CROSS-MEDIA LANGUAGES

Applied Research, Digital Tools and Methodologies



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO
Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica - DIRIUM
2 / 2024

Cross-Media Languages. Applied Research, Digital Tools and Methodologies
2/2024
ISSN: 2974-8933
Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica (DIRIUM)
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

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
Alessia Scarinci, Università Mercatorum
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

INDICE – CONTENTS

SAGGI – ESSAYS

Lo studio dei fitonimi in una prospettiva translinguistica e transculturale
Sara Laviosa 1

Ville intelligente et médiation: réflexions linguistiques
Michele De Gioia 16

Processi valutativi supportati dalle tecnologie: prospettive didattiche della Computer-based Assessment
Loredana Perla e Viviana Vinci 29

Ce que la linguistique de corpus peut nous dire sur les locutions en langue française écrite. Le cas de la locution adverbiale à première vue
Cosimo De Giovanni 38

L'enseignement du FLE instrumenté par les technologies en Italie: de la consommation passive à la dimension créative. Une enquête de terrain
Emanuela Carlone 45

La vulgarisation des savoirs scientifiques en ligne. Les strategies de reformulation du manuel MSD
Carolina Iazzetta 57

Il ruolo della fiaba nell'educazione ambientale: il case-study *Andersen*
Maria Ruggero 67

ESPERIENZE DIDATTICHE – TEACHING PRACTICE

Progettazione, metodologie e tecnologie didattiche per l'insegnamento della lingua inglese a studenti con D.S.A.
Lucia Maffione 77

Gioco, dunque imparo. L'apprendimento linguistico attraverso i serious games*: il caso del tedesco come LS*
Flavia Volpe 89

RECENSIONI – REVIEWS

Fabio Ciotti (a cura di), Digital Humanities: Metodi, strumenti, saperi*, Roma, Carocci, 2023, 427 p., ISBN: 978-8829-018437.*
Silvia Silvestri 99

Franca Poppi e Josef Schmied (a cura di), «A terrible Beauty is born»: opportunities and new perspectives for Online Teaching and assessment – «È nata una bellezza terribile». Opportunità e nuove prospettive per l'insegnamento e la valutazione online, Lingue Culture Mediazioni – Languages Cultures Mediation*, 10, 1, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 2023, 262 p., ISBN 978-88-5513-109-4.*
Lidia Argiolas 102

Maria Teresa Zanola (a cura di), Le français de nos jours. Caractères, formes, aspects*, Roma, Carocci, 2023, 282 p., ISBN : 978-88-290-2018-8.*
Serena Sassi 105

Denise Milizia e Alida Maria Silletti (a cura di), L'Unione europea tra pandemia, nuove crisi e prospettive future*, Milano, LED Edizioni Universitarie, 2023, 180 p., ISBN: 9788855130974.*
Francesco Gabriele 109

Francesca Chessa e Ida Porfido, Tradurre il francese*, Bologna, Il Mulino, 2024, 216 p., ISBN 978-88-15-38725-7.*
Lidia Argiolas 111

Patrick Charaudeau (a cura di), La manipolazione della verità. Dal trionfo della negazione alla confusione generata dalla post-verità*, traduzione e cura di Alida Maria Silletti, Roma, Tab Edizioni, 2022, 334 p., ISBN: 9788892955332.*
Alessandra Valentini 113

CROSS-MEDIA LANGUAGES
Applied Research, Digital Tools and Methodologies

SAGGI – ESSAYS

LO STUDIO DEI FITONIMI IN UNA PROSPETTIVA TRANSLINGUISTICA E TRANSCULTURALE

SARA LAVIOSA
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
sara.laviosa@uniba.it

Abstract

(EN) Translanguaging offers a lens through which we can observe the variegated uses of phytonyms in a variety of communicative contexts. In the first part of the essay, I trace the evolution of translanguaging from its origin to the present day. In the second part, I illustrate the preliminary results of a study of the semiotic ecosystem created by the denominations of an edible herb plant growing in the Italian region of Apulia. In the third part, I propose a pedagogic unit based on these findings and designed according to the principles of Task-Based Language Teaching for distance learning.

KEYWORDS: translanguaging; transculturalism; semiotic ecosystem; Traditional Food Produce; Task-Based Language Teaching (TBLT); distance learning.

(ITA) Il translinguismo offre una lente attraverso la quale si possono osservare i variegati usi dei fitonimi in diversi contesti comunicativi. Nella prima parte del saggio si traccerà l'evoluzione del translinguismo dalle sue origini fino ai giorni nostri. Nella seconda parte verranno illustrati i primi risultati di uno studio dell'ecosistema semiotico creato dalle denominazioni di una pianta erbacea edule della regione Puglia. Nella terza parte verrà proposta una unità didattica si ispira ai principi del Task-Based Language Teaching ed è adatta per la Didattica a Distanza.

PAROLE CHIAVE: translinguismo; transculturalismo; ecosistema semiotico; Prodotti Agroalimentari Tradizionali (PAT); Task-Based Language Teaching (TBLT); Didattica a Distanza (DaD).

1. Premessa e sintesi

Il translinguismo (traduzione italiana del termine *translanguaging*) è un fenomeno sempre più rilevante quando comunichiamo a livello personale, sociale e professionale in ambienti plurilingui e pluriculturali. Il translinguismo offre quindi una lente attraverso la quale si possono osservare e studiare anche i variegati usi dei fitonimi in diversi contesti comunicativi sia a fini descrittivi che didattici. Data questa premessa, nella prima parte del saggio verrà tracciata l'evoluzione del translinguismo dalle sue origini fino ai giorni nostri. Nella seconda parte verranno illustrati i primi risultati di un caso studio che si prefigge di esplorare l'ecosistema semiotico creato dalle

denominazioni di una pianta erbacea edule che cresce nella regione Puglia. Passando dalla ricerca empirica alle potenzialità applicative in campo pedagogico, nella terza parte del saggio verrà proposta una unità didattica (UD) che si ispira ai principi dell'approccio deonominato Task-Based Language Teaching (TBLT) ed è nel contempo adatta per la modalità Didattica a Distanza (DaD). Si illustrerà pertanto come i contenuti della UD mettano a frutto in campo pedagogico i risultati ottenuti dallo studio dei fitonimi già inquadrato in una prospettiva translinguistica e transculturale.

2. Il translinguismo

In questo paragrafo vengono esposti i principi del translinguismo mettendo in rilievo il suo rapporto simbiotico con il transculturalismo, sicché i due fenomeni vengono metaforicamente proposti come due facce della stessa medaglia. Il translinguismo affonda le sue radici nella regione del Galles del Nord, dove vige, come nell'intera nazione del Galles, una politica linguistica che mira a preservare e promuovere il bilinguismo anglo-gallese.

Agli inizi degli anni '80, durante un corso di formazione professionale che si svolse a Llandudno, due vicepresidi, i professori Cen Williams e Dafydd Whitall, coniarono il termine *trawsieuthu*, che in gallese significa "oltre la lingua" o "al di là della lingua". Il termine verrà in seguito documentato per la prima volta nella tesi di dottorato di Cen Williams (1994), nella quale si offriva una valutazione dei metodi di insegnamento e apprendimento adottati nel contesto della educazione bilingue a livello di scuola secondaria superiore. *Trawsieithu* denomina un metodo di insegnamento bilingue che consiste nel presentare ai discenti un testo in una lingua (ad esempio una lettera commerciale o un articolo di giornale) al fine di rielaborarlo in un'altra lingua (per esempio in forma di riassunto scritto oppure orale). Il metodo viene adottato a un livello di competenza linguistica avanzato, quindi nella scuola secondaria superiore, dove ci si aspetta che i parlanti del gallese lingua seconda raggiungano lo stesso livello di competenza linguistica acquisito dai parlanti nativi.

Intorno alla metà degli anni '90, il professor Colin Baker, docente presso l'Università di Bangor, propone il termine inglese *translanguaging* come equivalente di *trawsieuthu*. In seguito, con la pubblicazione della terza edizione del volume *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Baker (2001) sviluppa il concetto di translinguismo e lo rende noto a livello internazionale. Nell'arco di due decenni, quello che era stato proposto inizialmente come un metodo per insegnare e apprendere il gallese come lingua comunicativa, cognitiva e accademica, si trasformò in una pedagogia fondata sul principio secondo il quale il bilinguismo non comporta l'uso parallelo di due lingue separate e autonome, bensì comporta l'integrazione funzionale e dinamica di due lingue in un'unica risorsa linguistica alla quale la persona bilingue attinge per organizzare e mediare i processi cognitivi e relazionali insiti nella comunicazione e nell'apprendimento. Tale visione del bilinguismo e dell'educazione bilingue trovò terreno fertile nel Nuovo Mondo, dove venne condivisa e ampliata da studiosi come Ofelia García, la quale, già dagli anni '90, si era impegnata nello studio del bilinguismo delle comunità latino-americane e dell'educazione bilingue nella scuola primaria dello Stato di New York. Grazie all'apporto di García e alla sua attiva collaborazione con altri ricercatori, il translinguismo ha avuto una svolta significativa, come testimoniano le citazioni riportate qui di seguito.

La prima citazione recita (García 2009: 45):

> [Translanguaging refers to] multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds.

Questo principio mette in rilievo il rapporto simbiotico che sussiste fra translinguismo e transculturalismo in quanto proprio attraverso l'uso di due lingue integrate in un'unica risorsa il parlante bilingue comprende, interpreta ed esprime la propria cultura, il proprio mondo.

La seconda citazione recita (García *et al.* 2021: 16, enfasi nel testo originale):

> Translanguaging […] refers to the processes and actions whereby bilinguals select and deploy particular features from their *unitary communicative repertoire* that goes beyond the simple addition of two named languages in order to make meaning.

Il nuovo concetto di repertorio comunicativo unitario indicato in questa affermazione rimarca il concetto di bilinguismo dinamico già elaborato da Baker (2001).

La terza citazione recita (García *et al.* 2021: 15):

> [A]ll speakers translanguage, including monolinguals. That is all speakers select features from their linguistic repertoire that seem most appropriate for the communicative task at hand.

Questa affermazione rappresenta una svolta importante nella concettualizzazione del translinguismo in quanto si riconosce il fatto che esso riguarda anche i parlanti monolingui. Anch'essi, infatti, attingono a un repertorio comunicativo variegato e dinamico nell'ambito del quale si confrontano varietà e registri interni a un idioma.

La quarta e ultima citazione recita (García *et al.* 2021: 17-18):

> Translanguaging theory/practice includes not only aspects of the spoken and written language but also the sights, the sounds, the objects, and instruments at their disposal, as well as how these are deployed.

Il principio esposto in questa affermazione è anch'esso innovativo in quanto asserisce l'esistenza di un rapporto simbiotico che intercorre fra translinguismo e altre risorse semiotiche quali le immagini, i suoni, gli oggetti, e la gestualità. A tali risorse i parlanti, sia monolingui che multilingui, attingono in modo dinamico e funzionale per comunicare ed esprimere la propria transculturalità. Quella che emerge dai quattro principi fondanti del translinguismo è una visione del linguaggio umano assimilabile a quella di un ecosistema translinguistico, transculturale e transemiotico. Ed è proprio questa visione olistica del linguaggio a ispirare il caso studio che si andrà a illustrare nel paragrafo 2. Lo studio è stato svolto nell'ambito del progetto di ricerca dell'Ateneo dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro - Horizon Europe Seeds "La biodiversità delle piante officinali e dei funghi medicinali nel Bacino del Mediterraneo: patrimonio naturale e culturale per le generazioni future/ Biodiversity of medicinal plants and mushrooms in the Mediterranean Basin: natural and cultural heritage for the next generations (BioCHeNG)". Il progetto si è svolto nel biennio 2022-2023; Cluster di riferimento 6: prodotti alimentari, bioeconomia, risorse naturali, agricoltura e ambiente. Principal Investigator e Key Area Person: Giuseppe De Mastro, Dipartimento di Scienze Agro Ambientali e Territoriali (DiSAAT). Key Area Persons: Maria Letizia Gargano, Dipartimento di Scienze Agro Ambientali e Territoriali (DiSAAT); Sara Laviosa, Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica (DIRIUM).

3. Il caso studio del lessico botanico

Il caso studio si articola in due fasi. La prima fase è di natura compilativa e comporta la raccolta di dati riguardanti le denominazioni di una pianta erbacea edule pugliese che è inclusa nella lista dei Prodotti Agroalimentari Tradizionali (PAT) pugliesi e possiede proprietà medicinali. La seconda fase

consiste in una ricerca mirata ad arricchire e approfondire i dati precedentemente raccolti da svariate fonti scritte e multimodali.

