi costrizione logistica ma al tempo stesso diventando un punto di riferimento anche per qualsiasi iniziativa futura in un’ottica di esperienza formativa ibrida e con fruizioni temporali asincrone o dirette. Altri strumenti accessori come fogli di lavoro o *form* online sono stati poi necessari dal punto di vista organizzativo per poter creare i gruppi di lavoro e ricevere dati e feedback direttamente dai corsisti.

Le diverse sessioni seminariali hanno dapprima fornito informazioni di base circa il progetto, per poi passare ad incontri più tematici. In senso cronologico, le attività si sono svolte nell’arco di circa 20 giorni (17 novembre 2020-4 dicembre 2020), sebbene sia stato lasciato ampio margine di lavoro agli studenti per curare al meglio i contenuti proposti anche nei mesi successivi. Per ciò che riguarda i contenuti teorici proposti, è stato necessario in primis inquadrare l’ecosistema Wikimedia e i diversi progetti di cui è composto, definendo obiettivi e regole per una buona scrittura (compresa ad esempio la pratica di un buon utilizzo di fonti per poter sostenere le informazioni fornite, aumentando anche il livello di affidabilità dei contenuti e, di riflesso, della piattaforma utilizzata). Successivamente, è stato presentato il portale di Wikivoyage che, come affermato, è meno noto del suo corrispettivo enciclopedico Wikipedia proprio per la sua natura più settoriale. È stata inoltre effettuata e condivisa una mappatura dei contenuti presenti in Wikivoyage riguardante il territorio pugliese in modo da comprendere i possibili *task* da poter assegnare ai corsisti. Gli altri moduli si sono poi addentrati nei contenuti teorici riguardanti il linguaggio del turismo e la diversificazione dei prodotti a carattere turistico che ne derivano, in modo da fornire consapevolezza dei generi testuali e una competenza linguistica per la scrittura di contenuti in questo settore. Allo stesso tempo, è stato portato avanti un modulo legato alla formazione tecnica negli ecosistemi *Wiki* (e in Wikivoyage in particolare) per permettere già una visualizzazione pratica dei possibili contenuti in un’ottica legata al mezzo specifico di scrittura.

Alla parte più teorica è poi seguita la parte pratica, il vero cuore pulsante dei progetti Wikimedia organizzati in questi anni. Gli iscritti all’iniziativa (tramite modulo apposito su Google Forms) sono stati 180, sebbene una buona parte si sia limitata alla partecipazione ai seminari teorici. Il lavoro di creazione e/o di traduzione ha visto coinvolti, invece, circa quaranta studenti afferenti ai corsi a connotazione interlinguistica all’interno del Dipartimento di Lettere Lingue e Arti (LELIA) dell’Università degli Studi di Bari, con percorsi di studio differenti che hanno abbracciato l’intero arco di studi universitario (dal primo anno di Laurea Triennale in Lingue e culture per il Turismo e la Mediazione Internazionale al secondo anno di Laurea Magistrale in Traduzione Specialistica). I corsisti sono stati raggruppati in *task* sulla base di due fattori: da un lato, essi stessi hanno manifestato la propria preferenza, all’inizio del corso, indicando alcune località o punti di interesse che intendessero tradurre e/o sviluppare. Il secondo fattore, in continuità con quello precedente, è rappresentato dalla creazione di gruppi ‘locali’, ossia di utenti appartenenti alla stessa città o paese e che quindi potessero ‘sentire’ tramite esperienza diretta il desiderio di contribuire con la propria conoscenza alla scrittura condivisa in ambienti *open*, a beneficio del loro stesso territorio. Sulla base dell’incrocio di queste informazioni sono stati quindi creati i gruppi di lavoro sulle varie voci da tradurre o da completare (in caso già esistenti in lingua italiana, ma carenti secondo gli standard di Wikivoyage), dando loro libertà di organizzazione dei contenuti e degli incontri e fornendo una data di consegna dei loro contributi. A tal fine, all’interno del Team principale sono stati creati diversi sotto-gruppi (canali) che hanno rappresentato degli spazi dedicati per permettere incontri tra i corsisti e sviluppare in senso multimodale (attraverso contenuti scritti e/o audio/video) il proprio piano di

scrittura/traduzione, con il supporto degli esperti e dei referenti accademici in caso di chiarimenti, dubbi o revisioni già durante la fase embrionale di scrittura. Giova sottolineare che la creazione di questi spazi dedicati all'interno del team ha permesso un'interazione diretta tra corsisti e docenti/formatori, in quanto è stato possibile creare riunioni video per poter monitorare lo stato dei lavori di ogni gruppo, o per chiarire qualsiasi dubbio in corso d'opera sia dal punto di vista linguistico sia dal punto di vista della scrittura all'interno degli spazi dedicati all'interno di Wikivoyage. Tali spazi virtuali più circoscritti e meno generalisti hanno consentito di "sbloccare" gli studenti, più restii ad interagire (soprattutto) in ambienti di questo tipo e quindi di poter aumentare l'interazione tra formatore e discenti (Ong *et al.* 2023) sfruttando forme dedicate all'interno della più vasto concetto di gestione della classe (Solheim *et al.* 2018).

Il vero tratto distintivo del progetto è rappresentato dalla scrittura in un ambiente 'nuovo' dal punto di vista tecnico e dalle conoscenze acquisite dai corsisti. Infatti, i contenuti elaborati per la pubblicazione in Wikivoyage sono stati riuniti in alcuni spazi appositamente studiati nell'ecosistema Wikimedia come vera e propria anticamera della pubblicazione effettiva. Tali spazi, denominati *sandbox* (termine mutuato dal campo dell'informatica e dello sviluppo software), si sono rivelati strumenti utilissimi per assolvere più di una funzione formativa all'interno del progetto: infatti, la *sandbox* è risultata essere il punto di aggregazione di tutte le sezioni elaborate dai componenti di ogni gruppo di lavoro. In tal modo, è stato possibile ricostruire una possibile voce in Wikivoyage frutto della divisione dei compiti all'interno di un *team* di lavoro. Il lavoro aggregato in una *sandbox* è quindi lo spazio per poter riallineare eventuali discrepanze tra un utente e l'altro e per la preparazione del testo nell'ambiente *Wiki*. In aggiunta, questo spazio risulta essere pubblico e, nell'ottica degli ecosistemi Wikimedia, modificabile da utenti esterni: per questo motivo, la fase di revisione dei contenuti da parte degli esperti e del comitato accademico è avvenuta all'interno delle stesse *sandbox*, non solo per continuità di mezzo, ma anche per garantire quei principi di trasparenza, partecipazione e collaborazione anche in chiave accademica (Tkacz 2015) per assolvere tale processo. La *sandbox*, e più in generale l'ecosistema Wikimedia che risponde a tali obiettivi, fornisce due strumenti molto utili in chiave didattica rappresentati dalla cronologia e dal tracciamento dei cambiamenti. In tal modo, tutti gli interventi a posteriori effettuati da utenti non proprietari di una data *sandbox* (ad esempio, gli interventi di revisione e correzione) vengono segnalati, e le varie versioni di una voce possono essere messe a confronto in modalità a fronte, permettendo il monitoraggio di tutte le attività effettuate per permettere ai corsisti una maggiore consapevolezza legata alla fase di post-scrittura e di pre-pubblicazione.

Nonostante la sua natura digitale e a distanza, il progetto *A Wikivoyage to...* ha generato risultati tangibili che hanno rappresentato un aspetto positivo sia in senso prettamente formativo (le attività di scrittura e traduzione) sia nella prospettiva di creazione *reale* di contenuti a beneficio della comunità del web e nello specifico degli utenti dell'ecosistema delle piattaforme *Wiki*. Nello specifico, in seguito all'attività di traduzione e revisione all'interno delle *sandbox*, sono state pubblicate le versioni in lingua inglese delle voci relative ad alcune località o aree di interesse all'interno del territorio pugliese (Bari, Parco Nazionale dell'Alta Murgia, Martina Franca, Monte Sant'Angelo, Polignano a Mare). Tali pagine rappresentano creazioni *ex-novo* o integrazioni sostanziali a pagine già esistenti ma con informazioni scarse o nulle. Altre voci (ad esempio: Bitonto, Conversano, Gargano, Andria, Locorotondo, Molfetta, Peschici, Vieste) sono state tradotte solo parzialmente o non sono stati rispettati i canoni di scrittura all'interno dell'ecosistema *Wiki*, per cui non si è ritenuto opportuno procedere alla pubblicazione definitiva – pur rimanendo, queste ultime, attività di traduzione ben coerenti con gli obiettivi di didattica pratica tipici di corsi incentrati sulle operazioni di resa interlinguistica.

#### 4. Verso forme ibride e trasversali: riflessioni conclusive

Il progetto Wikivoyage sviluppato durante una fase critica e in risposta a tale situazione ha rappresentato un'esperienza di successo e da cui trarre importanti riflessioni metodologiche. Dal punto di vista del successo dell'iniziativa, un questionario somministrato al termine del corso ha fornito indicazioni utili per capire se l'impianto attraverso il canale a distanza utilizzato per la condivisione dei contenuti avesse rappresentato un ostacolo o un'opportunità per acquisire nuove competenze. La quasi totalità dei corsisti non aveva mai avuto esperienze dirette e attive nella compilazione o modifica in ambienti *Wiki*, per cui la formazione in questo ambiente 'nuovo' o vissuto in un'altra prospettiva è risultato un fattore chiave per l'acquisizione di competenze specifiche e necessarie per il completamento dei compiti di redazione e traduzione delle voci. Altri feedback hanno potuto confermare che la formazione in moduli diversificati è risultata utile per la creazione delle voci in Wikivoyage, mentre l'utilizzo della *sandbox* come strumento di contatto nel gruppo di lavoro e di interazione per una fase successiva di revisione è risultato uno strumento innovativo e trasparente. In generale, la quasi totalità dei corsisti ha valutato positivamente o molto positivamente il corso, sottolineando la necessità da parte delle istituzioni universitarie di replicare questi progetti o di implementarli come parte integrante dei loro corsi.

Il ripensamento di un'attività inizialmente sviluppata come un'esperienza 'di classe' in senso tradizionale e riproposta secondo un paradigma nuovo ha quindi ottenuto come risultato un'esperienza di successo. La riproposizione di un ambiente comune in formato digitale e online in cui poter interagire in tempo reale in maniera multidirezionale, e la creazione di 'stanze' per una parte più laboratoriale senza il controllo continuo (ma con la possibilità di assistenza in tempo reale e in modalità asincrona) da parte dei revisori ha poi rappresentato una forma dinamica di collaborazione in chiave multimodale. In un momento in cui le forme di insegnamento a distanza dettate dall'emergenza sembrano ormai alle spalle, occorre dover ripensare l'offerta formativa che possa includere quegli strumenti che hanno rappresentato un'eccezione e che sempre più possono diventare una pratica radicata per l'implementazione di forme ibride a cavallo tra la presenza 'fisica' e quella digitale. La pandemia da Covid-19 ha lasciato degli interrogativi circa il *vero* significato dell'insegnamento a distanza (Van Wart 2022) e ha dovuto mettere di fronte l'intera comunità universitaria ad un metodo e all'utilizzo di strumenti fino a quel momento ignorati o addirittura rigettati aprioristicamente (Medina *et al.* 2022). L'utilizzo degli strumenti tecnologici a vario titolo e per diversi obiettivi didattici rappresenta un fattore di crescita per l'intero processo formativo sia dal punto di vista degli studenti sia per i formatori, e dunque dovrebbe essere preso in considerazione sin dal momento della definizione di un curriculum accademico (Ho *et al.* 2023), implementando anche forme di interazione basate sul nozionismo e votate all'esperienza fattuale (Rasiah *et al.* 2021) per migliorare l'esperienza complessiva di apprendimento da parte degli studenti. Quella proposta nel presente lavoro è solo una delle numerose possibilità di formazione in senso trasversale da applicare in corsi votati all'apprendimento delle lingue straniere e proiettabile verso altri 'mondi' rappresentati dall'ecosistema dei progetti Wikimedia, e che possono trovare nei corsi universitari e nell'accademia uno spazio fertile per sensibilizzare al meglio un apprendimento attivo attraverso queste piattaforme, in una situazione *win-win* per tutti gli attori chiamati ad agire in questo complesso quanto affascinante percorso formativo.

### *Riferimenti bibliografici*

- Abdimusa Z., Ismailova N., Shchedrina E. and Kulanina S., 2022, “Distance Education and the COVID-19 Pandemic: Psychological and Motivational Aspects”, *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 17/1: 10.4018/IJWLTT.305803.
- Alzhanova A. and Chaklikova A., 2022, “Multilingual Education: Development of Professional Foreign Language Communicative Competence of Students in a Digital Environment”,



- International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 17/1: 10.4018/IJWLTT.294572.
- Baroni F., Lazzari M., 2022, *Universal Design for Learning at University: Technologies, Blended Learning and Teaching Methods*, in I. Garofolo, G. Bencini, A. Arengi (eds.), *Transforming our World through Universal Design for Human Development. Proceedings of the Sixth International Conference on Universal Design (UD2022), Studies in Health Technology and Informatics*, Volume 297: 541-548.
- Bennett S., Maton K., 2010, “Beyond the ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 26: 321-331.
- Boyer D.M., Walker E.B., 2020, “The Impact of Industry Expert Adjuncts on Students' Course Experiences”, *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education (IJITLHE)*, 1/2: 10.4018/IJITLHE.2020040102.
- Bruns A., 2008, *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Producership (Digital Formations)*, Peter Lang, New York.
- Cain E., Filback R.A., Crawford J., 2022, *Cases on Academic Program Redesign for Greater Racial and Social Justice*, IGI Global, Hershey (PA).
- Dempster J. A., Benfield G., Francis R., 2012, “An academic development model for fostering innovation and sharing in curriculum design”, *Innovations in Education and Teaching International*, 49/2: 135-147.
- Eynon R., 2020, *The myth of the digital native: Why it persists and the harm it inflicts*, in T. Burns, F. Gottschalk (eds.), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2dac420b-en>.
- Francesconi S., 2014, *Reading Tourism Texts. A Multimodal Analysis*, Channel View, Bristol.
- Gatto M., 2020, *Wikipedia nella didattica della traduzione. Il caso di Translatathon@Uniba*, in C. Petrucco, V. Gallo (eds.), *Wikipedia in Academia*, Padova University Press, Padova: 145-158.
- Guardado M., Light J., 2020, *Curriculum Development in English for Academic Purposes. A guide to practice*, Palgrave MacMillan, Cham (Svizzera).
- Helsper E.J., 2017, “A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people”, *Journal of Children and Media*, 11/2: 256-260.
- Ho C., Zhang H., Li J., Zhang M., 2023, “Development and Application of Interactive Teaching Systems for Online Design Courses”, *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 21/2: 10.4018/ijdet.317365.
- Iglesias-Pradas S., 2021, “Emergency remote teaching and students’ academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study”, *Computers in Human Behavior*, 119:106713.
- Janssens L., Kuppens T., Mulà I., Staniskiene E., Zimmermann A.B., 2022, “Do European quality assurance frameworks support integration of transformative learning for sustainable development in higher education?”, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23/8: 148-173.
- Jiang Z., Akinkuolie B., Huang L., Xie K., 2022, “Designing Group Tasks in Online Task-Based Language Teaching Environments: A Systematic Review”, *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 12/1: 10.4018/IJCALLT.315305.
- Khan M.I., Hameed P.F.M., 2021, “An Analysis of Wiki Writing on Writing Performance in Saudi EFL Learners: Exploring New Pedagogies in COVID Times”, *TESOL International Journal*, 10/1: 57-72.
- Konstantinidou E., Scherer R., 2022, “Teaching with technology: A large-scale, international, and multilevel study of the roles of teacher and school characteristics”, *Computers & Education*, 179: 104424.



- Lankapalli R., Nukeswara Rao Y.V.G., 2020, “Blended Approach for Learning English as Second Language”, *International Journal of Curriculum Development and Learning Measurement*, 1/1: 10.4018/IJCDLM.2020010104.
- Luo, M. M., Chea, S., 2020, “Wiki use for knowledge integration and learning: A three tier conceptualization”, *Computers & Education*: 103920.
- Medina P., Vij N., Ni A., Zhang J., Hou Y., McIntyre M.M., 2022, “The ‘Mainstreaming’ of Online Teaching and Conflicted Faculty Perceptions”, *International Journal of Adult Education and Technology (IJAET)*, 13/2: 10.4018/IJAET.313435.
- Misirli O., Ergulec F., 2021, “Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives”, *Education and Information Technologies*, 26:6699–6718.
- Ong S.G.T., Quek G.C.L., 2023, “Enhancing teacher–student interactions and student online engagement in an online learning environment”, *Learning Environments Research*: <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09447-5>.
- Rasiah R., Somasundram S., Pei K., Turner J.J., 2021, “Teach Less and Learn More: Enhance the Student Learning Experience Through an Innovative Curriculum”, *International Journal of Curriculum Development and Learning Measurement (IJCDLM)*, 2/1: 10.4018/IJCDLM.2021010103.
- Solheim K., Ertesvåg S.K., Berg G.D., 2018, “How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves”, *Journal of Educational Change*, 19: 511–538.
- Šorgo A., Bartol T., Dolničar D., and Podgornik B. B., 2016, “Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education: Digital natives and information literacy”, *British Journal of Educational Technology*, 48(3): 749-767.
- Thomas M. (ed.), 2011, *Deconstructing digital natives. Young People, Technology and the New Literacies*, Routledge, New York-London.
- Tight M., 2022, “The curriculum in higher education research: A review of the research literature”, *Innovations In Education And Teaching International*: 1-14: [10.1080/14703297.2023.2166560](https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2166560).
- Tkacz N., 2015, *Wikipedia and the Politics of Openness*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Tomczyka Ł., Limone P., Guarini P., 2023, “Evaluation of modern educational software and basic digital competences among teachers in Italy”, *Innovations In Education And Teaching International*: [10.1080/14703297.2023.2173632](https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2173632).
- Torres K.M., Statti A., Morales C.A., 2022, “Investigating English Language Learners' Reading Gains From Technology-Based Instruction”, *International Journal of Curriculum Development and Learning Measurement*, 3/1: 10.4018/IJCDLM.290385.
- Van Wart M., 2022, “Online Learning: What We Know and What We Don't Know”, *International Journal of Adult Education and Technology (IJAET)*, 13/2: 10.4018/IJAET.312581.
- Yong S., Gates P., 2014, “Born Digital: Are They Really Digital Natives?”, *Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4/2: 102-105.



## IL FURTO DEL FUTURO

### L'esperienza dei Legami Educativi A Distanza (LEAD) nella scuola dell'infanzia durante il COVID-19

ANNAMARIA VENTURA

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

[annamaria.ventura1@uniba.it](mailto:annamaria.ventura1@uniba.it)

#### Abstract

(EN) The educational dimension has been highly stressed by the challenges that the pandemic has created, and the medium of technology has enabled the continuum of education. In March 2021 (during a short lockdown) the teaching returned exclusively online even for toddlers, through distance educational bonds (LEAD). This paper examines this new educational digital practice, which has required a technological synchronization action by the entire teaching staff. From creating a virtual learning environment for children, the reflection continues about how to keep the bond, through distance, alive and how to rebuild it on set.

KEYWORDS: education; covid-19; Legami Educativi A Distanza (LEAD); early childhood; technologies.

(ITA) La dimensione educativa è stata altamente sollecitata dalle sfide che la pandemia ha generato e il medium della tecnologia ha permesso il continuum della formazione. Nel marzo 2021 (durante un breve lockdown) la didattica è tornata esclusivamente online anche per i più piccoli, attraverso i legami educativi a distanza (LEAD). Il presente contributo esamina questa pratica educativa digitale inedita che ha richiesto un'azione di sincronizzazione tecnologica da parte di tutto il corpo docente. Dalla creazione di un ambiente virtuale di apprendimento per l'infanzia, si riflette sulla sfida di come mantenere vivo il legame a distanza per poi ricostruirlo in presenza.

PAROLE CHIAVE: educazione; Covid-19; Legami Educativi A Distanza (LEAD); infanzia; tecnologie.

## 1. Introduzione

Sfogliando le pagine di un vocabolario e leggendo le *breaking news* sugli smartphone, si può notare come determinati eventi, come l'arrivo inaspettato del Covid-19, abbiano arricchito di nuove parole il lessico della nostra quotidianità. Secondo l'*Oxford English Dictionary*, *lockdown* è la parola in grado di riassumere l'anno 2020, indicando la situazione emergenziale dal momento in cui la World Health Organization (WHO) identificò la diffusione del nuovo Coronavirus come pandemia

(Cucinotta, Vanelli 2020). In questa dimensione, emerge drammaticamente il *furto del futuro* riversato verso le nuove generazioni e futuro del nostro Paese, ma soprattutto verso l'infanzia alludendo all'estinzione del vivere esperienze personali e formative (Montanari 2021). In questo contesto, la dimensione educativa è stata altamente sollecitata dalle sfide che la pandemia ha generato. L'arrivo inaspettato del virus nelle nostre vite, infatti, ha portato con sé una serie di cambiamenti in diversi ambiti (i.e.: salute, economia, società, cultura, scuola) che hanno causato una grande incertezza, un senso di confusione e paura (Elia 2020).

Il medium della tecnologia ha permesso il continuum della formazione. Come dimostrano gli studi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD), le tecnologie digitali erano già parte integrante delle vite dei bambini nel XXI secolo in tutta Europa. Con il lockdown però, l'istruzione, a partire dalla scuola Primaria, è avvenuta esclusivamente a distanza attraverso la DAD (Didattica A Distanza) nel 2020, in seguito è stata integrata dalla didattica in presenza con la DDI (Didattica Digitale Integrata) e nel marzo 2021 (durante un breve lockdown) è tornata esclusivamente online anche per gli alunni più piccoli, attraverso i Legami Educativi A Distanza (LEAD) nella scuola dell'Infanzia e nei Nidi. A differenza dei discenti più grandi che già hanno ricevuto una base scolastica tale da poter parlare di didattica a distanza, per i più piccoli il bisogno educativo corrisponde alla possibilità di creare una relazione, un legame affettivo.

Durante l'erogazione della didattica online, prevista dal governo per fronteggiare e limitare la diffusione del virus, il vocabolario scolastico, come è possibile dedurre dalle righe soprastanti, si è arricchito di una serie di acronimi. Tali neologismi hanno avuto rapida diffusione nel susseguirsi dei testi normativi di riferimento scolastici. Su queste premesse, il presente contributo riflette sui Legami Educativi A Distanza (LEAD) come pratica digitale educativa inedita e dinamica rispetto ai tempi di esecuzione, che ha richiesto un'azione di sincronizzazione tecnologica da parte di tutto il corpo docente, quindi con un focus sull'infanzia (Montanari 2021). Partendo dalla situazione emergenziale come prima occasione per la creazione di un ambiente educativo virtuale per l'infanzia, nel secondo paragrafo si presenta come un cappello introduttivo alla *tematica infanzia-tecnologie*. Nel terzo paragrafo, invece, si procede con l'analisi del *documento chiave* 'Orientamenti pedagogici sui LEAD, un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia' elaborato a seguito della chiusura dei nidi e delle scuole dell'infanzia a marzo 2020 per rispondere a due sfide principali: la prima, quella di mantenere vivo il legame a distanza, la seconda quella di ricostruirlo in presenza. Il quarto paragrafo entra nel vivo dell'esperienza dei LEAD per la fascia 3-6 anni, oggetto di riflessione durante una micro-indagine statistica attraverso un questionario anonimo somministrato ad un campione eterogeneo di cento insegnanti di scuola dell'infanzia, provenienti dalla realtà di Bari e provincia, con cui sarà possibile riflettere sugli insights relativi ai LEAD e al ruolo della tecnologia.

## **2. Infanzia e tecnologie, le nuove sfide della *science of learning***

Lo sviluppo digitale è velocissimo, pervasivo e determina continui cambiamenti nei modi di apprendere e relazionarsi. Come dimostrano studi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) le tecnologie digitali sono parte integrante delle vite dei bambini nel XXI secolo in tutta Europa (Chaudron *et al.* 2018). La *science of learning*<sup>1</sup> ha dovuto, pertanto, caricarsi principalmente di due nuove responsabilità, ovvero l'essere da guida per affrontare l'impatto che la pandemia ha portato nel campo educativo e, in seconda battuta, avviare una riflessione sulle possibili implicazioni future (Thomas, Rogers 2020). La diffusione delle tecnologie e dei nuovi media ha toccato anche il campo dell'educazione, determinando opportunità e vincoli; da un lato, hanno consentito il continuum del percorso educativo di bambine e bambini in tutto il mondo, determinando una diversa interpretazione del senso dell'esperienza ma, dall'altro, hanno anche evidenziato disuguaglianze socioculturali e perplessità legate all'uso della tecnologia da parte degli stessi. Non a

---

<sup>1</sup> Con il concetto di *Science of Learning* si riassume la ricerca sulle scienze cognitive esistenti riguardanti i processi di apprendimento da parte degli studenti e le relative implicazioni pratiche per l'insegnamento.

caso, le Nazioni Unite hanno sottolineato quanto la pandemia sia stata, per eccellenza, l'occasione per mettere in luce le disparità in campo educativo legate all'infanzia.

L'educazione formale è da sempre alleata con le tecnologie, in forma di supporto integrativo alla didattica, rendendo possibile l'apprendere ovunque e in qualsiasi momento. L'arrivo improvviso della pandemia, però, ha 'forzato' la scuola nel traslare l'ambiente formativo nel mondo virtuale.

In un'ottica di educazione permanente, che comincia dalla nascita e prosegue lungo tutto l'arco della vita, anche la prima infanzia, che si caratterizza per un progetto educativo basato sulla cura, sull'affettività, sulla vicinanza e sulla sensorialità è stata catapultata nel mondo digitale. In questo caso, le tecnologie non si presentavano come un 'supporto alla didattica', in quanto la scuola dell'infanzia si caratterizza per esperienze ancor prima di veri e propri processi di scolarizzazione; bensì, come un canale per consentire alle famiglie di alimentare e non perdere il legame affettivo tra le bambine e i bambini con i loro insegnanti e/o educatori. Oltre la cura dal Covid per il corpo, attraverso la diffusione dei vaccini, occorre ricordare quella dell'essere umano; Crepet invita a riflettere anche sulla dimensione interiore, affettiva ed emotiva, oltre che quella biologica (cfr. Crepet, 2021). Lo stesso autore sottolinea l'attenzione verso quelle ferite invisibili (propriamente *vulnus*) causate dalla pandemia, oltre quelle virali (Crepet 2021). La pandemia è stata, dunque, un'enorme lente di ingrandimento che ha permesso di comprendere, nel dettaglio, tanti aspetti dell'umanità, spesso dimenticati. Tornando all'associazione delle tecnologie all'infanzia, numerose, infatti, sono state le domande e le perplessità di questa associazione, considerando la fascia d'età così delicata, fragile, che non ha ancora ricevuto le basi di una educazione ai media. Per quanto riguardano gli aspetti negativi, basti pensare alla ricaduta dell'eccessivo uso di tecnologie, anche per i più piccoli, sui ritmi del sonno e sullo sviluppo infantile (Cheung *et al.* 2017).

Nonostante siano "piccoli", i bambini sanno già come usare i dispositivi tecnologici, pertanto, facendo appello alla *cyber-safety*, è utile ribadire la responsabilità degli adulti nel rispettare i loro diritti (Edwards 2021). Oltre la sicurezza, altre variabili molto importanti sono la gestione delle *fake news* e la *fiducia* verso le tecnologie. Numerosi studi affermano quanto il Covid-19 abbia migliorato il processo di digitalizzazione in Italia, migliorando da un lato connessioni e causando, allo stesso tempo, la diffusione delle disinformazioni (Limaye *et al.* 2021). Si tratta dunque, di strumenti guardati con diffidenza, se associati all'infanzia, ma che potrebbero trasformarsi in un'opportunità, in un'ottica di *emotional well-being*, benessere emotivo (Burns, Gottschalk 2019). Il mondo digitale è spesso celebrato per l'abilità di favorire alcuni sviluppi ma al contempo criticato per la riduzione della qualità di vita dei bambini, esposti sempre più a nuovi pericoli (Livingstone *et al.* 2019). L'ambiente virtuale è intangibile, non ha confini, non si può esplorare con il corpo e il movimento, non consente il contatto fisico, caratteristiche essenziali per i bambini piccoli; ma, ha potenzialità diverse che sfruttano soprattutto i *canali visivo-uditivo* e potrebbe offrire stimoli per esplorare l'ambiente attraverso altri *sensi* e come tutti gli spazi fisici, anche quello virtuale ha le sue regole di comportamento.

### 3. Orientamenti pedagogici sui LEAD, un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia

#### 3.1. Scuola come comunità sociale o digitale?

Prima di entrare nel vivo della ricerca, il seguente paragrafo riflette sulla importanza della *early years childcare* (educazione e cura dell'infanzia). Innumerevoli sono le ragioni che rendono l'infanzia una fascia d'età tanto fragile, quanto importante; principalmente perché è il momento in cui si fondano le basi per l'apprendimento permanente. In secondo luogo, è quella fase della vita in cui si educa alla sensorialità, nonché la base dell'educazione intellettuale futura, focus del Metodo della famosa pedagogista Maria Montessori (1909). Tali concetti legati alle esperienze di apprendimento, sono caratterizzati dal *learning by doing*, il 'fare' usando le mani è uno dei primi canali di apprendimento per la mente, come confermano gli studi e le ricerche delle neuroscienze (Regni, Fogassi 2019). La stessa Maria Montessori ci ricorda quanto lo sviluppo dell'intelligenza vada di pari passo con l'attività

della mano (cfr. Fogassi & Regni, 2019). Tali pratiche di sviluppo sono state catapultate nell'ambiente virtuale determinando così un ossimoro perché si richiede di mostrarsi predisposti ad un apprendimento a distanza che normalmente e necessariamente deve avvenire in presenza, in quanto richiede l'utilizzo del corpo e il 'fare' attivamente. Questo assunto prevede che l'apprendimento di concetti astratti cominci proprio dalle mani che il bambino usa per manipolare oggetti concreti (Montessori 1909). La sensorialità, dunque, viene sviluppata attraverso processi di libera scelta e di forte sviluppo della creatività personale. Altra caratteristica dello sviluppo infantile sono i *periodi sensibili*<sup>2</sup>, vale a dire *finestre temporali* entro le quali le bambine e i bambini sono più predisposti cognitivamente e fisicamente verso alcuni apprendimenti. Questo avviene perché il cervello, in via di sviluppo, è altamente plastico e sia l'esperienza che l'interazione con l'ambiente giocano un ruolo primario. È rilevante domandarsi se l'ambiente virtuale sia riuscito ad aprire ugualmente queste finestre o a generare un *gap* nella crescita. Le recenti ricerche in campo neuroscientifico dimostrano che si apprende dall'ambiente (terzo educatore) grazie al movimento e tutto ciò avvia una riflessione su quanto il Covid abbia inciso negativamente sulle esperienze di apprendimento dei bambini. Se l'imitazione tramite i neuroni specchio, per i più piccoli, alimenta il motore dell'apprendimento, cosa cambia attraverso uno schermo? Come si nota, tante sono le perplessità se accostiamo la parola tecnologia all'infanzia. Non a caso, recenti ricerche hanno dimostrato come i fondatori dei grandi sistemi di connessione del digitale, ad esempio Larry Page e Sergey Brin (fondatori di *Google*), Jeff Bezos (inventore di *Amazon*), Jimmy Wales (creatore di *Wikipedia*) avevano in comune una caratteristica: la provenienza da una scuola montessoriana caratterizzata, in generale, dall'assenza del digitale<sup>3</sup>. Questo porterebbe a pensare che per essere 'geni creativi del digitale' occorre aver trascorso l'infanzia fuori da questo mondo. La scuola è dunque una comunità sociale, prima ancora di divenire una comunità digitale.

### 3.2. I Legami Educativi A Distanza

La Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, nel maggio 2020, ha elaborato gli *Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza*<sup>4</sup> (LEAD), nei quali propone «un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia» (D.lgs. 65/2017: 1). L'obiettivo è di supportare gli educatori dei nidi e gli insegnanti delle scuole dell'infanzia nell'opera di rinsaldamento delle relazioni educative con i bambini e con i loro genitori *durante e dopo* la fase emergenziale legata alla pandemia. Dal 2020 nuove parole si sono aggiunte nel vocabolario scolastico quali DAD (Didattica A Distanza), DDI (Didattica Digitale Integrata), Smart-Learning (apprendimento a distanza), LEAD (Legami Educativi A Distanza) e molte altre. Questi acronimi hanno arricchito il susseguirsi dei testi normativi di riferimento della dimensione educativa italiana. Nel caso dei bambini più grandi, con un'ormai avviata educazione ai media, si fa riferimento alla DAD; mentre, nel caso dei più piccoli, in particolare per la fascia 0-6 anni, si rimanda ai LEAD. A prima vista potrebbe risultare un ossimoro poiché per creare un legame, occorre essere in presenza.

Durante gli anni pandemici, abbiamo ascoltato quotidianamente il consiglio di 'tenere la giusta distanza', con un annesso ribaltamento del concetto di tutela verso il prossimo, in quanto abituati a pensare che l'affettività richieda vicinanza e l'empatia non si misura in centimetri. Tutto ciò ha portato con sé anche un 'prezzo emotivo' che ognuno di noi pagherà nel prossimo futuro, le cui conseguenze sono ancora inquantificabili. La pandemia, suo malgrado, si è trasformata in un laboratorio in cui l'umanità ha potuto sperimentare l'ambivalenza dei significati di *vicinanza e lontananza* (Crepet 2021). Con la nascita del documento relativo ai LEAD, i genitori sono diventati il braccio operativo della scuola a casa. Con la chiusura anche dei nidi e delle scuole dell'infanzia a marzo 2020, infatti, sia gli insegnanti che le famiglie si sono presentati nelle loro realtà domestiche; ma, in questo caso, è stata maggiormente la scuola ad essere entrata nelle case dei bambini e non il

<sup>2</sup> Sono definiti sensibili proprio perché il cervello sceglie in modo definitivo determinate connessioni.

<sup>3</sup> Cfr. <https://www.uppa.it/educazione/montessori/la-scuola-montessori/>

<sup>4</sup> Cfr. <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead->

contrario. Per la prima volta, online, insegnanti e/o educatrici vengono osservate durante l'esercizio della loro professionalità da parte dei genitori e questa può rivelarsi come una occasione positiva per poter scoprire il loro operato nel mondo dell'infanzia. L'opportunità risiede nello stabilire una nuova *partnership* basata su fiducia e rispetto reciproco gli uni con gli altri. È inevitabile sottolineare come la necessità dell'essere ricorsi ai mezzi tecnologici, per sopperire alla distanza, ha maggiormente evidenziato le disuguaglianze; in questo caso la collaborazione degli Enti Territoriali è stata fondamentale per venire incontro alle necessità di tutte le famiglie.

Nonostante la scuola non sia stata in presenza, la progettualità e l'intenzionalità pedagogica rimangono tali, in quanto con i LEAD è stato importante stabilire con le famiglie la frequenza dei collegamenti e la programmazione delle attività. Gli obiettivi educativi sono stati resi manifesti anche ai genitori, in modo da poter costruire un curriculum, articolato in Campi di Esperienza<sup>5</sup>, ossia di sistemi simbolico-culturali a disposizione degli insegnanti/educatori per interpretare e amplificare le esperienze dei bambini. Alla fase di programmazione e progettazione segue quella della documentazione, quindi l'importanza di lasciare una traccia dell'esperienza nel vissuto dei bambini che possa essere d'aiuto per le insegnanti e per i genitori in forma di autovalutazione della propria professionalità. Il *fare scuola a casa* non è un riempimento della giornata o un passatempo, bensì una continuità della cura educativa che può rivelarsi un'occasione per svolgere particolari attività con utensili domestici, per parlare di temi attuali come il virus, l'importanza della prevenzione e delle corrette abitudini di vita e per riscoprire il proprio spazio familiare.