3.1 Fase I

Durante la prima fase del caso studio si sono stabiliti innanzitutto tre criteri di selezione della pianta oggetto di studio:

a) pianta erbacea spontanea edule pugliese con proprietà medicinali
b) Prodotto Agroalimentare Tradizionale – Prodotto vegetale allo stato naturale
c) Prodotto vegetale allo stato naturale con più di 1 nome comune

Si ritiene utile specificare a questo punto cosa siano i Prodotti Agroalimentari Tradizionali (PAT). Sono prodotti le cui metodiche di lavorazione, conservazione e stagionatura risultano consolidate nel tempo e praticate sul proprio territorio in maniera omogenea e secondo regole tradizionali e protratte nel tempo, comunque per un periodo non inferiore ai venticinque anni. I PAT sono inclusi in un elenco nazionale istituito dal Ministero delle Politiche Agricole, Alimentari e Forestali (MIPAAF) con la collaborazione delle Regioni. I PAT sono un'espressione di agrobiodiversità. I PAT pugliesi sono 329 di cui 127 sono prodotti vegetali allo stato naturale o trasformati (si vedano i siti: https://www.patpuglia.it; PAT Puglia Atlante dei PAT; PAT Puglia - Prodotti vegetali allo stato naturale o trasformati). (Tutti i siti citati in questo articolo sono stati consultati in data 12 aprile 2024).

La pianta selezionata è il "lampascione (lambascione) o cipollaccio", cosi denominata sul sito PAT Puglia, ivi illustrata con l'immagine riprodotta in Fig. 1, la quale mostra il bulbo commestibile della pianta.



Figura 1.
Lampascione (Lambascione) o Cipollaccio.

Una volta individuata la pianta oggetto di studio, si è passati alla consultazione del dizionario *Il Nuovo Zingarelli – Vocabolario della Lingua Italiana di Nicola Zingarelli – Undicesima edizione* (Dogliotti *et al.* 1991). Da questa fonte lessicografica sono state rinvenute le definizioni di "lampascione" e di "cipollaccio", qui di seguito riportate nella Tabella 1:

Lampascióne	/lampaʃ' ʃone/ [vc. pugliese, *lampacione*, che è il latino tardo *lampadiōnem*, di origine incerta] s.m. 1 (*bot.*) merid.: Cipollaccio col fiocco | Il bulbo commestibile di tale pianta. 2 merid. fig. Sciocco, minchione.

Cipollaccio	/tʃipol' lattʃo/ [da *cipolla*] s.m. · (*bot.*) – *col fiocco*, pianta erbacea delle Liliacee, comune in tutta la zona mediterranea, con fiori riuniti in grappolo e bulbi ovoidali che, in alcune regioni, vengono cotti e mangiati (*Muscari comosum*).

Tabella 1.
Definizioni lessicografiche.

Tali definizioni sono state messe a confronto con quelle fornite dalla *Enciclopedia Treccani* rispettivamente alle voci "lampascione" (https://www.treccani.it/vocabolario/lampascione/) e "cipollaccio col fiocco" (https://www.treccani.it/enciclopedia/cipollaccio-col-fiocco_%28Enciclopedia-Italiana%29/), qui di seguito riportate nella Tabella 2:

lampascione **lampascióne** s. m. [etimo incerto]. – Nome merid. della pianta *cipollaccio col fiocco*, e in partic. del bulbo commestibile.
CIPOLLACCIO COL FIOCCO (fr. vaciet, øil à toupet; sp. Jacinto de penacho, guitarrillo, hierba rijosa; ted. Federhyazinthe; ingl. feather hyacinth) Nome italiano del *Muscari comosum* (L.) Mill. Il genere *Muscari* è caratterizzato dalla corolla gamopetala foggiata a orciolo con stretta apertura. La nostra specie è un'erba perenne con bulbo ovoideo a tuniche esterne bianche; foglie radicali 3-4 largamente lineari scanalate, lunghe centimetri 10-30; scapi 1-7 lunghi 30-80 cm. con grappolo cilindrico lasso di molti fiori pedicellati orizzontali di color bruno-giallastro, fertili e con un ciuffo alla sommità di fiori sterili lungamente pedicellati cerulei o violacei. È comunissimo in tutta l'Italia nei campi, vigneti, luoghi erbosi, rocciosi, aprichi. Nei giardini se ne coltiva una forma mostruosa con l'infiorescenza assai ramificata, coi fiori sostituiti da grappoletti di rametti colorati in ceruleo o violaceo. I bulbi sono mangiati in Puglia (*lampacioni*) e in tutta l'Italia meridionale, previa acconciatura sott'olio. La flora italiana ha parecchie altre specie di *Muscari*: *M. racemosum* (L.) Lam. et DC., M. *neglectum* Guss., *M. botryoides* (L.) Lam. et DC., *M. commutatum* Guss., ecc.

Tabella 2.
Definizioni enciclopediche.

Si nota che ambedue le fonti consultate non fanno riferimento alla denominazione "lambascione", che nel sito PAT Puglia viene riportata tra parentesi tonde, subito dopo il nome "lampascione", indicando con questo tipo di punteggiatura che i due nomi vengono usati in modo interscambiabile. A prova di ciò, un esempio illustrativo è offerto dal PAT "Lambascioni sott'olio", altresì denominato "Lampascioni sott'olio". Questo è un prodotto tipico della tradizione contadina nonché a uno dei tanti modi di consumare il bulbo del cipollaccio col fiocco. In quanto tale, questa conserva è stata inserita nel 2001 nell'elenco nazionale PAT e inclusa tra i Prodotti vegetali trasformati. Si nota inoltre, sulla base dei dati raccolti fino a questo momento, che in Puglia e in tutta l'Italia meridionale il nome "lampascione" denota sia l'intera pianta, "cipollaccio col fiocco", sia il bulbo commestibile della pianta stessa. In più, sempre nell'Italia meridionale, il termine "lampascione" assume il significato metaforico di "sciocco" o "minchione" (Dogliotti *et al.* 1991).

Passando ora alla consultazione di un'altra fonte di dati, ovvero la scheda botanica del Cipollaccio col fiocco riportata sui libri di botanica, si scoprono altri dati multimodali interessanti. Un esempio è offerto dall'opera di Boni *et al.* (1977: 210), dove le immagini illustrano sia l'intera pianta (similmente a Fig. 2), sia l'infiorescenza (similmente a Fig. 3). Per motivi di copyright non è stato possibile riprodurre le immagini originali.



Figura 2.
Cipollaccio col fiocco: la pianta.



Figura 3.
Cipollaccio col fiocco: l'infiorescenza.

Inoltre, tra i nomi locali pugliesi rinveniamo la denominazione "lambascione" (Boni *et al.* 1977: 210). Si veda la Tabella 4.

Cipollaccio col fiocco	
Leopoldia comosa (L.) Parl.	
Sinonimi	Muscari comosum Miller
Famiglia	Liliaceae
Nomi locali	Seulla canina, Beciciura (Lig.), Purassa, Ai servaj (Piem.), Scigolla matta, Ai de luv (Lomb.), Ajo debissi (Ven.), Purratt, Pan dal cocch (Em.), Cipollaccia,

Lambagione (Tosc.), Cipollaccia turchina (Umb.), Vampasciulo (Camp.), Cevoddine (Bas.), Lambascione, Vampagiolo (Pugl.), Jacintu campagnolu, Cipuddazza (Sic.), Arideddu, Cibudda de colorus (Sard.)

Tabella 4.
La scheda botanica.

La scheda botanica ci fornisce altresì informazioni sui principi attivi della pianta, ovvero mucillagini e zuccheri, e le sue proprietà diuretiche, emollienti e rinfrescanti. In più ci dice che "Il Cipollaccio col fiocco è una pianta modesta che per molte caratteristiche, e in particolare per l'attività diuretica, è molto vicina alla Cipolla" (Boni *et al.* 1977: 211). L'analisi della scheda descrittiva PAT relativa al Prodotto vegetale allo stato naturale "lampascione (lambascione) o cipollaccio" ci rivela altri nomi, ovvero "botrianto dal fiocco", "giacinto col pennacchio", "giacinto col fiocco", "cipollaccio col fiocco", "lampagione", "muscaro", "moscaro", "moscarino", "porrettaccio".

Come vedremo a breve, una di queste denominazioni, "muscaro", compone i nomi di alcuni piatti tipici pugliesi anch'essi descritti sul sito PAT Puglia (https://www.patpuglia.it) nella categoria "Prodotti della gastronomia". Inoltre, nella stessa scheda PAT, similmente a quanto riportato da *Il Nuovo Zingarelli – Vocabolario della Lingua Italiana di Nicola Zingarelli – Undicesima edizione* (Dogliatti *et al.* 1991) riguardo al termine "lampascione", scopriamo l'uso metaforico della denominazione "lambascione", che in alcuni comuni della provincia di Bari, quando viene attribuita a una persona, suona come insulto, perché sta a significare "di poco spirito, stupida, tarda a comprendere" (sito web: PAT Puglia - Lampascione (Lambascione) o Cipollaccio).

Scorrendo quindi l'elenco dei Prodotti della gastronomia sul sito PAT Puglia, si scoprono i vari nomi (comuni e dialettali, questi ultimi riportari in italico) attribuiti a tre piatti tipici della regione, tutti e tre a base di lampascione. Qui di seguito vengono riprodotti i contenuti multimodali delle schede PAT che forniscono per ciascuna pietanza una descrizione sintetica del prodotto gastronomico e i modi di preparazione (Figure 4-6).



LAMBASCIONI FRITTI
Lampascioni indorati e fritti, Lambascioni dorati, Lampascioni fritti, Muscari dorati e fritti, Muscari infarinati e fritti.

Area di origine del prodotto: Intera regione
Anno di inserimento elenco nazionale PAT: 2021
Periodo di produzione: Tutto l'anno.

I lambascioni vanno incisi profondamente e immersi nell'olio bollente. Dopo aver asciugato l'olio presente in eccesso sui bulbi fritti, vanno conditi con un po' di sale e pepe. In alternativa possono

essere prima cotti in abbondante acqua salata per poi scolarli leggermente al dente, infarinarli, passarli in uova battute e friggerli in olio extravergine di oliva bollente. Vanno infine scolati e disposti su una carta assorbente.

Figura 4.
PAT Puglia - Lambascioni fritti.



LAMBASCIONI IN AGRO
Lampascioni in agro, *Pampasciuni* in agro, Lampasciuni in insalata, Lampasciuoli in agro, Lambascioni in agro-dolce, Muscari in agro.

Area di origine del prodotto: Intera regione
Anno di inserimento elenco nazionale PAT: 2020
Periodo di produzione: Tutto l'anno.

Anzitutto si devono pulire i lampascioni privandoli delle radici e degli strati esterni sporchi, poi si mettono a bagno in una ciotola piena d'acqua per 24 ore circa, cambiando l'acqua almeno 5-6 volte, questo serve a far diventare i lampascioni meno amari. Quindi si passa alla cottura. Il piatto è completato con aromi a piacimento: i più classici sono olio extravergine di oliva, sale e pepe, ma ben si abbinano anche aceto, menta, prezzemolo, peperoncino, aglio o scalogno.

Figura 5.
PAT Puglia - Lambascioni in agro.



LAMBASCIONI SOTTO LA CENERE
***Lambascioni arrestute*, Lampascioni arrostiti.**

Area di origine del prodotto: Intera regione

Anno di inserimento elenco nazionale PAT: 2020
Periodo di produzione: Tutto l'anno.

Coprire i lampascioni con cenere calda; una volta cotti, liberarli dalle tuniche esterne, metterli in un piatto da portata, condirli con olio di frantoio, sale e aceto. Possono essere serviti come antipasto e sono anche indicati come contorno agli arrosti di carne.

Figura 6.
PAT Puglia - Lambascioni sotto la cenere.

Mettendo a confronto i dati sinora raccolti si nota la co-esistenza, in diversi contesti comunicativi, di varie denominazioni attribuite alla pianta selezionata come oggetto di studio, ovvero "lampascione", "lambascione", "cipollaccio", "cipollaccio col fiocco", "lampasciune", "lampasciuolo", "muscaro" (si escludono i nomi dialettali in quanto esulano dal campo dell'attuale ricerca). Tra questi nomi i più frequentemente usati sono in ordine di frequenza: "lampascione", "lambascione", "muscaro".

Oltre alla scheda botanica e alla scheda PAT, un altro genere testuale di rilievo per lo studio dei fitonimi di piante eduli è la ricetta di cucina, disponibile sia in modalità comunicativa scritta che audiovisiva. Nell'ambito della presente ricerca si sono analizzate sia alcune ricette pubblicate su ricettari e libri di cucina, sia alcune video ricette. I libri di cucina comprendono il volume di Luigi Carnacina (1969: 1829-1830), contenente la descrizione di tre piatti tipici pugliesi: "Lampasciuoli all'agro alla barese", "Lampasciouli alla pugliese stufati" e "Lampasciouli al pomodoro e uova", e il volume a cura di Lupo Ranieri (2008: 342-343), contenente un capitolo dedicato al "lampascione" dove, nel paragrafo riguardante "degustazione e abbinamenti", vengono citate tre rinomate ricette, ovvero "Lampascioni al forno", "Lampascioni fritti", e "Sformato di Lampascioni". Le video ricette analizzate sono:

Video ricetta "Lampascioni. Portiamo in tavola la nostra Puglia!" (2017):
https://www.youtube.com/watch?v=JCSJRZ9da-M

Video ricetta "Lampascioni conditi" (2017):
https://www.youtube.com/watch?v=Mdvclx6ex0s

In conclusione, l'analisi delle ricette conferma in gran parte i risultati ottenuti attraverso lo studio della fonte lessicografica, la fonte enciclopedica, la scheda botanica e le schede PAT.

3.2 Fase II

La seconda fase del caso studio si prefigge di approfondire i dati raccolti nella prima fase compilativa attraverso un'intervista condotta con il dott. Maurizio Marrocco, Consulente per la Ristorazione, membro di FCSI (Foodservice Consultants Society International) e autore dell'articolo "Skills for the future: today's chefs and the new challenges" (Marrocco 2016). Maurizio Marrocco opera su territorio nazionale, abita a Bari, ed è originario di Lecce. A lui è stato chiesto se considerasse il lampascione come uno dei più tipici se non il più tipico ortaggio della Regione Puglia, spiegando le ragioni della sua valutazione.

A suo parere il lampascione occupa il terzo posto dopo a) il carciofo, che è molto diffuso in quanto la Puglia è la maggior produttrice di questo ortaggio, e b) la cima di rapa, che è usata nel primo piatto tipico pugliese, "orecchiette e cime di rapa". Al terzo posto è quindi il lampascione che occupa uno spazio molto ampio nella ristorazione in tutta la Puglia, del Nord, Centro e Sud, grazie alla sua versatilità. Infatti è un prodotto che negli ultimi dieci anni si è molto rivalutato nella gastronomia di un certo livello. Il lampascione è cambiato da piatto della cucina povera a pietanza prelibata a seguito della propensione a rivalutare i prodotti del territorio anche da parte della ristorazione. Per quanto riguarda la versatilità del lampascione, questo bulbo dal gusto intenso si può usare come antipasto

abbinandolo alle patate lesse, o al purè di fave. Si possono inoltre creare delle vere e proprie ricette per i secondi piatti dove il lampascione è l'attore principale, come il sufflè di lampascione o lo sformato di lampascione. Il lampascione si può anche usare come companatico nei piatti a base di carne, in modo particolare la carne di agnello e la carne di cavallo. Non è invece adatto con le carni rosse, maiale o pollame. Il lampascione è ottimo abbinato ai legumi, specialmente i ceci, e alle classiche verdure selvatiche come la cicoriella.

La seconda domanda è stata prettamente di natura linguistica. A Maurizio Marrocco l'autrice ha chiesto quale fosse la denominazione più frequentemente usata di questo prodotto gastronomico nei menù dei ristoranti, trattorie e agriturismi in Puglia. Maurizio Marrocco ha risposto dicendo che nel 99% dei menù la denominazione preferita è "lampascione" perché è il nome che rende il piatto più facilmente identificabile da parte degli avventori che vengono da altre regioni italiane.

A Maurizio Marrocco è stato anche chiesto se conoscesse altri nomi locali attribuiti a questo ortaggio. Maurizio Marrocco ha risposto affermativamente, spiegando che nel basso Salento viene usato il nome locale pampascione. Inoltre, è ancora in uso la forma aggraziata di lampagione. E a tal proposito Maurizio Marrocco ha condiviso con l'autrice un interessante aneddoto familiare che rivela un tipico esempio di translinguismo:

> Ho un ricordo molto vivido dei miei genitori contadini i quali usavano lampagione quando proponevano oppure offrivano un piatto a base di lampascioni a un ospite che veniva da fuori. Lampagione dava un tocco di grazia, di eleganza al nome della pietanza. Lo ingentiliva.

Infine a Maurizio Marrocco l'autrice ha chiesto se la parola "lampascione" avesse un significato metaforico. "Sì", è stata la sua risposta, "vuol dire fessacchiotto".

Si può apprezzare il contributo specifico dell'intervista nel decostruire i significati espressi dall'ecosistema semiotico creato dal lessico botanico, con particolare riferimento a una pianta erbacea spontanea edule pugliese che nell'ultimo decennio ha avuto un vero e proprio revival grazie a un emergente orientamento culturale volto a valorizzare i prodotti della propria terra. L'intervista ha svelato significati connotativi del fitonimo "lampascione", significati che affondano le loro radici nella cultura contadina. Ci si riferisce qui non tanto al senso figurato di persona "sciocca, stupida, o tarda a comprendere" quanto alla percezione di rozzezza insita nella parola stessa, la quale si ritiene che sia bene modificare con un paronimo per conferirle un tocco di grazia, un tono di eleganza, soprattutto quando si comunica con persone appartenenti a culture non locali. Nello stesso tempo, la necessità di comprensibilità tra culture regionali diverse richiede uniformità nell'uso del lessico, uniformità che si ritiene sia raggiungibile attraverso l'uso dominante di un vocabolo, che in questo caso è "lampascione".

4. Dalla ricerca empirica alla prassi didattica

Lo studio empirico illustrato è di natura interdisciplinare, adotta un approccio translinguistico e transculturale, utilizza una metodologia mista, e si presta a svariate applicazioni pedagogiche. A titolo di esempio verrà quindi ora proposta una unità didattica (UD) che potrà essere svolta in modalità Didattica a Distanza (DaD) attraverso le piattaforme Microsoft Teams e Google Meet. Si potrebbe inoltre adottare una modalità mista, ovvero DaD affiancata da attività ed esercitazioni laboratoriali in presenza.

L'approccio didattico a cui si ispira la UD è il Task-Based Language Teaching (TBLT) (si veda il volume di Richards *et al.* 2014 per una descrizione dettagliata dei principi che sottendono questa metodologia, la quale afferisce al più ampio approccio comunicativo). I destinatari sono studenti frequentanti il primo anno del Corso di Laura Magistrale biennale in Scienze e Tecnologie Alimentari (STAL II), offerto dal Dipartimento di Scienze del Suolo, della Pianta e degli Alimenti (DiS.S.P.A.), presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Il Di.S.S.P.A. è Dipartimento di eccellenza 2023-2027 tra i 10 Dipartimenti italiani nel campo delle Scienze agrarie e veterinarie. Il

curriculum del percorso di studio STAL II include un insegnamento di Lingua Inglese di 3 crediti formativi (CFU) di cui 2 CFU Lezioni e 1 CFU Esercitazioni. L'organizzazione della didattica prevede 30 ore di corso e 40 ore di studio individuale. Il docente responsabile dell'insegnamento di Lingua Inglese è affiancato da una lettrice di madre lingua inglese. Il livello di competenza linguistica previsto alla fine dell'insegnamento è B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) (Consiglio d'Europa 2002). In particolare, per quanto riguarda l'abilità di tradurre in forma scritta un testo scritto, i descrittori esemplificativi riportati nel QCER-Volume Complementare (Consiglio d'Europa 2021: 112) prevedono che l'apprendente

> [sia] in grado di fare delle traduzioni chiaramente strutturate (dalla lingua A alla lingua B) che rispettano un uso normale della lingua ma che possono essere fortemente influenzate dall'ordine, dai paragrafi, dalla punteggiatura e dalle particolari formulazioni dell'originale.

Il titolo della UD qui proposta è: "Translating a written Italian recipe into English". Le lingue usate sono inglese e italiano. La durata della UD è di 6 ore. L'obiettivo è quello di sviluppare l'abilità di tradurre dalla lingua A (italiano) alla lingua B (inglese) una ricetta tipica della tradizione culinaria della regione Puglia. I testi di riferimento comprendono: *English, Lexis, Grammar and Translation* (Braithwaite 2023) e *Food of the Italian South. Recipes for Classic, Disappearing, and Lost Dishes* (Parla 2019). Il materiale didattico include il sito web PAT Puglia (https://www.patpuglia.it) e il sito web Lampascioni sott'olio: la ricetta per prepararla in casa – Tipiko (https://www.tipikoshop.it/lampascioni-sott-olio/).

La UD si svolge in quattro fasi: 1) introduzione, 2) warm-up, 3) sei attività di gruppo, e 4) cool-down. Durante l'introduzione il docente titolare dell'insegnamento delinea la struttura e gli obiettivi della UD e spiega i concetti chiave e relativa terminologia affinché si comprenda cosa sia il PAT e cosa sia la traduzione scritta intesa come forma di mediazione testuale in contesti comunicativi plurilingui e pluriculturali. Durante il warm-up il docente invita gli studenti a condividere le loro conoscenze del PAT pugliese "lampascione (lambascione) o cipollaccio" sia per quel che riguarda le sue denominazioni sia per quel che riguarda le sue caratteristiche botaniche ed elaborazioni alimentari, come i "lampascioni/lambascioni sott'olio".

Per lo svolgimento della terza fase, che consiste in sei attività di gruppo, il docente divide prima la classe in gruppi di 3 o 4 studenti e poi assegna a ciascun gruppo lo stesso compito. Alla fine di ogni attività, il gruppo nomina uno studente che presenterà alla classe una breve relazione sui risultati ottenuti. La prima attività consiste nella visione e lettura della ricetta online disponibile in modalità open access sul sito web Lampascioni sott'olio: la ricetta per prepararla in casa – Tipiko (https://www.tipikoshop.it/lampascioni-sott-olio/), qui di seguito riportata nella Figura 8.

Lampascioni sott'olio

I lampascioni sott'olio sono una conserva tipica della tradizione culinaria pugliese, la cui preparazione, seppur semplice, richiede molta pazienza e manualità.



Ingredienti per preparare i lampascioni sott'olio

- 1 kg di lampascioni
- 1 litro d'acqua
- 1 litro di aceto bianco
- Olio extravergine d'oliva
- Sale grosso q.b.
- Foglioline di menta o prezzemolo
- Spicchi d'aglio

Come preparare i lampascioni sott'olio

Puliamo bene e singolarmente ogni singolo bulbo. Rimuoviamo accuratamente le radici, la parte esterna dei lampascioni e **laviamoli accuratamente** per rimuovere eventuali residui di terra.

Per rimuovere parte del gusto amarognolo che contraddistingue i lampascioni effettuiamo **un'incisione a croce** all'estremità dei bulbi e mettiamoli a mollo in acqua fredda. Lasciamoli per una notte e risciacquiamoli il giorno seguente.

Dopo questa operazione portiamo a bollore l'acqua insieme all'aceto bianco e una presa di sale grosso.

Raggiunto il bollore, abbassiamo la fiamma e **mettiamo i lampascioni in pentola** a cuocere per circa 30 minuti, fino a che, facendo sempre la prova con la forchetta, i lampascioni non risulteranno teneri ma comunque ancora sodi.

Trascorso il tempo necessario **scoliamo per bene i lampascioni** con uno scolapasta e facciamoli poi asciugare all'aria distesi in un canovaccio pulito.
Una volta asciutti i lampascioni sono pronti per essere conservati in barattoli di vetro sterilizzati. Si coprono con **abbondante olio extravergine di oliva**, conditi poi con gli spicchi di aglio, alcune foglioline di menta o prezzemolo e pepe nero in grani.

Figura 8.
Lampascioni sott'olio: la ricetta per prepararla in casa.

La seconda attività consiste nell'analizzare la struttura del testo. La terza attività consiste nella individuazione della terminologia specialistica suddivisa in campi semantici (unità di misurazione dei solidi e dei liquidi, fitonimi, utensili, verbi che denotano le procedure di preparazione della conserva). La quarta attività consiste nel condurre un'analisi contrastiva a livello lessico-grammaticale tra la ricetta italiana e una inglese comparabile tratta dal volume di Katie Parla (2019:51), qui di seguito riportata nella Tabella 5.

VERDURE
SOTT'OLIO

Marinated Vegetables
Serves 8 to 10

FOR WILD ASPARAGUS, BROCCOLI RABE,
CARROTS, ARTICHOKE HEARTS, ONIONS OR MUSHROOMS

3 cups good-quality white wine vinegar, plus more as needed
3 cups water
3 tablespoons sea salt, plus more as needed
3 tablespoons sugar, plus more as needed
3 bay leaves
1 tablespoon whole black peppercorns
1 pound wild asparagus, broccoli rabe, carrots (cut into ¼-inch-thick slices), artichoke hearts (halved), onions (halved and cut into ¼-inch-thick slices), or mushrooms (halved)
Leaves from 10 sprigs fresh thyme
Extra-virgin olive oil

In a medium pot, bring the vinegar and water to a simmer over low heat. Add the salt and sugar. When both have dissolved, taste the brine; it should taste balanced, like something you would use to dress salad. Adjust as needed, then add the bay leaves, peppercorns, and asparagus, broccoli rabe, carrots, artichoke hearts, onions, or mushrooms. Cook each vegetable individually, working in batches, until they are *al dente*. Drain, set aside to cool completely, and pat dry with paper towels. Layer the cooled vegetables and thyme into glass jars and add olive oil to cover. Seal the jars and store in the refrigerator for up to 1 week.