La famiglia e le insegnanti vivono solitamente lo stesso bambino attraverso contesti differenti e per la prima volta si è fatto riferimento allo stesso, quale 'casa-scuola'. Occorre ricordare che l'obiettivo dei LEAD non è la performance, intesa come l'esecuzione di compiti, l'allenamento di abilità, il ripetere sequenze di istruzioni, considerando che dai 3 ai 6 anni l'attività didattica è ludica, veicolata attraverso il gioco; ma, disegnando un percorso che ha come scopo lo sviluppo di identità, autonomia, competenza e cittadinanza.

Anche l'educazione all'inclusione comincia sin da piccoli, infatti la scuola permette di creare esperienze di socializzazione fondamentali per porre le basi del rispetto reciproco tra pari e figure più grandi. Il bambino non smette mai di voler imparare, anzi il motore dell'apprendimento stesso è una caratteristica innata propria dell'infanzia, quale la curiosità; il cui compito di promozione e alimentazione spetta all'adulto. Molteplici, dunque, sono state le occasioni per insegnanti e educatori per riflettere sulla propria professionalità docente e sulle proprie competenze. Le tecnologie ci hanno dimostrato come oggi sia possibile apprendere senza limiti di spazio e di tempo; ma, la figura del docente resta centrale, in quanto guida e punto di riferimento autorevole in questo percorso. L'infanzia è un lasso di tempo irripetibile e fondamentale per fondare le basi di apprendimenti futuri. Dalla nascita ai 6 anni, infatti, si assiste ad una crescita dinamica a livello corporeo, sociale, cognitivo, linguistico del bambino che subisce influenze dall'ambiente, dalla famiglia e dai pari. Attraverso una forma di protezione e cura dello stesso è bene anche renderlo autonomo, partecipe e attivo, sempre più protagonista del suo processo di apprendimento. Anche la dimensione temporale, pertanto, ha subito delle modifiche. L'orologio pedagogico del bambino è caratterizzato da un alternarsi di novità, ripetizione, ricorsività e variazione. Questa cadenza temporale permette una sinergia tra l'alternanza di stimoli e suggerimenti nuovi con stimoli precedenti che offrono sicurezza e fiducia.

L'ambiente virtuale influenza positivamente o negativamente il processo di crescita? Per quanto riguarda gli spazi di apprendimento, il Covid-19 ha inciso soprattutto sulla variabile dell'ambiente, che inevitabilmente ha ricadute educative sul bambino. Lo spazio parla, quindi è compito delle insegnanti preoccuparsi della strutturazione di spazi di apprendimento anche a casa, in collaborazione e supporto alle famiglie. Per compensare la stabilità dello spazio interno casalingo è opportuno costruire esperienze educative anche fuori dallo spazio casa-scuola, preferibilmente in natura. Queste esperienze hanno avuto delle ricadute anche sugli insegnanti/educatori. Recenti ricerche hanno

---

<sup>5</sup> Per la scuola dell'infanzia il curriculum viene articolato in Campi di Esperienza, quali il sé e l'altro, il corpo e il movimento, immagini-suoni-colori, i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo; mentre, per la scuola primaria si rimanda alle materie.

dimostrato come, in vista della ripartenza in presenza e alla luce della riapertura delle scuole, molte insegnanti hanno confessato che la ri-conduzione della didattica *face to face*, fosse diventata motivo di ansia nel pieno rispetto di tutte le precauzioni sanitarie possibili per la salvaguardia della comunità (Wakui *et al.* 2021). Questi episodi fanno riflettere su quanto la pandemia abbia agito su di noi in modo inconsapevole e, nel caso dei più piccoli, temendo il contatto nella loro salvaguardia. Tutto ciò è accaduto a molti insegnanti che non avevano mai sperimentato la sensazione di voler dimostrare la loro affettività e di non poterlo fare, non tanto per un impedimento sanitario e/o legale, quanto per una ricaduta del virus sul piano dell'inconscio, determinando una nuova forma di affetto a tutela dell'altro, ovvero il *rimanere distanti*.

#### **4. La micro-indagine**

L'esperienza dei LEAD per la fascia 3-6 anni è stata oggetto di analisi attraverso una micro-indagine nello scorso marzo 2021. È stato realizzato un questionario anonimo per un campione eterogeneo<sup>6</sup> di cento insegnanti di scuola dell'infanzia mediante la piattaforma *Google Form*. L'obiettivo era quello di riportare gli effetti di questa innovativa e inedita esperienza ad un anno dall'arrivo della pandemia, ovvero marzo 2020. Il questionario era suddiviso in quattro aree volte ad indagare rispettivamente la formazione personale dell'insegnante, la formazione digitale dell'insegnante, l'esperienza dei legami educativi a distanza (LEAD) e infine l'area emotiva dell'insegnante.

##### *4.1. L'identikit professionale del docente*

La prima area di indagine mirava ad ottenere il profilo professionale del docente e alcune informazioni relative alla scuola di appartenenza. Come si è ribadito più volte, la pandemia ha migliorato i livelli di digitalizzazione in tutto il panorama nazionale e nei diversi ambiti. Relativamente al panorama educativo i LEAD hanno portato maggiormente il mondo digitale nella scuola dell'infanzia. Le domande relative a questa prima area avevano come obiettivo l'esplorazione della formazione del docente che oggi lavora nella scuola dell'infanzia, informazioni anagrafiche, anni di esperienza lavorativa, ma anche informazioni relative al tipo di scuola (pubblica, privata, paritaria), il tipo di sezione (omogenea, eterogenea) e le età dei bambini. Tutte queste domande sono propedeutiche alla prossima area che identifica il profilo digitale del docente, dimostrando che fattori come età e formazione non abbiano inciso sullo sviluppo della loro competenza digitale. Dalle risposte (figura 1) si noti come la prevalenza di insegnanti con diploma abilitante all'insegnamento 54% sia maggiore rispetto alla formazione universitaria 30%. Per quanto riguarda l'età, il 21 % ha 25-35 anni, il 29% ha 36-45 anni, il 33% ha tra i 46-55 anni e il 17% oltre 56 anni.

Il numero di anni di servizio complessivi (di ruolo e non di ruolo) nella scuola sono il 10% fino a un anno, il 12% da 1-3 anni, il 17% da 4-10 anni, il 30 % da 11-20 anni e infine il 31% oltre i 20 anni. Si tratta dunque di docenti con molti anni di servizio, pertanto, questo dato ci dice come vi sia una bassa percentuale di giovani insegnanti con formazione universitaria. Le insegnanti provengono principalmente da una scuola pubblica 81%, il 17% da una scuola paritaria e solo il 2% da una scuola privata. La sezione prevalente è quella omogenea 73%, rispetto la sezione eterogenea 27%. L'omogeneità della sezione vede rispettivamente una percentuale di bambini di 3 anni (54%), di 4 anni (52%) e di 5 anni (48%). Questo dato rende visibile come, durante l'esperienza a distanza, le insegnanti hanno dovuto creare percorsi per bambini della stessa età.

---

<sup>6</sup> Con il fine di avere un campione caratterizzato da un *background* di appartenenza sociale, economico e culturale differente, sono stati raccolti i dati relativi alle caratteristiche delle singole scuole dal PTOF di ognuna. I dati esaminati appartengono a realtà scolastiche proprie dei quartieri di Bari (nello specifico scuole appartenenti a Murat, Poggiofranco, Carrassi, Picone, San Pasquale, Libertà, San Paolo) connessi alle realtà territoriali di Acquaviva delle Fonti, Cassano delle Murge, Gioia del Colle, Santeramo, Sammichele e Altamura.

#### 4.2. L'identikit dell'insegnante digitale

Attraverso la seconda area si è cercato di disegnare il profilo del docente digitale, dimostrando, come sostiene Riva, che l'essere *nativi digitali* non dipenda dal fattore età/anni di insegnamento, bensì dall'utilizzo della tecnologia in modo intuitivo (2014). L'87% delle insegnanti ritiene di possedere una formazione digitale<sup>7</sup>, il 13% non ancora (Figura 2). Le insegnanti che hanno risposto «sì» sostengono di averla acquisita rispettivamente per il 50% attraverso una formazione individuale (corsi pubblici o privati, ECDL, patente europea); il 30% attraverso la formazione ricevuta dalla scuola (corsi di formazione presenti nel PTOF della scuola e corsi di aggiornamento) infine il 20% attraverso la formazione accademica (laboratori, corsi di perfezionamento, master). Questo dato dimostra ulteriormente come l'età o gli anni di insegnamento siano variabili non considerabili nella definizione di un nativo digitale, dal momento che siamo portati a pensare che solo le giovani generazioni lo siano. Le stesse insegnanti sostengono di aver incrementato la propria formazione digitale, dopo un anno di pandemia, poiché diventata ormai prassi quotidiana. Infatti, a tale quesito l'86% ha risposto di «sì» e solo il 14% ha risposto di «no». La maggior parte delle insegnanti (67%) non ha frequentato corsi in merito all'utilizzo di sistemi per i LEAD; a tale proposito si ricorda che il MIUR abbia fornito "orientamenti" e non rigide regole di attuazione, dando spazio alla creatività e alla libertà del singolo docente. È stato compito del Dirigente scolastico realizzare questi orientamenti in forme tangibili e concrete. A tale proposito, il 59% delle insegnanti appartiene a scuole che hanno predisposto corsi di formazione digitale durante la pandemia. Per quanto riguarda la disponibilità dei supporti tecnologici, il 44% delle insegnanti risponde di possedere almeno due dispositivi tecnologici e di aver utilizzato gli stessi per i LEAD; mentre una bassissima percentuale ne ha acquistati di nuovi per ragioni lavorative (31%) e il 54% delle scuole ha fornito ulteriori dispositivi tecnologici. Su una scala da 1 a 10 (Figura 3), le insegnanti hanno risposto che l'attenzione verso l'uso delle tecnologie, nella propria scuola di appartenenza, è medio-elevata, dunque con punteggio 8 (31%).

#### 4.3. L'esperienza dei LEAD

La terza area entra nel vivo della ricerca riguardante l'esperienza dei legami educativi a distanza con i più piccoli, in particolare, mira ad analizzarne l'efficacia (Figura 4). Il 60 %, infatti, ritiene che sia possibile instaurare legami affettivi a distanza, mentre il 40 % no. L'analisi dei dati è stata funzionale per disegnare una immagine che riporta il pensiero delle docenti riguardo i LEAD.

È stato sorprendente venire a conoscenza che il 91% delle insegnanti non aveva mai utilizzato sistemi digitali di didattica a distanza con i più piccoli in precedenza alla situazione pandemica emergenziale (Figura 5). Questo dato dimostra come nella scuola dell'infanzia si lavori soprattutto in presenza, in quanto i suoi valori non sono comunicabili mediante l'utilizzo di uno schermo e sottolinea quanto i LEAD siano stati la prima esperienza di legami affettivi a distanza per la scuola italiana. Nonostante la nuova modalità educativa, resta viva l'importanza di aver condiviso e portato avanti la programmazione degli apprendimenti, intesa come bussola per orientarsi nella didattica quotidiana. Il 90 % delle docenti, infatti, sostiene di aver partecipato ad una programmazione (personale e collegiale) relativa ai campi di esperienza anche durante il lockdown, attraverso il collegamento a distanza. Una parte del questionario richiedeva, in forma aperta, di condividere un esempio pratico di legame educativo a distanza. Segue dunque un elenco delle risposte più frequenti; nello specifico della didattica, i legami educativo-affettivi si sono mantenuti grazie a:

- messaggi audio-video con WhatsApp e videochiamate personalizzate (durante marzo 2020 e

<sup>7</sup> Per formazione digitale si è inteso un processo continuo e creativo per la definizione di modelli didattici con un approccio immersivo e si dimostrano in grado di utilizzare al meglio le innovazioni tecnologiche per rendere più coinvolgente e quindi efficace l'apprendimento.



- prima di utilizzare piattaforme tecnologiche alternative e proprie della scuola);
- racconto interattivo di storie usando Jam-Board e/o PowerPoint;
- attività creative e laboratoriali soprattutto grafico-pittoriche;
- giochi didattici con app o interattivi sulla piattaforma Zoom;
- esperimenti per l'apprendimento attraverso "il fare domestico";
- dettato grafico (per i bambini più grandi);
- comunicare l'espressione del proprio stato d'animo e condivisione con gli altri;
- indagini di conoscenze pregresse e aspettative degli studenti per lo sviluppo del pensiero critico attraverso il porsi domande attingendo al proprio bagaglio personale e non dettate direttamente dalla spiegazione dell'insegnante;
- laboratori artistici, manipolativi e/o lavoretti con la guida di tutorials;
- ripasso della routine scolastica in videolezione con supporto di immagini;
- conversazioni guidate con canti e filastrocche;
- costruzione di e-book;
- lettura di storie animate con condivisione di immagini e voce narrante del docente.

Le insegnanti hanno risposto che i LEAD hanno, sicuramente, ostacolato i Campi di Esperienza riguardanti la socializzazione (il sé e l'altro) e il movimento (corpo e movimento); invece hanno potenziato il linguaggio audio-visivo (immagini, suoni e colori), quello parlato (discorsi e parole) e la conoscenza del mondo (attraverso l'esplorazione dello spazio circostante e di quello virtuale). Tale potenziamento è possibile in quanto le tecnologie permettono di abbattere le barriere spazio-temporali e di viaggiare con la mente, in posti che il corpo non può raggiungere (Figura 6).

Le domande successive mirano ad effettuare un confronto (Figura 7) tra il primo periodo di lockdown, durante Marzo e Giugno 2020, quando l'arrivo improvviso del Covid-19 ha 'forzato' la scuola a cambiare l'ambiente formativo e il secondo periodo, da Ottobre 2020 a Marzo 2021, quando le insegnanti avevano già sperimentato l'ambiente virtuale e avevano la possibilità di progettarlo. Dai grafici risulta che non tutti i bambini sono riusciti a connettersi; rispetto al primo periodo vi è un leggero incremento nella connessione. Il grafico successivo riguarda la figura di accompagnamento a casa, in supporto ai bambini che ha collaborato con i docenti; durante il primo periodo i bambini erano seguiti principalmente dai genitori (99%) essendo anche loro a casa in *smart-working*, mentre, nel secondo periodo vi è un incremento della percentuale di altre figure adulte quali i nonni (11%). L'ultimo grafico, invece, riporta informazioni relative alle modalità di conduzione degli incontri se sincroni e asincroni. Nel caso della lezione in modalità sincrona vi era una interazione in tempo reale (incontri live streaming o classi virtuali); la modalità asincrona, invece, nasce per ovviare ai problemi legati alla mancanza di un dispositivo pro-capite per bambina/o e/o l'impossibilità di immediato collegamento per varie ragioni, infatti, si è ricorso all'invio del materiale reperibile in ogni momento, su una piattaforma alternativa. La parte finale di questa area mirava ad esplorare i tipi di piattaforme utilizzate durante la connessione; sono molteplici: G-Suite, Classroom, WhatsApp, Zoom, Google Meet, Kindertap, Jam Board o semplicemente via mail. Nel secondo periodo si sono registrate nuove piattaforme.

#### *4.4. L'area emotiva dell'insegnante*

La quarta area indaga la sfera personale dell'insegnante alla ricerca sia della sua emotività durante questa esperienza, sia di segnali di *burnout* causato dall'eccessivo utilizzo delle tecnologie. La professione dell'insegnante si focalizza sulla relazione educativa, caratterizzata da un forte coinvolgimento emotivo che, a causa della dimensione di apprendimento insolita e virtuale, risulta amplificato. Per una parte del tempo gli insegnanti hanno visto il loro vissuto durante l'esperienza dei LEAD caratterizzato da: incertezza, stanchezza, ansia, mancanza di fiducia, irrequietezza, pessimismo, rabbia, inadeguatezza, insoddisfazione, preoccupazione per la propria salute e per i propri bambini. Le insegnanti non hanno mai provato voglia di fuggire né avuto problemi di insonnia.

Durante i LEAD il tempo dedicato alla scuola (maggiormente per colleghi e DS) e ai genitori è aumentato; invece, è diminuito per l'ascolto dei bambini; risulta uguale il tempo dedicato al personale tecnico-amministrativo. La collaborazione durante i LEAD è aumentata tra i docenti e le famiglie; resta invariata con il DS, con il personale tecnico-amministrativo e con gli studenti. I problemi legati a organizzazione, concentrazione, partecipazione e relazioni sono aumentati. Le richieste sono incrementate da parte dei genitori e dalla scuola, sono invece invariate quelle provenienti dai nonni/figure adulte e dal personale tecnico-amministrativo. Lo stress causato dall'elevato uso di dispositivi tecnologici (Figura 8) è maggiormente influenzato dal peso delle richieste ricevuto (46%). L'emergenza sanitaria ha intensificato queste richieste, portando spesso gli insegnanti/educatori a dover gestire con difficoltà situazioni a rischio; viene spesso a mancare il tempo della riflessione, dunque il tempo di una pausa dall'azione per riflettere sull'operatività stessa. Dewey definisce il pensiero riflessivo uno strumento per l'azione, una pausa dall'azione utile all'azione stessa; un momento di sospensione dal fare che permette all'azione di essere un'azione pensata e non semplice routine (2019). L'umore delle insegnanti durante l'anno pandemico è risultato molto altalenante (51%). Per quanto riguarda la variabile relativa alla qualità delle informazioni (relative agli orientamenti LEAD), risultano tutte chiare; contraddittorie, secondo le docenti, erano le linee guida del ministero in quanto si è trattato di una situazione *work in progress*, quindi, per quanto si è cercato di dare il più possibile delle indicazioni da seguire si è dovuto anche fare i conti con la realtà pratica e totalmente nuova.

L'ultima area del questionario è dedicata alla condivisione aperta di esperienze e punti di vista personali di cui segue un sunto; la maggior parte delle insegnanti tornerebbe alla modalità scolastica tradizionale e una bassissima percentuale lascerebbe uno spazio dedicato alla didattica a distanza, nonostante la maggior parte delle insegnanti identifica gli strumenti tecnologici come una opportunità. È stato poi chiesto alle insegnanti di condividere buone pratiche di esperienze significative a distanza con i bambini. Riassumendo le risposte delle insegnanti si noti quanto sia possibile progettare e realizzare esperienze significative per i più piccoli anche a distanza, anche se, un'altra parte di insegnanti ritiene che, essendo la scuola dell'infanzia caratterizzata dall'esperienza, non si possa riproporre questo meccanismo online. Nel primo caso occorre privilegiare l'aspetto ludico e il racconto è la metodologia più citata; in questo caso è fondamentale la voce narrante dell'insegnante che aiuta i bambini a mantenere legami stretti con la scuola e con i compagni. L'affabulazione è una metodologia fondamentale per esperienze di apprendimento con bambini così piccoli, i prodotti audio-video devono essere brevi e accattivanti. Una risposta è stata particolarmente toccante, in quanto una docente utilizza la frase «didattica della vicinanza». Per gli insegnanti è stato anche fondamentale l'ascolto dei genitori, per poter progettare percorsi di apprendimento sulla base delle loro esigenze. In base a questo è stata necessaria la progettazione di una calendarizzazione settimanale e l'aver preferito attività pratiche, rapide e immediate, considerando le brevi capacità attentive dei bambini. Le spiegazioni-indicazioni dell'insegnante devono essere chiare e concise, arricchite da immagini da condividere con tutti. Altre docenti ribadiscono che la scuola dell'infanzia è ««a scuola dell'esperienza». Un altro elemento ricorrente è la musica, mezzo per coinvolgere i bambini così piccoli. Per quanto riguarda lo spazio, altra variabile ricorrente nelle risposte, si riporta come l'essere rimasti a casa, sia stata un'occasione per partire dal vissuto del bambino, attraverso esempi pratici e semplici di vita domestica. Lo spazio deve essere preparato, incoraggiante e deve consentire al bambino di costruire il significato delle proprie azioni. In conclusione, è difficile progettare e realizzare esperienze significative a distanza per bambini così piccoli la cui formazione è caratterizzata da relazione e corporeità, ma l'aver creato legami educativi anche è stato molto importante per non perdere la routine giornaliera e la manualità acquisita nei mesi in presenza. Un'altra parola ricorrente è «esempio», questo perché molte insegnanti hanno proposto video tutorials artistici, teatrali, letture animate, piuttosto che la mera colorazione di schede didattiche, mostrando le proprie mani e spiegando con la propria voce. Come ultima domanda è stato chiesto alle insegnanti se i LEAD riescano a garantire l'inclusione dei bambini, ma la maggioranza ha risposto negativamente, poiché è fondamentale la presenza. Nel secondo periodo, inoltre, molte scuole sono

rimaste aperte per dare la possibilità ai bambini BES di essere seguiti maggiormente, anche se nelle sezioni non vi erano compagni; quindi, nonostante ci fosse maggiore attenzione da parte delle insegnanti, è mancata la socializzazione con i pari; allo stesso tempo, anche i bambini rimasti a casa risultavano privati della stessa. Una vera e propria scommessa riguarda il campo dell'inclusione, e per tale ragione nel periodo post pandemico sono diventati numerosi gli studi che cercano di rendere l'apprendimento a distanza sempre più accessibile a tutti (UNESCO IIEP 2021).

## 5. Conclusioni

La pandemia è stata la prima vera occasione per portare le tecnologie nel mondo dell'educazione dell'infanzia, così bambine e bambini hanno sperimentato un nuovo ambiente di apprendimento caratterizzato, da sempre, per la presenza. Tale condizione ha sottolineato, ancora di più, la responsabilità nelle mani degli adulti e dei docenti, verso un compito così delicato. Questa situazione emergenziale ci ha dato la possibilità di intraprendere un percorso verso una direzione comune, propria dell'*ecosistema educativo*; vale a dire che scuola e famiglia hanno dovuto rafforzare la loro sinergia per garantire il diritto di istruzione dei bambini, garantendone allo stesso tempo quello della salute. La professionalità docente svolge in questo caso un ruolo chiave, in quanto una buona padronanza delle competenze digitali priva di una solida competenza pedagogica è comparabile ad una scatola vuota. La micro-ricerca evidenzia quanto sia stato importante l'aver lavorato insieme per trovare soluzioni comuni. Il bambino, l'insegnante e il genitore crescono insieme e hanno modo di influenzarsi a vicenda; occorre quindi conoscenza reciproca e reciproco riconoscimento. I legami educativi a distanza sono stati un'occasione, da parte dell'insegnante, per raccogliere e rilanciare le buone pratiche del fare scuola, un'opportunità per rimodulare il modello di scuola tradizionale, per costruire nuovi significati, nuove possibilità organizzative e nuove forme di partecipazione. I risultati dell'analisi stabiliscono che la scuola dell'infanzia è una *scuola che va vissuta*, necessariamente in presenza e i LEAD sono da utilizzare esclusivamente in tempi di emergenza e/o necessità, in quanto, spesso, possono risultare l'opposto, quindi 'limiti educativi a distanza'. Questa esperienza può essere considerata come un'opportunità per una vera e propria rimessa in discussione dei professionisti del settore, quali insegnanti e genitori. La richiesta di adattarsi a nuovi modelli di intervento e l'utilizzo di strumenti tecnologici che facessero da tramite alla relazione educativa può essere definito come un momento di *crisis*, ma anche come opportunità di apprendimento, soprattutto di sé stessi (Frassine, Bellandi 2021). La speranza è quella che la scuola a distanza sia stata un'occasione che per rendere manifesto e dimostrare cosa ci sia dietro il magico e immenso mondo dell'infanzia, ma anche per avviare nuove ricerche legate alla straordinarietà del modo di apprendere del cervello, che ha un principale e unico scopo, ovvero quello di adattarsi per continuare ad imparare, *nonostante qualsiasi tipo di avversità* (Dehaene 2018); solo in questo modo sarà possibile riutilizzare le nostre risorse emotive più importanti, quali i nostri sensi, per riscrivere un nuovo abbecedario sulla affettività della Comunità educativa.

## Riferimenti bibliografici

- Burns T., Gottschalk F., 2019, *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age. Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Chaudron S., Di Gioia R., Gemo M., 2018, *Young Children (0-8) and Digital Technology. A Qualitative Study Across Europe*, European Union: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110359>.

- Cheung C., Bedford R., De Urabain S., 2017, *Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset*, *Sci Rep* 7.
- Crepet P., 2021, *Oltre la tempesta. Come torneremo a stare insieme*, Strade Blu Mondadori, Milano.
- Cucinotta D. & Vanelli M., 2020, *WHO declares COVID-19 a pandemic*, *Acta Biomedica*.
- Dehaene S., 2018, *Imparare: Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Dewey J., 2019, *Come pensiamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Edwards S., 2021, “Cyber-safety and COVID-19 in the early years: A research agenda”, *Journal of Early Childhood Research*, 19/3: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X211014908>.
- Elia G., 2020, “Il valore della comunità. Il Noi e l’Io tra resistenza e transizione”, in S. Lentini, S.A. Scandurra (eds.), *Quamdiu cras, cur non hodie?*, Aracne, Roma: 1091-1106.
- Frassine L., Bellandi R., 2021, “La primavera dentro ad una stanza: narrazioni in pandemia nel campo educativo”, *Journal of Health Care Education in Practice*, 3/1: 105-113.
- Limaye R.J., Sauer M., Ali J., Bernstein J., Wahl B., Barnhill A., Labrique A., 2021, “Building trust while influencing online COVID-19 content in the social media world”, *The Lancet – Digital Health*, 2/6: [https://www.thelancet.com/journals/landig/article/PIIS2589-7500\(20\)30084-4/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/landig/article/PIIS2589-7500(20)30084-4/fulltext).
- Livingstone S., Kardefelt D., Saeed M., 2019, *Global Kids Online Comparative Report*, Innocenti Research Report UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.
- Montanari M., 2021, “La scuola ai tempi del Coronavirus: esperienze, narrazioni, emozioni, riflessioni”, *Journal of Health Care Education in Practice*, 3/1: 99-104.
- Montessori M., 1909, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Città di Castello.
- Montessori M., 1999, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Regni R., Fogassi L., 2019, *Maria Montessori e le neuroscienze*, Fefè Editore, Roma.
- Riva G., 2014, *Nativi digitali*, Il Mulino, Bologna.
- Thomas M.S.C., Rogers C., 2020, “Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis”, *Prospects*, 49: 87–90.
- UNESCO IIEP, 2021, *COVID-19 and inclusive open and distance learning solutions: a rapid assessment of the development and implementation of inclusive open and distance learning solutions for students with disabilities*: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377831>.
- Wakui N., Abe S., Shirozu S., 2021, “Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons after the reopening of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study”, *BMC Public Health*, 21: 1050.

### Riferimenti Normativi

Il seguente contributo è stato elaborato tenendo conto dei seguenti riferimenti normativi: L. 92 del 28 giugno 2021, art. 4; Commissione per il sistema integrato 0-6 Miur, Bozza delle Linee pedagogiche; D.lgs. del 13 aprile 2017 n. 65; Le Indicazioni Nazionali del 2012 e i Nuovi Scenari del 2018; Agenda 2030; Gli Orientamenti educativi nazionali per la fascia 0-3; Documento ECEC – *Early Childhood Education and Care*; Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza del 20

novembre 1989; Orientamenti pedagogici sui LEAD “un modo diverso per fare nido e scuola dell’infanzia”.

Appendici

100 risposte

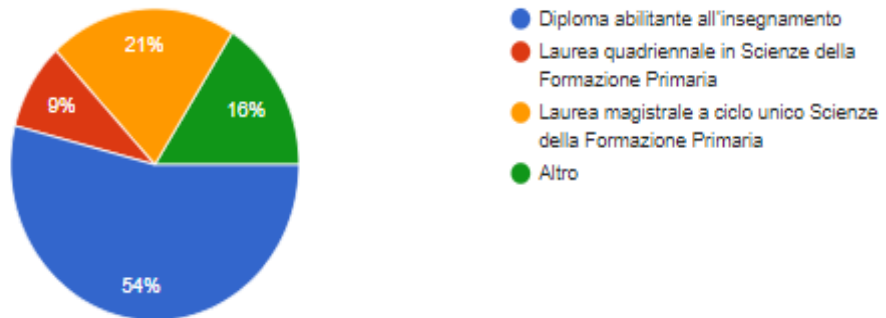


Figura 1.  
Titolo di studio.

100 risposte

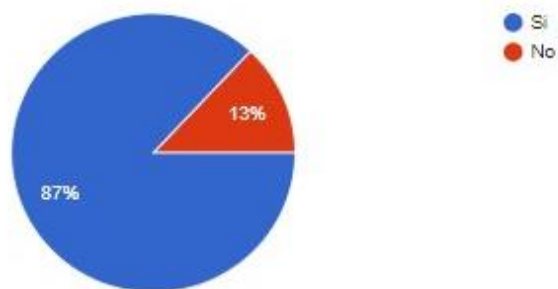


Figura 2.  
Ritiene di possedere una formazione digitale?

100 risposte

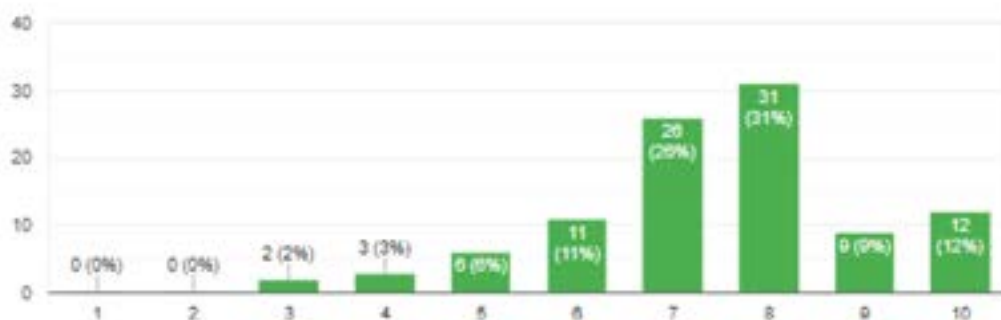


Figura 3.  
Nella sua scuola di appartenenza qual è l'attenzione rivolta all'uso delle tecnologie da 1 a 10?

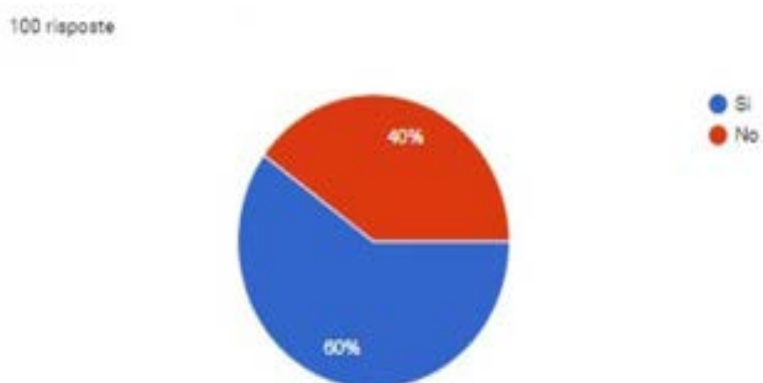


Figura 4.  
 Crede che i LEAD consentano di stabilire un legame affettivo a distanza?

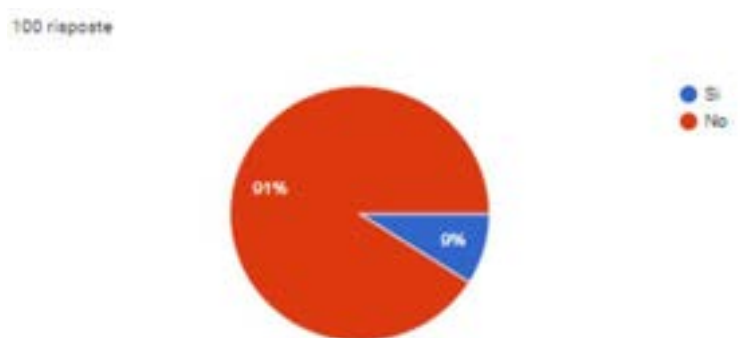


Figura 5.  
 Aveva già utilizzato sistemi digitali di didattica a distanza precedentemente al Covid-19?

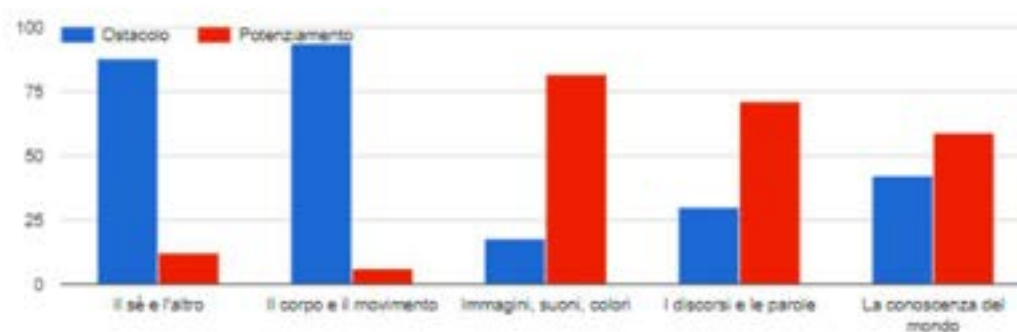


Figura 6.  
 Quali sono i campi di esperienza che i LEAD maggiormente ostacolano – potenziano?