Tabella 5.
Verdure sott'olio.

La quinta attività consiste nel redigere una prima bozza di traduzione del testo di partenza in lingua italiana attenendosi alle istruzioni contenute nella *translation brief*, qui di seguito riportata nella Tabella 6.

L'Azienda di Promozione Turistica della Provincia di Bari (APT Bari) sta progettando, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze del Suolo, della Pianta e degli Alimenti (DiS.S.P.A.), la pubblicazione di un ricettario in lingua inglese dei piatti tipici della tradizione culinaria della regione Puglia. Ciascuna ricetta sarà corredata da una immagine rappresentativa della pietanza e riporterà sia il nome originale italiano sia quello tradotto. Il compito a voi assegnato è di tradurre

il testo della ricetta "Lampascioni sott'olio" e di scegliere una immagine che accompagni il testo inglese e sia adatta alle finalità del progetto editoriale. La traduzione deve rispettare i criteri dell'accuratezza, della comprensibilità e della scorrevolezza della lingua di arrivo.

Tabella 6.
Translation brief.

La sesta e ultima attività consiste nella correzione collettiva della traduzione grezza con l'assistenza della lettrice di madre lingua inglese. Infine, durante il cool-down il docente invita gli studenti a condividere i loro piatti preferiti a base di lampascione. Si possono contemplare altre iniziative didattiche complementari quali la creazione di una video ricetta in lingua inglese al fine di arricchire il sito PAT Puglia. Qualunque sia l'applicazione didattica prescelta, l'obiettivo formativo fondamentale sarà quello di sviluppare l'abilità traduttiva intesa come una forma di mediazione interlinguistica e interculturale. Per raggiungere tale finalità è bene che l'educatore sia consapevole dei principi teorici che sottendono la prassi didattica e dell'evidenza empirica che conferma la validità della teoria. In tal modo si aprirà un dialogo proficuo e continuo fra teoria, ricerca e pedagogia.

Bibliografia

Baker C., 2001, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* 3rd edn, Multilingual Matters, Clevedon, UK.

Boni U. *et al*., 1977, *Le erbe: Scoprire riconoscere usare,* Fabbri, Milano.

Braithwaite R.D.G., 2023, *English Lexis, Grammar and Translation*. A Digital Workbook. Napoli: Liguori Editore.

Carnacina L., 1969, *Cucina dall'A alla Z. Vol. 4*, Fratelli Fabbri Editori, Milano.

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 (10.10.2023).

Dogliotti M. *et al*., 1991, *Il Nuovo Zingarelli – Vocabolario della Lingua Italiana di Nicola Zingarelli – Undicesima edizione*, Zanichelli, Bologna.

García O., 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Wiley-Blackwell, Malden, MA.

García O. *et al.,* 2021, *Conceptualizing Translanguaging Theory/Practice Juntos*, in CUNY-New York State

Initiative on Emergent Bilinguals (eds.), *Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent*

Bilingual Students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project, Routledge, London/New York: 3-24.

Marrocco, M., 2016, "Skills for the future: today's chefs and the new challenges", *Foodservice Consultant*, 1: 95-97.

Parla K., 2019, *Food of the Italian South. Recipes for Classic, Disappearing, and Lost Dishes*, Clarkson Potter/Publishers, New York.

Ranieri L. a cura di, 2008, *La cucina regionale italiana. Puglia. Primo volume*, Mondadori, Milano.

Richards J.C. *et al*., 2014, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Williams C., 1994, *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education], tesi di dottorato, University of Wales Bangor School of Education.

CROSS-MEDIA LANGUAGES
Applied Research, Digital Tools and Methodologies

SAGGI – ESSAYS

VILLE INTELLIGENTE ET MÉDIATION : RÉFLEXIONS LINGUISTIQUES*

MICHELE DE GIOIA
Università degli Studi di Padova
michele.degioia@unipd.it

Abstract

(EN) This article offers reflections within the framework of applied linguistics, defined as a multidisciplinary approach aimed at resolving communication problems through linguistic analysis. It highlights the conceptual and terminological ambiguity surrounding the terms "smart city" and "mediation", emphasizing the importance of clarifying their understanding for effective communication in scientific, political, and popular discourses. It analyzes definitions of these terms drawn from certain lexicographical and terminological repertoires as well as various specialized studies, aiming to elucidate the underlying concepts. It explores how the concept of mediation, broadly defined by Guillaume-Hofnung, can complement the vision of the smart city, thus promoting a more understandable and accessible urban communication and policy.

KEYWORDS: Applied Linguistics; Smart City; Mediation; Terminology; Communication.

(FR) Cet article propose des réflexions dans le cadre de la linguistique appliquée, définie comme une approche pluridisciplinaire visant à résoudre des problèmes de communication à travers l'analyse linguistique. Il met en lumière le flou conceptuel et terminologique entourant les termes de « ville intelligente » et de « médiation », soulignant l'importance de clarifier leur compréhension pour une communication efficace dans les discours scientifiques, politiques et de vulgarisation. Il analyse des définitions de ces termes tirées de certains répertoires lexicographiques et terminologiques ainsi que de diverses études spécialisées, visant à dégager les concepts sous-jacents. Il explore comment le concept de médiation, défini de manière globale par Guillaume-Hofnung, peut compléter la vision de la ville intelligente, favorisant ainsi une communication et une politique urbaine plus compréhensibles et accessibles.

MOTS-CLÉS : Linguistique appliquée ; Ville intelligente ; Médiation ; Terminologie ; Communication.

* Cet article est la version remaniée et entièrement mise à jour de la contribution de l'Auteur à une communication − non publiée − présentée à quatre mains avec Mario Marcon et intitulée : *Ville intelligente et médiation : réflexions linguistiques. Pour une définition juridique européenne*. La communication eut lieu au colloque international « Médiation et Villes des intelligences » (Institut d'études avancées de Paris, 7-8 novembre 2017), présidé par Michèle Guillaume-Hofnung. Nous remercions les deux évaluateurs anonymes.

1. Introduction

Nous proposons ici des réflexions relevant du domaine de la linguistique appliquée, définie par Humbley (2017 : 135) comme la « recherche de solutions à des problèmes – généralement de communication – de la vie réelle, par le biais de la théorie et de l'analyse linguistiques, et cela dans une démarche nécessairement pluridisciplinaire (Linn 2011) ».

Les deux termes de plus en plus usités de nos jours de *ville intelligente* et *médiation* étant affectés d'un flou conceptuel et terminologique, leur compréhension, en amont de leur communication dans des discours, peut engendrer des malentendus, alors que toute action scientifique, politique et vulgarisatrice se doit d'être intelligible tant pour la diffusion que pour le fonctionnement de concepts et de modèles.

Nous allons dès lors étudier le traitement de *ville intelligente*, ainsi que de son équivalent d'origine *smart city*, et des unités lexicales simples *ville*, *intelligent* et *smart*, dans les définitions de certains répertoires lexicographiques et terminologiques parmi les plus utilisés. En même temps, nous allons progresser du terme au concept qu'on a voulu exprimer dans ces définitions.

Nous montrerons ensuite comment le concept et le terme de *médiation*, dans leur formulation précise caractéristique de l'œuvre de Guillaume-Hofnung (2023 [1995]) et, dans une moindre mesure, de nos travaux linguistiques (De Gioia 2019), peuvent représenter la seconde facette de la médaille d'une *ville intelligente*, au sein d'une politique urbaine compréhensible et plus communicative.

2. La ville intelligente

À en croire un Rapport de l'INRS du Québec (Breux & Diaz 2017), en français « l'expression 'ville intelligente' est née dans les années 1990 ». Après trente ans d'études spécialisées, elle s'est effectivement imposée, du moins dans certains domaines de spécialité. De plus, elle a progressivement gagné des espaces publics de discursivité, comme le montre en 2017 un colloque international qui s'est déroulé à Paris sous la présidence de Guillaume-Hofnung, spécialiste de la médiation ayant une grande sensibilité linguistique. La diffusion d'autres unités lexicales regroupées dans un lexique panlatin de la *smart city* (Grimaldi & Romagnoli 2018) le confirme également.

Il est facile de remonter de *ville intelligente* à *smart city* car il s'agit d'un anglicisme, plus précisément d'un calque lexical. Nous percevons une équivalence lexicale et même sémantique là où il existe une correspondance entre les définitions française et anglaise. La polysémie du terme en anglais (Albino *et al*. 2015) met d'ailleurs en évidence le caractère interchangeable d'un certain nombre d'expressions similaires (ex. *innovating city*, *knowledge city*).

L'apparition de l'expression à la fin du 20e siècle a fait que le *TLF* (*Trésor de la Langue Française*)[1], dont le bouclage remonte à 1994, a tenu *ville intelligente* à l'écart. Aussi, nous ne l'avons pas trouvée dans la nomenclature complète du supplément du *TLF*.

Si *ville intelligente* n'existe pas non plus comme entrée dans l'*Encyclopædia Universalis*[2] en ligne, elle est présente dans trois articles : « INRIA », « Kuala Lumpur » et « Tōkyō » ; dans le dernier, *smart city* est également attesté. La collocation sous d'autres entrées fait acquérir à l'expression un statut de désignation terminologique à part entière. Nous remarquons par ailleurs l'occurrence de *cité intelligente* dans l'article « Singapour ».

En revanche, le terme figure en entrée dans de principales bases de données terminologiques officielles. Le *GDT* (*Grand dictionnaire terminologique*)[3], vaste répertoire de fiches élaborées par l'*OQLF* (Office québécois de la langue française) ou ses partenaires, répertorie deux entrées de *ville*

[1] Cf. le site Web du *TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé* : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm (05.04.2024).
[2] Cf. le site Web de l'*Encyclopædia Universalis* : https://www.universalis.fr (26.03.2024).
[3] Cf. le site Web de l'*Office québécois de la langue française*, dans la section de la *Vitrine linguistique* qui renvoie à l'outil du *GDT* : https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca (27.03.2024).

intelligente. La première a été mise à jour en 2018 et est reliée aux domaines de l'*Informatique*, de l'*Urbanisme* et de l'*Intelligence artificielle* ; *smart city* est l'équivalent signalé de l'anglais. La deuxième entrée a été actualisée en 2020 d'après *FranceTerme*[4] et est associée à l'*Informatique* et à l'*Urbanisme* dans le *GDT* et à l'*Aménagement et Urbanisme* et aux *Télécommunications* dans *FranceTerme* ; *connected city*, *digital city* et *smart city* sont alors les équivalents donnés. Autrement dit, la définition de *ville intelligente* est la même pour le *GDT* et *FranceTerme*, alors qu'elle est encadrée dans des domaines comparables. Nous soulignons ici certaines composantes des définitions de 2018 et 2020 :

> Ville qui utilise les technologies de l'information et de la communication ainsi que les données issues de capteurs pour améliorer la gestion de ses différents services ainsi que la qualité de vie de ses citoyens tout en respectant les principes du développement durable. (*GDT* 2018)

> Ville dans laquelle les acteurs publics et privés s'appuient sur les technologies de l'information et de la communication et sur l'échange de données pour favoriser la circulation de l'information et pour améliorer la gestion de la ville, ainsi que la qualité de vie des habitants et leur participation à la vie collective. (*FranceTerme* et *GDT* 2020)

Si en 2018 on met en avant l'utilisation des avancées technologiques liées aux communications et aux données sensorielles pour optimiser la gestion des services urbains et améliorer le bien-être des citoyens, tout en tenant compte des impératifs de préservation de l'environnement, en 2020 on insiste sur la coopération entre les secteurs public et privé, ainsi que sur le partage des données pour faciliter la diffusion de l'information et améliorer la gouvernance urbaine, tout en soulignant l'importance de l'implication des habitants dans la vie communautaire. Cependant, un aspect majeur signalé par les deux définitions est l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, en faveur des « citoyens » qui, curieusement, deviennent ensuite de simples « habitants ».

La base de données terminologique de l'Union européenne *IATE* (*Inter-Active Terminology for Europe*)[5] enregistre quant à elle *ville intelligente* sous le nom de domaine de la *Politique énergétique* :

> Ville conçue, aménagée et gérée pour consommer moins d'énergie que les villes « conventionnelles » comparables et qui, par les systèmes intégrés dans ses rues, encourage et aide activement ses habitants à adopter un comportement énergétique efficient. (*IATE*)

Du point de vue lexicographique, la définition de *IATE* souligne aussi une opposition apparemment politique (encore une fois, le domaine est révélateur) : il n'y a d'« intelligence » dans les villes que si l'aménagement urbain incite à adopter un « comportement énergétique efficient ». Sinon les villes seront dites « conventionnelles », ordinaires et, sur le plan énergétique, inefficientes. Le *Conseil des Architectes d'Europe* (*CAE*)[6] est partiellement à l'origine de cette définition, comme en témoigne la fiche terminologique où le terme est associé au domaine plus vaste d'*Énergie*, *via* les mots « énergie » et « comportement énergétique ». Nous remarquons que *IATE* enregistre aussi le pluriel du terme en question, en l'associant à deux autres domaines, l'*Environnement* et l'*Union européenne*.

[4] Cf. le site Web de *FranceTerme* : https://www.culture.fr/franceterme (13.04.2024). C'est une base de données terminologiques gérée par la *DGLFLF* (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) du Ministère de la Culture. En recueillant les néologismes validés par la Commission d'enrichissement de la langue française et publiés au Journal officiel, cette base substitue les termes empruntés à d'autres langues dans le but de promouvoir l'usage de mots français, contribuant ainsi à enrichir la langue et à prévenir sa régression à l'échelle mondiale.

[5] Cf. le site Web *IATE (Terminologie interactive pour l'Europe)* : https://iate.europa.eu/home (27.03.2024).

[6] La définition de *IATE* est tirée d'un glossaire multilingue : *Let's speak sustainable construction – Multilingual Glossary*. Il s'agit d'une publication conjointe du *Comité économique et social européen* (*CESE*), du *Conseil des Architectes d'Europe* (*CAE*) et de l'association belge *European Concrete Platform* (*ECP*). La définition remonte à 2011.

Si l'on passe de la lexicographie aux études spécialisées, on trouve évidemment un nombre plus grand de définitions. Une étude du Parlement européen en 2014, à savoir *Mapping Smart Cities in the EU*, comporte une définition de travail en anglais :

> A Smart City is a city seeking to address public issues via ICT-based solutions on the basis of a multi-stakeholder, municipally based partnership. (Manville *et al.* 2014)

Ce discours penche moins vers l'« énergie » qu'il n'est plus explicitement orienté vers les « TIC », à savoir les technologies de l'information et de la communication. Mais il ne s'agit pas d'un discours lexicographique / terminographique proprement dit. On le retrouve dans un rapport publié par la Métropole de Lyon :

> Au-delà de la signification du mot à mot, l'expression ville intelligente désigne, assez largement, une ville aux fonctions et services optimisés par les technologies de l'information et de la communication (TIC) gérant en temps réels les données qu'elle produit. (Viévard 2014 : 4)

L'insistance sur les TIC est expliqué par un urbaniste :

> Il s'agit donc d'une augmentation du contenu informationnel de l'environnement dont la finalité est d'en faciliter l'appréhension intellectuelle par un individu doté des interfaces numériques idoines. (Daniélou 2014)[7]

> En tout cas, au point de vue linguistique on arrive aux mêmes conclusions :

> Phénomène global dont le succès est incontestable, la smart city demeure énigmatique, sans définition précise, et ses termes mêmes sont flous. (Daniélou 2014)

2.1. Ville

Maintenant, est-ce que ces éléments de définition de *ville intelligente* sont présents dans la définition lexicographique du mot *ville* ? Le *TLF* propose les définitions suivantes :

> Agglomération relativement importante dont les habitants ont des activités professionnelles diversifiées, notamment dans le secteur tertiaire.
>
> Ensemble des habitants d'une ville.
>
> Dans la ville, dans une ville ; à l'intérieur de l'agglomération où l'on est ; dans le centre, dans la partie la plus commerçante.
>
> Administration municipale ; personne morale que constitue la municipalité.

L'analyse par unités significatives – soulignées précédemment – permet de dresser une liste de traits – de sèmes – pour (re)construire (Conceição 1999) le sémème *Ville*. Il s'agit ainsi d'une municipalité, ou encore d'une agglomération, dans la partie la plus commerçante et où les habitants ont des activités professionnelles diversifiées, notamment dans le secteur tertiaire.

2.1.1. « habitants » et « citoyens »

Le concept de *ville intelligente* n'aurait donc en commun avec le concept hyperordonné de *ville* que le sémème « habitants ». On peut remarquer le glissement de « habitants », qualification

[7] Notre soulignage représente ici le gras dans le texte original.

démographique, logistique, vers « citoyens », qualification civique, légale et porteuse de droits et de devoirs. Par l'emploi du terme « citoyen », la première définition québécoise et canadienne citée plus haut renvoie à la ville en tant que « communauté politiquement envisagée » (*TLF*). La *ville intelligente* est ainsi habitée par des citoyens et marquée par la citoyenneté. Par contre, la définition européenne de *IATE* s'arrête à la réalité géographique. Inversement, dans le discours lexicographique du *TLF*, une définition du mot « citoyen » renvoie au mot « communauté », ce qui n'advient pas dans les définitions du mot « habitant ». Une « communauté » est entre autres un « Ensemble de personnes […] formant une association d'ordre politique, économique ou culturel ». Comme l'« association » est l'« Action d'associer, de s'associer ; [le] résultat de cette action », le mot « communauté » renvoie aussi à l'action, à une attitude active qui distingue le « citoyen » de l'« habitant ».

Qui est-ce qui habite la *ville intelligente* ? Bien sûr les « habitants », mais surtout les « citoyens ».

2.1.2. « gestion »

Le concept de *Ville intelligente* est également associé aux concepts d'« aménagement et gestion de la ville ». De plus, la « gestion de ses différents services » est « améliorée » par rapport à celle des « villes 'conventionnelles' comparables ».

Qui est-ce, ou qu'est-ce, qui optimise la gestion ? Aucune des définitions terminologiques ci-dessus ne le mentionne.

2.1.3. « systèmes intégrés » et « nouvelles technologies »

La gestion met en œuvre l'utilisation des « technologies de l'information et de la communication » ainsi que des « systèmes intégrés dans ses rues ». Si la collocation « système intégré » résulte de prime abord sémantiquement opaque, une consultation rapide de Google[8] nous offre (dès la première page des résultats) la collocation avec les mots « management » et « gestion », lesquels fonctionnent aussi comme des synonymes.

2.1.4. « énergie », « comportement énergétique efficient », « moins d'énergie »

Le concept de *Ville intelligente* est aussi en rapport avec l'autre concept d'« énergie », ou plutôt d'économie d'énergie, car ce type de ville consomme « moins d'énergie » et les citoyens adoptent un « comportement énergétique efficient ».

2.2. Intelligent

Parmi les définitions de l'adjectif *intelligent* données par le *TLF*, nous en trouvons deux qui font écho au discours lexicographique sur la citoyenneté de par le mot *activité* :

> Qui, en toutes circonstances, adapte avec aisance un comportement et une activité éclairés par la réflexion.
>
> Qui est ingénieux, habile et efficace dans la conduite de son activité ; qui s'entend, se connaît bien à une activité.

Autrement dit, le « citoyen » est « intelligent » du fait qu'il fait partie d'une communauté active et qu'il manifeste une attitude active.

2.3. Smart

[8] Effectuée une fois de plus le 29.03.2024.

L'adjectif invariable *smart* est enregistré dans le *TLF* et considéré aussi comme un équivalent d'*intelligent* :

> *Vieilli* ou *région.* (Canada). Brillant, intelligent ; habile, malin ; gentil, sympathique[9].

Le *TLF* établit une équivalence sémantique non seulement avec *intelligent* et son synonyme *brillant*, mais aussi avec d'autres adjectifs : *habile* et *malin*, *gentil* et *sympathique*, qui apparaissent comme des synonymes plus larges.

Le sens de l'adjectif *smart* se précise davantage dans un Rapport français publié en 2016 par le CGDD (*Commissariat Général au Développement Durable* du *Ministère de l'Environnement, de l'Energie et de la Mer*). Le Rapport affirme que la ville est :

> Intelligente dans le sens d'agile, astucieuse, « smart » en anglais. (Bertossi 2016 : 3)

Cependant, pour en revenir aux termes complexes *smart city* et *ville intelligente*, ces derniers peuvent être analysés en se focalisant non seulement sur l'adjectif, mais aussi sur les deux cooccurrents. Dans le premier cas, les deux expressions nominales sont compositionnelles, et leur sens dérive de la composition des sens des mots qui composent les expressions. Dans le second cas, les expressions sont non compositionnelles, leur sens est global et non pas immédiatement prédictible à partir de la somme des sens des mots composant les expressions. La deuxième optique semble être partagée dans une autre réflexion théorique et singulièrement linguistique :

> notre hypothèse de départ fait de la ville intelligente non pas un substantif auquel on ajoute un énième adjectif, mais bien une généralisation de la logique « smart » qui part de petits objets techniques (le téléphone, la voiture) pour s'étendre à des réseaux (les smart grids) et à des ensembles techniques toujours plus complexes. (Daniélou et al. 2013 : 44)

2.4. Prolifération terminologique

Il est à noter que la généralisation de la logique « smart » a depuis longtemps un impact sur la langue, à travers la création de nouvelles dénominations où l'adjectif modifie des noms appartenant même à des champs lexicaux différents. La définition suivante d'un modèle européen de ville intelligente de 2015, par une équipe de l'Université technique de Vienne, en est un bon exemple :

> The smart city model
> A Smart City is a city well performing in 6 key fields of urban development, built on the 'smart' combination of endowments and activities of self-decisive, independent and aware citizens. Smart Economy. Smart Mobility. Smart Environment. Smart People. Smart Living. Smart Governance. (*europeansmartcities 4.0* 2015)[10].

Toujours pour ce qui est du domaine de la *smart city* et par-delà le terme correspondant, voici une liste absolument non exhaustive d'autres composés du français comportant le mot *smart*, qu'on trouve dans des documents (non plus lexicographiques mais) officiels :

[9] Le renvoi au français canadien précise que l'emprunt à l'anglo-américain s'est fait via le Canada. Nous remarquons que le français canadien est qualifié de français régional dans le *TLF* selon une optique scientifique désormais périmée.

[10] Cf. le site Web *europeansmartcities*, dans la section de la *Version 4.0 (2015)* : https://www.smart-cities.eu/?cid=-1&ver=4 (04.04.2024) : « Le modèle de la ville intelligente. Une ville intelligente est une ville performante dans six domaines clés du développement urbain, fondée sur la combinaison 'intelligente' de dotations et d'activités de citoyens autonomes, indépendants et conscients. Économie intelligente. Mobilité intelligente. Environnement intelligent. Personnes intelligentes. Vie intelligente. Gouvernance intelligente. » (Notre traduction.)

- *smart buildings* (Daniélou & Charreyron-Perchet 2012).
- *smart cities and communities* : villes et communautés intelligentes (Peylet 2014).
- *smart data* (Gouvernement 2016).
- *smart grid* (Gouvernement 2016) et *smart grids* : réseaux intelligents (Bertossi 2016), mais aussi réseaux énergétiques intelligents (Laugier 2013); « il s'agit de réseaux augmentés de systèmes informatifs (technologies de l'information et de la communication) qui ont pour but d'optimiser la production, le fonctionnement et la distribution des ressources » (Daniélou & Charreyron-Perchet 2012 : 3) ; il s'agit aussi de « bâtiments ou quartiers passifs ou à énergie positive » comme l'affirme Peylet (2014 : 29) qui, par ailleurs, emploie trois variantes graphiques : *smart grids*, *smart-grids*, *smartgrids*.
- *smartphone* (Daniélou & Charreyron-Perchet 2012, Bertossi 2016).
- *smart water networks* : réseaux d'eau intelligents (Laugier 2013) ou, plus précisément, « capteurs et compteurs intelligents gérant les informations sur l'état du réseau, la consommation, les ressources disponibles : modèle de gestion dynamique en temps réel » (Daniélou & Charreyron-Perchet 2012 : 6).
- *smart work centers* : « lieux de travail rapprochés du lieu de vie permettant de travailler de manière flexible et de diminuer les temps de trajet » (Daniélou & Charreyron-Perchet 2012 : 9).

Toutes ces nouvelles dénominations deviennent des termes lorsque la communauté scientifique relevant de leur domaine accepte d'employer ces unités de connaissance spécialisées et de les codifier dans l'usage scientifique. Autrement dit, un mot (ou un groupe de mots) ne devient terme qu'à travers l'usage d'une communauté de locuteurs, qui peut être restreinte et œuvrant dans un seul domaine ou même très large et transversale, de telle sorte que l'usage d'un terme débordera dans le quotidien. Parmi les termes susmentionnés, on peut en détecter certains − par exemple *smartphone* − dont l'usage s'est également répandu en dehors de la langue scientifique et dans la langue courante.

Au passage, toujours en ce qui concerne l'adjectif *smart*, nous remarquons un exemple de productivité terminologique même dans la langue italienne. Lors de la récente pandémie de Covid-19, le terme *smart working* a été inventé puis adopté, délibérément en anglais comme c'est de plus en plus le cas en italien, pour désigner le travail depuis chez soi. Le terme figure également dans des documents officiels italiens, comme sur le site web du ministère du travail et des politiques sociales[11], mais il ne désigne rien pour un locuteur anglophone natif qui utilise l'expression *remote work* (*travail à distance*). Le journal Financial Times l'a précisément appelé *fake English* (*faux anglais*)[12].