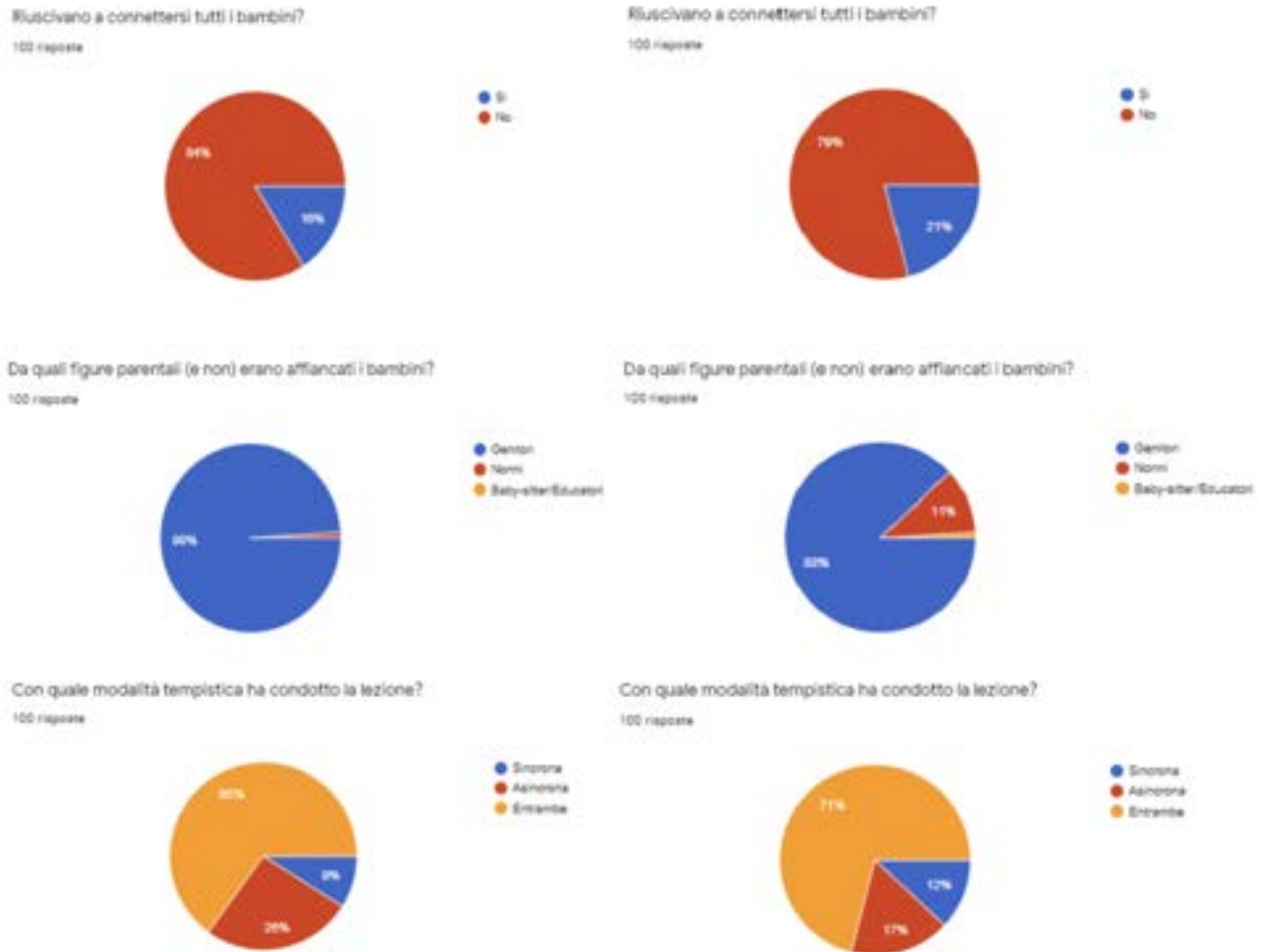


Figura 7.  
Confronto tra 'Marzo 2020 – Giugno 2020' e 'Ottobre 2020 – Marzo 2021'

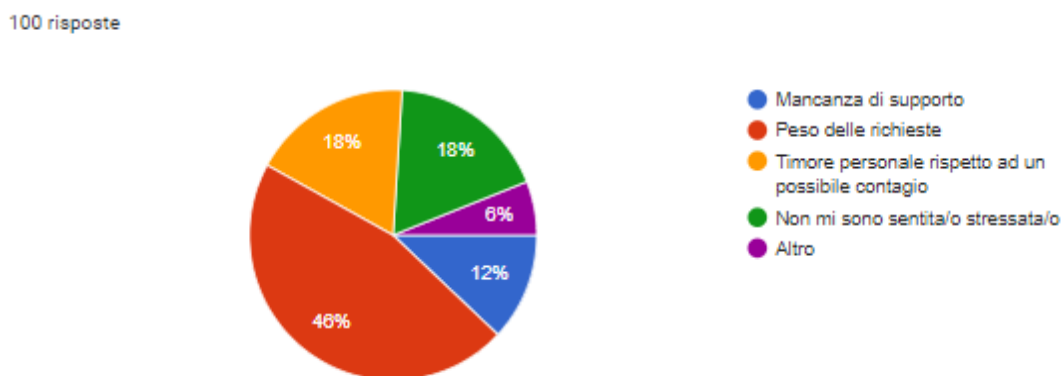


Figura 8.  
È dimostrato che un elevato utilizzo di dispositivi tecnologici incida negativamente sui livelli di stress, pensa che quest'ultimo sia stato ulteriormente influenzato.



## UNE APPROCHE LEXICO-GRAMMATICALE DU FRANCOPROVENÇAL DE FAETO DANS LES POUILLES

MICHELE DE GIOIA

Università degli Studi di Padova

[michele.degioia@unipd.it](mailto:michele.degioia@unipd.it)

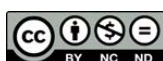
### Abstract

**(EN)** The Romance multilingual area covers a territory located in the Italian region of Puglia, today called “Monti Dauni” (i.e. the Daunian Mountains). In this territory there are two villages, Faeto and Celle di San Vito, where a linguistic variety that belongs to the Franco-Provençal domain is spoken. Among the various studies carried out on this variety, none adopt a lexico-grammatical approach. We intend to fill this gap by examining Faeto Franco-Provençal using the Lexicon-Grammar method. Specifically, we apply the method to the description of some of the set phrases of Faeto Franco-Provençal, taken from the first lexicographic work dedicated to it, namely the *Dizionario Francoprovenzale-Italiano, Italiano-Francoprovenzale di Faeto* published in 2007 by the “Sportello Linguistico Francoprovenzale” (i.e. the Franco-Provençal Language Office). The results of our analysis constitute the first lexico-grammatical contribution concerning a variety covered by the *European Charter for Regional or Minority Languages*. Also, these results are another step in the construction of the Compared Lexicon-Grammar of Romance Languages.

**KEYWORDS:** Faeto Franco-Provençal; Freezing; Frozen Adverbs; Lexicon-Grammar; Syntactic Analysis.

**(FR)** L’espace multilingue roman recouvre un territoire localisé dans la région italienne des Pouilles et aujourd’hui dénommé « Monti Dauni » (i.e. les monts de Daunie). Sur ce territoire se situent deux villages, Faeto et Celle di San Vito, où l’on parle une variété linguistique qui relève du domaine francoprovençal. Parmi les différentes études menées sur cette variété, nous n’en trouvons aucune qui adopte une approche lexico-grammaticale. Nous entendons combler cette lacune en examinant le francoprovençal de Faeto par la méthode du Lexique-Grammaire. Plus précisément, nous appliquons la méthode à des fins de description de certaines structures figées du francoprovençal de Faeto, tirées du premier ouvrage lexicographique qui lui a été consacré, à savoir le *Dizionario Francoprovenzale-Italiano, Italiano-Francoprovenzale di Faeto* publié en 2007 par le « Sportello Linguistico Francoprovenzale » (i.e. le Bureau des langues francoprovençales). Les résultats de notre analyse constituent la première contribution lexico-grammaticale concernant une variété visée par la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Également, ces résultats se veulent une autre étape de la construction du Lexique-Grammaire Comparé des Langues Romanes.

**MOTS-CLÉS:** Francoprovençal de Faeto ; Figement ; Adverbes figés ; Lexique-Grammaire ; Analyse syntaxique.





## 1. Introduction<sup>1</sup>

L'espace multilingue roman recouvre un territoire localisé dans la région italienne des Pouilles et aujourd'hui dénommé « Monti Dauni » (i.e. les monts de Daunie). Sur ce territoire se situent deux villages, Faeto et Celle di San Vito, où l'on parle une variété linguistique qui relève du domaine francoprovençal.

Parmi les différentes études menées sur cette variété, nous n'en trouvons aucune qui adopte une approche lexico-grammaticale. Nous entendons combler cette lacune en examinant le francoprovençal de Faeto (dorénavant FPF) par la méthode du Lexique-Grammaire (dorénavant LG).

Plus précisément, nous appliquons la méthode à des fins de description de certaines structures figées du francoprovençal de Faeto, tirées du premier ouvrage lexicographique qui lui a été consacré, à savoir le *Dizionario Francoprovenzale-Italiano, Italiano-Francoprovenzale di Faeto* publié en 2007 par le *Sportello Linguistico Francoprovenzale* (i.e. le Bureau des langues francoprovençales).

Les résultats de notre analyse constituent la première contribution lexico-grammaticale concernant une variété visée par la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Également, ces résultats se veulent une autre étape de la construction du Lexique-Grammaire Comparé des Langues Romanes.

## 2. Précaution terminologique

Au point de vue éminemment sociolinguistique, le FPF est reconnu sans nul doute comme une variété appartenant à un ensemble linguistique plus vaste, dénommée francoprovençal tout court (Ledgeway *et al.* 2016). Cependant, dans le cadre de la présente étude lexico-grammaticale, nous adoptons les termes plus neutres de *langue naturelle* ou d'*idiome* ou mieux de *système linguistique* car, pour nous, toute variété de langue constitue, d'après Saussure (1916), un système linguistique. Ainsi, nous n'entrons pas dans le détail des distinctions traditionnelles entre *variété*, *langue*, *dialecte*, *patois*, *langue régionale* ou *locale*..., qui sont toutes des étiquettes qu'on applique aux idiomes afin de les différencier suivant des variables socio-culturelles plutôt que linguistiques.

## 3. Le Lexique-Grammaire

Cette étude se réclame du cadre méthodologique du LG de Maurice Gross, qui est aussi le nôtre (De Gioia 2015). Ce cadre tire son origine de la grammaire distributionnelle puis transformationnelle de Harris (1974, 1988), fondée sur des représentations syntaxiques opérées au moyen d'opérations de transformation. Or, dans le but « de découvrir et de localiser les contraintes syntaxiques (et sémantiques) qui lient les éléments des phrases », Gross (M. 1975 : 9) étend systématiquement ces représentations à tout le vocabulaire et à toutes les constructions syntaxiques pour lesquelles les entrées lexicales se comportent différemment les unes des autres. Ce cadre naît donc de l'ambition d'aborder systématiquement et dans toute sa complexité l'articulation du vocabulaire avec la syntaxe. Autrement dit, c'est l'étude de la grammaire à partir des éléments lexicaux, qui met en évidence certains phénomènes distinctifs des langues naturelles, dont le figement.

Pour mener une étude lexico-grammaticale du FPF, il faut décrire les éléments lexicaux à partir de la syntaxe de la phrase simple où ils fonctionnent. Si ces éléments sont formés de deux ou plusieurs mots ou qu'ils sont figés, il faut analyser d'abord leur syntaxe interne.

## 4. Le figement

---

<sup>1</sup> Nous remercions les deux évaluateurs anonymes pour leurs suggestions pertinentes.

Nous faisons écho à Jespersen (1971) pour qui le figement est l'un des deux principes caractérisant les langues naturelles (l'autre étant la liberté combinatoire, opposé au premier phénomène), mais également à Gaston Gross (1996) pour qui le figement est appréciable comme une propriété de ces langues.

Cependant, en linguistique française comme en linguistique générale, le figement demeure au premier abord une notion floue, à cause du manque d'une définition unitaire et surtout partagée par la communauté scientifique. Il existe par contre une pluralité de définitions, ou des tentatives de définition, reliant le figement aux diverses dimensions du système linguistique (phonétique, prosodie, morphologie, syntaxe, lexique, sémantique, discours...). Ces définitions, qui servent à expliquer un ou plusieurs aspects dimensionnels à la fois, s'accompagnent souvent de termes distincts, d'où le constat d'une terminologie abondante (*collocation, énoncé lié, expression idiomatique, groupement de mots figés, idiotisme – anglicisme, gallicisme, italianisme... – , lexie composée, phraséologisme, synapsie, synthème, tour idiomatologique*, et beaucoup d'autres).

Nous optons pour une analyse à dominante syntaxique et formelle selon laquelle « Une manière générale de définir des expressions figées consiste à convenir que lorsque deux éléments d'une construction [...] sont fixes l'un par rapport à l'autre, alors la construction [...] est figée. Outre ce critère de forme, des intuitions de sens interviennent également ». Cette définition de Maurice Gross (1986 : 40) permet une représentation scientifique du figement, qui touche n'importe quel type de structure grammaticale d'une langue naturelle, dont le francoprovençal de Faeto :

- les noms :

- (1) *[Gli-étte] un mange é duórme*  
[Il est] un mange et dort<sup>2</sup>  
([Il est] un fainéant)
- (2) *[Gli-étte] un crestiànnne finne*  
[Il est] un chrétien fin  
([Il est] une personne distinguée)

- les adjectifs :

- (3) *[Gi mé màje] a remmóte*  
([Je me suis mis] à l'abri)
- (4) *[La màchene gli-étte] fuóre use*  
([La voiture est] (hors d'usage + en panne))

- les adverbes :

- (5) *[Íje i chiàme] àure é mumènde*  
[Il appelle] heure et moment  
([Il appelle] (à toute heure + à tout moment))
- (6) *[Ise i vante d'accòrde] cumme la dóne è la nóre*  
[(Ils + elles) s'entendent] comme la belle-mère et la belle-fille  
([(Ils + elles) s'entendent] comme chien et chat)

---

<sup>2</sup> En général, si besoin est, nous indiquons en caractères normaux le mot-à-mot au deuxième niveau et l'équivalent sémantique et figé, entre parenthèses, au troisième (à partir de l'exemple (11) ce sont le troisième niveau et le quatrième). Les notations employées sont celles du LG.

- des structures phrastiques entières :

(7) *Va a lu prénne a Nappe !*  
Va le prendre à Naples !  
(Va te faire voir chez les Grecs !)

(8) *M'atte denà carda biànge*  
(Il m'a donné carte blanche)

- les proverbes :

(9) *Chi se àuze da la sègge i père lu poste*  
Qui se lève de la chaise il perd la place  
(Qui va à la chasse perd sa place)

(10) *Tutte le vi i purtúnte a Róme*  
Toutes les voies portent à Rome  
(Tous les chemins mènent à Rome)

## 5. Les adverbes figés en FPF

Nous avons choisi de continuer nos enquêtes précédentes sur les rapports qui lient la réalité du figement à celle des adverbes (De Gioia 2010). En LG, la notion d'adverbe est fusionnée avec celle de circonstanciel (Gross M. 1986 : 12) et elle recouvre toutes les formes que la grammaire normative traditionnelle avait séparées en trois catégories : les adverbes proprement dits, les compléments circonstanciels et les propositions subordonnées circonstancielles. En nous situant dans la même optique, nous considérons comme adverbes figés cette catégorie de formes dont les propriétés combinatoires sont restreintes par rapport à celles des formes libres.

Nous allons décrire de suite certains exemples d'adverbes figés en FPF, que nous tirons du *Dizionario Francoprovenzale-Italiano, Italiano-Francoprovenzale di Faeto*. Nous représentons aussi les verbes (et leurs compléments éventuels) avec lesquels les adverbes se combinent « naturellement », suivant le principe théorique de l'unité de sens que forme la phrase simple, en LG. Notre description a ici le but de faire ressortir les structures syntaxiques des adverbes, pour vérifier si en FPF elles sont les mêmes que celles déjà étudiées pour le français (et d'autres langues).

Partons de la structure globale des adverbes figés – la même que celle des adverbes libres –, que M. Gross indique comme suit :

(A) *Prép Dét N Modif*

Précisons tout de suite que « Dans les formes figées comme dans les formes libres, il n'est pas nécessaire que les quatre termes de la structure (A) soient simultanément présents » (Gross M. 1986 : 47).

Or (A) peut bien être appliquée à diverses formes de FPF, où :

- *N* correspond à une partie libre variable ou bien à une constante *C* :

(11) *[N<sub>0</sub> V W] Prép Dét Adj C*  
*[Gi ge t'a dirre 'na paróle] a cattes íje*  
[Je dois te dire un mot] à quatre yeux

([Je dois te dire un mot] entre quatre yeux)

- (12) *[N<sub>0</sub> V] Prép Dét C Adj*  
*[Íje i cemminne a téta àute] a téta àute*  
 [Il marche] à tête haute  
 ([Il marche] la tête haute)

- (13) *[N<sub>0</sub> V] Prép Dét C<sub>1</sub> Prép Dét C<sub>2</sub>*  
*[Íje i parle] a pette de ciucce*  
 [Il parle] à pet d'âne<sup>3</sup>  
 ([Il parle] à tort et à travers)

- (14) *[N<sub>0</sub> V] Prép Dét C Prép Dét N*  
*[Gi ge vinne] pe cunte de N (= : mun pàje)*  
 [Je viens] pour compte de N (= : mon père)  
 ([Je viens] (au + pour le) compte de N (= : mon père))

• *Modif* = : *Adj* dans (11)-(12), alors que *Modif* = : *Prép Dét C<sub>2</sub>* dans (13) et *Modif* = : *Prép Dét N* dans (14) ; mais il pourrait être interdit dans d'autres formes, dont (15) :

- (15) *[N<sub>0</sub> V] Prép Dét C*  
*[lò quattrà i rescevante] a scaccarielle*  
 ([Les garçons riaient] à tout casser)

• L'absence de *Modif* est analogue à celle de *Prép* et de *Dét* car, à bien y regarder, les exemples de (11) à (15) n'ont pas de *Dét*.

Outre (A), il existe d'autres structures d'adverbes recouvrant d'autres formes de FPF :

- (16) *[N<sub>0</sub> V] Prép Dét C<sub>1</sub> Conj Prép Dét C<sub>2</sub>*  
*[Íje i vinte] tra lume é lustre*  
 [Il vient] entre lumière et lustre  
 ([Il vient] entre chien et loup)

- (17) *[N<sub>0</sub> V] Prép V W*  
*[Íje, 'imbruglije ?] A lò cinne descianne*  
 [Lui, tricher ?] Aux chiens en disant  
 ([Lui, tricher ?] Loin de nous cette idée)

Les adverbes analysés jusqu'ici sont des structures prépositionnelles, mais il y en a d'autres où la préposition est interdite :

- *Prép* = : *E* (ou « zero ») :
- (18) *[N<sub>0</sub> V W] Prép Dét Adj C*  
*[Íje i chiàme] ciàche mumènde*  
 [Il appelle] chaque moment  
 ([Il appelle] à chaque moment)

<sup>3</sup> Il est curieux que le *TLFi : Trésor de la langue Française informatisé*, s. v. « pet », cite une expression qui, bien que comportant les deux mots « pet » et « âne », suggère un sens différent : « On tirerait plutôt un pet d'un âne mort. "Se dit d'un avare dont on ne peut rien obtenir" (Littre) ».

• *Prép* = : *E* car la forme adverbiale est un mot unique, parfois inanalysable en une construction racine-suffixe :

- (19) *[No V W] Adv*  
*[Ti te vinne anéje ?] Fòrtòlèsse*  
(*[Viens-tu ce soir ?] Sans doute*)

Enfin, on retrouve des structures commençant par une conjonction, qui est le plus souvent une conjonction de comparaison :

- (20) *[No V] Adj cumme C*  
*[Gli-étte] ammare cumme lu veléne*  
*[C'est] amer comme le poison*  
(*[C'est] amer comme chicotin*)
- (21) *[No V] comme C*  
*[Íje i zòmbe] cumme un cardille*  
*[Il saute] comme un chardonneret*  
(*[Il bondit] comme un cabri*)
- (22) *[No V] cumme Prép C*  
*[Íje l'a fèje] cumme a 'n'àure de néje*  
*[Il l'a fait] comme à une heure de nuit*  
(*[Il l'a réduit] très mal*)

## 6. Conclusion

Tous les exemples du FPF que nous avons examinés à partir de leur syntaxique interne montrent pour la première fois l'existence de structures lexico-syntaxiques similaires à celles du français de France (Gross M. 1986), indiquées entre parenthèses au dernier niveau de chaque exemple. Elles sont également toutes figées et constituent des cas d'équivalence sémantique, lexicale, syntaxique. La comparaison de ces équivalents sémantiques avec d'autres données déjà disponibles en LG pour d'autres langues permettra de construire des familles d'expressions figées des langues romanes, ainsi que de la francophonie ou de l'ensemble francoprovençal, pour la recherche tous azimuts ou pour les nouvelles disciplines de la phraséodidactique et phraséotraduction (Sułkowska 2016). Par ailleurs, nous pensons que l'étude du figement en FPF que nous avons amorcée ici fournit un autre argument pour consolider sa reconnaissance sociale comme système linguistique à part entière<sup>4</sup>.

### Références bibliographiques

Conseil de l'Europe, 1992, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, <http://conventions.coe.int/treaty/fr/Treaties/Html/148.htm> (07.02.2023).

---

<sup>4</sup> Dans le n° 18 de *Langues et cité. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*, publié par le Ministère de la Culture et de la Communication, Bron (2011 : 7) rappelle que « l'État italien dans sa loi de 1999 et l'Unesco ont parfaitement identifié et reconnu le francoprovençal comme une langue à part entière ». Cet auteur fait référence à la loi du 15 décembre 1999, n° 482, dénommée *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche* (*Règles en matière de protection des minorités linguistiques historiques*). Quant à l'Unesco, Bron pense sans doute à la publication de l'*Atlas des langues en danger dans le monde* (Moseley et al. 2010, anciennement *Livre rouge des langues en danger*).

- De Gioia M., 2010, *À propos de la réduction des adverbes figés*, in T. Nakamura, É. Laporte, A. Dister, C. Fairon (éds.), *Les Tables. La grammaire du français par le menu. Mélanges en hommage à Christian Leclère*, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve : 103-111.
- De Gioia M., 2015, *Le Lexique-Grammaire. Introduction à la méthode*, in P. Paissa, F. Rigat, M.-B. Vittoz (éds.), *Dans l'amour des mots. Chorale(s) pour Mariagrazia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria : 299-309.
- Gross G., 1996, *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*, Ophrys, Paris.
- Gross M., 1975, *Méthodes en syntaxe*, Hermann, Paris.
- Gross M., 1986, *Grammaire transformationnelle du français. 3 : Syntaxe de l'adverbe*, ASSTRIL, Paris.
- Jespersen O., 1924, *The philosophy of grammar*, Allen & Unwin, London ; traduction française par Léonard A.-M., préface de Culioli A., 1992, *La philosophie de la grammaire*, Gallimard, Paris.
- Harris Z. S., 1974, *Lecture Notes on English Transformational Grammar*, Université de Paris VIII ; traduction française par Gross M., 1976, *Notes du cours de syntaxe*, Le Seuil, Paris.
- Harris Z. S., 1988, *Language and Information*, Columbia University Press, New York ; traduction française par Ibrahim A. H., Martinot C., 2007, *La langue et l'information*, CRL, Paris.
- Ledgeway A., Maiden M. (éds.), 2016, *The Oxford guide to the Romance languages*, Oxford University press, Oxford.
- Ministère de la Culture, 2011, *Le francoprovençal, Langues et cité. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*, 18, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Observatoire des pratiques linguistiques, Paris, [https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/fichiers/publications\\_dglflf/Langues-et-cite/Langues-et-cite-n-18-le-francoprovençal](https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/fichiers/publications_dglflf/Langues-et-cite/Langues-et-cite-n-18-le-francoprovençal) (08.02.2023).
- Moseley C., Nicolas A. (éds.), 2010, *Atlas des langues en danger dans le monde*, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189451> (08.02.2023).
- Repubblica Italiana, 1999, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, Legge 15 dicembre 1999, n. 482, *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 297 (20 décembre 1999), Roma, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1999/12/20/297/sg/pdf> (08.02.2023).
- Saussure F. de, 1916, *Cours de linguistique générale*, Payot, Lausanne / Paris.
- Sportello Linguistico Francoprovenzale, 2007, *Dizionario Francoprovenzale-Italiano, Italiano-Francoprovenzale di Faeto*, L'Editrice, Foggia.
- Sułkowska M., 2016, « Phraséodidactique et phraséotraduction : quelques remarques sur les nouvelles disciplines de la phraséologie appliquée », *Yearbook of Phraseology*, 7 : 35-54.
- TLFi : *Trésor de la Langue Française informatisé*, ATILF / CNRS & Université de Lorraine : <http://www.atilf.fr/tlfi> (08.02.2023).



## **ANALYSE DES FAUSSES ANALOGIES CHEZ LES APPRENANTS ITALOPHONES DE NIVEAU B2**

MICHEL VERGNE

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

[micheljeanlouis.vergne@uniba.it](mailto:micheljeanlouis.vergne@uniba.it)

### **Abstract**

**(EN)** In the CEFR, vocabulary knowledge for the B2 level is described as follows: «lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur». The analysis will focus on these “incorrect words” or, more precisely, on the false analogies featured in written production by italoophone learners of French. Starting from a corpus of 170 texts, a classification of such errors will be provided, with a view to putting forward a useful linguistic explication for FFL teachers.

KEYWORDS: false analogies; false friends; CEFR; B2; vocabulary.

**(FR)** Dans le CECR, la maîtrise du vocabulaire est décrite de la façon suivante pour le niveau B2 : « L’exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent ». L’analyse portera sur ces « mots incorrects » ou plus exactement sur les fausses analogies qui apparaissent dans les productions écrites des apprenants italophones. A partir d’un corpus de 170 copies, un classement de ces erreurs sera proposé pour aboutir à une explication linguistique réutilisable par les enseignants de FLE.

MOTS-CLÉS: fausses analogies; faux-amis; CECR; B2; vocabulaire.

### **1. Description du corpus**

Cette étude a été réalisée à partir de 170 copies de production écrite du DELF scolaire (Diplôme d’Etudes en Langue Française<sup>1</sup>) de niveau B2 du CECRL (Conseil de l’Europe 2001). Il s’agit du dernier exercice de l’épreuve collective qui consiste à rédiger un texte d’un minimum de 250 mots en suivant les consignes qui sont données au début de cette troisième partie de l’examen. Les candidats ont à leur disposition 1h pour rédiger un texte qui porte sur une prise de position personnelle

---

<sup>1</sup> Le diplôme d’études en langue française (DEL F) pour les adolescents, déclinaison « junior / scolaire », est un diplôme officiel délivré par le ministère de l’éducation nationale. Il y a 4 diplômes correspondant aux 4 premiers niveaux du Cadre européen commun de références pour les langues : DELF A1, DELF A2, DELF B1 et DELF B2 : <https://www.france-education-international.fr/>.



argumentée (contribution à un débat, lettre formelle, article critique...). La session d'examen retenue est celle de juin 2021 car elle représente la période la plus consistante en nombre de candidats qui se présentent. Cela a également été favorable en termes d'homogénéité du corpus puisque les candidats ont tous réalisé une production écrite ayant la même thématique et par conséquent ces derniers ont mobilisé le même lexique. Pour cette session d'examen, les élèves devaient écrire une lettre formelle à la direction de la résidence étudiants pour se plaindre des conditions d'hébergement lors d'un séjour linguistique dans un pays francophone<sup>2</sup>. Le champ sémantique du lexique est donc bien circonscrit et peut facilement être repéré à partir de l'inventaire des notions spécifiques et des formes linguistiques proposé dans l'ouvrage *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) Un référentiel* (Beacco 2004). Étant donné la thématique décrite plus haut, le candidat utilisera par conséquent des éléments lexicaux relevant de plusieurs catégories comme celles de l'«Habitat» (Beacco 2004: 216), «Gites et couverts : hôtel, restaurant» (Beacco 2004: 224) et «Commerces et courses» (Beacco 2004: 118) mais aussi celle de l'«Appréciation qualitative» (Beacco 2004: 147) puisqu'il s'agit d'une lettre de protestation.

## 2. Réflexion sur les fausses analogies

Le terme faux-amis (Derocquigny 1928) est généralement employé par les traducteurs ou les enseignants (Walter 2001: 101) et il relève d'un phénomène plus ample qui appartient à ce qui peut être nommé par fausses analogies. Le mot *analogie* renvoie au fait que l'on réalise une similitude entre deux éléments, de classe ou de nature différente. En d'autres termes, il s'agit d'un « raisonnement qui consiste à examiner une relation entre un objet de pensée A et un objet B, puis en déduire un objet D en appliquant la relation inférée à un quatrième objet C. Ce qui nous permet d'énoncer que C est à D ce que A est à B » (Sahiri 2013: 73). Ainsi, l'apprenant italien, pour partir d'un cas de figure concret, procède à des analogies quand il effectue des activités de compréhension orale et écrite. Par exemple, si un élève entend ou lit pour la première fois le mot *émotion*, il l'associe tout de suite au mot italien *emozione* car les deux formes se ressemblent et il lui attribue le même sens. En appliquant le modèle de l'analogie proposé plus haut, il est possible d'arriver à cette formule qui pourrait sembler énigmatique sans une explication :

(C) [FM en L2] est à (D) [SM en L2] ce que (A) [FM en L1] est à (B) [SM en L1]

L'élève découvre la forme du mot *émotion* en langue 2 (ce qui a été synthétisé dans la formule par [FM en L2] à lire « forme du mot en langue 2, ici, le français »), et il a en mémoire bien évidemment dans sa langue maternelle la relation (R1) c'est-à-dire la forme du mot *emozione* en langue 1 [FM en L1] et la signification du mot *emozione* en langue 1 [SM en L1 à lire « signification du mot en langue 1 », ici, l'italien]; A cela, il faut ajouter que la similitude entre la forme du mot *émotion* en langue 2 [FM en L2] et la forme du mot *emozione* en langue 1 [FM en L1] peut l'autoriser à établir une relation (R2) à partir de la relation (R1) pour en déduire que la signification d'*émotion* en langue 2 (SM en L2) est la même que celle d'*emozione*.

Cette démonstration fonctionne parfaitement lorsqu'il s'agit de compréhension orale ou écrite. En revanche, lorsque la situation est en production écrite ou orale, il est nécessaire d'ajouter d'ultérieurs éléments explicatifs. En effet, l'apprenant se trouve dans un contexte d'incertitude beaucoup plus grand.

En reprenant l'exemple précédent et en imaginant un apprenant en situation de production écrite comme dans le cas des élèves de notre corpus, on observe que l'apprenant est obligé d'élaborer plusieurs hypothèses reposant sur une intuition de la langue. Ainsi, un élève qui est obligé dans un contexte (activités en classe, examen, communication réelle) d'employer le mot *emozione* en français

<sup>2</sup> Le sujet de l'examen n'est pas reproduit tel quel car France Education International veille à ce que les sujets ne soient pas divulgués.



mais qui, malheureusement, ne le connaît pas, doit avoir recours à différents procédés. Tout d'abord, il part de [SM en L1] et l'associe tout de suite et sans aucun effort puisqu'il s'agit de sa langue maternelle à la [FM en L1] c'est-à-dire *emozione* (signification et forme). Ensuite, il émet une première hypothèse sur la construction des mots en français ainsi qu'une comparaison entre l'italien et le français. Au cours de ses études en langue française, l'élève aura constaté que beaucoup de suffixes italiens en *-zione* ont un correspondant français en *-tion*. Le problème de l'apprenant en situation de production est qu'il n'a pas la certitude que le mot qu'il va créer existe dans la langue française [FM en L2] ou possède la même signification [SM en L2].

Dans ce cas, la formule précédente peut être réutilisée avec une condition supplémentaire : Si l'hypothèse linguistique est juste (*-zione* = *-tion*) et qu'il existe un mot avec la même signification on aura : [SM en L2] est à [FM en L2] ce que [SM en L1] est à [FM en L1]. En d'autres termes, l'apprenant doit faire un double pari en langue étrangère, l'un sur la forme du mot et l'autre sur la signification sur mot. Les risques d'erreurs sont évidemment plus élevés quand l'élève est dans une situation de production par rapport à une situation de compréhension. Cet article vise donc à analyser les réalisations des élèves qui aboutissent à des formes correctes du point de vue de la forme mais incorrectes par rapport au sens qu'ils souhaitent exprimer dans leur langue maternelle.

Le classement de ces fausses analogies en production écrite a été établi à partir des 249 mots qui ont été relevés dans les 170 copies de niveau B2. Soit une moyenne de 1,45 fausse analogie par copie<sup>3</sup>. De plus, il est opportun de préciser la méthode qui a été utilisée pour sélectionner les fausses analogies. La grille d'évaluation de la production écrite B2 du DELF (modifiée en septembre 2023) comprend 3 compétences : compétence pragmatique, compétence sociolinguistique et compétence linguistique ; cette dernière est divisée selon les critères de lexique et de morphosyntaxe. Bien évidemment, la présence de fausses analogies sera à sanctionner dans le Lexique. Or, si l'on prend en considération le descripteur de performance que le correcteur doit relire avant chaque évaluation, on s'aperçoit que les fausses analogies pourraient correspondre à ce qui est appelé « erreurs de maîtrise »<sup>4</sup>. En d'autres termes, la grille d'évaluation de la production écrite du niveau B2 n'est pas d'un grand secours pour repérer les fausses analogies. Ce repérage se fera exclusivement à partir d'une recherche attentive du sens des mots employés en ayant également à l'esprit la liste des fausses analogies les plus fréquentes entre l'italien et le français. Il s'agit donc d'un travail manuel de correcteur qui nécessite une bonne connaissance des deux langues ainsi que l'usage de dictionnaires unilingues qui permettent de comparer systématiquement la définition de chaque mot qui pourrait être potentiellement une fausse analogie.

### **3. Classement**

#### *3.1. Les emprunts*

Dans cette catégorie l'apprenant part de l'hypothèse que ses connaissances en langues étrangères vont être une aide pour combler ses lacunes de vocabulaire en langue française. Par exemple, des mots

---

<sup>3</sup> A priori le nombre d'erreurs semble faible par rapport à la quantité de copies prise en considération. Pour donner un ordre d'idée à partir d'une étude (Jamet 2013) sur 105 copies du DELF, M.-C. Jamet ne dénombre pas moins de 1500 erreurs. Toutefois, il faut préciser que dans notre cas, il s'agit d'une typologie d'erreurs plus spécifique.

<sup>4</sup> Le descripteur de performance réalisé par France Education International présente de la façon suivante un locuteur de niveau B2 en production écrite : « Utilise de façon adéquate une large gamme de vocabulaire relatif à son domaine d'intérêt et aux sujets de société courants. Peut varier sa formulation pour éviter les répétitions, mais quelques erreurs de maîtrise peuvent encore se produire et gêner la compréhension. L'orthographe est assez juste, malgré la présence d'erreurs qui ne gênent pas la compréhension ».

anglais se glissent parfois dans les productions écrites parce que l'élève suppose que les Français utilisent eux aussi le même emprunt pour exprimer la même signification. Ainsi, quand on observe la présence du mot *location* dans notre corpus, il faudra oublier le sens de "maison ou appartement loué" mais se souvenir de l'emploi plutôt récent du mot anglais en langue italienne (mais inexistant en français) pour désigner un lieu où se déroule un événement privé ou professionnel<sup>5</sup>.

Parfois, l'élève emploie le mot anglais en français alors qu'il ne l'est pas en italien avec une ambiguïté supplémentaire car le mot a une autre signification en français. L'exemple suivant pris dans l'une des copies : « Une alternative, ouvrir une salle où nous pouvons faire des exhibitions\* ». *Exhibition* est, ici, à comprendre comme un synonyme d'exposition et non comme une « Réunion et présentation au public, dans un même lieu, de personnes, d'animaux ou de choses » (Larousse en ligne).

Un autre cas, où la langue allemande apparaît ou plus exactement une marque allemande, est considérée comme un mot étranger qui devrait être internationalement compris cependant l'hypothèse de l'élève est erronée car si l'on considère la phrase suivante : « Nous n'avions pas un phon\* pour les cheveux », un français a du mal à interpréter le sens de phon. Au pire, il l'associe au téléphone sans arriver à une interprétation satisfaisante.

Enfin, dans la même catégorie, on ajoute, les emprunts français en langue italienne qui sont réutilisés par les élèves en français sans tenir compte de leur signification limitée. L'emploi au singulier du mot *toilette* (sur le calque de l'emploi italien de ce mot français) peut provoquer des incompréhensions en langue française quand on parle de « toilette\* pour les femmes » s'agit-il de l'« ensemble des vêtements et des accessoires portés par quelqu'un »? (Larousse en ligne). Cette erreur est plutôt fréquente dans le corpus de productions écrites de niveau B2 puisqu'on ne la rencontre pas moins de 15 fois.

Le mot *chance* appartient également à cette catégorie d'emprunts français à la langue italienne mal réutilisés au moment de l'écriture. Dans l'exemple suivant : « Vous pourriez notamment offrir à chaque touriste la chance\* de réserver le bus », le mot *chance* est utilisé comme synonyme de *possibilité* à l'instar de l'usage qu'en fait la langue italienne.

Un dernier exemple d'emprunt "mal recyclé" est présent dans la lettre formelle de protestation à propos de la résidence étudiante. L'élève écrit pour se plaindre : « Mon bureau est trop mignon\* ». Il s'agit bien dans ce cas d'un emploi particulier à la langue française comme le rappelle le dictionnaire en ligne Treccani : « le terme, avec une acception inconnue en français, signifie de petites dimensions, de format inférieur à la norme »<sup>6</sup>.