2.5. Réflexions sur la ville intelligente

Nos observations linguistiques mettent en lumière une tendance observée dans le discours lexicographique et spécialisé sur la *ville intelligente*. D'une part, ce discours accorde une importance prépondérante à l'aspect technologique et technique. Les discussions sont souvent centrées sur les innovations en matière d'automatisation, de capteurs, de connectivité et de données, mettant ainsi en avant une acception techniciste du concept et du terme. Concernant les données, c'est la ville intelligente elle-même qui augmente leur production et utilisation :

> une définition de la ville intelligente […] se caractérise principalement par l'augmentation de la production et l'utilisation de données qui visent à permettre la gestion des nouveaux environnements urbains, de manière connectée et numérique. (Daniélou 2014)

La focalisation sur la technologie semble reléguer au second plan, voire marginaliser, la dimension sociale de la ville. En effet, la ville intelligente ne se résume pas uniquement à l'application de technologies avancées, mais devrait également tenir compte des besoins et des aspirations des

[11] Cf. le site Web du ministère italien du travail et des politiques sociales : https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/smart-working/Pagine/default# (04.04.2024).
[12] Cf. le Financial Times et notamment l'article par Amy Kazmin paru le 4 octobre 2023 et intitulé : *Italians have embraced 'fake English'* : https://www.ft.com/content/de903eec-430b-44d8-b219-2181c6b79504 (04.04.2024).

habitants. Cette dimension sociale englobe des aspects tels que l'inclusion sociale, l'équité, la qualité de vie, la durabilité sociale, la participation citoyenne. Ce n'est pas par hasard que des chercheurs non linguistes (Theys & Vidalenc 2013, Gargov et al. 2018) proposent de « repenser » ce type de ville, et que d'autres (Labrousse & Mathieu 2021) commencent à poser des questions sur la place qu'occupe le citoyen dans le processus devenu désormais plus puissant de « smartisation » d'une ville. Et d'autres encore de relever un manque de participation citoyenne même au débat qui précède la conception de la construction de ladite ville (Pokore 2020).

La marginalisation de la dimension sociale peut être perçue comme paradoxale, car le véritable objectif d'une ville intelligente devrait être la création d'environnements urbains qui améliorent la qualité de vie de tous les citoyens, en favorisant l'inclusion et en répondant aux défis sociaux. Ainsi, un discours lexicographique et spécialisé plus équilibré devrait reconnaître et intégrer pleinement cette dimension sociale pour une vision plus holistique et durable de la ville intelligente.

3. La médiation

Lorsqu'on prend en compte la médiation, il faut gérer le caractère pluri- et transdisciplinaire de ce terme car, comme nous l'avons montré ailleurs (De Gioia & Marcon 2013, 2020), il renvoie à des conceptualisations différentes et quelquefois très éloignées les unes des autres. Il suffit de penser à la médiation de l'objet d'art et de culture destinée au grand public (Dufiet 2014), ou encore à la médiation ecclésiale du rapport à Dieu (Chauvet 2006 : 42). Il en résulte un flou définitionnel à la fois cause et effet d'un flou terminologique ; ce qui engendre une prolifération terminologique (*médiation sociale*, *civile*, *sanitaire*, *juridique*…).

Pour ne donner qu'un seul exemple, le flou définitionnel est confirmé dans le droit de l'Union européenne. Dans la *Directive 2008/52/CE du Parlement européen et du Conseil du 21 mai 2008 sur certains aspects de la médiation en matière civile et commerciale* (De Gioia & Marcon 2016), la dénomination de la médiation est arbitraire :

> Aux fins de la présente directive, on entend par : a) « médiation », un processus structuré, quelle que soit la manière dont il est nommé ou visé, dans lequel deux ou plusieurs parties à un litige tentent par elles-mêmes, volontairement, de parvenir à un accord sur la résolution de leur litige avec l'aide d'un médiateur. Ce processus peut être engagé par les parties, suggéré ou ordonné par une juridiction ou prescrit par le droit d'un État membre.
> Elle inclut la médiation menée par un juge qui n'est chargé d'aucune procédure judiciaire ayant trait au litige en question. Elle exclut les tentatives faites par la juridiction ou le juge saisi d'un litige pour résoudre celui-ci au cours de la procédure judiciaire relative audit litige ; […] (*Directive 2008/52/CE*)

Par ailleurs, il convient de rappeler que le législateur européen ne se préoccupe pas réellement de la cohérence conceptuelle d'une définition juridique dans le système conceptuel du droit de l'UE (Berteloot 2008). Il se soucie plutôt de la cohérence textuelle, sa définition ayant une portée liée au document rédigé, notamment les directives.

En 1995, Guillaume-Hofnung théorise sa propre définition de *médiation*, dans le cadre du plus vaste domaine social qui nous intéresse davantage dans cette étude. Sa définition se veut « globale » car

> Globalement la médiation se définit avant tout comme un processus de communication éthique reposant sur la responsabilité et l'autonomie des participants, dans lequel un tiers – impartial, indépendant, neutre, avec la seule autorité que lui reconnaissent les médieurs – favorise par des entretiens confidentiels l'établissement, le rétablissement du lien social, la prévention ou le règlement de la situation en cause. (Guillaume-Hofnung 2023 [1995])

Elle nous a servi de base pour toutes nos études et projets linguistiques sur la médiation, ainsi que pour la formulation d'une définition terminologique enregistrée dans la fiche terminographique ci-dessous :

MÉDIATION (PROCESSUS DE)

CODE GRAMMATICAL	(Nde)N	*f* = 165 (35.22)
DÉFINITION	Activité de création, stabilisation ou réparation d'une relation quelconque par le recours au dialogue et à la communication reposant sur la volonté et sur la responsabilité des personnes qui choisissent d'y faire recours et se déroulant à la présence d'une autre personne dite médiateur.	
SOURCE [DÉFINITION]	MGH12 : 70	
CONTEXTE	*Une des difficultés dans le cas de la médiation de quartier est de faire venir le mis en cause car les médiateurs ne disposent d'aucun pouvoir de coercition pour l'amener à participer au* ***processus de médiation****. Pour y parvenir, les médiateurs ont développé une stratégie particulière, qui va de la lettre de relance, à l'entretien téléphonique pour connaître les raisons du 'silence' du mis en cause.*	
SOURCE [CONTEXTE]	JBS04, http://www.espritcritique.fr (MEDIAWEB-FR)	
PHRASÉOLOGIE	au cours (d'un + du) processus de médiation, (déroulement + phase) du processus de médiation, effets des processus de médiation, participer au processus de médiation (E + *Adj*)	
NOTES	Pour un approfondissement sur l'unité lexicale *processus*, cf. DGM13.	
SYNONYMES	//	
TERMES RELIÉS	→ *acteur, communication éthique, conflit, différend, médiateur, médiation évaluative, relation*	

Figure 1.
Fiche terminologique de la définition de « médiation (processus de) »
(De Gioia & Marcon 2014 : 200).

L'« autonomie » des personnes concernées par le « processus » de médiation diverge sensiblement de la préoccupation de la « gestion » des personnes dans un « système intégré » propre à la ville intelligente. À propos du statut des personnes, la médiation insiste sur leur attitude participative (« participant ») alors que la conceptualisation de la ville intelligente restitue à la fois une représentation démographique (« habitant » dans *IATE*) et civique (« citoyen » dans le *GDT*). Le sémème « citoyen » paraît évoquer la connexion qui le lie à sa communauté et le rapproche de l'attitude active et participative suggérée par le sémème « participant » de la définition de Guillaume-Hofnung (1995).

Néanmoins, si la *ville intelligente* perfectionne la communication au moyen de nouvelles technologies en vue d'adapter le comportement énergétique de tout habitant, la *médiation* favorise la « communication éthique » par le biais de l'autorégulation responsable des participants et d'une entité humaine médiatrice. Dans le passage des unes à l'autre, l'élément visé est l'« éthique », c'est-à-dire l'attention aux « principes régulateurs de l'action et de la conduite morale » (*TLF*), tout comme la référence explicite au sémème « lien social ».

Autrement dit, le terme de *ville intelligente* revêt une dimension techniciste, plus soucieuse de l'« efficacité » de la connexion des habitants que de sa qualité. C'est même une dimension d'« ingénierie sociale » qui révèle les limites et les contradictions de la démocratie participative dans le cadre du développement urbain intelligent de la ville, mettant en évidence les liens entre les

discours politiques locaux et les pratiques néolibérales, même si l'importance de l'éthique ne peut plus être niée :

> Les villes intelligentes en construction sont donc des projets d'ingénierie sociale de plus en plus totalisants et de plus en plus complexes à penser. Elles demandent aux chercheurs de multiples compétences ayant trait aux dynamiques sociales, aux questions éthiques et aux aspects techniques. (Savolle & Mirza 2023)

L'application de la définition globale susdite au domaine sociétal comporte aussi :

> des objectifs [qui] s'inscrivent dans une politique de la ville : rendre la ville plus humaine ; rapprocher les institutions et leurs publics ; améliorer les relations entre les institutions et leurs publics : la lutte contre l'exclusion sociale et le déficit d'intégration de certaines populations notamment dans les quartiers les plus défavorisés […] ; la gestion et la prévention de la violence. (Guillaume-Hofnung 2001 : 71)

L'objectif de rendre la ville plus humaine peut bien contrebalancer la dimension techniciste que comporte la création et le développement d'une ville intelligente. Les autres objectifs de rapprocher les institutions et leurs publics, d'améliorer les relations entre les institutions et leurs publics, de lutter contre l'exclusion sociale et le déficit d'intégration de certaines populations notamment dans les quartiers les plus défavorisés, peuvent bien sûr aider à surmonter la carence de compétences destinées à manier les nouvelles technologies.

Bref, si la ville intelligente préconise la rationalisation de la vie citoyenne, la médiation favorise l'établissement et le rétablissement du « lien social ». Ce sont les deux facettes de la même médaille qu'est le savoir-vivre en communauté. Voilà pourquoi n'importe quel type de discours sur la ville intelligente pourrait formuler une nouvelle définition en y englobant certains traits concernant la valeur de la dimension sociale assurée par la médiation au sens global de Guillaume-Hofnung.

4. Conclusion et perspectives

Nous avons étudié le concept et le terme de *ville intelligente* et l'avons mis en rapport avec le concept et le terme de *médiation*. En général, nos réflexions linguistiques mettent en lumière que l'acception techniciste du premier terme exprimée par des définitions lexicographiques et spécialisées pourrait bien être atténuée si elle allait de pair avec l'acception participative du second terme dont une définition globale valorise le sens du lien social.

Plus en particulier, une révision du concept de *ville intelligente* pourrait s'enrichir de plusieurs perspectives essentielles. Tout d'abord, il serait opportun de considérer la *médiation* telle que conceptualisée par Guillaume-Hofnung (1995). Cette approche mettrait en valeur le rôle proactif et volontaire de chaque individu dans la promotion d'une ville intelligente. En effet, le développement de telles villes ne devrait pas seulement découler des décisions des autorités institutionnelles, mais il devrait également encourager la participation de tous les acteurs qui interagissent quotidiennement avec l'espace urbain.

De surcroît, une valorisation de la participation citoyenne au sein du système urbain intégré serait cruciale. Bien que l'innovation technologique et les partenariats socio-économiques jouent un rôle indéniable dans l'amélioration de la qualité de vie urbaine, il est primordial de ne pas sous-estimer les solutions qui renforcent les liens sociaux. Ces solutions, souvent facilitées par des processus de médiation, contribueraient à créer un environnement urbain plus inclusif et résilient.

Par ailleurs, il serait convenable de reconsidérer de manière collaborative et transversale l'attribution du rôle de médiateur, en évitant de le relier exclusivement aux solutions technologiques. Actuellement, le discours dominant tend à conférer à la technologie le rôle de lien entre l'homme et

la ville[13]. Toutefois, il serait plus avisé d'accorder ce rôle à une entité humaine, en dehors des structures institutionnelles, éventuellement soutenue par des innovations technologiques. Cette perspective souligne l'importance de favoriser les relations humaines dans le tissu urbain, comme le préconisent Breux & Diaz (2017 : 25-29), afin de créer une « ville humainement connectée » où l'intelligence artificielle viendrait compléter et non pas remplacer les interactions sociales. En fin de compte, la médiation offre un potentiel considérable pour façonner des villes plus durables et inclusives. En témoignent nos réflexions linguistiques.

Références bibliographiques

Albino V., Berardi U., Dangelico R.M., 2015, « Smart Cities : Definitions, Dimensions, Performance, and Initiatives », *Journal of Urban Technology*, 22(1) : 3-21.

Berteloot P., 2008, « La standardisation dans les actes législatifs de l'Union européenne et les bases de terminologie », in E. Chiocchetti, L. Voltmer (dir.), *Normalisation, harmonisation et planification linguistique*, Publications EURAC Research, Bolzano : 11-18.

Bertossi F., 2016, *Villes intelligentes, « smart », agiles : Enjeux et stratégies de collectivités françaises. Mars 2016*, Ministère de l'Environnement, de l'Énergie et de la Mer, Commissariat Général au Développement Durable.