### 3.2. Les *technicisms* et mots littéraires

La tentation de certains apprenants en production écrite quand ils ne connaissent pas le mot est celle de rester le plus proche de la forme italienne ce qui aboutit parfois à l'apparition de *technicisms* ou de mots littéraires. Dans la phrase suivante : « Je vous suggère d'engager des employés plus polis et diligents\* », le mot *diligent* est trop littéraire dans ce contexte où aurait suffi l'adjectif *attentif*. De même, dans cet exemple, l'apprenant emploie tout à coup un mot qui remonte au XV<sup>e</sup> siècle dans le sens de « lieu où l'on dort, chambre à coucher, dortoir » (CNRTL en ligne) : « Le courant électrique de mon dortoir\* est presque inexistant ». Un autre terme surprenant pour le lecteur de la copie est présent dans cette phrase où apparaît à l'improviste un *camérier* qui appartient aux « dignitaires, ecclésiastiques ou laïques, attachés à la personne du pape » (Larousse en ligne) alors que le mot *serveur* était attendu : « Donc, j'ai demandé aux camériers\* de me cuisiner quelque chose ». Pour rester dans le champ lexical du religieux, l'exemple suivant avec ordination nous renvoie à un « Rite sacramentel par lequel un chrétien, généralement au cours d'une messe, reçoit des mains d'un évêque

<sup>5</sup> « Luogo dove si svolge un evento privato o professionale (convegno, festa formale, matrimonio ecc.) » (Garzanti en ligne).

<sup>6</sup> « Il termine, con accezione sconosciuta al francese e con uso invar., significa "di piccole dimensioni, di formato inferiore al normale", spec. » (Treccani en ligne).

le sacrement de l'ordre dans un de ses trois degrés (diaconat, presbytérat, épiscopat) » (Larousse en ligne). En effet, le candidat écrit la phrase suivante: « J'ai fait cette ordination\* vers huit heures » alors qu'il aurait dû employer l'expression « passer commande ». Un autre technicisme est à remarquer avec le verbe *monitorer* en français qui est réservé « seulement à une surveillance par monitoring ». D'autre part, ce verbe n'est pas accepté par le Larousse qui préfère employer le nom *monitorage*<sup>7</sup>. Ainsi, dans la phrase suivante lorsque l'apprenant propose de « faire plus de contrôles pour monitorer\* la situation », il aurait dû utiliser à la place de *monitorer* le verbe *observer*. Enfin, pour finir cette liste de mots techniques ou littéraires utilisés à mauvais escient, relevons l'apparition dans certaines productions du verbe *amplifier* : « Les chambres sont trop petites, donc, il faudrait les amplifier\* ». Ce verbe n'a pas le sens d'agrandir comme aurait voulu dire l'élève mais il renvoie à un terme technique désuet du droit qui signifie : prolonger la durée d'une période.

### 3.3. Les fausses analogies partielles<sup>8</sup>

Cette catégorie de fausses analogies rassemble des mots qui, dans certains contextes, peuvent se traduire par une forme très proche de la langue maternelle de l'apprenant et dans d'autres contextes, au contraire, par une forme très éloignée. Le problème pour l'élève dans ce cas réside dans le fait qu'il est victime de « l'association trop fréquente par la traduction » (Mounin 1999) de certains mots qui l'amène à ne plus faire un effort de croisement entre le réseau sémantologique et le réseau onomasiologique d'une langue. En d'autres termes, il ne considère plus le mot dans son contexte et à partir de sa signification mais se fie uniquement à l'expérience passée où il a constaté qu'un mot de sa langue maternelle correspond à un mot (similaire) dans la langue étrangère. L'exemple le plus éclatant du corpus se trouve dans les formules d'appel de la lettre formelle où certains élèves emploient des adjectifs inappropriés comme : « Gentil\* directeur », « Gentille\* direction », « Gentille\* madame » ou « Aimable\* direction ». Ces élèves ont la conviction que ces mots se traduisent toujours de la même façon quel que soit le degré de figement de l'expression ou son sens.

Un autre mot appartenant à cette catégorie est à commenter, étant donné sa présence récurrente tout au long des productions écrites. Il s'agit du verbe *assumer* qui est mal employé comme dans les exemples suivants où la langue française ne donne pas à *assumer* le sens d'embaucher comme l'espéraient les élèves mais uniquement celui de « prendre en charge une activité, une responsabilité » (Larousse en ligne) : « Pour améliorer votre établissement, vous ne devez pas assumer\* des garçons de 18 ans » ou « Vous pouvez assumer\* quelqu'un pour faire des contrôles » ou « Je vous conseille d'assumer\* une équipe plus compétente ».

Souvent, cette catégorie coïncide aussi à un phénomène qui est appelé en traductologie les faux-sens (Dussart 2005), la phrase suivante par exemple : « étant donné qu'il y a une fabrique\* qui produit des substances chimiques » est tout à fait interprétable par le lecteur mais le mot n'est pas tout à fait celui auquel on s'attendait puisque *usine* était plus juste, d'une part parce que la fréquence d'emploi du mot est plus élevée et, d'autre part, parce que l'on réserve l'emploi du mot *fabrique* en français (et de moins en moins) à des entreprises de petites et moyennes tailles (Boch 1988). Le verbe *retourner* est également à classer dans cette catégorie pour laquelle la compréhension reste acceptable mais on ressent que l'apprenant a effectué « un choix de mots incorrects »<sup>9</sup>. Par exemple dans : « Malgré tout j'aime bien la ville et j'espère y retourner\* », on s'attendrait davantage à l'emploi du verbe *revenir* parce que la personne qui écrit la lettre est encore dans cette ville.

### 3.4. Les fausses analogies totales

Cette catégorie, contrairement à la catégorie des fausses analogies partielles, regroupe les mots qui se ressemblent [FM en L1 et FM en L2] mais qui n'ont jamais la même signification quel que soit le

<sup>7</sup> Le verbe est toutefois présent sur wiktionnaire et TV5monde.

<sup>8</sup> Ici, l'expression fausse analogie partielle est calquée sur « faux-amis » partiels.

<sup>9</sup> Pour reprendre l'expression du CECR du niveau B2 (Conseil de l'Europe 2001).

contexte. L'exemple de fausses analogies totales le plus récurrent dans ce corpus est celui du mot français *manutention* qui apparaît six fois dans la signification italienne de *manutenzione*. Un lecteur français aura du mal à comprendre que l'élève fait référence à des travaux d'entretien pour la résidence et non pas à « l'action de manipuler, de déplacer des marchandises en vue de l'emmagasinage, de l'expédition, de la vente » comme le laisse entendre le mot français : « Je vous conseille de faire la manutention\* et donc de contrôler toute la résidence » ou encore « Je pense qu'un des problèmes principaux, c'est le manque de manutention\* ». De même, à la lecture de la phrase suivante, le lecteur aura quelques difficultés d'interprétation quand il lira dans la copie qu'il a « des adeptes\* à l'animation ». S'agit-il de membres d'une secte, de partisans convaincus d'une doctrine, ou tout simplement du personnel, des animateurs?

Ce classement des fausses analogies a été volontairement limité à 4 groupes distincts à savoir: les emprunts, les technicismes et mots littéraires, les fausses analogies partielles et les fausses analogies totales. Ce choix reflète un des objectifs initiaux de cette étude qui est de proposer aux enseignants des outils concrets et facilement réutilisables en classe de langue<sup>10</sup>.

#### 4. Applications des résultats en classe de langue

L'enseignant qui corrige habituellement des productions écrites d'élèves qui se préparent au niveau B2 doit garder des moments de correction collective avec le groupe classe. En effet, la réflexion sur les erreurs commises par les apprenants est à privilégier parce qu'elle permet à l'élève de prendre conscience du fonctionnement de la langue et à l'enseignant de comprendre de façon plus approfondie le raisonnement erroné de l'élève. En d'autres termes, il s'agit d'un travail sur la « compétence transitoire » de l'apprenant (Corder 1967: 13).

Avant toute chose, il est nécessaire d'instaurer un rapport de confiance avec les élèves pour créer un dialogue collaboratif pendant lequel l'apprenant ne se sent pas jugé mais travaille pour comprendre le pourquoi de son erreur. Il est par conséquent inutile d'écrire sur les copies la correction c'est-à-dire le mot qui aurait été juste dans ce contexte. Au contraire, procédant de la sorte, on risque d'avoir des élèves spectateurs de leur résultat. En revanche, si les erreurs sont simplement soulignées avec différentes couleurs, l'élève cherche à en savoir la raison et est tenté de refaire tout le cheminement de sa pensée pour arriver au moment erroné. Il s'agit d'une situation idéale où l'apprenant fait preuve d'une grande autonomie et sait mettre en œuvre les bonnes stratégies. Dans une situation moins idéale, où l'élève ne parvient pas à s'auto-corriger, l'enseignant mettra en place des activités ou des séries de questions à même d'aider l'apprenant dans son raisonnement.

Prenons par exemple la première catégorie qui a été décrite plus haut, celle des emprunts : souvent les élèves ont du mal à concevoir que les mots étrangers dans leur langue ne soient pas utilisés de la même façon dans une autre langue ou, pire encore, qu'ils aient une autre signification. L'enseignant devra alors concevoir des exercices de remédiation qui fassent prendre conscience de ce phénomène et ensuite les élèves corrigeront leurs copies soulignées.

Si en revanche, le professeur constate de nombreuses erreurs au niveau des fausses analogies partielles, un autre travail de remédiation sera proposé. Faire prendre conscience à l'élève que pour éviter ce type d'erreur, il est nécessaire d'apprendre à utiliser, tout simplement, un dictionnaire unilingue (papier ou électronique) dans deux langues. Il suffit de mettre en place des activités où l'on fait comprendre (en évitant les mots techniques) ce qu'est une approche sémasiologique et

<sup>10</sup> Dans un article précédent, nous avons distingué pas moins de 9 groupes : L'aspect sémantique, L'aspect stylistique, L'aspect phraséologique ou de structure, L'aspect grammatical, L'aspect phonétique, L'aspect culturel, L'aspect homographique, L'aspect orthographique, L'aspect de genre (Vergne 2020). Cette distinction en de nombreuses catégories ne facilite pas la réflexion de l'enseignant sur les typologies d'erreurs car trop de paramètres sont à prendre en considération.

onomasiologique du lexique pour arriver à notre fin, c'est-à-dire, la diminution des fausses analogies de ce type.

Enfin, malgré toutes les anticipations possibles que l'on a essayé de montrer dans cette étude, l'enseignant ne comprend pas toujours d'où vient l'erreur car les causes peuvent être multiples. Pourquoi l'élève est-il arrivé à employer ce mot en français : parce qu'il ne le connaissait pas et qu'il l'a créé dans l'autre langue d'après son intuition linguistique mais il n'a pas eu de chance? Ou bien, il n'est pas parti de sa langue maternelle mais il a essayé de créer le mot grâce à des dérivations, des mots de la même famille, des connaissances étymologiques? Et c'est justement parce que l'enseignant ne peut tout comprendre à partir des erreurs soulignées sur une copie qu'il doit poursuivre le dialogue avec l'élève pour arriver, ensemble, à une explication satisfaisante et enrichissante.

En ultime conclusion, il est possible d'affirmer que ce travail est encore parcellaire et ces premiers résultats seront confrontés à des recherches à venir sur d'autres niveaux du CECR (A1, A2, B1, C1, C2). L'objectif étant celui de regrouper cet ensemble de données en un document unique où pour chaque fausse analogie est précisée la typologie d'erreurs, la cause et les potentielles remédiations.

### Références bibliographiques

- Beacco J. C., Bouquet S. et Porquier R., 2004, *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) Un référentiel*, Didier, Paris.
- Boch R., 1988, *Les faux amis aux aguets. Dizionario di false analogie e ambigue affinità tra francese e italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- Corder S.-P., 1967, "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5 : 162-169 ; trad. : Peredue C., Porquier R., 1980, "Que signifient les erreurs des apprenants ? Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère", *Langages*, 57 : 9-16.
- Derocquigny J., Koessler M., [éd. or. 1928], 1949, *Les Faux Amis ou les pièges du vocabulaire anglais (Conseil aux traducteurs)*, 4<sup>e</sup> éd., Vuibert, Paris.
- Dussart A., 2005, "Faux sens, contresens, non-sens... un faux débat ?", *Meta*, 50: 107-119.
- Jamet M.-C., 2012, *La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage? Nature et interprétation des erreurs, et en particulier des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français* in *La complexité en langue et son acquisition*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL & KUL.
- Mounin G. (sous la dir. de), 1999 (2<sup>e</sup> éd), *Dictionnaire de la linguistique*, P.U.F., Paris.
- Sahiri L., 2013, *Le bon usage de la répétition dans l'expression écrite et orale*, Mon petit éditeur, Paris.
- Vergne M., 2020, "Analyse et classement des fausses analogies entre l'italien et le français : les (re)connaître, les enseigner", *Repères DoRiF, Ateliers Didactique et Recherches*, 2 : <http://www.dorif.it/reperes/michel-vergne-analyse-et-classement-des-fausses-analogies-entre-italien-et-le-francais-les-reconnaître-les-enseigner/>.
- Walter H., 2001/2, "Les faux amis anglais et l'autre côté du miroir", *La linguistique*, 37: 101-112.

### Ressources en ligne

- CNRTL, [www.cnrtl.fr](http://www.cnrtl.fr) (20.02.2023).
- Garzanti, [www.garzantilinguistica.it](http://www.garzantilinguistica.it) (20.02.2023).
- Larousse, [www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue) (20.02.2023).
- Treccani, [www.treccani.it](http://www.treccani.it) (20.02.2023).



## **REPÉRER ET ANALYSER LA VARIATION TERMINOLOGIQUE EN CORPUS D'ÉCOLOGIE**

**Pour une didactique destinée aux étudiants de traduction spécialisée FR-IT**

GABRIELLA SERRONE

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

[gabriella.serrone@uniba.it](mailto:gabriella.serrone@uniba.it)

### **Abstract**

(EN) The aim of the present article is to show the usefulness of corpus observation for the detection and analysis of the phenomenon of terminological variation in the context of a specialised FR-IT translation course. To this end, we will use two comparable corpora composed of texts in the field of sustainable construction and analyse examples of variation of some of the terms examined, in order to arrive at remarks relevant to translation.

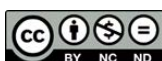
KEYWORDS: terminological variation; corpus; specialised translation; didactic approach; sustainable construction.

(FR) Le but du présent article est de montrer l'utilité de l'observation de corpus pour le repérage et l'analyse du phénomène de la variation terminologique dans le cadre d'un cours de traduction spécialisée FR-IT. Pour ce faire, nous exploiterons deux corpus comparables, composés de textes du domaine de la construction durable et analyserons des exemples de variation de quelques termes pris en examen pour déboucher sur des remarques pertinentes à la traduction.

MOTS-CLÉS: variation terminologique ; corpus ; traduction spécialisée ; démarche didactique ; construction durable.

### **1. Introduction**

La variation en terminologie suscite l'intérêt de linguistes et terminologues, désireux de montrer que les termes sont des entités variables qui font l'objet de changements dus à leur évolution dans le temps, aux catégories professionnelles qui les emploient et, parfois, aux aspects culturels spécifiques de la communauté scientifique concernée. Ce phénomène est donc considéré comme un fait linguistique à étudier, pour montrer l'existence d'une continuité entre langue générale et langue de spécialité et pour livrer une image fidèle du langage propre à un domaine qui reste dynamique, susceptible d'évoluer selon plusieurs facteurs. Par ailleurs, c'est pour cela que la terminologie relève



complètement de la linguistique appliquée, car cette dernière s'occupe de définir la langue « dans sa dimension sociale comme structure et comme outil de communication, comme système et comme réponse aux besoins de communication et d'information que pose la société ». (Cabré 1998: 65)

Il s'agit d'une sensibilité développée à la suite d'une relecture et d'un élargissement de la Théorie générale de la terminologie (TGT), conçue par Eugen Wüster, laquelle reconnaît à un terme les mêmes typicités que celles attribuées aux vocables, par les lexicologues et les lexicographes qui focalisent leur attention sur leur usage réel, dans les situations de discours et les contextes d'emploi.

Dans le domaine de la traduction, la notion de variation terminologique est moins explorée et elle l'est à des fins didactiques, au bénéfice d'étudiants en traduction spécialisée. Pourtant, la prise de conscience de l'existence du phénomène et l'approfondissement de ses tournures, *via* le repérage et l'observation des variantes, permettrait aux apprentis traducteurs de mieux cerner un domaine spécialisé et d'en traduire les termes spécifiques de manière plus pertinente.

Dans le présent article, nous fixerons notre attention sur des variantes d'usages, observées à l'intérieur de la même communauté d'experts, et sur les différentes formes d'un terme dans des groupes d'experts différents. Ces typicités seront mises en exergue, dans un parcours didactique adapté aux exigences d'étudiants en traduction spécialisée, du français à l'italien, *via* une approche *ad hoc* adaptée par le terminologue, et des fonctionnalités que la linguistique de corpus peut apporter.

## **2. Contexte théorique**

### *2.1. Variation terminologique et typologie*

Avant Cabré (1998), qui entrevoyait la possibilité d'une variation terminologique en introduisant les critères formel, sémantique et fonctionnel de description des termes, Gaudin (1993) avait proposé d'intégrer la variation dans l'étude des langues de spécialité, plutôt que de la refuser ou la stigmatiser. Depuis, le courant linguistique de la terminologie s'est plus spécifiquement interrogé sur des définitions possibles des variations et des typologies par lesquelles elles s'actualisent dans le discours. Freixa (2002) propose une définition probante de la variation dénominative et elle reconnaît la possibilité qu'un terme puisse avoir deux ou plusieurs formes, en rapport avec un concept et un référent, d'où les distinctions suivantes : variation graphique et variation orthographique qui rassemblent des changements liés à l'emploi de sigles et d'acronymes, de symboles et de formes abrégées ; a) la variation morphosyntaxique, motivée par des modifications du déterminant, d'une préposition, du genre et du nombre, de la structure ; b) la variation par réduction, qui implique une restriction de la base ; c) la variation lexicale, liée au remplacement d'une unité lexicale par une autre.

Freixa (2006) et Desmet (2006) ont apporté une contribution réelle aux typologies de la variation. La première distingue plusieurs types de nature dénominative : les variations dialectales (lieu, temps et espace), fonctionnelles (niveau de langue), discursives (évitement des redites), interlinguistiques (résultant du contact entre un terme et un emprunt qui lui est lié) et cognitives (issues d'une conceptualisation imprécise). En revanche, après avoir défini la « variabilité » « comme la capacité de toute langue naturelle de produire de la variation lorsqu'elle s'actualise en discours » (2006: 236), Desmet propose un modèle où la variation discursive varie, selon les discours de spécialité, la variation textuelle, selon les textes spécialisés et la variation contextuelle, selon les contextes de spécialité.

Au-delà des arguments tendant à l'insertion de la variation comme une typicité des langues de spécialité, associée à une discrimination claire des typologies, ce sujet conduit aussi le chercheur à repérer des exemples de variation dans des corpus, pour décrire un domaine (Botta 2013; Dury 2013; Dury *et al.* 2008; Tartier 2006), et pour proposer des démarches méthodologiques (Gérard 2019; Picton *et al.* 2019; Fernández-Silva et Kerremans 2011).

## 2.2. Variation diastratique et apports de la linguistique de corpus pour la formation des traducteurs

Pour la présente étude, nous nous appuyons sur la définition générale de Freixa (2002), à laquelle nous associons la notion de la variation diastratique, base de nos questionnements initiaux. Comme l'affirment Picton *et al.* (2017), dans la langue générale, ce phénomène s'associe habituellement aux catégories sociales d'appartenance des sujets parlants et erronément, elle conduit à l'opposition entre langage d'un haut niveau de spécialisation et langage populaire. En revanche, dans le cadre des études référées aux langues de spécialité, la notion devrait couvrir les spécificités d'un groupe d'experts. Le lecteur peut alors se référer aux éléments définitoires que ces deux auteurs suggèrent :

[...] within a given field of expertise [...], there are different scenarios in which specialists communicate with one another and, most importantly, there are different types of specialists who use their own specific terms. [...] diastratic dimension can be observed outside of the conventional dichotomy that is made between language for specific purposes and popularized language (Picton *et al.*: 61)

Ainsi décrite, la variation diastratique renverrait à la diversité des usages linguistiques dans les différentes communautés d'experts, de sorte que l'étude de cet aspect « provides an overview of the different discursive uses operating in a given field » (Picton *et al.*: 58).

Le travail que nous présentons ici tend à montrer l'existence de la variation à l'intérieur du même groupe d'experts, et de faire ressortir des différences d'usages entre des catégories de professionnels. Cette analyse, guidée par les corpus, est inscrite dans un parcours didactique visant à fournir une base méthodologique efficace, pour les futurs traducteurs spécialisés qui se forment à l'analyse terminologique et s'en servent pour traduire. Depuis la fin des années '90, de nombreux travaux évoquent les avantages d'une approche par corpus, dans la formation des traducteurs professionnels (Aston 1999; Bernardini 2006; Zanettin 1998; Zanettin *et al.* 2003; Kübler, 2002, 2003, 2004; Kübler *et al.* 2010; Kübler 2011; Kübler *et al.* 2016; Look 2018; Kübler *et al.* 2018; Dankova 2021), en vue de donner une juste place à la linguistique de corpus, dans la didactique de la traduction, et de présenter la méthodologie et les outils d'une telle approche, même à travers la description d'expériences réelles, réalisées dans des salles de cours universitaires. Notre étude se situe dans ce cadre, et contribue aux réflexions de ce courant de la linguistique, en adoptant une didactique où les traducteurs en formation sont considérés comme des linguistes, à la recherche de réponses dans les corpus. Nous partageons ici les suggestions de Look (2018) à ce propos :

Un corpus ne se consulte pas comme un dictionnaire et requiert une approche qui repose sur la formulation intuitive d'hypothèses et l'observation de données devant conduire à une prise de décision, soit une démarche qui n'est pas sans rappeler celle du chercheur en linguistique. Il s'agit en effet de tester des hypothèses afin d'effectuer des vérifications d'ordre linguistique sur le contexte d'apparition de tel(le) ou tel(le) mot ou séquence de mots, ou encore son/leur existence elle-même. (*Ibid.* : 25)

Dans le cadre du *Corso di Laurea Magistrale* de Traduction spécialisée de l'Université de Bari « Aldo Moro », enseignement de français-italien, cette approche a été expérimentée en séminaire. La terminologie est la base méthodologique proposée à la réflexion des étudiants sur la traduction ; elle promeut un parcours qui permet l'accès à un enrichissement terminologique dans un domaine spécialisé, allant de l'observation à l'analyse de la variation terminologique.



### 3. Méthode de travail

#### 3.1. Analyse préliminaire d'un échantillon de textes

Le domaine spécialisé choisi est celui de la construction durable. Une étape de lecture et d'analyse de texte a précédé le processus de traduction. Plus précisément, les étudiants ont d'abord lu des textes en français et en italien, rédigés au niveau institutionnel et par des experts d'associations spécialisées, et retrouvé les termes du domaine. Ensuite, ils ont souligné les termes qui leur paraissaient spécifiques du domaine, en relation avec le sujet abordé et sur la base d'une recherche rapide de leurs équivalents dans des dictionnaires bilingues disponibles en ligne. Même de façon hâtive et sommaire, cette étape essentielle leur a permis de se familiariser avec les vocables et concepts de base, de découvrir la variété des unités terminologiques employées, avant de mettre en place la démarche plus approfondie et idiomatique qu'apportent les corpus. Le terme *construction durable*, qui désigne le domaine spécialisé objet de l'étude, s'est avéré en concurrence avec *écoconstruction* et avec sa variante graphique *éco-construction*, et d'autres étiquettes ; d'où la nécessité de vérifier la véracité du phénomène, dans les corpus, et de tester des hypothèses de variation terminologique. Pour l'italien, les étudiants ont repéré *edilizia sostenibile* et d'autres possibilités. Les variantes collectées sont résumées dans le tableau 1 ; nous avons exclu du champ d'investigation les unités terminologiques ayant pour base *architecture* et *architettura*, ce qui aurait requis une autre étude.

Français	Italien
<i>Construction durable</i>	<i>Edilizia sostenibile</i>
<i>Construction écocompatible</i>	<i>Ecoedilizia</i>
<i>Écoconstruction</i>	<i>Edilizia ecocompatibile</i>
<i>Éco-construction</i>	<i>Edilizia green</i>
<i>Construction verte</i>	-
<i>Construction écologique</i>	-

Tableau 1.

Termes désignant la construction durable en français et en italien.

Précisons qu'auparavant, les étudiants avaient été formés à la constitution de corpus *ad hoc* et à les observer *via* un concordancier : un logiciel de traitement des langues, dans le cadre de l'enseignement *Informatica Avanzata* (Informatique, niveau avancé), intégré au Cours de *Laurea Magistrale*, ce qui nous a permis de franchir les étapes préliminaires et de nous consacrer aux aspects centraux de l'analyse.

#### 3.2. Corpus d'analyse

Pour les raisons expliquées précédemment, nous avons constitué nous-même les corpus d'analyse, en français et en italien.

Pour les deux langues, nous avons collecté des textes issus de sources primaires du domaine (Zanola 2018), de 2018 à avril 2022. Quatre corpus ont été constitués, deux pour chaque langue : un corpus des institutions françaises de la construction durable (IFCD) et un corpus des associations françaises de la construction durable (AFCD) ; un corpus des institutions italiennes de la construction durable (IICD) et un corpus des associations italiennes de la construction durable (AICD).

Cette étape de composition des corpus a requis une procédure particulière pour deux raisons. La première, par rapport au français, concerne la difficulté à repérer des textes en italien, issus de sources primaires dans la même période ; la deuxième est une disproportion du nombre de mots entre les documents écrits en italien et ceux écrits en français ; les textes italiens en comportent plus. Faute d'un même nombre de textes, comme dans les plus délicates opérations de « haute couture », nous

avons étalonné les deux corpus, sur le critère du nombre des mots, afin de les rendre effectivement comparables. Compte tenu de la pénurie de textes, citée plus haut, et du fait qu'il s'agisse d'une étude exploratoire à visée didactique, les quatre corpus sont de taille réduite, le but étant plutôt d'exposer un mode de réflexion et d'indiquer un cheminement méthodologique (*cf.* Tableau 2).

Corpus	Nombre de mots
Corpus institutions française construction durable (IFCD)	399,409
Corpus associations française construction durable (AFCD)	233,409
Corpus institutions italiennes construction durable (IICD)	463,785
Corpus associations italiennes construction durable (AICD)	285,639

Tableau 2.

Nombre de mots des corpus d'analyse de la construction durable.

Ensuite, concernant les sources de la constitution des corpus, plusieurs genres de textes et typologies ont été retenus, l'objectif étant le repérage de termes spécifiques et leurs variantes éventuelles. Officiellement, les institutions françaises prises en considération sont l'ADEME<sup>1</sup>, le PBD<sup>2</sup>, l'IPR<sup>3</sup>, l'AREC<sup>4</sup>, le CAUE<sup>5</sup>, le Ministère chargé du Logement, l'IAU<sup>6</sup> ; les associations sont, l'AQC-France<sup>7</sup>, *NégaWatt*<sup>8</sup>, CODIFAB<sup>9</sup>, Envirobat-BDM, Maisons paysannes, VAD<sup>10</sup>, *The Shift Project*. Pour l'Italie, les institutions sont l'ENEA<sup>11</sup>, l'ISPRA<sup>12</sup> et l'Agencia delle Entrate<sup>13</sup>, et les associations, l'ANIT<sup>14</sup>, la GBC Italia<sup>15</sup>, le CNA CPC<sup>16</sup>, le CNI<sup>17</sup>, la World Energy Council Italia et l'AESS de Modène<sup>18</sup>.

Durant la phase préparatoire, les étudiants étaient informés des critères de constitution des corpus, des problèmes de comparabilité posés et des modalités d'utilisation du concordancier choisi : le *Sketch Engine*<sup>19</sup>. Bien que les traducteurs apprentis n'aient pas participé à la constitution des corpus, cette phase est importante car elle leur apporte les bases méthodologiques de la constitution des corpus, et leur donne des points de repère pour la traduction.

<sup>1</sup> Agence de la transition écologique.

<sup>2</sup> Plan bâtiment durable.

<sup>3</sup> Institut Paris Région.

<sup>4</sup> Agence régionale énergie climat.

<sup>5</sup> Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement.

<sup>6</sup> Institut d'aménagement et d'urbanisme.

<sup>7</sup> Alliance HQE-GBC-France (rassemblant des professionnels pour un cadre de vie durable).

<sup>8</sup> *NégaWatt* (regroupant des professionnels de l'énergie et des citoyens).

<sup>9</sup> Comité professionnel de Développement des Industries Françaises de l'Ameublement et du Bois.

<sup>10</sup> Ville Aménagement Durable.

<sup>11</sup> Agence nationale pour les nouvelles technologies l'énergie et le développement économique durable.

<sup>12</sup> Institut supérieur pour la protection et la recherche dans le domaine de l'environnement.

<sup>13</sup> Agenzia delle Entrate : Agence fiscale italienne.

<sup>14</sup> Association nationale isolation thermique et acoustique.

<sup>15</sup> *Green Building Council-Italia*.

<sup>16</sup> Conseil National Architectes, Urbanistes, Paysagistes, Conservateurs.

<sup>17</sup> Conseil national des ingénieurs.

<sup>18</sup> Agence pour l'énergie et le développement durable de la ville de Modène.

<sup>19</sup> Site de Sketch Engine : <https://www.sketchengine.eu/>.

## 4. Résultats de l'analyse des corpus

Les exemples de cette section sont rassemblés en deux catégories : a) une approche *corpus-based*, fondée sur la recherche dans les corpus, et b) une approche *corpus-driven*, guidée par les corpus eux-mêmes. Combinées, ces deux façons d'aborder l'information ont permis de susciter l'intérêt des étudiants et de les impliquer dans cette réflexion terminologique et ses retombées en traduction.

### 4.1. Approche *corpus-based*

Dans cette approche, le corpus est considéré comme « [un] réservoir d'exemples destiné à tester ou vérifier des positions théoriques existantes » (Léon, 2008 : 12), ce qui est bien adapté au questionnement de la présente étude et amène les étudiants à s'y impliquer.

Nous présentons à la suite le cas de *construction durable*, de *edilizia sostenibile* et leurs variantes. Il s'agissait ici de comprendre l'emploi effectif du terme *construction durable* et de vérifier l'existence et l'usage d'autres variantes, dans les différents types de discours et leurs contextes. Au nombre de douze, les étudiants ont constitué quatre groupes de trois, pour que chacun puisse procéder aux observations d'un corpus et interpréter les résultats des concordanciers. Puis, ils se sont répartis librement, suivant qu'ils choisissaient de travailler à partir de la langue source, le français, ou sur la langue cible, l'italien. Ainsi, un groupe a analysé le corpus IFCD et un autre le corpus AFCD, de même pour l'italien, les corpus IICD et AICD, chaque groupe a vérifié la présence de l'expression « *construction durable* » et de son équivalent « *edilizia sostenibile* », dans le corpus assigné, et évalué son emploi en contexte pour en tirer des conclusions.

Contrairement aux hypothèses formulées avant l'analyse des corpus, qui s'appuyaient sur la lecture des textes et suggéraient un emploi massif du terme par les institutions et une absence presque totale chez les associations, les étudiants ont constaté que cette expression figure dans les deux corpus mais avec des divergences d'emplois. D'abord, ils ont remarqué que le terme simple *construction* était absent de la liste de mots-clés (*keywords*) générés par *Sketch Engine*, dans le corpus IFCD, alors qu'il est considéré comme un terme distinctif du corpus AFCD (840 occurrences). En outre, *construction durable* a presque le même nombre d'occurrences dans les deux corpus (11, dans le IFCD et 15, dans le AFCD). Cependant, l'emploi est différent. Dans plus que la majorité des occurrences du corpus IFCD, *construction durable* est employé comme étiquette institutionnelle dans le titre *Guide aménagement et construction durable*, dans la présentation d'un axe d'intervention (*Accompagner l'émergence de projets de construction durable*), d'une étude (*Construction durable et bonus de COS*), d'un dispositif (*aide à la relance de la construction durable*) et d'une mesure gouvernementale (*PACTE NATIONAL RELANCE CONSTRUCTION DURABLE*), d'un organisme (*Région Île-de-France et Île-de-France construction durable*). En revanche, le terme complexe figure dans des contextes moins figés et plus explicatifs, dans le corpus AFCD, deux seuls emplois dans des contextes où le terme connote le rôle de deux professionnels (*Directrice adjointe Construction Durable ; Chef de projet Construction durable*).

Quant aux variantes déjà repérées, durant la phase de lecture et d'analyse d'un échantillon de textes, les résultats de la recherche se sont révélés assez peu significatifs. Dans le corpus AFCD, deux ont été les occurrences affichées d'*écoconstruction* et une seule de la variante graphique *éco-construction*, tandis que dans le corpus IFCD, seules deux occurrences de la variante *éco-construction* sont répertoriées, sans faciliter la compréhension de l'emploi du terme, tout en attestant son utilisation de la part de l'association l'ARPE Normandie et du CAUE.

Pour l'italien, contrairement à ce que les étudiants ont remarqué pour *construction*, le vocable *edilizia* figure parmi les mots-clés générés. Le corpus IICD présente un emploi de *edilizia sostenibile* (33 occurrences), dans des unités phraséologiques étendues, issues de contextes qui renvoient à la législation comme *Disposizioni regolamentari in materia di edilizia sostenibile*, *Disposizioni in materia di edilizia sostenibile*, *Norme per l'edilizia sostenibile*, suivies de références à une législation précise. En revanche, dans le corpus AICD, ce terme (15 occurrences) figure dans des contextes de

promotion du domaine et plutôt dans des constructions syntaxiques ayant fonction de complément de nom, comme *promozione/ diffusione/ cultura dell'edilizia sostenibile et principi/ interventi/ programma/ esperti di edilizia sostenibile*.

Les autres variantes recensées sont complètement absentes. En revanche, la recherche dans les corpus a permis de découvrir le terme *bioedilizia* : 3 occurrences dans le corpus IICD, employées dans l'unité phraséologique *Disposizioni regionali in materia di architettura sostenibile e di bioedilizia*, 1 occurrence, dans le titre d'un texte de loi de la région *Lazio* ; dans le corpus AICD (7 occurrences), le terme se retrouve deux fois dans l'association *architettura sostenibile et bioedilizia*, et *bioedilizia* s'insère dans des syntagmes ayant fonction de complément de nom (*interventi/ requisiti di bioedilizia*). Le contexte a montré que ce terme apporte d'autres nuances sémiques, non opposables à *construction durable*, et qui pourraient susciter un développement ultérieur, pour lequel la saisine d'un expert serait utile.

Pour chaque groupe, un moment de présentation des résultats et de discussion sur les différences repérées en vue de la traduction, a conclu l'observation de chaque corpus. Se basant sur les quelques occurrences trouvées, les étudiants ont constaté que l'unité terminologique à utiliser dans un contexte plus institutionnel et formel est *construction durable*, alors qu'en présence de contextes moins formels qui, par exemple, décrivent l'application au bâtiment des principes de durabilité, les deux variables *écoconstruction* et *éco-construction* pourraient trouver leur place. En revanche, le terme équivalent italien *edilizia sostenibile* semble avoir une plus grande ouverture sémantique et pragmatique, par conséquent, il pourrait être intégré dans des contextes plus ou moins formels.

#### 4.2. L'approche corpus-driven

La démarche qui part de l'observation des corpus pour émettre des hypothèses, appelée *corpus-driven*, a permis aux étudiants de découvrir des aspects qu'ils n'avaient pas remarqués, lors de la phase de lecture et d'analyse des textes, et de les interpréter pour décrire le fonctionnement du discours spécialisé analysé. À ce propos, la consultation de la liste des « *keywords* » s'est avérée utile, pour le repérage de termes et de variantes éventuelles, et leur observation en contexte.

À titre d'exemple, nous évoquons le cas de *écoconception* et son équivalent italien. Le substantif *écoconception* a attiré l'attention des traducteurs en formation, à cause de la présence de sa variante graphique *éco-conception*. En effet, le corpus AFCD affiche seulement trois occurrences des deux formes qui figurent dans des contextes identiques, alors que le corpus IFCD présente des différences. Si ces neuf occurrences d'*écoconception* se réfèrent au domaine de la durabilité en construction, seules, les trois occurrences de la variante *éco-conception* associent plutôt ce terme au domaine de l'alimentation et de la production des emballages. Au-delà des différences entre les deux corpus, les quelques attestations du terme et de sa variante ont amené les étudiants à émettre des hypothèses sur la définition générale du vocable qui figure en contexte avec les autres termes du domaine de l'environnement et de l'écologie : *climat, réemploi, déchets, performance environnementale, recyclage, bâtiments, analyse en cycle de vie, économie circulaire*. Ces hypothèses ont été confirmées dans la définition proposée par le *Dictionnaire du Développement Durable*<sup>20</sup> :

L'écoconception permet de réduire les impacts négatifs sur l'environnement tout au long du cycle de vie du produit pendant la phase de conception. L'écoconception fournit aux entreprises un cadre systématique pour intégrer les problèmes environnementaux dans les décisions de conception. (Brodhag *et al.* : 74)

L'italien objective peu de traces de cette idée de création qui prendrait en compte l'impact sur l'environnement, dès les premières phases. Dans le corpus IICD, aucune référence à l'*écoconception*, alors que le corpus AICD comporte le très productif *progettazione* (771 occurrences) qui acquiert des connotations liées au respect de l'environnement, en collocation avec les adjectifs *sostenibile* (3

<sup>20</sup> Le Dictionnaire a comme entrée le terme *écoconception*.

occurrences) et *ecocompatibile* (12 occurrences). Le choix de *progettazione sostenibile* ou *progettazione ecocompatibile*, comme termes traduisant *écoconception*, dans des textes d'associations spécialisées, semble opportun et porteur, vu les contextes similaires où ils figurent, faute d'exemples en contexte institutionnel.

Le repérage des anglicismes est d'un grand intérêt également, face aux deux langues comparées (français et italien), pour réfléchir à la variation terminologique à l'intérieur d'un même discours ou entre deux ou plusieurs discours. En effet, ces anglicismes, créations terminologiques récentes du domaine, prennent la position de synonymes dans la langue qui les accueille ; ils sont le résultat de processus de traduction ou de reformulation qui coexistent avec eux comme équivalents. Par ailleurs, dans sa réflexion sur la prolifération des synonymes en néologie, Humbley écrit que « Parmi les situations linguistiques qui engendrent la synonymie en terminologie, la diversité en matière de traduction et de non-traduction des termes occupe sans doute la première place. La néologie est sujette au foisonnement et la diversification des traductions démultiplie les synonymes » (Humbley 2018 : 326). Par conséquent, l'intérêt de repérer les anglicismes dans le cadre d'un cours de traduction spécialisée, focalisé sur la terminologie, est double : a) observer les néologismes, expression d'un enrichissement conceptuel et terminologique du domaine, b) montrer aux étudiants une autre facette de la variation, à considérer comme une composante essentielle de l'emploi des termes et de leur évolution.

Plus précisément, pour ce qui est de notre expérimentation avec les étudiants, l'observation en contexte d'un anglicisme peut parfois reconduire au terme équivalent de la langue objet de l'analyse, posé avant ou après le terme anglais, pour l'introduire ou, simplement, l'expliquer. Approfondir le statut des variantes nationales, comme l'a fait Zanola (2007), pour les équivalents italiens des anglicismes employés dans le domaine de l'économie et de la finance, serait un sujet pertinent qui requerrait une étude plus approfondie et un corpus plus étendu. Nous avons seulement repéré quelques exemples congruents qui permettent des suggestions intéressantes sur la façon d'employer les emprunts à l'anglais, et sur leur intégration en cours ou fixée, dans la langue dite d'accueil.

En partant du français, la plupart des anglicismes repérés diffèrent d'un corpus à l'autre, chaque discours ayant gardé des spécificités terminologiques. Le Tableau 3 résume les anglicismes présents dans les deux corpus français.

Corpus IFCD	Corpus AFCD
<i>Sarking</i>	<i>Roof</i>
<i>Intracting</i>	<i>Free-cooling</i>
<i>Climate</i>	<i>By-pass</i>
<i>Building</i>	<i>Scope</i>
<i>Roof</i>	<i>Green</i>
<i>Géocooling</i>	<i>Building</i>
<i>Sheds</i>	<i>Monitoring</i>
-	<i>Intracting</i>
-	<i>Sourcing</i>

Tableau 3.  
Anglicismes des corpus IFCD et AFCD.

Les anglicismes se réfèrent essentiellement aux techniques utilisées pour améliorer la durabilité d'un bâtiment. Institutions et associations évoquent parfois les mêmes techniques, d'autres sont citées par les unes ou les autres. Il est intéressant de noter l'emploi souvent unique du terme anglais ou bien de le faire suivre de son équivalent français, considéré comme une véritable variante nationale. En général, les étudiants ont constaté que l'anglicisme est largement préféré à la variante française, car il figure seul ou accompagné de son équivalent français ou d'une formule explicative, ce qui reste rare.

Concernant les anglicismes que partagent les deux corpus, ce constat concerne le terme *roof* qui figure dans l'unité terminologique plus étendue *cool roof*. Sur les quatre occurrences du corpus

IFCD, une seule variante est enregistrée (exemple 1), alors que sur les vingt-quatre du corpus AFCD, une seule attestation montre une unité terminologique équivalente française (exemple 2) :

1. Le **Cool Roof (toitures réfléchives peintes en blanc)** est proposé pour limiter les effets d'îlot urbain de chaleur et contribuer au confort d'été des occupants.
2. Le **toît rafraîchissant**, également appelé « **Cool roof** » permet de limiter le recours à la climatisation, *via* l'usage d'un revêtement de toiture constitué de peinture blanche [...]

Par ailleurs, nous observons une tendance à expliquer et à mieux orienter le lecteur, dans le corpus AFCD, où *cool roof* est souvent précédé du terme désignant le produit technique correspondant (*peinture, membranes, revêtements*) et suivi d'informations à caractère définitoire, ce qui montre la nécessité, pour les associations, d'adopter une attitude accessible au grand public, pour impliquer l'utilisateur et l'orienter sur la manière de procéder.

L'analyse du contexte du terme *building* est intéressante également, car elle révèle la présence d'unités terminologiques complexes : *Smart/Green Building* (corpus IFCD) et *Sick Building Syndrome* (corpus AFCD). Les trois termes figurent entre parenthèses, comme des alternatives à la forme en français) (*cf.* les exemples 3 et 4) :

3. En quels points le **Bâtiment Intelligent (Smart Building)** rencontre-t-il le **Bâtiment Responsable (Green Building)** ?
4. SBS : **syndrome du bâtiment malsain** (ou en anglais : « **Sick Building Syndrome** ») [...]

Un autre terme que partagent les deux corpus est *intracting* qui peut être défini comme un dispositif de financement de la rénovation énergétique des bâtiments. Si, dans ses dix-neuf occurrences, le corpus IFCD ne propose aucune variante en français, et se limite à faire précéder le terme des substantifs *modèle, démarche* et *dispositif*, deux des trois occurrences du corpus AFCD placent la formule étendue en anglais entre parenthèses (*cf.* exemple 5) :

5. Développer la pratique de l'**Intracting (internal contracting)** pour flécher les économies d'énergie à faible temps de retour vers un fond permettant de financer la rénovation à temps de retour plus long (rénovation du bâti notamment).

Les étudiants ont mené le même travail de comparaison dans les corpus italiens. La présence des anglicismes y est plus importante (36 dans le corpus IICD et 46 dans le corpus AICD et, surtout, dans le corpus AICD). Si les deux corpus français emploient des termes anglais pour se référer à des techniques, les corpus italiens abondent d'anglicismes notamment pour citer des mesures, des dispositifs européens ou internationaux (*European Heating Industry, European common framework of indicators for assessing the sustainability of buildings, Renovation Wave, etc.*) qui, souvent, fusionnent dans des acronymes (*European Environmental Agency (EEA) ; Environmental Product Declaration (EPD)*). À travers l'anglicisme, la référence à des techniques ou à des attributs de la construction durable est plus évidente dans le corpus AICD, notamment dans des termes comme *discomfort* et *creep*. Les corpus IICD et AICD partagent peu de termes anglais (*cf.* Tableau 4) :

<i>Building</i>
<i>Energy</i>
<i>Green</i>
<i>Sustainability</i>
<i>Mayors</i>

Tableau 4.  
Anglicismes présents dans les corpus IICD et AICD.

Il serait donc audacieux d'établir et fixer une comparaison servile. Cependant, la tendance générale, que les traducteurs apprentis ont observée également, est de fournir la variante italienne des anglicismes employés par les institutions. Cela est observable, quand le terme italien précède l'anglicisme (*prodotto connesso all'energia/energy related product*; *contratto con prestazioni garantite (Energy Performance Contract, EPC)*, *casa intelligente (smart home)*), et quand il le suit (*embodied energy (energia grigia)*), tendance non confirmée pour le terme *green building*, le seul présent dans les quatre corpus. En effet, les institutions préfèrent employer cet anglicisme (ex. 6), alors que les associations, pour les deux seules occurrences qui expriment le concept du bâtiment intelligent, proposent la variante en italien *edificio secondo i principi di sostenibilità* (ex. 7) :

6. [...] aggiornare il management aziendale sull'opportunità del mercato dei green building e apprendere quali sono i processi che portano a certificare che un edificio è un **green building** [...];
7. Perché realizzare un **edificio secondo i principi dell'ecosostenibilità (Green Building)**?

L'exemple (6) montre la double signification du terme, employé métaphoriquement pour se référer au domaine de la construction durable et pour désigner la construction conçue selon les critères en conformité avec le développement durable.

Sur la base de tels résultats, les futurs traducteurs ont proposé de maintenir l'anglicisme *green building*, pour une traduction en contexte institutionnel et d'avoir recours à une formulation en italien, pour la traduction du texte des associations professionnelles.

## 5. Conclusion

À notre sens, l'étude théorique et le parcours didactique que nous avons développés dans cet article s'avèrent une approche préliminaire intéressante, bien que non généralisable dans son entier, compte tenu de la petite taille des corpus utilisés pour la démonstration. Cette recherche appliquée à la didactique de la traduction suppose donc un approfondissement. Par exemple, il serait intéressant de vérifier si les variantes recensées pour *construction durable* et *edilizia sostenibile* relèvent de la vulgarisation du domaine. Cela impliquerait alors la constitution de corpus de textes tirés de la presse spécialisée, pour mener une comparaison plus technique, plus ancrée dans la langue de ladite spécialité. Pourtant, la présente étude s'est révélée utile, car les étudiants ont pu expérimenter d'abord que « Puisque l'autorité d'une terminologie est en fin de compte celle de ses usagers privilégiés (professionnels), le véritable arbitre, comme pour les langues en général, ne peut raisonnablement être que le corps social » (Lerat 2004 : 103). Ensuite, ils ont constaté que les termes « sont en concurrence avec d'autres » (Lerat 1995 : 22) et que la prise en charge de leurs variantes, suppose des réflexions indispensables à la traduction en contexte professionnel par le biais des corpus. En effet, comme le remarque Johansson (2003) « [...] with the help of a corpus we get unprecedented opportunities to study contrast languages in use [...] » (in Lerat 1995 : 40). Ces opportunités concernent également les traducteurs apprentis qui, *via* l'étude de la langue réellement parlée et écrite par les spécialistes d'un domaine, *via* leurs textes authentiques, pourront accéder à de telles informations.

### Références bibliographiques

- Aston G., 1999, "Corpus use and learning to translate", *Textus*, 12: 289-313.  
Bernardini S., 2006, *Corpora for Translator Education and Translation Practice: Achievements and Challenges, Proceedings of the L4Trans Workshop at LREC 2006*, online: [http://mellange.eila.univ-paris-diderot.fr/bernardini\\_lrec06.pdf](http://mellange.eila.univ-paris-diderot.fr/bernardini_lrec06.pdf).



- Botta M., 2013, "La terminologie de l'environnement en vulgarisation scientifique : la famille lexicale de la régénération des forêts en portugais", *Équivalences*, 40, 1(2) : 277-298.
- Brodhag Ch., Breuil F., Gondran N. et Ossama F., 2004, *Dictionnaire du Développement Durable*, AFNOR Éditions, La Plaine Saint-Denis.
- Cabré M.T., 1998, *La terminologie : théories, méthodes et applications*, Presses de l'Université d'Ottawa/Armand Colin, Ottawa/Paris.
- Dankova K., 2021, "Les corpus et la traduction spécialisée. Proposition d'un parcours didactique centré sur la terminologie pour les étudiants en traduction (FR-IT)", *Synergies* : 79-90.
- Desmet I., 2006, *Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées : discours, textes et contextes*, in Blampain D., Thoiron Ph. et Van Campenhoudt M. (éds.), *Mots, termes et contextes, Actes des septièmes Journées scientifiques et du réseau de chercheurs Lexicologie, Terminologie, Traduction*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris : 235-247.
- Dury P., Lervad S., 2008, "La variation synonymique dans la terminologie de l'énergie : approches synchronique et diachronique, deux études de cas", *LSP & Professional Communication*, 8(2), 16 : 66-78.
- Dury P., 2013, "Que montre l'étude de la variation d'une terminologie dans le temps ? Quelques pistes de réflexions appliquées au domaine médical", *Debate terminológico*, 9 : 2-10.
- Fernández-Silva S., Kerremans K., 2011, "Terminological Variation in Source Texts and Translations: A Pilot Study", *Meta*, 56/2 : 318-335, <https://doi.org/10.7202/1006179ar>.
- Freixa J., 2002, *Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau despecialització de l'àrea de medi ambient*, PhD Thesis, Universitat Pompeu, Fabra: Barcelona.
- Freixa J., 2006, "Causes of Denominative Variation in Terminology. A typology proposal", *Terminology*, 12(1) : 51-77, [doi:10.1075/term.12.1.04fre](https://doi.org/10.1075/term.12.1.04fre).
- Gaudin F., 1993, *Pour une socioterminologie. Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*, Presses de l'Université de Rouen, Rouen.
- Gérard Ch., 2018, "Variabilité du langage et productivité lexicale. Problèmes et propositions méthodologiques", *Neologica : Revue Internationale de la Néologie*, Garnier, Paris : 23-45.
- Granger S., 2003, *The corpus approach: a common way forward for Contrastive Linguistics and Translation Studies?*, in Granger S., Lerot J., Petch-Tyson S. (éds.) *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*, Rodopi, Amsterdam-Atlanta : 17-29.
- Humbley J., 2018, *La néologie terminologique*, Lambert-Lucas, Limoges.
- Kübler N., 2002, *Creating a term base to customize an MT system: reusability of resources and tools from the translator's point of view*, in Yuste E. (ed.) *Proceedings of the Language Resources for Translation Work and Research Workshop of the LREC Conference*, 28 May 2002, ELRA, Las Palmas de Gran Canarias : 44-48.
- Kübler N., 2003, *Corpora and LSP translation*, in Zanettin F., Bernardini S., Stewart D. (éds.), *Corpora in Translator Education*, St Jerome, Manchester : 25-42.
- Kübler N., 2004, *Using Webcorp for building specialized dictionaries*, in Aijmer K. (ed.) *Proceedings of the ICAME Conference*, May 2002, Göteborg, Suède. Rodopi, Amsterdam : 387-400.
- Kübler N., Bordet, G., Pecman, M., 2010, *La linguistique de corpus entretient-elle d'étroites relations avec la traduction pragmatique ?*, in Van Campenhoud M., Lino T., Costa R. (éds.) *Passeurs de mots, passeurs d'espoir : lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*, AUF, Paris : 579-592.
- Kübler N., Aston G., 2010, *Using Corpora in Translation*, Mc Carthy M., O'Keefe A. (éds.) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Routledge, London: 505-515.
- Kübler N., 2011, *Working with different corpora in translation teaching*, in Frankenberg-Garcia A., Flowerdew L., Aston G. (éds.) *New Trends in Corpora and Language Learning*, Continuum, London : 62-80.
- Kübler N., Mestivier A., Pecman, M., Zimina M., 2016, *Exploitation quantitative de corpus de traductions annotés selon la typologie d'erreurs pour améliorer les méthodes d'enseignement de la traduction spécialisée*, in Myaffre D., Poudat C., Vanni L., Magri V., Follett P.



- (éds.) *Actes des Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles (JADT2016)*, vol. 2. Nice : 731-741, <http://jadt2016.sciencesconf.org/>.
- Kübler N., Mestivier A., Pecman M., 2018, "Teaching Specialised Translation Through Corpus Linguistics: Translation Quality Assessment and Methodology Evaluation and Enhancement by Experimental Approach", *Meta*, 63(3): 807–825, <https://doi.org/10.7202/1060174ar>.
- Johansson S., 2003, *Contrastive Linguistics and corpora*, in Granger S., Lerot J. et Petch-Tyson S. (éds.) *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*, Rodopi Amsterdam- Atlanta: 31-44.
- Leon J., 2008, "Aux sources de la 'Corpus Linguistics' : Firth et la London School", *Langages*, 171(3) : 12-33.
- Lerat P., 2004, *Validation des termes*, in De Schaetzen C. (éd.), *Terminologie et société*, La Maison du dictionnaire, Paris : 87-106.
- Lerat P., 1995, *Les langues spécialisées*, coll. "Linguistique nouvelle", PUF, Paris.
- Loock R., 2018, "Les traducteurs sont-ils des linguistes comme les autres ? L'intégration des outils de corpus dans la formation des futurs traducteurs", *Myriades*, 4 : 18-34.
- Picton A., Dury P., 2017, *Diastratic Variation in Language for Specific Purposes. Observations from the Analysis of two Corpora*, in Drouin P., Francoeur A., Humbley J., Picton A. (éds.), *Multiple Perspectives in Terminological Variation*, John Benjamins, coll. "Terminology and Lexicography Research and Practice", Amsterdam/New York : 57-79.
- Picton A., Drouin P., Humbert-Droz J., 2020, *Exploration et visualisation de la variation terminologique en corpus spécialisés complexes : réflexions et propositions méthodologiques*, in Mangeot M., Tutin A. (éds.), *Lexique(s) et genre(s) textuel(s) : approches sur corpus*, Éditions des archives contemporaines, Paris : 99-116.
- Sketch Engine*, logiciel développé par Lexical Computing CZ s.r.o. : <https://www.sketchengine.eu/> (2003)
- Tartier A., 2006, *Variation terminologique et analyse diachronique*, in Mertens P., Fairon C., Dister A., Watrin P. (éds.), *Verbum ex machina, Actes de la 13ème conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN 2006)*, Leuven, Belgique, 10-13 avril 2006, UCL Presses Universitaires de Louvain, Louvain : 347-356.
- Zanettin F., 1998, "Bilingual Comparable Corpora and the Training of Translators", *Meta*, 43(4): 616-630, <http://id.erudit.org/iderudit/004638ar>.
- Zanettin F., Bernardini S. et Stewart D. (éds.), 2003, *Corpora in Translator Education*, St. Jerome, Manchester.
- Zanola MT., 2008, "Terminologia dell'economia e della finanza: prospettive di studio", in Zanola M. (ed.), *Terminologie specialistiche e tipologie testuali. Prospettive interlinguistiche, Atti del Convegno di Studi, Milano, Università Cattolica, 26-27 May 2006, ISU-Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano: 109-132*, <http://hdl.handle.net/10807/14640>.
- Zanola MT., 2018, *Che cos'è la terminologia ?*, Carocci, Roma.



## ENVIRONMENTAL DISCOURSE IN A POLITICAL AND GENDER PERSPECTIVE A corpus-based study

GIANNI TUCCI

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

[giovanni.tucci@uniba.it](mailto:giovanni.tucci@uniba.it)

### Abstract

**(EN)** This study adopts a political and gender perspective to investigate discourse on climate change and environmental protection. After an introductory analysis of the current state of the art in the subject area, the research moves into the realm of corpus linguistics to examine some typical metaphors and rhetorical devices, underlying climate discourse in social media and quality newspapers. The end results show that, based on a skilful use of specific language ploys, environmental narrative markedly varies depending on the political objectives pursued.

KEYWORDS: corpus; climate; metaphor; gender; politics.

**(ITA)** Questo studio adotta una prospettiva politica e di genere per indagare il discorso sul cambiamento climatico e la protezione ambientale. Dopo un'analisi introduttiva sullo stato dell'arte nella relativa area di ricerca, l'indagine muove nell'ambito della linguistica dei corpora per esaminare alcune metafore tipiche e dispositivi retorici che sostanziano il discorso sul clima nei social media e nella stampa. I risultati dimostrano come il discorso ambientale, basato sull'abile uso di specifici stratagemmi linguistici, differisca notevolmente in funzione degli obiettivi politici perseguiti.

PAROLE CHIAVE corpus; clima; metafora; genere; politica.

### 1. Environmental discourse in a political and gender perspective: an introduction

This research draws on a multidisciplinary approach, involving the domains of socio-political discourse, gender studies, and corpus linguistics in order to examine the distinctive features of environmental narrative and its perception in the contemporary cultural milieu.

In the first section, a literature review on the current state of the art is carried out, considering the growth of ecolinguistics as a research field, which has gradually gained scholarly attention in the last two decades (Alexander & Stibbe 2014; Fill 2001; Fill & Muhlhausler 2006; Stibbe 2004; Stibbe

2014; Stibbe 2020). *Paragraph 1.1* illustrates how the issue of environmentalism is exploited on the international political stage. In this context, the considerable influence of populism is emphasised, which relies on rhetorical emptiness and ideological flexibility as a strategy to either promote or dismiss the importance of ecological activism on the basis of electoral consensus.

In *Paragraph 1.2*, environmental discourse is analysed from a gender perspective, arguing that research appears to be scant in this area. As will be pointed out below, a socio-anthropological framework apparently explains why climate science today is tainted with negative connotations related to gender, since environmentalism is stereotypically connected with the idea of “feminine weakness” as opposed to “male dominance” embodied by capitalist principles.

The focus of this study then shifts to corpus linguistics in order to explore the defining traits of discourse on climate change and environmental protection, covered on Twitter (*Paragraph 2.2*) and in two quality newspapers, namely *The Times* & *The Sunday Times* (*Paragraph 2.3*). A meticulous examination of phraseology, collocations, and metaphors is conducted to observe the representation of environmental narrative in these two different media outlets. On this account, the following research questions serve as a point of departure in the analysis of the selected corpora:

1. Does the depiction of environmental discourse vary between the two media settings being examined, and if so, how do they differ? Additionally, are there any similarities in their portrayal of environmental issues?
2. In what ways is the issue of climate change manipulated as a highly politicised subject?
3. Does environmentalism have any gender-related implications? If it does, what are the typical connotations associated with it?

### *1.1. Ideological malleability and rhetorical emptiness. The spectre of populist propaganda in climate change discourse*

Global climate change is undeniably one of the most considerable challenges Humankind is facing at the turn of the twenty-first century. As Hultman (2013) points out, awareness about the environmental cause, connected with the phenomenon of global warming, has gradually increased over the past three decades and has become more and more embedded in the current socio-political spectrum, as a need for vigorous action is now urgent in order to stabilize, reduce and then eliminate noxious anthropogenic emissions generated from fossil fuels, such as coal, oil, and natural gas (Hultman 2013).

Climate change is one of the most intensely debated issues in both academia and the international political stage. Nevertheless, a fragile consensus (Goodwin 2019) has been reached regarding both its nature and a range of measures, which need to be implemented to find a permanent solution to the climate conundrum. Differences in terms of views, opinions and political stances have triggered processes of polarization between those who agree with the assumption that it is necessary to clamp down on environmental protection – namely, most political elites, business leaders, activists as well as the scientific community (Hulme 2009) – and a few remaining sceptics who, conversely, dismiss the importance of taking action in favour of the environment.

The fragile consensus around climate change may find an explanation in the multifaceted nature of this issue, which would force humankind to reconsider the inevitability of capitalism and rework market economy (Swyngedouw 2010), so as to find alternatives for the survival of our planet. Yet, it seems to be «easier to imagine the end of the world than to imagine the end of capitalism» as Jameson (2003: 73) puts it. A shift towards a green economy would be fraught with pitfalls, as it would have massive implications for the world’s basic organizational structure and its socio-economic order (Swyngedouw 2010). Nonetheless, as time goes by, climate change threatens to turn into an irreversible phenomenon, unless political leaders from across the globe rely on mutual cooperation to translate fine words into action. The concept of ecosophy (Viridis 2022), a term coined by

ecolinguists, appropriately fits in this scenario, as it challenges conventional values and beliefs that are deeply ingrained in industrial culture, based on a human-centred perspective and an unyielding desire for economic growth, which ultimately causes harm to the environment and creates social inequality. In contrast, ecosophy advocates for a different perspective that prioritizes the safeguarding and preservation of the environment and the wellbeing of all species as the highest moral principle.

It is worth stressing that the idea of the potentially irreversible nature of climate change contributes to profoundly shaping the environmental debate, which tends to be imbued with «apocalyptic imaginaries» (Swyngedouw 2010: 216), portraying a mutilated world, where human survival is jeopardised, thus prematurely ending civilisation as we know it. This discursive strategy, based on the constant evocation of danger and uncertainty, is intimately connected with the so-called ecologies of fear (Davis 1999), a concept which underlies the current environmental narrative, overwhelmed with recurring themes, which conjure up what Katz (1995) aptly calls phantasmagorical imaginaries of a world without water, beset by natural disasters. Climate discourse is shaped by disturbing images of scorched lands, persistent droughts, frightening floods, ravaging hurricanes, and melting icebergs that disintegrate around the poles, causing sea-level to rise (Swyngedouw 2010). Post-apocalyptic images of wastelands, wildfires, and tsunamis aim to heighten concern about what might happen in the near future.

In the field of political discourse analysis, research has explored the tremendous impact of populism on environmental debate, as it may work as a vehicle for the success of populist propaganda, which shrewdly attempts to exploit fear as an effective *leitmotiv* to divide and polarize social groups. The strategy of scaremongering, typically adopted by populist actors to achieve overwhelming electoral consensus, has been widely discussed by Mudde (2004), Aalberg *et al.* (2017), Aslanidis (2017), and Wodak (2015), to name just a few. It is worth stressing that the populist rhetoric employed in climate change discourse has neither boundaries nor fixed schemes, so that such ideological malleability may ultimately erode the credibility of the environmental cause. As will be argued later in this article, leftist political propaganda tends to often exploit fear as a powerful slogan to give greater emphasis to this issue, persuading people to take action on behalf of the environment. This is the strategy that, for instance, Democratic U.S. President Joe Biden has chosen. In contrast, the right-wing populist discourse of former Conservative U.S. President Donald Trump relies on an attempt to abdicate responsibility (see Milizia, forthcoming; Nordensvard *et al.* 2022) by denying even the existence of global warming which is regarded as a “total hoax” (see the language investigation carried out in *paragraph 2.1*) artfully constructed to put an end to capitalism.

As has been pointed out, climate change seems to express some of the classic tenets of populism, whose rhetoric is constructed on the basis of conflict and opposition. With respect to environmental discourse, Swyngedouw (2010) illustrates how populist propaganda fosters antagonisms between homogeneous groups or categories, e.g., “the environment” vs. “the people”, whereby the latter are depicted as universal victims, who suffer from processes beyond their control. It is worth noting that populist discourse defies idiosyncrasies, as it appeals to “the people” as a whole, thus turning them into a vague concept which actually underestimates the existence of more complex heterogeneous sub-categories (Swyngedouw 2010).

Environmental narrative provides fertile ground for the spread of populist messages, as they are extremely versatile and easily adaptable to many contexts. Therefore, vagueness is a key concept to understand the essence of populism, and any attempt to provide a universal definition of this term appears to be vain. As a matter of fact, “populism” lends itself to multiple interpretations: it has been labelled as a «thin-centred ideology» (Mudde 2004: 544), a «rhetorical style» (Krämer 2014: 45), «a set of ideas» (Mudde & Rovira Kaltwasser 2018: 1669), a «political strategy» (Weyland 2001: 14) as well as «a medium of mass mobilization» (Türk 2018: 151). Mudde even defines populism as the «politics of the pub», based on a simplistic discourse, able to arouse the «gut feelings of the people» (Mudde 2004: 542). In this regard, the success of populist political propaganda lies in its ability to polarize society, by creating “friends” and “foes”, and always finding a scapegoat to blame and an enemy to fight, so as to safeguard national identity and the beloved homeland (Wodak 2017).

Following this logic, in climate change discourse, populist demagoguery creates antagonistic groups, which are in fact all ambiguous and vaguely depicted. Populism pays tribute to the pure people, although this category is just an empty signifier (Reinemann *et al.* 2017). Likewise, even enemies appear to have blurred outlines, such as the poisonous CO<sub>2</sub> emissions which pose an invisible threat to the health and well-being of humans and wildlife, a danger which cannot be socially embodied (Swyngedouw 2010). Moreover, when it comes to offering solutions to the climate conundrum, populist narrative fails to provide an answer. Populism does not solve problems, but it simply moves them elsewhere, as Mudde (2004) puts it.

### *1.2. Hegemonic masculinities and subjugated femininities. The impact of gender frames in environmental discourse*

With respect to environmental discourse, there is another avenue worth pursuing in this analysis, a path that has not been fully explored, concerning the relation between climate discourse and gender as well as its political and social implications. One might easily wonder why this link is so relevant. It should be noted that research in the field of ecofeminism has unveiled that a specifically negative representation of gender in environmental debate contributes to further undermining its impact and communicative power (MacGregor 2009). Interestingly, two Swedish scholars have found a connection between misogyny and climate change denial. According to Anshelm and Hultman (2014), negationists would blame environmental policies, as they represent a mere attempt to shift the focus to the climate issue, whereas they actually believe that it is modern industrial society, built on masculinity, to be under attack. In this view, conservative industrialism considers nature an element to be exploited, while climate science is perceived as feminized (Anshelm & Hultman 2014).

A gender perspective should be adopted starting from the assumption that gendered environmental discourses frame and shape the way public opinion understands this issue. Furthermore, Peterson *et al.* (1999) stress that the concept of gender in a sociological context goes beyond a purely empirical category based on the men vs. women paradigm, but it is primarily a discursive construction which organizes the world. Scholars focus on gender analysis to examine power relations between men and women, in terms of “hegemonic masculinities” and “subjugated femininities”, as they are cultural constructions which apparently shape the way media and public opinion perceive, interpret, debate and articulate a wide range of topics, such as war, economic crisis, and climate change (MacGregor 2009; Hultman 2013).

Research shows that environmentalism has undergone a process of *masculinization* (MacGregor 2009), since nowadays men tend to dominate this issue at all levels, as scientific and economic experts, entrepreneurs, policy makers and spokespeople (MacGregor 2009). Conversely, women appear to be partly marginalised from climate debate, although they are traditionally considered the main advocates of the environmental cause (MacGregor 2009). This trend is mainly due to two socio-anthropological factors: First, women make up a small minority in fields that have an influence over climate change policy-making; second, it has been argued that environmental narrative is dominated by stereotypically male-driven discourses (e.g., science and business), which tend to overshadow women and their concerns (MacGregor 2009). In this respect, Swim *et al.* (2018) argue that discourse on climate change is shaped by dominant frames, which turn out to be highly gendered. On this account, it has been stressed that scientific and business frames are more likely to be associated with men than women, as they are directly connected with the concepts of power and status, which are traditional stereotypes of men (Swim *et al.* 2018). On the other hand, ethical and justice frames, focusing on the impacts of environmental problems on others, are more likely to be associated with women (Swim *et al.* 2018), who stereotypically seem more inclined to protect the environment so as to safeguard, in turn, their own families or communities (Nelson *et al.* 2002).

Analysis of dominant frames is herein emphasized in order to illustrate how climate change discourse tends to be pervasively altered by gender connotations, which shape public opinion through the spread of specific messages. In this regard, Swim *et al.* (2018) dwell on the implications of the

so-called gender congruity theory, which states that men behaving congruently with their gender would prefer the stereotypically masculine science-business frame, whereas women who act congruently with their gender would prefer the stereotypically ethical-justice frame (Swim *et al.* 2018). Therefore, those who use incongruent frames are labelled as «gender deviants» (Swim *et al.* 2018: 217), that is, people who have personality traits stereotypically associated with other gender attributes, as with gay and lesbian people, who are depicted in cross-gender terms (see Kite *et al.* 1987). Following this logic, in environmental discourse, feminine traits and homosexuality define a man who adopts an ethical-justice frame, as opposed to a man who uses a business-science frame (Swim *et al.* 2018). Likewise, masculine traits and homosexuality are designated to a woman who uses a business-science frame, as opposed to a woman adopting an ethical-justice frame (Swim *et al.* 2018). Dominant frames have a profound impact on climate debate, which has proven to be rife with gender stereotypes, exploited to offer a negative portrayal of environmentalism. Interestingly, Rome (2006) highlights that the common tactic of juxtaposing male environmentalists with stereotypically feminine traits to throw discredit on environmental issues is not new, since it has its roots in the nineteenth century.

Based on the assumption that discourse is profoundly ideological (Yuniawan *et al.* 2017), as there is a close relation between language and the world in which it is shaped (Yuniawan *et al.* 2017), this research study is conducted bearing in mind the importance of promoting a more respectful and effective environmental communication, whose strength should be increased in the public sphere. The second part of this research adopts a corpus-linguistic approach in order to investigate how the concept of environmental protection is construed in social and traditional media, taking a political and gender perspective into consideration. The analysis focuses specifically on the deliberate use of certain rhetorical devices, such as metaphors, which may enhance the salience of environmental propaganda or successfully sway public opinion against it.

## **2. Pluralistic representations of environmental issues in the media: A corpus linguistic analysis**

### *2.1. Introduction*

In this section, a corpus linguistic approach will be adopted in order to examine how climate discourse is framed in traditional and social media. In particular, Twitter and two quality newspapers, namely *The Times & The Sunday Times*, have been explored in the language investigation. As for the methodological criteria, a combination of both quantitative and qualitative analysis has been applied, laying special emphasis on phraseology and metaphors.

It should be pointed out that these two distinct sources and datasets have been selected according to a specific rationale involving a linguistic standpoint. The primary objective of the study is to examine how political and gender perspectives may potentially coexist in environmental narrative and how this relationship varies across these vastly different media contexts. Twitter is widely regarded as a highly democratic communication platform that allows messages to be conveyed with minimal mediation, relying on a less complex, more sensational and straightforward style (Iosifidis & Nicoli 2021). This unfiltered approach may often result in a biased representation of a given issue, with environmental discourse being, for example, possibly vulnerable to arbitrary factors such as personal opinion and political leanings. Conversely, reputable newspapers are supposed to lean towards impartiality and objectivity in their coverage of various topics (Fuller 1996). For instance, in *The Times & The Sunday Times* climate change is expected to be covered from a neutral perspective, utilizing an advanced and sophisticated language style that includes evocative metaphorical constructions. Hence, analysis of phraseology and metaphors may help to provide a more adequate contextual understanding of the way the climate issue is linguistically and culturally represented in the abovementioned media settings.



## 2.2. Environmental discourse on Twitter: A language investigation in the corpus of British and American politicians

### 2.2.1. Data description

A corpus-based and corpus-driven investigation is herein carried out in order to uncover some typical features of environmental discourse, constructed today in the rhetoric of British and American leaders, who rely on Twitter as an effective platform for the dissemination of their messages. Given the global pervasiveness of social networking sites and their considerable impact on public opinion, the language analysis focuses on a large corpus of tweets, posted by former British Prime Minister Boris Johnson, as well as current and former U.S. Presidents Joe Biden and Donald Trump.

The software *Twitter Search* (Mazzone 2022) has been used in order to collect Johnson’s and Biden’s tweets over a time span of approximately fourteen years, from 2007 to April 2022. As for Donald Trump, it should be noted that due to his permanent ban from Twitter<sup>1</sup>, an alternative way has been considered to retrieve the former U.S. president’s tweets, which have been downloaded from the *Trump Twitter Archive*<sup>2</sup>.