Breux S., Diaz J., 2017, *La ville intelligente. Origine, définitions, forces et limites d'une expression polysémique*, Institut national de la recherche scientifique – Centre Urbanisation Culture Société, Montréal.

Chauvet L.-M., 2006, *Della mediazione. Quattro studi di teologia sacramentaria fondamentale*, Cittadella Editrice / Pontificio Ateneo Sant'Anselmo, Assisi/Roma.

Conceição M.C., 1999, « Terminologie et transmission du savoir : (re) construction(s) de concepts », in V. Delavigne, M. Bouveret (dir.), *Sémantique des termes spécialisés*, Publications de l'Université de Rouen (coll. « Dyalang »), Rouen : 33-42.

Daniélou J., 2014, *Définir la ville intelligente* : https://www.citego.org/bdf_fiche-document-698_fr.html (07.04.2024).

Daniélou J., Charreyron-Perchet A., 2012, *La ville intelligente : état des lieux et perspectives en France. Novembre 2012*, Délégation au développement durable (DDD) du Commissariat Général au Développement Durable (CGDD) (coll. « Études et documents », 73), Paris.

Daniélou J., Ménard F., Dupuy G., Lorrain D., 2013, *L'art d'augmenter les villes : (pour) une enquête sur la ville intelligente. Septembre 2013*, Plan Urbanisme Construction Architecture : file:///C:/Users/Michele/Downloads/Art_augmenter_les_villes_VF_2.pdf (05.04.2024).

De Gioia M., 2019, « Médiation et anglicismes en français et en italien », *Écho des études romanes*, XV/1-2 : 53-66 : www.eer.cz (03.04.2024).

De Gioia M., Marcon M., 2013, « Médiation civile et terminologie juridique. Un regard croisé français-italien », in M. De Gioia (dir.), *Autour de la traduction juridique*, Padova University Press, Padoue : 17-46.

De Gioia M., Marcon M., 2014, *Mots de médiation. Un lexique bilingue français-italien / Parole di mediazione. Un lessico bilingue francese-italiano*, préface de M. Guillaume-Hofnung, Padova University Press, Padoue.

De Gioia M., Marcon M., 2016, « Remarques terminologiques sur la directive 2008/52/CE du Parlement européen et du Conseil », in M. De Gioia, M. Marcon (dir.), *Approches linguistiques de la médiation*, Lambert-Lucas, Limoges : 11-29.

De Gioia M., Marcon M. (dir.), 2020, *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*, Peter Lang, Bruxelles.

[13] La délégation du caractère tiers à la machine, notamment à l'ordinateur, se retrouve également dans la médiation numérique.

Dufiet J.-P. (éd.), 2014, *L'objet d'art et de culture à la lumière de ses médiations*, Dipartimento di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Trento (coll. « Labirinti », 154), Trente.

Encyclopædia Universalis, Encyclopædia Universalis France : http://www.encyclopaedia-universalis.fr (06.04.2024).

European Economic and Social Committee, 2011, *Let's speak sustainable construction – Multilingual glossary* : https://data.europa.eu/doi/10.2864/61857 (07.04.2024).

europeansmartcities : European Smart Cities, Technische Universität Wien : https://www.smart-cities.eu (06.04.2024).

FranceTerme, Ministère de la Culture : https://www.culture.fr/franceterme (13.04.2024).

Gargov P., Baldassi M., Rotrou C., Foret C., 2018, *Repenser la ville intelligente dans les quartiers prioritaires*, Métropole de Lyon, Direction de la prospective et du dialogue public : https://www.millenaire3.com/ressources/2018/repenser-la-ville-intelligente-dans-les-quartiers-prioritaires (07.04.2024).

GDT : Grand dictionnaire terminologique, Vitrine linguistique, Office québécois de la langue française : https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca (06.04.2024).

Gouvernement de la République française, 2016, *ÉcoCité : 31 territoires soutenus par le programme d'investissements d'avenir 'Ville de demain'. 2015-2017* (Janvier 2016) : https://www.bastideniel.fr/wp-content/uploads/2017/05/dp_ecocite_fevrier2016_v2-2.pdf (30.03.2024).

Grimaldi C., Romagnoli E. (dir.), 2018, *Lessico panlatino della Smart City*, EDUCatt, Milan.

Guillaume-Hofnung M., 2001, « Présentation du pré-projet de Recommandation sur la médiation sociale en Europe », dans *Médiation sociale et nouveaux modes de résolution des conflits de la vie quotidienne. Actes du séminaire organisé par la Délégation interministérielle à la Ville dans le cadre de la Présidence française de l'Union européenne – Programme Oisin (Paris - Créteil, 21-22-23 septembre 2000)*, Les éditions de la DIV (Délégation interministérielle à la Ville), Saint-Denis La Plaine : 70-81 : https://www.mediation-imgh.com/wp-content/uploads/2017/04/doc6-mediation-sociale-resolution-conflits.pdf (30.03.2024).

Guillaume-Hofnung M., 2023 [1995], *La Médiation*, 9e éd. mise à jour, Puf (coll. « Que-sais-je ? », 2930), Paris.

Humbley J., 2017, « La néologie de la médiation », in M. De Gioia, A. Gourvès-Hayward, C. Sablé (dir.), *Acteurs et formes de médiation pour le dialogue interculturel. GLAT Padova 2016. Actes du Colloque international (Université de Padoue, 17-19 mai 2016)*, Télécom Bretagne, Institut Mines-Télécom, Brest : 135-144.

IATE : Inter-Active Terminology for Europe, Union européenne : https://iate.europa.eu/home (06/04/2024).

Labrousse J., Mathieu M., 2021, *Human city, en finir avec la Smart city ? Quelle place occupe le citoyen dans le processus de « smartisation » d'une ville ?*, Mémoire de master en architecture, École nationale supérieure d'architecture et du paysage de Bordeaux : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04112399 (29.03.2024).

Laugier R., 2013, *La ville de demain : intelligente, résiliente, frugale, post-carbone ou autre. Une synthèse documentaire. Mars 2013*, Centre de Ressources Documentaires Aménagement Logement et Nature (Ministère de l'Égalité des territoires et du Logement / Ministère de l'Écologie, du Développement Durable et de l'Énergie / SG / SPSSI / MD).

Linn A.R., 2011, « Impact : Linguistics in the Real World », in A. Linn, D. Candel, J. Léon (dir.), *Linguistique appliquée et disciplinarisation*, *Histoire Epistémologie Langage*, 33:1, SHESL, Paris : 15-27.

Manville C., Cochrane G., Cave J., Millard J., Pederson J.K., Thaarup R.K., Liebe A., Wissner M., Massink R., Kotterink B., 2014, *Mapping Smart Cities in the EU. January 2014*, European Parliament, Directorate General for Internal Policies, Policy Department A : Economic and Scientific Policy :

https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/507480/IPOL-ITRE_ET(2014)507480_EN.pdf (30.03.2024).

Peylet R., 2014, *La ville durable, une politique publique à construire. Rapport au Premier ministre. Mai 2014*, La Documentation française, Paris.

Pokore A.E., 2020, « La ville intelligente et la question de la participation citoyenne dans les collectivités publiques », Communication, technologies et développement [En ligne], 8 : http://journals.openedition.org/ctd/2958 (04.01.2024).

Savolle A., Mirza V., (2023), « Ville intelligente », *Anthropen* : https://doi.org/10.47854/anthropen.v1i1.51630 (08.04.2024).

Theys J., Vidalenc É., 2013, *Repenser les villes dans la société post carbone*, Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie / Ministère de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie : https://www.cnfpt.fr/sites/default/files/sntte-repenser_les_villes_dans_la_societe_post-carbone.pdf (07.04.2024).

TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé, ATILF / CNRS & Université de Lorraine : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm (06.04.2024).

Union européenne, 2008, *Directive 2008/52/CE du Parlement européen et du Conseil du 21 mai 2008 sur certains aspects de la médiation en matière civile et commerciale* : https://eur-lex.europa.eu (06.04.2024).

Viévard L., 2014, *La ville intelligente : modèles et finalités*, Agence de sciences sociales appliquées FRV100, Lyon : https://www.millenaire3.com/ressources/La-ville-intelligente-modeles-et-finalites (08.04.2024).

CROSS-MEDIA LANGUAGES
Applied Research, Digital Tools and Methodologies

SAGGI – ESSAYS

PROCESSI VALUTATIVI SUPPORTATI DALLE TECNOLOGIE: PROSPETTIVE DIDATTICHE DELLA *COMPUTER-BASED ASSESSMENT*[1]

LOREDANA PERLA[1] E VIVIANA VINCI[2]
[1]Università degli Studi di Bari; [2]Università degli Studi di Foggia
[1]loredana.perla@uniba.it – [2]viviana.vinci@unifg.it

Abstract

(ITA) Le potenzialità didattiche di metodi e strumenti digitali sono enfatizzate da sguardi epistemici plurali, interdisciplinari e basati sui principi di intersezione e ibridazione. Il dibattito sulla valutazione supportata dalle tecnologie, più specificamente, si inquadra all'interno di uno spostamento d'interesse della ricerca docimologica verso l'ibridazione della didattica e modelli partecipati e *learner-centred*. Il contributo focalizza potenzialità e limiti della *Computer-Based Assessment*.

PAROLE CHIAVE: Technology enhanced assessment; Computer-Based Assessment; Assessment for learning; Learning Analytics.

(EN) The educational potential of digital methods and tools is emphasized by pluralistic, interdisciplinary epistemic perspectives based on principles of intersection and hybridization. The debate on technology-supported assessment, more specifically, fits within a shift of interest in educational research from docimological concerns towards the hybridization of teaching and participatory learner-centered models. The contribution focuses on the potential and limitations of Computer-Based Assessment.

KEYWORDS: Technology enhanced assessment; Computer-Based Assessment; Assessment for learning; Learning Analytics.

1. Uno scenario epistemico mutato per l'*online assessment*: oltre l'*Emergency Remote Teaching and Learning*

Le potenzialità didattiche di strumenti e metodologie digitali nell'ambito della formazione linguistica e culturale – connesse al tema delle cosiddette *Digital Humanities* (Ciotti, 2023) – rappresentano nodi tematici ormai pervasivi, basati sui principi di intersezione, ibridazione, interdisciplinarità (Cambi *et al.* 2023). La pandemia da COVID-19 ha sollecitato la didattica – e, in particolare, soprattutto la

[1] Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Loredana Perla è autrice dei paragrafi 1, 4. Viviana Vinci è autrice dei paragrafi 2, 3. Le autrici hanno contributo alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

didattica delle lingue (Cavallini *et al.* 2022), in cui le metodologie digitali e multimediali si sono rese ancor più necessarie per sopperire alle limitazioni imposte dalla chiusura delle istituzioni educative fisiche – a ripensare la valutazione online in risposta a quello che è stato definito come *Emergency Remote Teaching and Learning* (Lobos *et al.* 2022): un costrutto che si applica a tutte le situazioni – come la risposta ad una qualsiasi calamità o situazione di crisi – in cui il passaggio improvviso e nella logica dell'emergenza dalla didattica in presenza a quella online non consente una adeguata progettazione pedagogicamente orientata e l'utilizzo di opportuni strumenti tecnologici (né, ovviamente, una solida preparazione del personale docente), con conseguenze importanti anche sul divario digitale (García-Peñalvo *et al.*, 2021). All'interno di tale scenario, la valutazione degli apprendimenti ha rappresentato una questione assai critica, in quanto ha richiesto un ripensamento di strategie e pratiche che andassero oltre la mera riproduzione di quelle utilizzate in presenza.

Partendo dall'analisi della relazione esistente fra valutazione e tecnologie secondo il punto di vista della ricerca didattico-educativa, si intende focalizzare alcune potenzialità della *Computer-Based Assessment*[2] (Sim *et al.* 2004; Mora-Aguilar *et al.* 2011; Kim 2015), nonché il ruolo più generale delle tecnologie nel supportare la valutazione *per* l'apprendimento (Tonelli *et al.* 2018).

Che cosa avviene nel passaggio dalla creazione di test e prove su carta – '*paper-based assessment*' – alla cosiddetta *Computer-Based Assessment*? Quali vantaggi? Quali nuovi scenari e/o proposte? Più in generale, è opportuno riflettere sulla possibilità delle tecnologie di supportare il ripensamento della valutazione *per* l'apprendimento e dei paradigmi pedagogici che giustificano le attuali pratiche valutative.

2. La *Computer-Based Assessment*

Il dibattito sulla valutazione supportata dalle tecnologie si inquadra all'interno di uno spostamento d'interesse della ricerca docimologica (Oldfield *et al.* 2016; Nirchi 2021; Gabbi, 2023) verso l'ibridazione della didattica (Perla *et al.* 2021) e modelli partecipati e *learner-centred* (Vinci 2021). Assistiamo, infatti, ad un ampliamento di interesse della ricerca e del dibattito scientifico che, da una focalizzazione ristretta in larga parte all'analisi della validità e dell'attendibilità dei processi valutativi, si estende al rapporto fra valutazione, apprendimento, tecnologie e cambiamenti sociali in atto, anche di natura politica e programmatica, come nel caso dell'*Assessment for Learning* (Grion *et al.* 2017; Sambell *et al.* 2013) o della *Sustainable Assessment* (Boud 2000; Boud *et al.* 2015).