The collected data have been subsequently analysed using *WordSmith Tools 7.0* (Scott 2019). This is a piece of software that works as a database where the corpora have been uploaded to investigate climate discourse at the level of word frequency and phraseology, thanks to its two main facilities, namely, *WordList* and *Concord*.

The *WordList* tool serves to automatically generate lists of words in both alphabetical and frequency order. In this study, however, close attention has been paid to the word frequency information, which proves to be particularly helpful in finding out how often a word occurs in a text. Thus, the generated list would show that the higher a word is ranked, the more frequently it is used in the corpus, providing a relevant starting point to identify and then examine the most recurrent content words in their specific contexts.

It follows that three different word lists have been created with reference to Johnson, Biden, and Trump. In addition, the language investigation focuses specifically on the first five hundred words displayed in each ranking, as these are assumed to be the most regular running words in the analysed corpora, as in the case of *climate*, *change* and *green* (Figures 1-4), which tend to often occur in Biden’s and Johnson’s tweets, falling between entries 130 and 316.

Rank	Word	Freq	%	Total	% Dispersion	
130	ACT	279	0.10	1	100.00	0.83
131	END	277	0.10	1	100.00	0.84
132	THOSE	274	0.10	1	100.00	0.84
133	HOUSE	272	0.10	1	100.00	0.82
134	YEAR	272	0.10	1	100.00	0.86
135	ECONOMY	271	0.10	1	100.00	0.76
136	CHANGE	270	0.10	1	100.00	0.91
137	CHIP	268	0.10	1	100.00	0.68
138	TUNE	264	0.10	1	100.00	0.72
139	VOLENCE	264	0.10	1	100.00	0.82
140	FIGHT	263	0.10	1	100.00	0.96
141	FUTURE	262	0.10	1	100.00	0.87
142	JOHN	260	0.10	1	100.00	0.86
143	HERE	257	0.09	1	100.00	0.86
144	SECURE	254	0.09	1	100.00	0.87
145	ENSURE	252	0.09	1	100.00	0.94
146	WANT	252	0.09	1	100.00	0.79
147	WRY	252	0.09	1	100.00	0.84
148	ACROSS	245	0.09	1	100.00	0.85
149	GO	242	0.09	1	100.00	0.86
150	MOST	240	0.09	1	100.00	0.89

Figure 1.  
Word list in Joe Biden’s corpus.

Rank	Word	Freq	%	Total	% Dispersion	
130	UNITE	211	0.07	1	100.00	0.78
131	WATCH	211	0.07	1	100.00	0.85
132	CHANGE	210	0.07	1	100.00	0.72
133	TEAM	210	0.07	1	100.00	0.77
134	BILLIANT	208	0.07	1	100.00	0.76
135	MORNING	208	0.07	1	100.00	0.85
136	EDUCATION	208	0.07	1	100.00	0.72
137	JOBS	208	0.07	1	100.00	0.85
138	OCTOBER	208	0.07	1	100.00	0.76
139	VITAL	208	0.07	1	100.00	0.83
140	MI	207	0.07	1	100.00	0.89
141	DELIGHTED	206	0.07	1	100.00	0.75
142	ENGLAND	206	0.07	1	100.00	0.73
143	HER	206	0.07	1	100.00	0.82
144	BUCH	205	0.06	1	100.00	0.86
145	ACTION	204	0.06	1	100.00	0.75
146	RIGHT	202	0.06	1	100.00	0.85
147	VISIT	202	0.06	1	100.00	0.78
148	WE'RE	202	0.06	1	100.00	0.79
149	BUILD	202	0.06	1	100.00	0.79
150	ENSURE	201	0.06	1	100.00	0.82
151	LOCAL	201	0.06	1	100.00	0.78
152	MOST	201	0.06	1	100.00	0.87
153	NATIONAL	201	0.06	1	100.00	0.85
154	THESE	201	0.06	1	100.00	0.81
155	AGAIN	200	0.06	1	100.00	0.88
156	PROUD	200	0.06	1	100.00	0.77
157	STRONG	200	0.06	1	100.00	0.87

Figure 2.  
Word list in Boris Johnson’s corpus.

<sup>1</sup>On January 8<sup>th</sup>, 2021, the platform decided to suspend Trump’s account, citing «the risk of further incitement of violence» following the violent riots at the U.S. Capitol building on January 6<sup>th</sup> (*The Guardian*, 2021).

<sup>2</sup>*Trump Twitter Archive*, online: <https://www.thetrumparchive.com/> (08.05.2023).

R	Word	Freq.	%	Total	% Dispersion	
230	STAY	91	0.06	1	100.00	0.29
231	CLIMATE	90	0.06	1	100.00	0.55
232	HARD	90	0.06	1	100.00	0.84
233	STREET	90	0.06	1	100.00	0.77
234	YESTERDAY	90	0.06	1	100.00	0.78
235	DAYS	89	0.05	1	100.00	0.68
236	ECONOMY	89	0.05	1	100.00	0.73
237	MAY	89	0.05	1	100.00	0.68
238	COMMUNITY	87	0.05	1	100.00	0.87
239	CONFERENCE	87	0.05	1	100.00	0.87
240	COPE	87	0.05	1	100.00	0.46
241	EVER	87	0.05	1	100.00	0.90
242	LEADERS	87	0.05	1	100.00	0.79
243	WELL	87	0.05	1	100.00	0.83
244	INTERNATIONAL	86	0.05	1	100.00	0.82
245	TONIGHT	86	0.05	1	100.00	0.83
246	AHEAD	85	0.05	1	100.00	0.83
247	BUSINESSES	85	0.05	1	100.00	0.76
248	CRIME	85	0.05	1	100.00	0.62
249	HOPE	85	0.05	1	100.00	0.85
250	KNOW	85	0.05	1	100.00	0.77
251	REMEMBER	85	0.05	1	100.00	0.82
252	STREETS	85	0.05	1	100.00	0.75
253	UN	85	0.05	1	100.00	0.58
254	AFTER	84	0.05	1	100.00	0.80
255	ATTACK	83	0.05	1	100.00	0.84
256	WAC	82	0.05	1	100.00	0.76
257	IS	82	0.05	1	100.00	0.58

Figure 3.  
Word list in Boris Johnson's corpus.

R	Word	Freq.	%	Total	% Dispersion	
210	PARTY	68	0.04	1	100.00	0.56
211	GREEN	68	0.04	1	100.00	0.60
212	PARTNERS	68	0.04	1	100.00	0.70
213	STOP	68	0.04	1	100.00	0.74
214	BEFORE	67	0.04	1	100.00	0.83
215	HIGH	67	0.04	1	100.00	0.84
216	INCREDIBLE	67	0.04	1	100.00	0.79
217	OPPORTUNITY	67	0.04	1	100.00	0.85
218	SYSTEM	67	0.04	1	100.00	0.56
219	ARMED	66	0.04	1	100.00	0.78
220	DISCUSS	66	0.04	1	100.00	0.60
221	EVERYTHING	66	0.04	1	100.00	0.83
222	FOLLOW	66	0.04	1	100.00	0.51
223	FREEDOM	66	0.04	1	100.00	0.78
224	DOT	66	0.04	1	100.00	0.67
225	HW	66	0.04	1	100.00	0.80
226	WASTING	66	0.04	1	100.00	0.60
227	LEVEL	66	0.04	1	100.00	0.74
228	SECRETARY	66	0.04	1	100.00	0.60
229	2020	64	0.04	1	100.00	0.54
230	COMMITTED	64	0.04	1	100.00	0.89
231	PUSH	64	0.04	1	100.00	0.85
232	UNDER	64	0.04	1	100.00	0.81
233	BETWEEN	63	0.04	1	100.00	0.82
234	COMMITMENT	63	0.04	1	100.00	0.75
235	FUNDING	63	0.04	1	100.00	0.74
236	INCLUDING	63	0.04	1	100.00	0.75
237	PRESS	63	0.04	1	100.00	0.48

Figure 4.  
Word list in Boris Johnson's corpus.

A separate consideration, nonetheless, deserves to be taken into account in the analysis of the word list generated from the corpus of Donald Trump. As has been pointed out, due to the recent suspension of his official profile (@realDonaldTrump), Trump's tweets have been manually selected from an archive available online<sup>3</sup>. Therefore, the download has been performed considering a specific set of keywords, such as *warming*, *climate*, *environment*<sup>4</sup>, to narrow down the search. This explains why *global*, *warming*, *climate*, *change*, and *green* outstandingly rank 3<sup>rd</sup>, 7<sup>th</sup>, 13<sup>th</sup>, 14<sup>th</sup>, and 18<sup>th</sup> in the corpus.

R	Word	Freq.	%	Total	% Dispersion	
1	THE	432	4.30	1	100.00	0.92
2	TO	200	1.98	1	100.00	0.91
3	GLOBAL	184	1.83	1	100.00	0.61
4	IS	173	1.72	1	100.00	0.89
5	AND	166	1.65	1	100.00	0.92
6	IN	158	1.57	1	100.00	0.93
7	WARMING	147	1.46	1	100.00	0.56
8	OF	145	1.44	1	100.00	0.87
9	A	123	1.22	1	100.00	0.90
10	T	103	1.03	1	100.00	0.83
11	ON	93	0.93	1	100.00	0.86
12	2013	92	0.92	1	100.00	0.55
13	CLIMATE	92	0.92	1	100.00	0.48
14	CHANGE	79	0.78	1	100.00	0.51
15	FOR	79	0.78	1	100.00	0.87
16	THAT	77	0.77	1	100.00	0.94
17	2014	75	0.75	1	100.00	0.45
18	GREEN	75	0.75	1	100.00	0.38
19	CO2	74	0.74	1	100.00	0.79
20	IT	73	0.73	1	100.00	0.84
21	S	66	0.66	1	100.00	0.84
22	THEY	62	0.62	1	100.00	0.87
23	2020	58	0.58	1	100.00	0.58
24	ARE	57	0.57	1	100.00	0.80
25	RT	55	0.55	1	100.00	0.64
26	I	54	0.54	1	100.00	0.85
27	WE	54	0.54	1	100.00	0.98
28	BE	51	0.51	1	100.00	0.81

Figure 5.  
Word list in Donald Trump's corpus.

Once detected, the above content words have been subjected to an in-depth language investigation from the perspective of phraseology. This has been achieved thanks to the *Concord* tool, a programme which generates concordance lines whose main purpose is to uncover specific patterns by considering the words that most frequently occur to the left and right of the *node*<sup>5</sup>. Thus, the subsequent analysis

<sup>3</sup>Trump Twitter Archive, online: <https://www.thetrumparchive.com/> (08.05.2023).

<sup>4</sup>This symbol implies that the download procedure has involved all tweets that contain the word *environment*, including its various morphemes (e.g., *environment*, *environmental*, *environmentalism*, *environmentalist*, *environmentalists* etc.).

<sup>5</sup>The word under investigation.



of collocations and word clusters has allowed to establish the existence of three diverse representations of the environmental issue, offered by Johnson, Biden, and Trump.

### 2.2.2. Data Analysis

With respect to Boris Johnson's tweets, it is important to clarify that, according to a corpus-based approach, the phrase *climate change*, as well as the words *environment* and *green*, have been searched separately in order to find out their main collocates. In doing so, as can be noted in *Figure 6*, a corpus-driven analysis has unveiled a recurrent use of the noun *prosperity* and the adjective *prosperous*, as with:

- *to address climate change and deliver prosperity for our people*
- *tackle climate change and foster prosperity for all our nations*
- *You can have prosperity whilst respecting the environment*
- *we can protect the planet and build a greener, more prosperous future*

These examples highlight that, in Johnson's view, capitalism and environmental protection are not mutually incompatible.



Figure 6. Concordance lines of *prosperity/prosperous* in Boris Johnson's corpus.



Figure 7. Concordance lines of *build back* in Boris Johnson's corpus.

Moreover, as shown below, Johnson's environmental narrative is surrounded by positive connotations, thus emphasising the beneficial effects arising from the fight of the threatening phenomenon of climate change, which would lead to building a thriving future for all countries around the world, rather than dwelling on its disastrous consequences.

Careful analysis of the concordance lines has highlighted that the phrase *build back* occurs 41 times in Johnson's corpus and tends to collocate with *better*, *fairer*, and *greener*. Moreover, in *Figure 7*, the cluster *build back better* collocates, in turn, with the word *pandemic*, suggesting the former British prime minister's attempt to instil confidence in people that not only will the United Kingdom and the entire world rise from the ashes of the pandemic, but the promise of a bright future lies directly in the transition to a green economy.

Johnson's rhetoric on Twitter avails itself of vivid analogies and figurative language, which make his messages highly pervasive. In this regard, *Figure 8* offers some examples where the metaphor of the journey is emphasised by the verbs *drive*, *drive forward*, and *supercharge*, so that the latter, in particular, conveys the idea of speed on the road to ecological awareness that will bring about a *Green Industrial Revolution*, resulting in net zero carbon emissions whilst creating «hundreds of thousands of green jobs across the country».

#	Concordance	Set	Tag	Word # (Sent)
1	"6 months ago I set out my 10 point plan for a Green Industrial Revolution. Since then we've set			35 7591...8
2	RT @10DowningStreet: Our Ten Point Plan for a Green Industrial Revolution will create and support			52 9742...4
3	in Wales, my 10 point plan will drive forward a Green Industrial Revolution, creating jobs across			53 0232...5
4	/t.co/54pe8esIm We are going to drive forward a Green Industrial Revolution, creating hundreds of			52 9452...3
5	government and @Breakthrough to supercharge a green industrial revolution across the UK. https://t			21 297 833
6	has an unprecedented opportunity to drive a global Green Industrial Revolution and transform the way			33 3871...9
7	why I'm urging @G7 countries to drive a global Green Industrial Revolution to help developing			33 3431...8
8	on coal, cars, cash and trees: to drive forward our green industrial revolution with clean energy and			23 112 908
9	UK offshore wind is a huge vote of confidence in our Green Industrial Revolution. It's not only going to			21 033 824
10	kind of high-skilled, well-paid jobs at the core of our Green Industrial Revolution. https://t.co/			30 7831...1
11	boosting electric vehicle production as part of our Green Industrial Revolution. https://t.co/17Ua9fb			11 150 423
12	and thriving green industries – powering our green industrial revolution across the country			21 238 831
13	advanced robots. We're pushing forward with our Green Industrial Revolution, investing in new			16 863 652
14	points across the UK. As we press on with our Green Industrial Revolution, we're accelerating the			2 643 109
15	https://t.co/RMacGbWUAm I want to see the UK's Green Industrial Revolution go global. The pace of			19 396 758

Figure 8.

Concordance lines of *Green Industrial Revolution* in Boris Johnson's corpus

As can be noted in *Figure 9*, Johnson occasionally resorts to the metaphor of the sea in his rhetoric, connected with the idea of prosperity, as in the following tweet: «The fight against climate change [...] also opens up a vast new sea of economic [opportunities]». Moreover, the U-turn towards a more sustainable future, where rising temperatures will be limited, is expressed with the powerful image of the tide: «Let's keep moving forward, keep 1.5 alive and make this the moment we irrefutably turn the tide against climate change».



Figure 9.

Boris Johnson's official tweets<sup>6</sup>.

An alternative account of the environmental issue is offered by the current President of the United States. It should be emphasised that a comparative analysis of Joe Biden's and Boris Johnson's corpus has shown that the rhetoric of the American president, in contrast to the sustainability propaganda of

<sup>6</sup> In order to facilitate reading, it was deemed appropriate to directly display Johnson's official tweets rather than the concordance lines generated by *WordSmith Tools* 7.0 (Scott 2019). Tweets retrieved with the software *Twitter search* (Mazzone 2022) from: <https://twitter.com/BorisJohnson> (08.05.2023).

the former British Prime Minister, promotes a rather fatalistic representation of the climate conundrum.

War and game metaphors predominate in Biden’s messages, thus fostering an opposition between two distinct categories: “us” (e.g., the American people, academia, or scientists) united in the fight against a tangible and a less tangible – yet equally threatening – “foe”, namely, climate change, and Donald Trump, who is blamed for his negationist stances on this issue. Trump is depicted as an enemy who must be *beaten* or *defeated* at any cost for the sake of the planet, since he is labelled a *climate change denier*, as is shown in the concordance lines displayed in Figure 10:

- *I won’t put a climate change denier – one who called the scientific community “a bunch of thugs” – in charge of [...]*
- *can’t afford four more years of a climate change denier in the White House*
- *We must get the climate change denier out of the White House*



Figure 10.  
Concordance lines of *climate* in Joe Biden’s corpus.

Interestingly, the language investigation highlights that Biden’s environmental discourse is also steeped in religious themes connected with the value of morality. Hence, the ideological war on Donald Trump and his reluctance to acknowledge climate change as an existential threat is being waged in the realm of ethics, as is evidenced by the tweets in Figure 11:

- *Scripture is clear: It’s not enough to just wish the world were better. It’s our duty to make it so – including [...]* addressing the climate crisis
- *A country that ignores the threat to the very survival of this planet isn’t just troubled — it’s morally bankrupt. We must get the climate change denier out of the White House and take urgent action to address the climate emergency*



Figure 11.  
Joe Biden’s official tweets<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Tweets retrieved with the software *Twitter search* (Mazzone 2022) from: <https://twitter.com/JoeBiden> (08.05.2023).

Another aspect of Biden’s environmental propaganda deserves greater attention, for the persuasiveness of his messages rests on his masterful use of personification as a rhetorical device, which serves to turn the concept of “climate change” into a living entity, lurking menacingly in people’s lives. This is stressed in the following instances:

- *Climate is on the ballot*
- *Climate change is already here*
- *Climate change is all around us*
- *we’re already feeling the impacts of climate change*



Figure 12.  
Joe Biden’s official tweets<sup>8</sup>.

As mentioned above, Biden’s narrative appears to be more focused on the negative impacts of climate change, whose *deadly signs* make it a lethal enemy, bringing death and destruction (Figure 13).

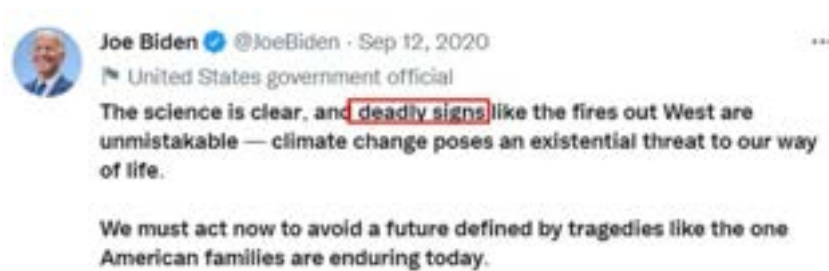


Figure 13.  
Joe Biden’s official tweets<sup>9</sup>.

Whereas Johnson’s rhetoric presents climate change as a favourable opportunity to power up a new Green Industrial Revolution, Biden dwells on the catastrophic consequences of this phenomenon, which threatens to be irreversible if bold action is not taken in time. In this regard, the phrases *there is no time to waste / we have no time to waste / time is running out / we are running out of time* occur repeatedly in the corpus. It should also be emphasised that the frequent use of the chunk *before it’s*

<sup>8</sup> Tweets retrieved from: <https://twitter.com/JoeBiden> (08.05.2023).

<sup>9</sup> Tweets retrieved from: <https://twitter.com/JoeBiden> (08.05.2023).



*too late* serves as a reiterated, grim warning that humanity will not survive the deadly threat of climate change, unless governments from across the globe clamp down on this issue.

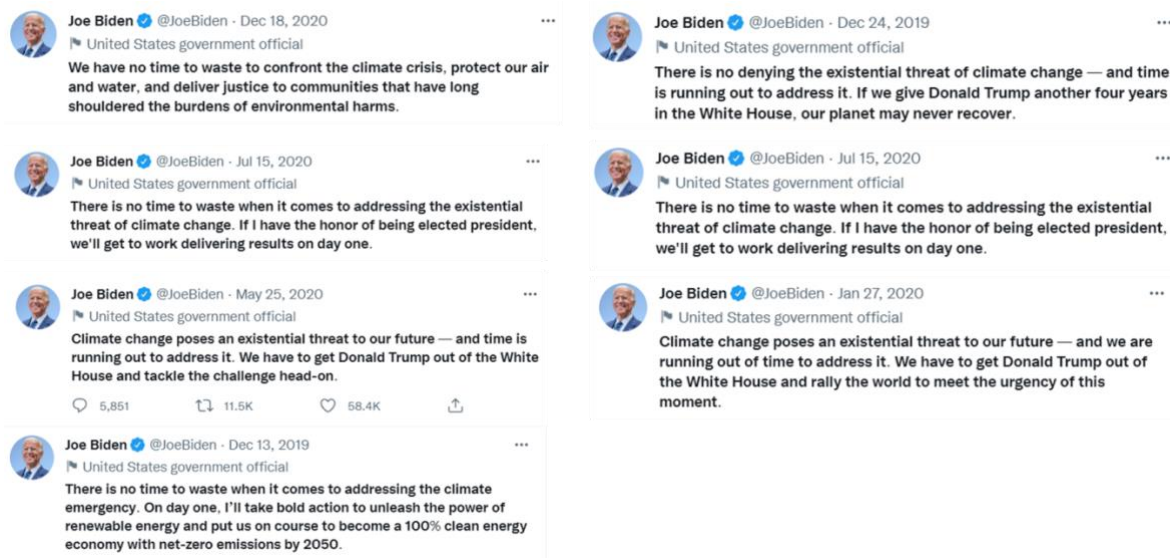


Figure 14.  
Joe Biden's official tweets<sup>10</sup>.



Figure 15.  
Joe Biden's official tweets<sup>11</sup>.

When it comes to the climate issue, there is no denying that Donald Trump's political propaganda is at odds with the ideology of Johnson and Biden. On this account, the linguistic investigation stresses that the former U.S. president tends to dismiss the existence of global warming, which is defined as *a total or expensive hoax, a canard* repeated by corrupt scientists, or simply *bullshit* and *nonsense* (Figure 16). Global warming is also regarded as something *mythical* and *non-existent* or *a costly dream*.

<sup>10</sup> Tweets retrieved from: <https://twitter.com/JoeBiden> (08.05.2023).

<sup>11</sup> Tweets retrieved from: <https://twitter.com/JoeBiden> (08.05.2023).



Figure 16.  
Donald Trump's official tweets<sup>12</sup>.



Figure 17.  
Donald Trump's official tweets<sup>13</sup>.

In this context, Figures 17 and 18 demonstrate that in his tweets Trump relies heavily on rhetorical questions and interjections, which serve as a strategy to sardonically question the existence of global warming, as with *where is global warming?* / *where the hell is global warming?* / *so much for global warming*. Irony is also employed in the following exclamations (Figure 18):

<sup>12</sup> Tweets retrieved from: <https://www.thetrumparchive.com/> (08.05.2023).

<sup>13</sup> Tweets retrieved from: <https://www.thetrumparchive.com/> (08.05.2023).

- *we could use a big fat dose of global warming!*
- *Perhaps we could use a little bit of that good old Global Warming*
- *Wouldn't be bad to have a little of that good old fashioned Global Warming right now!*



Figure 18.  
Donald Trump's official tweets<sup>14</sup>.

Furthermore, consistent with the mechanisms of populist discourse, Trump's propaganda tends to draw on empty slogans, in which two unrelated issues are juxtaposed with the purpose of increasing sensationalism in his messages and arousing the gut-feelings of voters:

- *We should be focused on clean and beautiful air, not expensive and business closing GLOBAL WARMING – a total hoax!*
- *We should be focused on magnificently clean and healthy air and not distracted by the expensive hoax that is global warming!*



Figure 19.  
Donald Trump's official tweets<sup>15</sup>.

Finally, Trump's rhetoric is populist as it shrewdly aims to foster polarizations between antagonistic groups: "us" – the pure American people – and "them" – the faceless foes, who hardly have a clear identity. Trump's enemies may be sometimes *the corrupt media*, or the corrupt scientists who *manipulate data* to prove the existence of global warming. They can be *the wealthy environmentalists* who pollute with their *private jets* and cause disruption wherever they go. He sometimes attacks the so-called *global warming hoaxsters*, *the disciples of global warming*, who are also ironically named *global warming geniuses* or *wiseguys*, sometimes, *dollar sucking wiseguys* or *con artists*.

<sup>14</sup> Tweets retrieved from: <https://www.thetrumparchive.com/> (08.05.2023).

<sup>15</sup> Tweets retrieved from: <https://www.thetrumparchive.com/> (08.05.2023).



Figure 20.  
Donald Trump's official tweets<sup>16</sup>.

Nonetheless, their true identity is still unknown, emphasising that rivals must have vague contours for a populist actor like Donald Trump to maximise the effectiveness of his propaganda.

### 2.3. *Eco-activism, mighty warriors, and gender clichés: An analysis of metaphors in The Times & The Sunday Times*

The second part of this study focuses on a linguistic analysis which takes traditional media into account. For this purpose, a corpus of seventy-four articles, published in *The Times & The Sunday Times* between April 2019 and April 2022, has been created by manual selection from the *Environment* section available online<sup>17</sup>. The articles have been retrieved by considering a set of keywords, such as *climate*, *environment\**, *activis\**, and *warming*. The data have been subsequently examined using *WordSmith Tools 7.0* (Scott 2019).

The first step consisted in creating a list of words rearranged in frequency order. Figure 21 shows that *climate* is the first content word ranking 25<sup>th</sup> in the word list, followed by *people*, *change*, *countries*, *emissions*, *Greta*, *year*, *world*, *new*, and *Thunberg* (Figure 22).

<sup>16</sup> Tweets retrieved from: <https://www.thetrumparchive.com/> (08.05.2023).

<sup>17</sup> *The Times & The Sunday Times*, online: <https://www.thetimes.co.uk/environment> (08.05.2023).



Word	Count	% of Total	Frequency
THE	3,125	0.12	100.00
TID	1,988	0.07	100.00
AND	1,488	0.05	100.00
OF	1,463	0.05	100.00
A	1,375	0.05	100.00
IS	1,012	0.04	100.00
TO	790	0.03	100.00
THAT	762	0.03	100.00
AN	620	0.02	100.00
FROM	547	0.02	100.00
ON	547	0.02	100.00
BY	451	0.01	100.00
IT	424	0.01	100.00
AS	353	0.01	100.00
WAS	349	0.01	100.00
ARE	347	0.01	100.00
BE	340	0.01	100.00
WITH	342	0.01	100.00
SAY	308	0.01	100.00
AT	302	0.01	100.00
BUT	291	0.01	100.00
I	286	0.01	100.00
FROM	287	0.01	100.00
FOR	282	0.01	100.00
CLIMATE	271	0.01	100.00
AND	270	0.01	100.00
THE	250	0.01	100.00
HE	254	0.01	100.00
THEY	252	0.01	100.00
SHE	242	0.01	100.00
NOT	228	0.01	100.00
HER	215	0.01	100.00

Figure 21. Word list in *The Times & Sunday Times*.

Word	Count	% of Total	Frequency
WOMEN	184	0.00	100.00
YOU	177	0.00	100.00
THAT	175	0.00	100.00
WOMEN	171	0.00	100.00
PEOPLE	169	0.00	100.00
CHANGE	164	0.00	100.00
ALL	162	0.00	100.00
THE	162	0.00	100.00
COASTS	148	0.00	100.00
ON	144	0.00	100.00
EMISSIONS	142	0.00	100.00
THAT	141	0.00	100.00
WORLD	141	0.00	100.00
WORLD	141	0.00	100.00
BEEN	138	0.00	100.00
GAVE	136	0.00	100.00
OUT	136	0.00	100.00
GRIPES	135	0.00	100.00
HEAVY	135	0.00	100.00
AND	131	0.00	100.00
HOWARD	131	0.00	100.00
DO	126	0.00	100.00
WHEN	122	0.00	100.00
NEW	118	0.00	100.00
DO	117	0.00	100.00
IF	114	0.00	100.00
THEORE	112	0.00	100.00
WHAT	112	0.00	100.00
FOR	108	0.00	100.00
WHERE	108	0.00	100.00
THUNDER	108	0.00	100.00
ALSO	107	0.00	100.00

Figure 22. Word list in *The Times & Sunday Times*.

Based on the achieved results, it should be highlighted that the frequent occurrence of some words was rather expected, especially when it comes to those that are inherently anchored in environmental jargon (e.g., *climate*, *change*, and *emissions*). Conversely, with respect to *Greta* and *Thunberg*, it was not obvious that these words would rank so highly in the corpus. This suggests that Greta Thunberg, the popular young Swedish climate activist, appears to be a pivotal figure within the climate crisis narrative exploited in *The Times & The Sunday Times*.

The analysis of phraseology, conducted with the *Concord* tool, has brought to light the tendency towards a more complex and sophisticated style, typical of press language, based on a rich vocabulary and an exceptionally creative use of metaphors. A qualitative approach applied to this research has unveiled instances in which Thunberg is ambiguously depicted as a legendary character or even a divine entity, admired and dreaded at the same time. Greta is regarded as a *climate* or *eco-warrior* who stands at the head of a *teen army*. She is also referred to as *a modern-day Viking* or a *teenage environmental crusader*.

Ireland has its very own Greta Thunberg. Flossie Donnelly, aged 13, is being heralded as this country’s version of the Swedish **climate warrior**, thanks to her environmental advocacy<sup>18</sup>.

The adolescent egotism of **eco-warriors** like Thunberg raises an important question: do these activists actually want to help find solutions to the climate crisis or is the priority throwing tantrums and droning on about the end of times?<sup>19</sup>

Skarsgard cycled past Greta on his way [...] she was on a protest. “She’s how we sell our country now,” he reflects. “And I almost hit her with my bike.”. Skarsgard smiles. “Greta is like a **modern-day Viking** – and, like Greta, the Vikings refused to fly”<sup>20</sup>.

The teenage **environmental crusader** Greta Thunberg gave up flying to fight climate change – and the rest of us are now being encouraged to switch from planes to trains and other less polluting ways to travel<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/meet-flossie-the-gaelic-greta-thunberg-gvpsb9sbc> (08.05.2023).  
<sup>19</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/greta-thunberg-and-her-band-of-climate-activists-have-to-grow-up-6br3tf37s> (08.05.2023).  
<sup>20</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/alexander-skarsgard-interview-i-nearly-ran-over-greta-thunberg-vnxshwt0d> (08.05.2023).  
<sup>21</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/extra-day-off-work-if-you-go-the-slow-way-like-greta-thunberg-and-ditch-flights-dq38pk50h> (08.05.2023).

Moreover, a religious aura seems to surround Greta, who is transfigured into a *modern-day doom-laden medieval mystic*, or an *oracle for all the political and social forces*.

Greta Thunberg, the **modern-day doom-laden medieval mystic** who channels these fears, [...] is right to raise the questions she does but it's the obstructive, noncommittal responses from most adults that alarm children<sup>22</sup>.

In Poland [...] conservatives often link [Greta] and her Fridays for Future movement to gay rights activists, human rights groups and pro-refugee campaigners. [...] the archbishop of Cracow described her as “**an oracle for all political and social forces**” seeking to shatter his country's Christian identity<sup>23</sup>.

On the other hand, in the excerpt above, it is worth noting how the conservatives deliberately try to discredit Greta's strive for environment by equating her with «gay rights activists», «human rights groups», and «pro-refugee campaigners», all of whom are portrayed negatively.

Greta is even perceived as an *enemy of Christianity*, as she embodies the idea of a new Messiah, who has come to *threaten the traditional way of life*. On this account, the phrase *Greta's young disciples* as well as the powerful image of *children who fall in behind Greta* both strengthen this link.

A Catholic archbishop in Poland considers [Greta] the **enemy of Christianity**. The Czech prime minister says she is hysterical. In Hungary journalists must seek their bosses' permission before they mention her name on state TV<sup>24</sup>.

“The climate has been turned into a new front in the culture war. Even Greta is portrayed as someone who **threatens the traditional way of life**,” [...]”<sup>25</sup>.

**Greta's young disciples** should act, not panic. Followers of the climate activist are increasingly anxious about the future so let's give them positive steps to take<sup>26</sup>.

COP26: **Children fall in behind Greta Thunberg**. “COP26 has failed and the world is already burning”, Greta Thunberg has told a crowd of activists in Glasgow, including hundreds of striking schoolchildren<sup>27</sup>.

Nevertheless, the reported findings also offer examples in which Greta is treated with a sexist approach, tainted with gender stereotypical connotations, as is evidenced below:

Left Bank French intellectuals grumble at Greta Thunberg — “**not sexy enough**.” Jealous male French intellectuals have provoked uproar by turning on Greta Thunberg, the 16-year-old, Swedish climate activist, for not being like the sexy Swedish girls of their youth<sup>28</sup>.

Bolshy Greta so reminds me of my wife. The green princess is a **bossy, fearless blonde** who is super-determined and unequivocally correct about all that matters. [...] I guess I must be

<sup>22</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/gretas-young-disciples-should-act-not-panic-7k8hk0hrt> (08.05.2023).

<sup>23</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/how-populists-are-trying-to-demonise-greta-thunberg-0npnk9ql9> (08.05.2023).

<sup>24</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/how-populists-are-trying-to-demonise-greta-thunberg-0npnk9ql9> (08.05.2023).

<sup>25</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/how-populists-are-trying-to-demonise-greta-thunberg-0npnk9ql9> (08.05.2023).

<sup>26</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/gretas-young-disciples-should-act-not-panic-7k8hk0hrt> (08.05.2023).

<sup>27</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/cop26-children-fall-in-behind-greta-thunberg-jznhn0mbq> (08.05.2023).

<sup>28</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/left-bank-french-intellectuals-grumble-at-greta-thunberg-not-sexy-enough-6wwj5vjjs> (08.05.2023).

predisposed to **idolise** small, bossy, fearless blondes. **And seek to protect** them too [...] I'm concerned at the moment, for instance, that **Greta is getting too thin**<sup>29</sup>.

On this account, it can be noted that the young activist becomes the addressee of a set of established clichés that revolve around the female universe portrayed by men, such as the traditional image of the «feeble angel of the house who seeks the protection of the man». Hence, Greta is no longer a mighty warrior, but a «green princess». She is as «bossy» and «fearless» as she is «blonde», an adjective vaguely loaded with sexual nuances, so that Greta, «the bossy, fearless blonde», is *idolised* and becomes a sort of «object of desire».

In some ways, the reported findings support a crucial point made by Anshelm and Hultman (2014) in their seminal work, for the negationists' attempt to shift the focus from environment to gender, by promoting derogatory associations between climate activism, feminine weakness, and gay rights, works as a shrewd strategy to ultimately undermine the credibility and the punch of the environmental cause.

### 3. Conclusion

The end results of this research show that climate change and environmental protection tend to be extremely politicised on Twitter through a strategic use of metaphors, exploited by leaders with opposing political leanings in order to offer diverse representations of these issues.

In particular, it has been highlighted that support for the environmental cause may be expressed by adopting two distinct patterns. On the one hand, positive connotations surround Boris Johnson's rhetoric, which is imbued with movement and sea metaphors to emphasise that global economic growth and green policies are not mutually exclusive goals. Joe Biden's climate propaganda, on the other hand, is based on a more fatalistic narrative, so that war, game, and religious metaphors prevail with the purpose to ultimately reinforce concern for the environment. As for Donald Trump, his messages borrow the typical rhetorical devices of right-wing populist discourse. Trump's slogans, conveyed through a simple, clear-cut, highly graspable style, aim to foster polarization processes by promoting climate denialism, thus delegitimising the role of environmental activists, science, and academia.

Finally, analysis of articles from *The Times & The Sunday Times* has revealed how environmentalism is a topic constructed through creative metaphors involving, in particular, Greta Thunberg, the popular climate activist, who ends up being represented from different perspectives. War and religious metaphors contribute to strengthening Greta's role as an advocate for the environment, as she is turned into a mythical character, a warrior, or a divine entity, able to give fresh impetus to the climate change campaign. Nevertheless, the language investigation has also unveiled that the image of Greta and her supporters is not immune to gender stereotypical connotations, tainted with sexism and homophobic overtones, which mockingly undermine the forcefulness of their environmental propaganda.

Overall, the analysis of the data has brought to light that both media outlets infuse politics into discourse surrounding climate change. However, Twitter conversations lack a noticeable gender perspective in contrast to *The Times & The Sunday Times*'s corpus, in which environmental discourse tends to be distinctly gender-driven. It has also been found that this topic is prone to manipulation for political purposes, which is deployed through the strategic use of metaphors and rhetorical devices to sway public opinion. For instance, Boris Johnson's tweets convey a sense of urgency in addressing climate change while maintaining a generally optimistic tone. Conversely, Joe Biden's greatest asset lies in his efforts to raise awareness by presenting the climate crisis in a more pessimistic light. With respect to Donald Trump, the typical mechanisms of populist

---

<sup>29</sup> *The Times & The Sunday Times*. Excerpt retrieved online: <https://www.thetimes.co.uk/article/bolshy-greta-so-reminds-me-of-my-wife-3ggrbw271> (08.05.2023).

propaganda are adopted (i.e., the promotion of simple slogans, aimed at fostering polarizations between categories of people) in order to erode the significance of climate change. As for the articles retrieved from *The Times & The Sunday Times*, analysis reveals an intersection of political and gender perspectives within environmental discourse. Key to this topic is the polarizing figure of Greta Thunberg, whose image is often associated with commendation and criticism. Greta's unwavering dedication to environmental activism is expressed through powerful war and religious references, which turn her into a formidable champion who can both inspire constructive change and intimidate those who stand against her cause. Nevertheless, the language investigation has unveiled the existence of certain gender stereotypes and derogatory associations with regard to Thunberg as a woman, thus showing how long-standing prejudices and misconceptions surrounding the female universe still persist in the media.

### References

- Aalberg T., Esser F., Reinemann C., Stromback J. and De Vreese C. (eds.), 2017, *Populist Political Communication in Europe*, Routledge, New York.
- Alexander R., Stibbe A., 2014, "From the analysis of ecological discourse to the ecological analysis of discourse", *Language sciences*, 41: 104-110.
- Anshelm J., Hultman M., 2014, *Discourses of Global Climate Change. Apocalyptic framing and political antagonisms*, Routledge, New York.
- Aslanidis P. (ed.), 2017, "Populism and Social Movements", *Oxford Handbook of Populism*, Oxford University Press, Oxford.
- Bennett G. R., 2010, *Using Corpora in the Language Learning Classroom. Corpus Linguistics for Teachers*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Davis M., 1999, *Ecology of Fear – Los Angeles and the Imagination of Disaster*, Vintage Books, New York.
- Fill A., 2001, "Language and ecology: ecolinguistic perspectives for 2000 and beyond", *AILA Review*, 14: 60-75.
- Fill A. and Muhlhauser P. (eds.), 2006, *The Ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*, Continuum, London/New York.
- Fuller J., 1996, *News Values: Ideas for an Information Age*, University of Chicago Press, Chicago.
- Goodwin J., 2019, "Sophisticated Refutations in the Climate Change debates", *Journal of Argumentation in Context*, 8/1: 40-64.
- Hulme M., 2009, *Why We Disagree about Climate Change*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hultman M., 2013, "The Making of an Environmental Hero: A History of Ecomodern Masculinity, Fuel Cells and Arnold Schwarzenegger", *Environmental Humanities*, 2/1: 79-99.
- Iosifidis P. and Nicoli N., 2021, *Digital Democracy, Social Media and Disinformation*, Routledge, New York/London.
- Jameson F., 2003, "Future City", *New Left Review*, 21: 65-79.
- Katz C., 1995, "Under the Falling Sky: Apocalyptic Environmentalism and the Production of Nature", in Callari A., Cullenberg S. and Biewener C. (eds), *Marxism in the Postmodern Age*, The Guilford Press, New York: 276-282.
- Kite M. E. and Deaux K., 1987, "Gender Belief Systems: Homosexuality and the Implicit Inversion Theory", *Psychology of Women Quarterly*, 1/1: 83-96.
- Krämer B., 2014, "Media Populism: A Conceptual Clarification and Some Theses on its Effects", *Communication Theory*, 24/ 1: 42–60.
- MacGregor S., 2009, "A Stranger Silence Still: The Need for Feminist Social Research on Climate Change", *The Sociological Review*, 5/ 2: 124-140.
- Mazzone V., 2022, *TwitterSearch*, Tweet Downloader.

- Milizia D., forthcoming, *Framing the Pandemic in the UK and in the US: the War, the Science and the Herd*, Textus.
- Mudde C., 2004, "The Populist Zeitgeist", *Government and Opposition*, 39/ 4: 527-650.
- Mudde C., Rovira Kaltwasser C., 2018, "Studying populism in comparative perspective", *Comparative Political Studies*, 51/13: 1667–1693.
- Nelson V., Meadows K., Cannon T., Morton J., Martin A., 2002, "Uncertain Predictions, Invisible Impacts, and the Need to Mainstream Gender in Climate Change Adaptations", *Gender and Development*, 10/ 2: 51-59.
- Nordensvard J. and Ketola M., 2022, "Populism as an act of storytelling: analyzing the climate change narratives of Donald Trump and Greta Thunberg as populist truth-tellers", *Environmental Politics*, 31/ 5: 861-882.
- Peterson S. V. and Runyan A. S., 1999, *Global Gender Issues*, Westview Press, Boulder (CO).
- Plastina A. F., 2020, *Social-ecological Resilience to Climate Change: Discourses, Frames and Ideologies*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle.
- Reinemann C., Aalberg T., Esser F., Strömbäck J. and De Vreese C. H., 2017, "Populist Political Communication. Toward a Model of Its Causes, Forms, and Effects", in Reinemann C., Aalberg T., Esser F., Strömbäck J. and De Vreese C. H. (eds.), *Populist Political Communication in Europe*, Routledge, New York.
- Rome A., 2006, "'Political Hermaphrodites': Gender and Environmental Reform in Progressive America", *Environmental History*, 11/ 3: 440–463.
- Scott M., 2019, *WordSmith Tools 7.0*, Lexical Analysis Software Limited.
- Steffensen S. V. and Fill A., 2014, "Ecolinguistics: the state of the art and future horizons", *Language Sciences*, 41: 6-25.
- Stibbe A., 2004, "Environmental education across cultures: Beyond the discourse of shallow environmentalism", *Language and Intercultural Communication*, 4/4: 242-260.
- Stibbe A., 2014, "An Ecolinguistic Approach to Critical Discourse Studies", *Critical Discourse Studies*, 11/ 1: 117-128.
- Stibbe A., 2020, *Ecolinguistics: Language, ecology and the stories we live by*, Routledge, New York/London.
- Swim J. K., Vescio T. K., Dahl J. L. and Zawadzki S. J., 2018, "Gendered discourse about climate change policies", *Global Environmental Change*, 48: 216-225.
- Swyngedouw E., 2010, "Apocalypse Forever? Post-political Populism and the Spectre of Climate Change", *Theory, Culture and Society*, 27/2-3: 213-232.
- Türk H. B., 2018, "Populism as a medium of mass mobilization': The case of Recep Tayyip Erdoğan", *International Area Studies Review*, 21/2: 150-168.
- Viridis Daniela F., 2022, *Ecological stylistics: Ecostylistic approaches to discourses of nature, the environment and sustainability*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Weyland K., 2001, "Clarifying a contested concept: Populism in the study of Latin American politics", *Comparative politics*, 34/1: 1-22.
- Wodak R., 2015, *The Politics of Fear. What Right-Wing Populist Discourses Mean*, Sage Publications Ltd, Thousand Oaks.
- Wodak R., 2017, "The 'Establishment', the 'Élites', and the 'People'. Who's who?", *Journal of Language and Politics*, 16/ 4: 551-565.
- Yuniawan T., Fathur R. F., Rustono R. and Mardikantoro H. B., 2017, "The Study of Critical Eco-Linguistics in Green Discourse: Prospective Eco-Linguistic Analysis", *Humaniora*, 29/ 3: 291-300.

#### *Websites*

- The Times & The Sunday Times*. Online: <https://www.thetimes.co.uk/environment> (08.05.2023).
- Trump Twitter Archive*. Online: <https://www.thetrumparchive.com/> (08.05.2023).

*Twitter permanently suspends Trump's account, citing risk of 'further incitement of violence' – as it happened,* in “The Guardian”, (09.01.2021): <https://www.theguardian.com/us-news/live/2021/jan/08/donald-trump-capitol-impeachment-joe-biden-election-coronavirus-covid-live-updates?page=with:block-5ff8e1d98f087f696cb3564e> (08.05.2023).





**TRANS-MEDIALITY,  
MEMETIC TRANSMISSION, AND TRANSMEDIA EDUCATION**  
**How stories travel through time**

CARLOTTA SUSCA  
Independent scholar  
[carlotta.susca@uniba.it](mailto:carlotta.susca@uniba.it)

**Abstract**

(EN) Stories have always tried their way in humans' brains in order to being transmitted through time; this process can be defined as memetic transmission, theorized by Richard Dawkins in *The Selfish Gene*. Memetic transmission produces transmedia narratives and megatexts, and the educational system can leverage on the narrative products of the memetic transmission of stories in order to foster new generations' interest towards classics starting from different doorways to the classics' transmedia megatexts. Jane Austen's megatext is proposed as a case study.

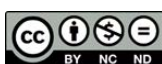
KEYWORDS: Memetic transmission; Trans-mediality; Megatext; Transmedia education; Jane Austen.

(ITA) Da sempre le storie adottano diverse strategie per trasmettersi nel tempo; questo processo può essere studiato alla luce della trasmissione memetica teorizzata da Richard Dawkins nel saggio *Il gene egoista*. La trasmissione memetica nel tempo genera prodotti narrativi transmediali e megatesti, e in campo educativo è possibile sfruttare questo patrimonio di storie per stimolare l'interesse delle nuove generazioni nei confronti dei classici, dal momento che il megatesto transmediale di ciascun classico offre diversi punti di accesso. Il megatesto relativo a Jane Austen è proposto come modello di questo studio.

PAROLE CHIAVE: Trasmissione memetica; trans-medialità; megatesto; formazione transmediale; Jane Austen.

**1. The memetic transmission of stories**

Both individual lives and peoples' cultures are shaped by stories. Narratives are the means by which our personal self is constructed, collecting bits from the reality as perceived, and reorganizing them into a coherent tale: as William Storr puts it, «We're all fictional characters. We're partial, biased, stubborn creations of our own mind. [...] Our brains are hero-makers that emit seductive lies. They want to make us feel like the plucky, brave protagonist in the story of our own lives» (Storr 2020: 92-93). The neuroscientist and fiction writer Professor David Eagleman defines human perception of the outside world as the interpretative effort performed by a brain that is «locked in a vault of silence and



darkness inside your skull» (Storr 2020: 21): a story is the human way of trying to make sense of the chaotic mass of signals that is filtered by our senses.

At the same time, stories are the basis for the very existence of a collective self, from small groups to national and transnational societies sharing beliefs and founding myths (Gottschall 2021). Origin stories are the foundation of religions, as, for instance, summarized by Storr about the Judeans («The story provided [them] with a heroic narrative of the world in which they were god’s chosen people whose rightful homeland was Jerusalem. It filled the exiles with a sense of meaning, righteousness and destiny», Storr 2020: 154), and sharing stories helps defining groups of people as themselves and in opposition to other groups; as Simon Bacon observes:

Humans are social animals, and we create familial and communal bonds through the stories we tell ourselves and about ourselves. [...] this involves stories of who is included in ‘us’ and who qualifies as ‘other’, what is ‘pure’ and what is ‘abject’. (Bacon 2021: 1)

If *inventing* stories is one of humanity’s distinctive features, to the point that human beings can be defined as «storytelling animals» (Gottschall 2013), *transmitting* them is pivotal. In transmission lies even the survival of our species: according to Michele Cometa, it was narrativization that allowed the interpersonal passing of instructions as to make tools, which lead to the evolution of peoples (Cometa 2017). At a larger scale, stories are the basis of a culture: every society is defined by the survival of the fittest myths, beliefs, and tales.

The transmission of narratives through time and space mirrors the biological natural selection: only a small percentage of stories succeeds in passing from one generation to another, and it comes to the price of being sometimes radically transformed (Dawkins 2016). In his seminal *The Selfish Gene* (1976), British scientist Richard Dawkins compared cultural transmission to genetics: if *genes* transmit biological information from animal to animal, *memes* transmit cultural units such as gestures, sayings, proverbs, and stories. Both genes and memes spread themselves through time and space in order to survive as long as possible and thrive, shaping peoples’ bodies and minds, forging cultures and infusing them with the sense of what is ‘us’ and what is ‘them’, what is wrong and what is right, providing interpretative tools to make sense of collected bits of information.

The premises of memetics, which is the science sprouted from Dawkins’ suggestion (see, for instance, Situngkir 2004, Heylighen, Klaas 2009) are that a cultural unit tends to infect as many brains as possible in order to spread itself: just like a virus, an idea or gesture would try and find its way to gain the highest number of infections, in order to impose itself over other ideas and gestures. Memetic transmission applies perfectly to narratives: it makes stories and characters travel through time, from generation to generation, but memetic transmission also entails mutation and blending, which are inherent conditions of life. When a story or a character travel through time, it is constantly re-read rewritten, retold and re-enacted; in order to become a classic, it often requires the efforts and creativity of writers, directors and actors. At the same time, a classic needs the spontaneous engagement of readers, viewers and players, and also, more importantly, the efforts of the educational system – whose only fault is that of being often in opposition to spontaneous engagement.

Since memetic transmission entails transformation as well as preservation, when applied to stories, it concerns a trans-medial corpus of narratives dispersed on different media through ages of retellings. Memetic transmission results in the snowballing of stories, and it is the process through which a community is interwoven. Heylighen and Chielens observe that

[...] a meme reaching an agent, if it is reproduced at all, will typically be transmitted in a changed form, possibly recombined with other information learned earlier. [...] cultural evolution is Lamarkian: characteristics acquired during the lifetime of the meme’s carrier can be transmitted to later carriers. Lamarkian evolution, while not being Darwinian in the strict sense, is still subject to the principle of natural selection: acquired characteristics too will be passed on selectively, depending on their fitness. Natural selection by definition will pick out the memes who survive this process relatively unchanged. Therefore, the fittest memes, such as certain songs, religious



beliefs, scientific laws, or brand names, will have a stable, recognizable identity, even though they may differ in appearance, as exemplified by the many renditions of a song or joke. *All such memes together define the culture shared by a community* (Heylighen, Chielens 2009: 7, emphasis added).

It is possible to apply the concept of memetic transmission to narrative transmission, especially in regard to classics: as a meme, a classic is a narrative that have been capable of (*i.e.*, fitting to) transmitting itself through time, and whose transmission have entailed several mutations, each one of them became part of the classic ‘megatext’, the *highest* common multiple of every retelling and derivative narrative.

## **2. Cross-mediality, inter-mediality, transmediality, and megatexts: transmedia palimpsests**

The theoretical frame of transmission is currently rich to the point of been almost chaotic, with several definitions overlapping (see Zecca 2020).

The *adaptation* (Hutcheon 2013), or *intersemiotic translation* (Jakobson 2000), refers to the shifting from a medium to another medium, and it’s how a classic is updated to new supports. It pertains to what is currently theorized as the larger field of *cross-mediality*, that concerns the circulation of the same content throughout different media platforms (Phillips 2012) and, consequently, encompasses the circulation of that content as translated in different codes. In the *long durée* of narrative transmission, long lasting narratives have been capable of being adapted from orality to literacy, and are now at ease in the audio-visual era; more recent stories were born in the era of literacy, as is the case of novels, that could only be created by and on written media, since a written text is a *sine qua non* for linearity, more complex characters, and flawed protagonists, all things impossible in the era of orality (see Ong 2002). Novels which have become classics have been adapted in movies and TV series, travelling from literacy to audio-visuality. Adaptation pertains to classics as such and, at the same time, is what allows a story to become a classic; it is the constant retelling of a story that roots it in a culture and contributes to shaping that culture. *Inter-mediality* is alternatively used to refer to the transfer of a content from a medium to another medium (see Bertetti 2020; Philips 2012), and a landmark study by Bolter and Grusin proposes the term *remediation*, focusing on the practices of transferring a content from one medium to another and the dialectics between transparency and opaqueness of the medium, fostering respectively transparency and hypermediacy (Bolter, Grusin 2001).

*Trans-mediality* (Jenkins 2007, 2008, 2009; Bertetti 2020; Lino *et al.* 2020) is the still larger frame that, when applied to storytelling, defines a story spread on different media, each contributing with a unique part of the narrative. It pertains to narrative invention and disposition (to use Cicero’s and Quintilian’s terms as to Latin rhetoric theorization), but it applies to a transmedia transmission of a pre-existing narrative as well. Carlos Scolari, in fact, proposes to include adaptations in the field of trans-mediality, since even the most faithful adaptation adds details that enrich the adapted storyworld, it creates new texts on different media, and becomes a brand-new doorway to an established fictional universe (see Scolari 2013 in Bertetti 2020: 24-25).

The trans-media result of the expansion of a classic narrative is what can be referred to as a *megatext*: Jeffrey Andrew Weinstock pertinently borrows the term from science fiction studies. The concept of megatext refers to the creation of an encyclopedia of tropes that have become common ground for writers; referring to science fiction, Sherryl Vint explains that a megatext «reveals the way that [science fiction] explicitly refers back to earlier instances of itself, each text adding to and playing with the larger body of signs, images, and scenarios that make up [science fiction]’s shared world» (Vint quoted in Weinstock 2021: 23). A megatext is the result of intertextual references, a palimpsest of meanings and tropes layered through centuries of use and quotation.

It is possible to embrace the suggestion that cross-mediality, inter-mediality, and trans-mediality, each with its peculiarity, constitute the contemporary equivalent of intertextuality, that has

been thoroughly analysed by Gérard Genette in *Palimpsestes* (1982) and in *Seuils* (1987) or of Genette's transtextuality (1992). Genette's inter- and transtextuality can be applied, *mutatis mutandis*, to a hyper-mediated scenario, in which several media convey narratives constantly overlapping and contributing to a shared encyclopedia of stories. Bertetti (2020) recalls Genette's *Seuils* when analyzing movie trailers and television's 'previously on', and Fusillo, as well, applies the concept of focalization to the transmedia context (Fusillo 2020), proving that trans-mediality can be historicized and profitably rooted in Comparative Literature, a field that has already been expanded as "comparative narrative", just looking to Marie-Laure Ryan's, Jan-Nöel Thon's and Marina Grishakova's works (see Ryan 2004; Grishakova, Ryan 2010; Ryan, Thon 2014).

From the point of view of stories, the transmission across media is a memetic transmission: stories spread themselves as invasively as possible. Stories have different ways of travelling through time in order to reach a new audience and being transmitted to the next generation, both forging it and being molded by it. The western culture is founded on shared myths, beliefs and narratives, and classics are among the pillars of our society; a classic is defined by its capability of transmitting itself through time, and at the same time, it's its transmission that makes it a classic.

As characteristic of memetic transmission, the transmission of a classic always entails mutation, and the sum of the derivative products of a classic creates a palimpsestic megatext that offers several doorways to the knowledge of the classic; as a result, trans-mediality entails the endless possibilities of transmedia education.

### 3. Upstream education: from trans-mediality to classics

This paper intends to suggest that, since stories tend to be inherently trans-medial, teaching them should take into account their trans-mediality and exploit it in order to organically engage the traditionally difficult audience of high school and undergraduate students – but it can prove itself useful as to adult education as well.

Adaptations and trans-media narratives can be fruitfully employed as educational tools, in order to foster intergenerational transmission from different starting points; as Linda Hutcheon pointed out, «we may actually read or see the so-called original *after* we have experienced the adaptation, thereby challenging the authority of every notion of priority. *Multiple versions exist laterally, not vertically*» (Hutcheon 2013: XV, emphasis added).

If the point of view of stories is memetic transmission, from the production side it requires the efforts of writers, directors, and actors in the constant adaptation and expansion of stories in new media. Conversely, in terms of reception, a parallel effort is performed by the educational system; education is the means by which a society organizes the intergenerational transmission of the culture that defines it.

Production and reception can be happily intertwined by using contemporary adaptations and derivative texts as educational tools in order to convey the knowledge of a classic. The latest adaptation of a novel, a revised version in a different code – whether a modernization or a domestication (Eco 2003) –, a derivative work (Bertetti 2020), be it an internet meme, a fan fiction novel, or a parodization, can become the gateway to the discovery of a story whose original language at a first approach may have become hard to understand or being enjoyed by a new generation.

In theorizing transmedia education, there is the risk that the emphasis should fall on the necessity of using different codes and platforms in themselves in order to create a common ground with the newest generations of so called "digital natives" (see Garavaglia 2015), as if transmitting the knowledge of a classic novel can be more easily attained only when the same content of a textbook is delivered from digital contexts or scattered through multiple platforms.

There is no question that a multimedia approach to teaching can be advised; in fact, educational theorist Heidi Hayes Jacobs wonders

If many of our students feel like they are time traveling as they walk through the school door each morning. As they cross the threshold, do they feel as if they are entering a simulation of life in the 1980s? Then at the end of the school day, do they feel that they have returned to the twenty-first century? (quoted in Apkon 2013: 217)

The most famous advocate of trans-mediality, Henry Jenkins, approached the topic of transmedia education too, underlying the necessity of taking into account the different sources of information in a hypermediated world:

Obi-Wan Kenobi is a transmedia character, so is Barack Obama. In both cases, readers put together information about who this character is and what he stands for by *assembling data that comes at us from a range of media platforms*. In such a world, each student in our class will have had exposure to different bits of information because they will have consumed different media texts. [...] we need a way of understanding where they came from, and *we need to help students expand the range of media sources* through which they search out and assess information about what's happening in the world around them. To some degree, teachers emphasis [*sic*] similar skills when they tell students to seek out multiple sources when they write a paper, yet often, they mean only multiple print sources and not *sources from across an array of different media*. All of this suggests to me that *we need to make the process of transmedia navigation much more central to the ways we teach research methods through schools* (Jenkins 2010: online, emphasis added)

Apart from simply fostering a multi-media approach, Jenkins proposes to take into account how information is spread across media, and fully exploiting the transmedia context in which we live provides for still further suggestions; Max Giovagnoli defines «exogenous dynamics» the use of preexisting contents in teaching as opposed to the «endogenous dynamics», that includes the creation of original contents (Giovagnoli 2017: 224).

The knowledge of a classic can be transmitted by leveraging on exogenous dynamics, by treating the original narrative as a node in the transmedia network of a megatext, so renouncing the notion of priority.

As proposed in Fusillo *et al.*, «in order to tune to the newest configurations of the imaginary [...] it is necessary to opt for anti-hierarchical methods. [...]. Comparison should be multi directional, and it should enhance the creativity in reception and its retroactive effect on the original» (2020: 10, my translation). A transmedia education model could use each adaptation or derivative narrative based on a classic as a doorway to the knowledge of the classic source, then moving upstream to the source, but in a rhizomatic path in which every derivative text contributes to the acquaintance of students to the story and the characters of a classic – be it a legend, an epic poem or a novel. Apart from using different codes and platforms, transmedia education can draw fully from a narrative's megatext, which is continuously expanding and up to date as to the palatability for contemporary audiences.

Such an approach uses 'spoilers' at its own advantage: the previous knowledge of a plot, of main characters' qualities and flaws and even of the story's ending, gained through trans-media narratives, far from spoiling the pleasure of reading a classic, can enhance the pleasure of recognizing a story and a character, and consequently can minimize the friction deriving from facing the long grammatical constructions and outdated lexicon of a two-century novel.

Italo Calvino defines 'classic' a book whose first reading is actually a re-reading, since classics «come to us carrying the signs of the readings before our reading and leave behind the signs that they have left in the culture or cultures they have travelled across (or, more simply, in the language or costume)» (Calvino 1995: 8, my translation). A trans-media education can leverage on those signs and start from them – from the «pulviscolo di discorsi» (*ibid.*) – in order to propose an upstream journey to the actual reading of the classic.

#### 4. A case study: the Jane Austen megatext

Jane Austen's memetic transmission through two centuries is textbook (see Pennacchia Punzi 2018, Meneghelli 2014).

On the reason why certain stories succeed far better than others in being transmitted, Ortoleva suggests that it can depend on the openness of the story, in its polyphony, and in its being based on «many silences, allusions, or missing links» (quoted in Ceccherelli, Ilardi 2021: 11, my translation). Jane Austen's novels fit this hypothesis, and their openness can partly justify their pervasiveness in contemporary culture, starting from the lyophilized formula of the internet meme.

The internet meme is the most elementary form of memetic transmission, it has a content, a form and a stance, each part of a larger memetic transmission (Shifman 2013): the same image (form) can be replicated as a frame with different content and stance; the same stance can be replicated in different forms and contents; and the same content can be replicated with different form and stance. Internet meme are viral contents: apart from being largely shared (among niche audiences that are in possess of the information to make sense of it), they are varied by a proactive audience, according to the importance of the axis of performance in trans-mediality as theorized by Jenkins (2010).

A simple search for Austenian meme on line returns thousands of results, mostly images from the film adaptations of Jane Austen's six novels with various text superimposed. That adaptations are themselves a basis for further derivative contents proves the snowballing of trans-media transmission (see Cardwell 2002). For instance, a whole category of meme is referred to Mr Darcy's awkward first proposal to Miss Elizabeth Bennet in *Pride and Prejudice* (1813): the form can be a frame from a film, the stance, as well as the content, is usually a mockery of Mr Darcy's scarce sense of propriety; a still from the 1995 TV series adaptation with Colin Firth playing Mr Darcy reads: «Hey girl, I heard you had a Headache, So I thought this Would be a good time to propose». Austenian internet memes can be parodistic and ironic, but come also in the form of contents for special occasions, such as Valentines cards portraying Austen's male protagonists with their iconic love declarations as captions (see Old Fashioned Charm: online).

Extensive studies can be devoted to Austenian's memes (see Kitsi-Mitakou 2022), but the point of this paper is to provide for samples of a classic megatext, and in this case the Author in her wholeness is the classic whose memetic transmission has generated countless access points to teaching Jane Austen's works – and her historical framework. This paragraph will only provide for samples from different categories.

Apart from internet memes, adaptations come, on the one hand, in the form of domesticated audio-visual narratives, such as the 1995 TV series *Pride and Prejudice* from the homonym novel, and the 2005 film starring Keira Knightley, and, on the other hand, deeply modernized films, as the 1995 *Clueless*, in which Austen's *Emma* (1815) is set in a contemporary Beverly Hills and its characters are high school students. The comic-book Italian Disney adaptation of *Pride and Prejudice* (Radice, Tuconi 2021) can be in a category all by itself, since Disney parodies have a peculiar way of merging classics and the well-established storyworld of Donald Duck and Mickey Mouse (see Argiolas 2013); the resulting *Orgoglio e pregiudizio* is an enjoyable parodization in which the novel is told by intradiegetic author Jane Ducksten and the male hero is a Donald Duckcy.

Austenian derivative texts encompass fantasy rewritings such as Winters' *Sense and Sensibility and Seamonsters* (2009, that credits Austen as a co-writer), and Grahame-Smith's *Pride and Prejudice and Zombies* (2009), in turn adapted in a film (2016). Other relevant derivative narratives are produced by Pemberley Digital, «An innovative web video production company that specializes in the adaptation of classic works onto the new media format» (Pemberley). Pemberley Digital released on YouTube some web series that deeply modernize Austen's work: *The Lizzie Bennet Diary*, «the first YouTube series to win an Emmy, receiving the 2013 Primetime Emmy Award for Outstanding Creative Achievement in Interactive Media-Original Interactive Program» (*ibid.*) portrays a 24-year-old reimagined and contemporary version of *Pride and Prejudice*'s protagonist Elizabeth Bennet whose financial problems derive from student debt, while *Emma Approved* is a 86-

episode YouTube series that makes main character Emma Woodhouse from Austen's *Emma* a life-coach and matchmaker for work, with Mr. Knightley as her business partner. The two derivative narratives closely relate to the source books by Jane Austen even if deeply reimagining their setting. Plots and characters from the original novels are memetically transmitted both preserving themselves and mutating in order to better fit changed contexts and audiences. Jane Austen's storyworld is at the basis of countless fan fiction novels, starting from 1913 Sybil Brinton's *Old Friends and New Fancies: An Imaginary Sequel to the Novels of Jane Austen* (see Dew 2014), and molds the imaginary of several other fictional characters, as in *Austenland* (Hale 2007) or in *The Jane Austen Book Club* (Fowler 2004) – both stories deal with protagonists whose worldviews are filtered by the Austenian romance.

Each of the abovementioned transmedia products are part of the ever-expanding Austenian megatext and contribute to the memetic transmission through centuries of Jane Austen's novels, characters, plots, and to the transmission of the author herself, since she is currently a pop icon to the point of having her own 'Funko Icon Pop! Vinyl', a collectable figure created by Funko. Inc, next to countless movie characters and prominent people (but not so many other writers).

Internet meme, adaptations and derivative texts could provide for a first approach to Austenian's novels in a more intelligible language for young students, and classic plots and characters can be reread in different versions that can be eventually compared to the original text. The confrontation will not be forced from the source to the adaptations, at risk of losing students' interest in the first step; on the contrary, the source text can become a desired goal, and it can be approached and craved for as the founding text of a cult (as the one that has 'I love Mr Darcy' for motto, printed on the most various merchandise).

## **5. Conclusion**

This paper is based on the assumption that stories define us both as individuals and as parts of a community, and that the transmission of stories is pivotal to the very existence of humanity. Since the educational system is key to the transmission of stories, it can leverage on the natural process of transmission through ages, the memetic transmission. The sum of each narrative created in the process of memetic transmission constitute a megatext that provides for doorways to the understanding of the classics, whose knowledge is at the foundation of our society. A transmedia education, apart from exploiting contemporary codes and platforms, can structure teaching modules starting from derivative texts, even in the elementary form of the internet meme, in order to foster a genuine interest for the original source, and make students themselves a node in the endless stream of the memetic transmission of stories. Not only consumers of stories but producers as well, a new generation of students is the latest player in the millennial passing of the narrative torch.

## *References*

- Apkon S., 2013, *The Age of the Image. Redefining Literacy in a World of Screens*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Argiolas P.P., Cannas A., Distefano G.V., Guglielmi M., 2013, *Le grandi parodie Disney, ovvero I Classici fra le Nuvole*, Nicola Pesce Editore, Roma.
- Austen J., 1813, *Pride and Prejudice*, T. Egerton, Whitehall.
- Austen J., 1815, *Emma*, John Murray, London.
- Bacon S., 2021, *Introduction*, in S. Bacon, *Transmedia cultures. A Companion*, Peter Lang, Oxford, pp. 1-16.
- Bertetti P., 2020, *Che cos'è la transmedialità*, Carocci, Roma.

- Bertetti P., 2019, “Transmedia storytelling: archeologia, mondi, personaggi”, *DigiCult. Scientific Journal on Digital Cultures*, vol. IV, iss. 1: 47-58.
- Bertetti P., 2014, “Toward a Typology of Transmedia Characters”, *International Journal of Communication*, 8: 2344-2361.
- Bolter J.D., Grusin R., 2001, *Remediation. Understanding New Media*, The MIT Press, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts/London.
- Calvino I., 1995, “Perché leggere i classici”, in Id., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano.
- Cardwell S., 2002, *Adaptation Revisited: Television and the Classic Novel: Television and the Classic Novel*, Manchester University Press, Manchester.
- Cometa M., 2017, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ceccherelli A., Ilardi E., 2021, *Figure del controllo. Jane Austen, Sherlock Holmes e Dracula nell’immaginario transmediale del XXI secolo*, Meltemi, Roma.
- Dawkins R., 2016, *The Selfish Gene*, 40<sup>th</sup> Anniversary Edition, Oxford University Press, Oxford.
- De Biasio A., “Percorsi della narratività/letterarietà nell’epoca transmediale. Dagli studi narratologici al caso di Game of Thrones”, «Iperstoria», Issue 16 – Fall/Winter 2020, pp. 8-29.
- Dew, B., 2014, “Rewriting Popular Classics as Popular Fiction: Jane Austen, Zombies, Sex and Vampires”, in Berberich C. (ed.), *The Bloomsbury Introduction to Popular Fiction*, Bloomsbury, London.
- Eco U., 2003, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano.
- Forster E.M., 1990, *Aspects of the Novel*, edited by Oliver Stallybrass, Penguin Books, London.
- Fowler K.J., 2004, *The Jane Austen Book Club*, Viking, New York.
- Fusillo M., 2020, “Focalization as a Transmedial Category”, in H.-J. Backe, M. Fusillo, M. Lino (eds.), *Transmediality / Intermediality / Crossmediality: Problems of Definition*, «Between», X.20: <https://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/4174>.
- Fusillo M., Lino M., Faienza L., Marchese L. (eds.), 2020, *Oltre l’adattamento? Narrazioni espanse: intermedialità, transmedialità, virtualità*, il Mulino, Bologna.
- Garavaglia A. (ed.), 2015, *Transmedia education. Contenuti. Significati. Valori*, Unicopli, Milano.
- Genette G., 1982, *Palimpsestes: La littérature au second degré*; trans. R. Novità, 1997, *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, Einaudi, Torino.
- Genette G., 1987, *Seuils*; trans. 1989, *Soglie. I dintorni del testo*, a cura di C.M. Cederna, Torino, Einaudi.
- Genette, G., 1992, *The architext: an introduction*, Berkeley, University of California Press.
- Giovagnoli M., 2009, *Cross-media. Le nuove narrazioni*, Apogeo, Milano.
- Giovagnoli M., 2017, *Transmedia Way*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli.
- Gottschall J., 2021, *The Story Paradox: How Our Love of Storytelling Builds Societies and Tears them Down*, Basic Books, New York.
- Gottschall J., 2013, *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*, Mariner Books, Boston.
- Grahame-Smith S., 2009, *Pride and Prejudice and Zombies*, Quirk Books, Philadelphia.
- Grishakova M., Ryan M.-L. (edited by), 2010, *Intermediality and Storytelling*, De Gruyter, Berlin/New York.
- Hale S., 2007, *Austenland*, Bloomsbury, London.
- Heylighen F., Chielens K., 2009, *Cultural Evolution and Memetics prepared for the Encyclopedia of Complexity and System Science*, [https://www.researchgate.net/publication/238712742\\_Cultural\\_Evolution\\_and\\_Memetics\\_Article\\_prepared\\_for\\_the\\_Encyclopedia\\_of\\_Complexity\\_and\\_System\\_Science](https://www.researchgate.net/publication/238712742_Cultural_Evolution_and_Memetics_Article_prepared_for_the_Encyclopedia_of_Complexity_and_System_Science).
- Huchon L., 2013, *A Theory of Adaptation*, with Siobhan O’Flynn, second edition, Routledge, London and New York.
- Jakobson R., 2000, *On Linguistic Aspects of Translation*, in L. Venuti (ed.), *The Translation Studies*, Routledge, New York/London: 138-143.

- Jenkins H., 2010, *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*, [http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia\\_education\\_the\\_7\\_pri.html](http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html) (10.02.2023).
- Jenkins H., 2009, *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Well, Two Actually. Five More on Friday)*, [http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the\\_revenge\\_of\\_the\\_origami\\_uni.html](http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html), (12.02.2023).
- Jenkins H., 2008, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York University Press, New York.
- Jenkins H., 2007, *Transmedia storytelling*, 101, [http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html), (14.02.2023).
- Kitsi-Mitakou K., Vara M., Chatziavgerinos G., 2022, ““OMG JANE AUSTEN”: Austen and Memes in the Post-#MeToo Era”, «Humanities», 11: 112, <https://doi.org/10.3390/h11050112>, (12.02.2023).
- Lino, M., 2020, “Preface: De-Marging Methodologies, Blurring Media-Texts”, in H.-J. Backe, M. Fusillo, M. Lino (eds.) *Transmediality / Intermediality / Crossmediality: Problems of Definition*, Between, X.20: <https://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/4424> (10.02.2023).
- Meneghelli, D., 2014, “Jane Austen: tra brand e desiderio”, in Esposito L., Piga E., Ruggiero A., *Tecnologia, immaginazione e forme del narrare*, *Between*, IV. 8, [www.betweenjournal.it](http://www.betweenjournal.it)
- Ong W., 2002, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, 2nd edition, Routledge, New York.
- Pennacchia Punzi M., 2018, *Adattamento, appropriazione, condivisione di un classico. «Pride and Prejudice» di Jane Austen*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Phillips, A., 2012, *A Creator's Guide to Transmedia Storytelling: How to Captivate and Engage Audience across Multiple Platforms*, McGraw Hill, New York.
- Radice T., Tuconi S., 2021, *Orgoglio e pregiudizio*, Disney/Panini Comics, Modena.
- Ryan M.-L. (ed.), 2004, *Narrative Across Media. The Languages of Storytelling*, University of Nebraska Press, Lincoln.
- Ryan M.-L., Thon J.-N. (eds.), 2014, *Storyworlds Across Media. Towards a Media-Conscious Narratology*, University of Nebraska Press, Lincoln/London.
- Scolari C., 2013, *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, Deusto, Barcelona.
- Shifman L. 2013, “Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18: 362- 377.
- Situngkir H., 2004, “On Selfish Memes Culture as complex adaptive system”, *Journal of Social Complexity*, 2/1: 20-32.
- Storr W., 2020, *The Science of Storytelling: Why Stories Make Us Human, and How to Tell Them Better*, William Collins, Glasgow.
- Situngkir H., 2004, *On Selfish Memes: culture as complex adaptive system*, [https://www.researchgate.net/publication/23742033\\_On\\_Selfish\\_Memes\\_culture\\_as\\_complex\\_adaptive\\_system](https://www.researchgate.net/publication/23742033_On_Selfish_Memes_culture_as_complex_adaptive_system), (05.02.2023).
- Weinstock J.A., 2021, “We Are Dracula. “Penny Dreadful” and the Dracula Megatext”, in Bacon S. (ed.), *Transmedia Vampire, Essays on Technological Convergence and the Undead*, McFarland & Company, Jefferson: 20-34.
- Winters B.H., 2009, *Sense and Sensibility and Seamonsters*, Quirk Books, Philadelphia.
- Zecca F., 2020, “Understanding Media Relations in the Age of Convergence: A Metatheoretical Taxonomy”, in H.-J. Backe, M. Fusillo, M. Lino (eds.), *Transmediality / Intermediality / Crossmediality: Problems of Definition*, «Between», X.20: <https://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/4277> (10.02.2023).

### *Filmography*

*Pride and Prejudice*, 1995, directed by Simon Langton, UK.

*Pride and Prejudice*, 2005, directed by Joe Wright, UK, France, USA.

*Clueless*, 1995, directed by Amy Heckerling, USA.

*Pride and Prejudice and Zombies*, 2016, directed by Burr Steers, UK, USA.

*Websites*

Old Fashioned Charm, <http://old-fashionedcharm.blogspot.com/2014/02/a-special-valentines-card-for-you.html>, (22.02.2023).

Pemberley, <https://pemberleydigital.tumblr.com/about>, (12.02.2023).





## UN PERCORSO DI CITTADINANZA PER L'ITALIANO L2

MARIALUISA SEPE

Università degli Studi della Basilicata – Centro Linguistico di Ateneo

[marialuisasepe@gmail.com](mailto:marialuisasepe@gmail.com)

### Abstract

(EN) The teaching of languages represents a fundamental tool for the formation of the individual, ensuring active participation in European citizenship. In this paper we will attempt to illustrate the results of a study and research path, centred on the European Union and carried out in the context of the transversal teaching of Civic Education aimed at Italian-speaking students in a fifth-year secondary school class, to be transferred to the multimedia teaching of Italian L2 for foreign students in mobility at the Basilicata University. The path in question ended with the realisation, by the students, of the multimedia product entitled “A window on Europe: students today and citizens tomorrow”.

KEYWORDS: citizenship; digital storytelling; inclusion; skill; digital technologies.

(ITA) L'insegnamento delle lingue rappresenta uno strumento fondamentale per la formazione dell'individuo assicurandogli una partecipazione attiva alla cittadinanza europea. In questo contributo si cercherà di illustrare i risultati di un percorso di studio e di ricerca, incentrato sull'Unione Europea e svolto nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica rivolto a studenti italofofoni di una classe quinta della scuola secondaria di secondo grado, da trasferire in contesti di insegnamento multimediale dell'italiano L2 per studenti stranieri in mobilità presso l'Università degli Studi della Basilicata. Il percorso in questione si è concluso con la realizzazione, da parte degli studenti, del prodotto multimediale intitolato “Una finestra sull'Europa: studenti oggi e cittadini domani”.

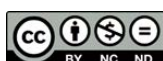
PAROLE CHIAVE: cittadinanza; *digital storytelling*; inclusione; *skill*; tecnologie digitali.

### 1. Introduzione

Le attività di studio e di ricerca<sup>1</sup> sono state svolte in una classe quinta di un liceo linguistico appartenente a una istituzione scolastica dotata di laboratori multimediali, aule con postazioni LIM connesse in Rete, diversi ambienti con una buona accessibilità alle risorse digitali. Il Liceo Linguistico in questione, unico nella città di Potenza e all'interno dell'Istituto di Istruzione Superiore

---

<sup>1</sup> Il progetto in questione è stato pubblicato nel seguente saggio: Sepe M., 2022, *Fare scuola in Rete: un percorso di studio per educare ai media*, in N. Leal Rivas (ed.), *Prospettive discorsive e di educazione linguistica internazionale*, FedOAPress – Federico II University Press, Napoli: 81-90.



“Leonardo Da Vinci - Nitti”, è una scuola che punta sulla modernità e sull’innovazione, raccogliendo una sfida importante per una Regione che ha pagato, e ancora paga, nonostante le varie iniziative di promozione, per una condizione di marginalità percepita dovuta anche alla sua posizione geografica e alla conformazione territoriale. Questo Istituto educa gli studenti a sviluppare una coscienza e una cittadinanza europee, preparandoli a operare scelte consapevoli in una realtà non soltanto sociale e culturale, in continua evoluzione, ma anche storica per la significativa esperienza nel campo della formazione linguistica e, inoltre, per dotare gli studenti di strumenti comunicativi e culturali di respiro internazionale.

Durante il percorso formativo sono state esaminate e selezionate le tecnologie digitali che svolgono una funzione fondamentale nell’elaborazione dinamica e attrattiva dei materiali, nella gestione dei contenuti e nella conduzione delle dinamiche comunicative supportate dai *media* per favorire un’amplificazione degli apprendimenti (in termini di contenuti e di competenze operative), al fine di realizzare un prodotto che non funzionasse solo come repertorio sintetico di quanto appreso, ma fosse, soprattutto, un valido strumento di disseminazione di saperi elaborati dagli studenti, in ambienti esterni alla realtà scolastica, per promuovere un più profondo e consapevole sentimento di appartenenza europea e delle sue opportunità.

Questo contributo illustrerà nel secondo paragrafo i seguenti aspetti del progetto: gli approcci metodologici, le risorse e i requisiti tecnici, la ricerca. Nel terzo paragrafo si prenderà in considerazione l’uso di pratiche innovative all’interno di un percorso di cittadinanza e inclusione per l’italiano L2 realizzato presso il Centro Linguistico di Ateneo dell’Università degli Studi della Basilicata. La partecipazione attiva degli studenti si è avuta attraverso l’uso del *Digital Storytelling*, una metodologia che utilizza le tecnologie digitali nella narrazione, coinvolgendo i soggetti apprendenti in una significativa esperienza di apprendimento linguistico.

## 2. “Una finestra sull’Europa: studenti oggi e cittadini domani”: questioni di metodo e di ricerca

### 2.1. La descrizione e le metodologie didattiche del progetto

Per realizzare questo progetto, ambizioso nel percorso e nei risultati, si è lavorato sull’acquisizione e sullo sviluppo delle cinque aree competenziali presenti nel *Framework* europeo, il DigComp 2.1 (*The Digital Competence Framework for Citizens*), cioè il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini. Le aree in questione sono:

1. informazione e alfabetizzazione informatica;
2. comunicazione e collaborazione;
3. creazione di contenuti digitali;
4. sicurezza;
5. *problem solving*.

La realizzazione del progetto si è avvalsa di applicazioni sperimentali che hanno puntato sulla valenza emotiva, e quindi sul coinvolgimento attivo degli studenti, co-costruttori del percorso progettuale, con apporti individuali significativi non soltanto nel reperimento, nella selezione e nel posizionamento dei materiali ma anche nella costruzione del percorso narrativo multimediale, facendo ricorso anche alla risorsa metodologica dello *storytelling*, nello specifico, del *digital storytelling*<sup>2</sup>, in grado di combinare narrazione e tecnologie digitali: ponendo i soggetti coinvolti al centro del processo formativo, incoraggia lo sviluppo di abilità operative, secondo i principi metodologici del *learning by doing*.

---

<sup>2</sup> Cfr. C. Petrucco e M. De Rossi, 2009, *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.

Il prodotto finale multimediale è stato progettato e realizzato interamente dagli studenti di un liceo linguistico (e non a indirizzo informatico), che hanno appreso, anche in virtù delle esigenze tecniche, a utilizzare strumenti e applicazioni, creando una sinergia in un processo virtuoso e complesso tra apprendimento culturale e tecnico per la migliore restituzione finale possibile, in considerazione delle competenze sviluppate che si sono arricchite durante il percorso di studio.

Sono stati presi in considerazione finalità e obiettivi disciplinari, mediaeducativi e trasversali. Nello specifico, l'aspetto disciplinare si è orientato a:

- esercitare correttamente le modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti e fatti propri all'interno di diversi ambiti istituzionali e sociali;
- sviluppare consapevolezza dei valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e le loro funzioni essenziali;
- sviluppare una personale coscienza civica e politica.

L'aspetto educativo si è concentrato sull'utilizzo dei video, delle immagini e dei *social network*, strumenti della comunicazione con una propria retorica e, infine, sull'aspetto della trasversalità per imparare a gestire le informazioni provenienti da vari *media* o per imparare a discutere e a riflettere sui linguaggi digitali e sui loro aspetti di natura comunicativa, etica e sociale.

Infine, sono stati presi in considerazione i seguenti obiettivi specifici di apprendimento:

- acquisire consapevolezza delle proprie radici storiche e culturali;
- potenziare le competenze sociali e civiche;
- promuovere la cittadinanza attiva.

La scelta metodologica è stata quella di predisporre attività diverse con momenti di apprendimento, momenti di riflessione, utili per fissare i concetti appresi, e momenti di tipo laboratoriale.

Il percorso didattico è stato realizzato attraverso i seguenti approcci metodologici:

- *brainstorming* operativo;
- ricerca-azione laboratoriale (progettazione del percorso, divisione dei compiti, ricerca e selezione dei contenuti e materiali, costruzione del prodotto finale);
- gruppi di discussione per la condivisione del percorso e l'armonizzazione sinergica dei compiti e lo sviluppo di processi decisionali;
- *cooperative learning*<sup>3</sup>;
- apprendimento per compiti;
- *flipped classroom*<sup>4</sup>.

## 2.2. Le risorse e i requisiti tecnici

Durante lo svolgimento del percorso didattico è stata molto importante la partecipazione attiva degli studenti alle diverse fasi in cui è stata articolata l'esperienza didattica e ai gruppi di lavoro che si sono costituiti.

Sono stati usati i seguenti strumenti di lavoro:

- libro di testo e digitali;
- giornali, saggi e riviste;
- vocabolari;
- PC;
- fotocopie di materiali didattici;
- schede di sintesi;
- materiali prodotti dalla docente;
- documentari e lezioni selezionati dalle piattaforme *online* come, ad esempio, RAI, YouTube, Treccani.

---

<sup>3</sup> Cfr. A. La Prova, 2015, *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*, Trento, Erickson.

<sup>4</sup> Cfr. G. Cecchinato e A. Papa, 2016, *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Torino, UTET.

Si sono utilizzati:

- PC, *tablet* e *smartphone*;
- LIM;
- *software* e applicazioni digitali.

Inoltre, si è fatto ricorso a strumenti di mediazione flessibile come, ad esempio, *Google Drive* e *Padlet* che, per il lavoro a distanza, ha permesso agli studenti di scrivere o inserire contenuti sulle tematiche di approfondimento richieste dal percorso di studio. Inoltre, questi strumenti, che favoriscono l'istituzione di sistemi relazionali di tipo reticolare e un apprendimento flessibile e continuo nel tempo, hanno fornito la possibilità di creare una sorta di biblioteca di contenuti con lo scopo di condividere informazioni su argomenti specifici, risorse e collegamenti a siti, *blog* e materiali di interesse, incentrata soprattutto sulla negoziazione delle conoscenze personali.

### 2.3. La ricerca: i media utilizzati

L'area di ricerca dei materiali e contenuti e di ricerca e applicazione delle tecnologie si è sviluppata nella Rete utilizzata come:

- strumento su cui operare per la selezione dei *media* e delle applicazioni più efficaci e di impatto per la realizzazione tecnica del prodotto finale;
- banco di riflessione sull'affidabilità dei siti e delle fonti da consultare/consultati (ricerca e apprendimento consapevoli e informati);
- luogo in cui cercare informazioni (accesso a dati, consultazione di siti e documenti ecc.) e procedere a un'adeguata selezione di materiali e contenuti;
- luogo di comunicazione: scambio di idee attraverso strumenti di comunicazione sincrona (testo e audio) e di comunicazione asincrona (*e-mail*);
- luogo di collaborazione/cooperazione: sviluppo di attività di gruppo per il conseguimento di un obiettivo (crescita formativa dell'individuo e del gruppo, soluzioni di un problema comune, sperimentazione ecc.);
- luogo di costruzione del prodotto finale multimediale (processo formativo);
- luogo di diffusione e disseminazione del prodotto finale realizzato.

## 3. Dalla scuola all'università: cittadinanza e inclusione per l'italiano L2 presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi della Basilicata

Si è pensato di utilizzare il progetto precedentemente illustrato in modo da perfezionare le metodologie di insegnamento e di apprendimento dell'italiano L2 attraverso l'uso di pratiche innovative soprattutto incentrate sull'applicazione delle tecnologie digitali. Il progetto coinvolge gli studenti Erasmus Incoming, gli studenti internazionali e i dottorandi dell'Università degli Studi della Basilicata. L'obiettivo è quello di rafforzare il legame tra mondo accademico italiano e mondo accademico europeo al fine di realizzare percorsi di studio focalizzati non soltanto sull'insegnamento, attraverso strumenti digitali, della lingua seconda ma anche della cultura (Kolb 1984).

Le scelte fatte in ambito metodologico si sono avvalse di pratiche innovative che, prendendo in considerazione glottodidattica, psicologia e applicazione delle tecnologie digitali, sono state messe in atto in un ambiente interattivo ibrido, cioè fisico e digitale, e autentico presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi della Basilicata (da ora in poi CLA): lo studio consapevole della lingua è in grado di promuovere la comunicazione interculturale in una dimensione aperta e inclusiva che permette di migliorare le competenze linguistiche degli studenti, mettendo in campo strategie metacognitive, abilità sociali e capacità di *problem solving*.

L'applicazione dell'approccio comunicativo ha garantito uno sviluppo graduale dell'apprendimento linguistico con la partecipazione attiva degli studenti attraverso il *Digital*

*Storytelling*<sup>5</sup> (DS da ora in poi), una metodologia che usa le tecnologie digitali nella narrazione, esaminando soprattutto i vantaggi di questo approccio come, ad esempio, la focalizzazione sulla pratica (*learning by doing*). Le attività proposte hanno coinvolto i soggetti apprendenti in un'esperienza di apprendimento linguistico entrando, allo stesso tempo, in contatto con una cultura differente dalla propria. A questo proposito, la narrazione digitale rappresenta un valido strumento non soltanto per raccontare sé stessi e gli altri ma anche per mettersi in discussione e ricercare aspetti in comune e aspetti diversi che caratterizzano le culture, perfezionando in questo modo negli studenti la conoscenza socioculturale e il grado di consapevolezza culturale.

Nella pratica dei DS il *fare* è fortemente legato al *dire* cioè all'*espressione orale*: si parte dal recupero della propria storia e poi si passa alla scelta delle immagini, alla costruzione di uno *storyboard*, alla verbalizzazione di quanto le foto esprimono, fino alla selezione di brani musicali in grado di rappresentare emotivamente ciò che è stato prodotto. Una volta fornite queste necessarie premesse, si va a delineare lo scopo principale dell'apprendimento linguistico attraverso la narrazione autobiografica: da un lato si facilita la produzione di lingua partendo dalle conoscenze e dall'altro si favorisce l'emersione delle connessioni e delle rappresentazioni che i soggetti/attori elaborano intorno a sé e alla realtà. (Sepe 2021: 475)

Sono state realizzate specifiche sequenze comunicative che hanno preso in considerazione i descrittori del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER 2002): i dialoghi proposti permettono agli studenti di immergersi in situazioni simulate di vita reale, mettendosi in questo modo in gioco con esercizi linguistici contestualizzati e compiti di realtà finalizzati all'uso quotidiano della lingua. Inoltre, ogni percorso linguistico-culturale è stato arricchito con mediatori iconici per il dialogo interculturale (immagine e/o video), con l'obiettivo di valorizzare la componente visiva nei processi di acquisizione della lingua seconda. Infatti, gli stimoli visivi adoperati nelle attività elaborate hanno previsto l'uso delle immagini come stimolo di discussione e di composizione e l'analisi di esse ha previsto le seguenti fasi: comprensione visiva, interpretazione personale, libera creatività (Mollica 2010: 329). In questo modo si offre agli studenti una significativa esperienza di apprendimento che tiene in considerazione la motivazione e le caratteristiche soggettive dei soggetti coinvolti in essa (ritmi di apprendimento, stili cognitivi, emotività). A questo proposito, si è pensato di sperimentare un modello di apprendimento ludico e cooperativo, in grado di promuovere l'uso integrato delle seguenti dimensioni dell'intelligenza: linguistica, emotiva e sociale.

#### 4. Conclusioni

Nelle attività didattiche proposte gli studenti, posti di fronte alla sfida del protagonismo, sono stati stimolati ad acquisire un atteggiamento proattivo per tutta la durata del percorso formativo. Inoltre, sono state prese in considerazione le seguenti modalità di valutazione del processo e del prodotto del lavoro di ricerca avviato:

- processo: le osservazioni della docente, durante lo svolgimento del percorso di studio, e l'autovalutazione *in itinere*;
- prodotto: la valutazione dei prodotti finali delle attività realizzate mediante rubriche e griglie.

La sperimentazione in atto, ancora nella sua fase iniziale, si sta concentrando in modo particolare sulla selezione degli strumenti da utilizzare rispetto alle differenti tipologie di utenze interessate. Non essendo possibile, allo stato attuale, discutere su conclusioni provvisorie, questo contributo si propone di fornire i primi dati sul quadro concettuale e contestuale dell'attività di ricerca avviata. Si intende, però, mettere in evidenza il coinvolgimento e l'interesse degli studenti nei confronti della

---

<sup>5</sup> Per ulteriori approfondimenti cfr. Sepe M., 2021, *Apprendere e valutare le competenze in un mondo digitale: testualità e comunicazione nella didattica universitaria dell'italiano L2*, in E. Lastrucci, D. Milito, E. Surmonte (eds), *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto. Approcci, sperimentazioni, esperienze europee*, BUP – Basilicata University Press, Potenza: 469-482.

sperimentazione che ha messo subito in campo innovative pratiche didattiche focalizzate sull'uso funzionale, consapevole e critico dei *media*. Divenendo oggi la composizione delle classi molto eterogenea, il docente di italiano L2 deve cercare di offrire ai soggetti apprendenti preziose possibilità di partecipazione e di espressione in modo da valorizzare le differenze individuali nella totalità delle parti attraverso anche significativi momenti di riflessione che si sono rivelati occasioni importanti di autoformazione, di autocoscienza e di percezione maggiormente ampliata di sé stessi e degli altri.

### *Riferimenti bibliografici*

- Balboni P.E., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- Caon F., 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Guerra, Perugia.
- Cecchinato G. e Papa R., 2016, *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Torino, UTET.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia-Oxford.
- Kolb D.A., 1984, *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- La Prova A., 2015, *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*, Trento, Erickson.
- Mollica A., 2010, *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Guerra, Perugia.
- Petrucco C. e De Rossi M., 2009, *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Sepe M., 2021, *Apprendere e valutare le competenze in un mondo digitale: testualità e comunicazione nella didattica universitaria dell'italiano L2*, in E. Lastrucci, D. Milito, E. Surmonte (eds), *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto. Approcci, sperimentazioni, esperienze europee*, BUP – Basilicata University Press, Potenza: 469-482.
- Sepe M., 2022, *Fare scuola in Rete: un percorso di studio per educare ai media*, in N. Leal Rivas (ed.), *Prospettive discorsive e di educazione linguistica internazionale*, FedOAPress – Federico II University Press, Napoli: 81-90.



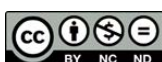
**Vincent Balnat et Christophe Gérard** (dir.), *Néologie et Environnement*, revue *Neologica*, n° 16, Paris, Classiques Garnier, 2022, 288 p., ISBN : 978-2-406-13218-9.

*Neologica*, revue internationale de néologie dirigée par Vincent Balnat et Christophe Gérard, est consacrée aux liens entre la néologie et le domaine de l'environnement, devenu central dans le discours public et dans les médias depuis les années 1970. La publication du numéro 16 de *Neologica*, intitulé « Néologie et environnement », vise à mieux comprendre comment se créent et se diffusent les « écovocabulaires ». Ce domaine englobe tout ce qui concerne les rapports entre l'humain et la nature, qu'il s'agisse de désigner les formes de dégradation environnementale (dérèglement climatique, écoanxiété, pollution lumineuse, écocide, effet de serre), ou les comportements qui en sont à l'origine (climatoscepticisme, écocide, greenwashing, etc.) ou encore la promotion de mesures respectueuses de l'environnement (biocarburant, collapsologie, réensauvagement).

L'ouvrage s'ouvre avec une dédicace au Professeur Giovanni Adamo et à son dévouement à l'étude de la terminologie et de la néologie. Après une courte introduction où Balnat et Gérard présentent les bases théoriques et méthodologiques (p. 17-25), l'œuvre se penche sur les études néologiques à partir de la contribution de Valérie Delavigne, intitulée « La notion de domaine en question. À propos de l'environnement » (p. 27-59). Delavigne souligne le paradoxe selon lequel la notion de domaine est considérée comme l'un des piliers de la terminologie et des études de néologie, tout en demeurant « inadaptée pour penser les pratiques discursives dans leur complexité » (p.27). En effet, une vision cloisonnée des savoirs n'est plus considérée appropriée aujourd'hui, étant donné que la multiplicité des échanges interdisciplinaires rend certaines formes de savoir désormais accessibles aussi à un public non-expert.

Une première méthode d'extraction des néologismes de langue anglaise issus du domaine du changement climatique est présentée par Pauline Bureau dans son article intitulé « Changement climatique, changement linguistique ? Extraction semi-automatique et analyse des néologismes issus du domaine du changement climatique » (p. 61-83). À travers une analyse précise et détaillée, Bureau propose une méthodologie inédite pour l'extraction des néologismes à partir d'un corpus constitué de rapports des principales ONG anglo-saxonnes et des institutions de l'ONU entre 2007 et 2021. Grâce à une approche semi-automatique composée d'une série de filtres, Bureau réussit à réduire la liste de candidats-termes potentiels à un répertoire de 40 néologismes, avant d'en analyser leur profil.

Les trois articles suivants portent sur deux formants particulièrement fructueux, à savoir les formants *bio-* et *éco-*. La contribution de Jana Altmanova, Emmanuel Cartier, Jimmy Luzzi, Sarah Pinto et Sergio Piscopo, intitulée « Innovations lexicales dans le domaine de l'environnement et de la biodiversité. Le cas de *bio-* en français et en italien » (p. 85-110) présente les premiers résultats de



la recherche menée dans le cadre du projet franco-italien Galilée 2020-2022. Après avoir retracé l'évolution du formant *bio-*, le groupe franco-italien analyse un corpus de sites web sur le domaine du changement climatique et de la biodiversité, à l'aide de la plateforme *Néoveille*. Leur analyse permet de relever l'existence de nombreuses similitudes concernant la formation de certains néologismes français et italiens. Cette étude comparatiste se conclut par la création d'une liste de lexèmes validés et en libre accès.

Georgette Dal et Fiammetta Namer, dans leur article intitulé « *Éco-* lave plus vert, et il lave toute la famille » (p. 111-128), prouvent que le flou sémantique de *éco-* revendique un engagement pro-environnemental. En effet, à travers la base de données FRCOW16, Dal et Namer collectent une série de lexèmes pour en étudier leur formation, leur signification et leur emploi contemporain. Les auteurs interprètent la forte productivité du formant *éco-X* comme une exigence croissante des enjeux environnementaux dans le discours politique et de marketing.

La contribution de Yvonne Kiegel-Keicher, intitulé « *Bio-* et *éco-*. Procédés de création lexicale dans la terminologie officielle française » (p. 129-149) s'intéresse au lexique de l'environnement dans un contexte spécialisé. À travers la base de données *FranceTerme*, Kiegel-Keicher relève 62 termes formés à partir des formants *bio-* et *éco-*, les définissant comme deux confixes utilisés pour créer la terminologie environnementale officielle. La comparaison des termes français avec leurs homologues anglais relève les mécanismes de création appliqués par *FranceTerme*, tout comme le rapport entre les termes anglais et leur francisation officielle.

Les trois contributions qui suivent portent sur la dimension idéologique de la néologie environnementale. En effet, l'article d'Aline Francoeur, intitulé « Entre climato-alarmistes et climato-dénégateurs. Une saga néologique de notre temps » (p. 151-171), s'appuie sur la base de presse *Eureka* et sur des sources Internet pour la collecte de 313 néologismes. Après les avoir classés selon un point de vue sémantique et morphologique, Francoeur montre comment la plupart de ces formes venant du domaine de l'environnement et du changement climatique représentent en réalité des occasionalismes qui disparaissent rapidement, tandis que seulement cinq formes sont effectivement répertoriées dans un dictionnaire de langue française.

Erica Lippert, dans son article intitulé « Stratégies argumentatives et néologismes dans la communication de Greenpeace. *Écocide* et *Climaticide* sur Instagram » (p. 173-202), se penche sur l'emploi des mots *écocide* et *climaticide* dans la communication de Greenpeace France. S'appuyant sur un corpus de 450 publications entre 2014 et 2021 collectées du profil Instagram de l'ONG, Lippert analyse des néologismes liés « à une rhétorique de l'indignation, de la peur et de la douleur » (p. 197). La valeur argumentative de ces termes, selon Lippert, est donc liée aux enjeux politiques, puisqu'ils servent à dénoncer une série de pratiques condamnées par l'ONG et à induire des émotions pathémiques chez les destinataires.

La contribution de Silvia Domenica Zollo, intitulée « Les néologismes de Glenn Albrecht face au changement écologique. Entre créativité lexicale et bouleversement émotionnel » (p. 203-219), s'interroge sur les néologismes du spécialiste et philosophe de l'environnement Glenn Albrecht, présents dans son essai *Les émotions de la Terre. Des nouveaux mots pour un nouveau monde* (2020). Utilisant cet ouvrage comme corpus, Zollo analyse les néologismes dans le discours scientifique albrechtien, pensés pour combler des lacunes lexicales de notre langage. L'article montre donc les procédés de formation tels que la composition, l'amalgamation et l'analogie soulignant leur fonction philosophique, à savoir de susciter des interrogations chez le lecteur en « lui proposant une expérience linguistique et discursive hors du commun » (p. 219).



Le dernier article, signé par Manuela Yapomo et Gaël Lejeune et intitulé « Les innovations lexicales dans le domaine des énergies renouvelables. Exploitation du contraste de corpus comme moyen de repérage » (p. 223-245), propose une analyse qui s’inscrit dans le cadre du TAL (traitement automatique des langues). Afin d’analyser les innovations lexicales du domaine des énergies renouvelables, les auteurs présentent leur méthodologie d’extraction semi-automatique des néologismes à partir d’un corpus d’articles de presse française publiés entre 2005 et 2014. Après avoir confronté leur corpus avec un corpus de contraste plus généraliste, le recours à la base de données *Europresse* permet de mettre en évidence une série d’innovations sémantiques et syntaxiques qui seront ensuite analysées selon leur diffusion chronologique.

Une intéressante bibliographie portant sur la néologie complète le volume (p. 269-275). Ce 16<sup>e</sup> numéro de *Neologica* de Classiques Garnier donne un aperçu remarquable des innovations lexicales existantes et potentielles, tant par les thématiques que par les procédés de formation lexicale. L’ensemble de l’œuvre est harmonieux et bien intégré, les études sont rigoureuses et bien documentées et donnent au lecteur des éclaircissements précieux et essentiels. Ces nouvelles pistes de réflexion ne demandent qu’à être enrichies.

SERENA SASSI  
Università degli Studi di Bari Aldo Moro



**Annarita Taronna.** *Digital English as a Lingua Franca: Shaping New Models through Question-and-Answer Websites*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2022, 259 pp. ISBN (10): 1-5275-8800-9; ISBN (13): 978-1-5275-8800-4.

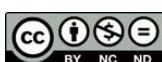
*Digital English as a Lingua Franca* is a cutting-edge study that stems from an ambitious research project exploring emotions underlying Question and Answer websites. Its main objective is to identify and establish new models for sentiment analysis to be applied in the realm of online communication.

The topical value of Annarita Taronna's monograph is intimately connected with the issue concerning the rise of the digital age and its profound implications on human interaction, which nowadays tends to be largely performed on virtual platforms. Therefore, starting from the assumption that the advent of the internet has provided fertile ground for the development of alternative ways to bring people together beyond physical boundaries, this work draws its lifeblood from the great potential of online communication, which is conceived as a space of encounter and socio-cultural sharing, where the traditional codes of interaction are subverted.

This book consists of four chapters examining the different facets of digital communication from a theoretical and practical perspective. The contents are thoroughly analysed and clearly exposed, which makes the text a useful resource for both expert and non-expert audiences.

Chapter 1 relies on a comprehensive literature review of the evolution of language and communication in the digital age, challenging Lakoff's (1982) standard categorization of written and spoken discourse, as the line between the two has become increasingly blurred. In this context, the emergence of the so-called "e-language" over the past two decades, typically observed on Q&A websites, is a consequence of the ever-increasing overlap between written and spoken communication, creating a unique form of speech that can bridge the physical gap between people. Furthermore, since Computer-Mediated Communication (CMC) continues to gain traction as a burgeoning research field, Taronna's study delves into an in-depth and exhaustive exploration of this umbrella term, taking Squires's (2016) seminal work as a model. The significance of CMC is emphasized in this chapter, highlighting its potential as a formidable instrument in shaping culture and ideology while simultaneously challenging socio-linguistic boundaries.

Chapter 2 focuses on the role of English in digital communication, with emphasis on its exceptional global standing as the *lingua franca* of CMC and Q&A websites accordingly. In this context, English is viewed as the glue that binds internet users together in accordance with the principle of "unity through diversity", so that this shared language enables individuals from various linguistic backgrounds and diverse cultures to connect with one another.



In Chapter 3, the analysis of the aesthetics of Q&A websites proves to be fundamental as it sets the stage for a pioneering study, presented in the final part of this monograph. The author here dwells on the cultural, social, and linguistic value of these innovative platforms, regarded as a frontier area of research that still holds immense potential for exploration. Most importantly, a consideration of the emotional impact of language lies at the core of the chapter. In this regard, Taronna evokes Jakobson's (1960) widely recognised article *Linguistics and Poetics* in order to stress that the word and the world are closely linked, thus implying that language is not a mere exchange of information at a cognitive level, but a means to convey emotions, too. Moreover, she observes how Q&A websites are a successful vehicle for expressing emotions and opinions, arguing that the use of specific lexical items and morphosyntactic patterns in questions elicits a certain reaction (positive or negative), thereby affecting the overall emotive quality of the replies.

The closing chapter of this book represents a point of convergence of all previous observations on digital communication and the role of emotions within online platforms. Hence, Taronna conducts a ground-breaking case study, in which she resorts to sentiment analysis in order to gauge the efficacy of interactions on Stack Exchange, a large network of Q&A websites, by evaluating how questions, answers, and comments are formulated.

One of the major strengths of *Digital English as a Lingua Franca* is the combination of rigorous methodology with a critical evaluation of the two Q&A websites selected from Stack Exchange, namely English Language & Usage (ELU) and Language Learning (LL). Sentiment analysis is carried out by blending a functional and pragmatist approach with the author's personal assessment of the collected data. In addition, Taronna adeptly exploits the intersections of affective computing as well as applied, and computational linguistics yielding a well-organised piece of research with remarkably insightful findings, whose sphere of application encompasses the pedagogical realm. Thus, by postulating that online platforms are a place of identity construction, where linguistic diversity and variation are widely embraced, the end results of this study successfully contribute to a deeper understanding of the pervasiveness of digital English on the internet, occupying a niche in the domain of applied linguistics, employed in order to investigate question-and-answer websites, which are still a relatively unexplored field of research when compared to mainstream social media, such as Facebook, Twitter, and Instagram.

GIANNI TUCCI  
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

### References

- Jakobson R., 1960, "Closing Statement: Linguistics and Poetics", in Thomas A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, MIT Press, Cambridge (MA): 350-449,
- Lakoff R., 1982, "Persuasive Discourse and Ordinary Conversation, with Examples from Advertising", in D. Tannen (ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*, Georgetown University Press, Washington D.C.: 235-242.
- Squires L., 2016, *English in Computer-Mediated Communication: Variation, Representation, and Change*, De Gruyter Mouton, Berlin/Boston.

## INDICE – CONTENTS

### EDITORIALE

*Le ragioni per una nuova rivista*

Concetta Cavallini

1

### SAGGI – ESSAYS

*Formarsi all'intercomprensione attraverso l'interazione online. Riflessioni e strumenti per la valutazione delle competenze del docente*

Paola Celentin, Edith Cognigni e Sandra Garbarino

6

*I progetti "Wikivoyage" tra multimodalità e collaborazione digitale: ricadute metodologiche e didattiche a servizio delle competenze trasversali*

Francesco Meledandri

27

*Il furto del futuro. L'esperienza dei Legami Educativi a Distanza (LEAD) nella scuola dell'infanzia durante il COVID-19*

Annamaria Ventura

37

*Une approche lexico-grammaticale du francoprovençal de Faeto dans les Pouilles*

Michele De Gioia

51

*Analyse des fausses analogies chez les apprenants italophones de niveau B2*

Michel Vergne

58

*Repérer et analyser la variation terminologique en corpus d'écologie: pour une didactique destinée aux étudiants de traduction spécialisée FR-IT*

Gabriella Serrone

65

*Environmental discourse in a political and gender perspective: a corpus-based study*

Gianni Tucci

77

*Trans-mediality, memetic transmission, and transmedia education. How stories travel through time*

Carlotta Susca

98

---

#### **ESPERIENZE DIDATTICHE – TEACHING PRACTICE**

*Un percorso di cittadinanza per l'italiano L2*

Marialuisa Sepe

108

---

#### **RECENSIONI – REVIEWS**

*Vincent Balnat et Christophe Gérard (dir.), Néologie et Environnement, revue Neologica, n° 16, Paris, Classiques Garnier, 2022, 288 p., ISBN 9782406132189.*

Serena Sassi

114

*Annarita Taronna. Digital English as a Lingua Franca: Shaping New Models through Question-and-Answer Websites, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2022, 259 p., ISBN (10): 1527588009; ISBN (13): 9781527588004.*

Gianni Tucci

117

---