Come dimostra molta letteratura sul tema (Cantillon *et al.* 2004; Mora-Aguilar *et al.* 2011; Tonelli *et al.* 2018) i vantaggi della *Computer-Based Assessment* sono molteplici:

- una maggiore adattività, ossia la possibilità di una complessità progressiva delle domande e, quindi, di una personalizzazione dei processi di apprendimento sulla base della profilazione dello studente (Wu *et al.* 2017);
- la possibilità di verifica automatica e immediata delle risposte con conseguente potenziale feedback tempestivo (McKenna 2000);
- una maggiore velocità nel calcolo di punteggi e la riduzione della soggettività nelle valutazioni (Race *et al.* 2005);
- la possibilità di un monitoraggio immediato della qualità dei quesiti attraverso strumenti di *Item Analysis*, ossia statistiche per misurare l'efficacia delle domande;
- la facilitata riduzione del fenomeno del *cheating* attraverso la randomizzazione delle domande (Sim *et al.* 2004);
- l'uso di archivi di quesiti da poter eventualmente condividere;
- una maggiore efficacia del feedback (van der Kleij *et al.* 2015; van der Kleij *et al.* 2011).

[2] Con le espressioni *Computer-Based Assessment* o *Technology enhanced assessment* si intendono le tecniche che includono l'uso del computer nei processi di assegnazione, verifica e valutazione di compiti o esami (Sim *et al.* 2004; Mora-Aguilar *et al.* 2011; Kim, 2015). Fanno parte dell'*e-assessment* i test computerizzati, i testi adattivi computerizzati, i sistemi di misurazione continua e di misurazione intelligente. Per approfondimenti, cfr. Redecker *et al.* (2013).

In un ambiente *Computer-based*, le prove valutative possono rivelarsi come preziosi strumenti di supporto nell'apprendimento. Ciò è dovuto ad innumerevoli fattori che amplificano le potenzialità formative di tali prove. Innanzitutto, la possibilità di mettere in gioco simulazioni, situazioni real-life, interattività, insieme alla disponibilità di dispositivi mobili, consente di arricchire l'esperienza di apprendimento degli studenti. Inoltre, le prove digitali permettono di valutare immediatamente i progressi degli studenti e di stimolare collegamenti tra i contenuti appena acquisiti e le conoscenze/esperienze pregresse (Cisterna *et al.* 2013).

Anche il coinvolgimento e la motivazione degli studenti sono favoriti, ad esempio, dalla somministrazione di prove in itinere attraverso dispositivi palmari (Sheard *et al.* 2014), dal feedback automatico fornito dai sistemi tecnologici e capace di supportare gli studenti nel revisionare i propri compiti e i docenti nel loro ruolo di facilitatori (Wang 2014; Tang *et al.* 2012).

Inoltre, gli ambienti valutativi digitali offrono la possibilità di creare contesti di valutazione autentica, simili a situazioni real-world (Conejo *et al.* 2016; Osborne *et al.* 2013), promuovendo una comprensione più agevole degli item e riducendo l'ansia degli studenti (Lin 2016): essi liberano dagli svantaggi e dai "limiti" della carta (Newhouse 2013), migliorando la percezione degli studenti riguardo alla comprensibilità delle prove, alla propria autoefficacia e motivazione, date dalla possibilità di fare esperienza in ambienti digitali familiari e conosciuti (Nikou *et al.* 2016).

L'uso di ambienti *Computer-based* a scopo valutativo ha, infatti, effetti positivi anche riguardo gli atteggiamenti, le percezioni e le emozioni degli studenti (Harley *et al.* 2021), grazie alla facilità d'uso, alla validità dei feedback interattivi, alla possibilità di svolgere più tentativi (Frese *et al.* 2012; Odo, 2012; Wang, 2014), alla disponibilità costante di test formativi forniti dal sistema informatico e caratterizzati da feedback immediato (Hettiatachchi *et al.* 2015, Jurado *et al.* 2014; Debuse *et al.* 2016); tali sistemi, inoltre, godono del supporto della simulazione visiva per facilitare la comprensione dei concetti proposti e la messa alla prova delle proprie congetture in ambiente digitale (Neumann *et al.* 2012).

3. Strumenti di valutazione *Computer-based*

Gli strumenti utilizzabili per la valutazione in ambiente digitale sono molteplici e possono essere suddivisi in grandi macrocategorie sulla base delle funzioni principali da essi assolti: supportare l'autoregolazione dell'apprendimento degli studenti (come ad es. le *e-rubric*), supportare i processi di interazione e collaborazione fra studenti (es. i *Learning Analytics*), analisi/elaborazione tramite trattamento automatico del linguaggio (es. *Intelligent Computer-Assisted Language Learning Systems*), monitore l'evoluzione delle abilità di scrittura, valutare la performance (di studenti ed insegnanti), la *Sentiment analysis* (Grimalt-Àlvaro *et al.* 2023).

Le *e-rubric* rappresentano validi strumenti che supportano l'autoregolazione dell'apprendimento degli studenti, in grado di rispondere al bisogno emerso da docenti e studenti – soprattutto, si è detto, in fase pandemica (Huang *et al.*, 2020 – di disporre di risorse digitali e strumenti utili anche per valutazione, in grado di garantire scalabilità, flessibilità e interoperabilità con altri strumenti elettronici (Sannicandro 2023). Le *e-rubric* sono strumenti geolocalizzabili e che consentono di sfruttare il *mobile* per personalizzare il processo valutativo (Nikou *et al*. 2016); consentono di utilizzare criteri di valutazione sia numerici che qualitativi in modo facile, veloce, simultaneamente (anche in lingue diverse) e comunicabile per mezzo di linguaggi non linguistici e/o ipermediali; incrementano l'interazione e permettono di organizzare gruppi di studenti e di attuare forme di valutazione di gruppo e/o fra più valutatori; consentono di acquisire con facilità dati esportabili e analizzabili (Robles *et al.* 2014; Nirchi, 2021).

Fra gli strumenti per la valutazione dei processi di interazione e collaborazione fra studenti rientrano i *Learning Analytics* o LA (Gabbi 2023), i quali si riferiscono «alla misurazione, alla raccolta, all'analisi e alla presentazione dei dati sugli studenti e sui loro contesti, ai fini della comprensione e dell'ottimizzazione dell'apprendimento e degli ambienti in cui ha luogo» (Siemens

et al. 2012; Admiraal *et al.* 2020). I LA offrono non solo la possibilità di analizzare statisticamente una serie di indici di partecipazione e modalità di lavoro e/o partecipazione degli studenti in ambienti online (Greller *et al.* 2012; Chigne *et al.* 2016), ma anche la possibilità, per gli insegnanti, di avere informazioni ('extracted analytics') sugli apprendimenti e migliorare i processi di insegnamento.

Dallo studio di Admiral et al. (2020) emergono due considerazioni degne di nota. In primis, che la valutazione formativa *Computer-based* sembra avvantaggiare soprattutto gli studenti con scarso rendimento (che hanno più opportunità di esercitazione e feedback); in secondo luogo, che gli insegnanti devono essere adeguatamente supportati e formati nella valutazione formativa: non solo sugli strumenti di *Computer-based assessment*, ma anche su come gestire i *Learning Analytics* e gli effetti dei loro feedback in classe (Brevik *et al.* 2017; Livingston *et al.* 2017).

Gli *Intelligent Computer-Assisted Language Learning Systems* (ICALL) offrono strumenti di valutazione automatica delle produzioni scritte e programmi di correzione automatica degli errori, consentendo una valutazione accurata e personalizzata delle competenze linguistiche degli studenti (Granger 2003; Ng *et al.* 2013). Le tecnologie linguistiche e computazionali, inoltre, giocano un ruolo chiave nella valutazione della competenza linguistica e nell'analisi dell'evoluzione delle abilità di scrittura (Dell'Orletta *et al.* 2012; Barbagli *et al.* 2015). Infine, i sistemi di *performance assessment*, come quelli che utilizzano algoritmi di apprendimento automatico, forniscono previsioni riguardanti le prestazioni future degli studenti attraverso algoritmi di apprendimento automatico (Amra *et al.* 2017) e feedback automatizzati per migliorare l'efficacia degli insegnanti (Jensen *et al.* 2021).

4. Verso l'ibridazione tecnologica della valutazione

L'integrazione delle tecnologie digitali nell'ambito della valutazione educativa offre una vasta gamma di possibilità che rivoluzionano il modo in cui gli studenti apprendono e vengono valutati. L'adozione di strumenti tecnologici consente una forma di *feedback* continuo e automatico, che può essere personalizzato per le esigenze individuali degli studenti, migliorando così l'apprendimento e la comprensione dei concetti (Lipnevich *et al.* 2018, 2021). Questo approccio *learner-centered* si avvantaggia della familiarità degli studenti con gli strumenti tecnologici e mobili (Nikou *et al.*, 2016), come dimostrato dall'utilizzo diffuso di app di apprendimento linguistico o, ancora, dalle numerose tecnologie del linguaggio (es. strumenti di linguistica computazionale, di annotazione linguistica automatica ed estrazione automatica della conoscenza) che offrono nuove modalità per valutare non solo l'accesso al contenuto testuale e la sua comprensione, ma anche le strutture linguistiche sottostanti al testo e/o l'evoluzione della competenza linguistica degli apprendenti (Guo *et al.* 2022; Lee *et al.* 2022; Ryu 2022).

L'adozione dell'Intelligenza Artificiale (AI) nell'ambito educativo sta schiudendo nuove prospettive per automatizzare attività come il feedback e la valutazione, riducendo il carico di lavoro dei docenti e consentendo di concentrarsi maggiormente sull'aspetto pedagogico del loro lavoro (AlFarsi *et al.* 2021). Inoltre, l'AI offre la possibilità di personalizzare l'esperienza di apprendimento degli studenti in base alle loro esigenze e capacità, contribuendo così a migliorare i risultati educativi complessivi. All'interno di tale scenario, la ricerca sulle potenzialità delle tecnologie del linguaggio e del metaverso nella valutazione degli apprendimenti sta emergendo come un'area di interesse significativa: il metaverso inteso come ambiente virtuale per la valutazione può, infatti, fornire esperienze di apprendimento più immersive e autentiche, contribuendo così a migliorare l'efficacia del processo valutativo (Zhang *et al.* 2022). La sua integrazione nel campo dell'*assessment* offre molteplici vantaggi, ma richiede anche una riflessione attenta sui rischi e le criticità associate al loro utilizzo (basti pensare alle questioni della *privacy* e della sicurezza dei dati degli studenti, sovraesposti a fenomeni come frodi o plagio che richiedono la necessità di adottare standard sicuri per evitare violazioni della privacy (Bermejo Fernandez *et al.* 2021; Tlili *et al.* 2022; Kahla *et al.* 2021).

L'ibridazione della valutazione educativa con le tecnologie digitali (Perla *et al.* 2023) – funzionale non solo a valutare gli apprendimenti, ma anche a fornire dati previsionali utili alle

organizzazioni scolastiche e universitarie – offre molteplici vantaggi, ma richiede anche elevati gradi di responsabilità e attenzione da parte delle istituzioni educative e della ricerca didattica-docimologica. Affinché gli strumenti di *Computer-Based Assessment* possano essere pienamente efficaci, è essenziale fornire ai docenti la formazione e il supporto necessari per integrarli in modo pertinente e consapevole nei propri processi di insegnamento e di valutazione, nell'ottica di una sempre maggiore personalizzazione, flessibilità e adattabilità (Kye *et al.* 2021; Hwang *et al.* 2022).

Bibliografia

Admiraal W., Vermeulen J. & Bulterman-Bos J., 2020, "Teaching with learning analytics: how to connect computer-based assessment data with classroom instruction? Technology, Pedagogy and Education", 29 (5): 577-591.

Ahmed K., 2018, "Student Perceptions of Academic Dishonesty in a Private Middle Eastern University", *Higher Learning Research Communications*, 8(1): 1.

Al Farsi G. et al., 2021, "A Review of Virtual Reality Applications in an Educational Domain", *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(22).

Amra I.A., Maghari A.Y., 2017, "Students performance prediction using KNN and Naïve Bayesian", *8th International Conference on Information Technology (ICIT)*, 909-913.

Attali Y., Burstein J., 2006, "Automated essay scoring with e-rater® V.2", *Journal of Technology, Learning, and Assessment,* 4(3).

Balfour S.P., 2013, "Assessing Writing in MOOCs: Automated Essay Scoring and Calibrated Peer Review™", *Eric Journal*, *Research & Practice in Assessment*, 8: 40-48.

Barbagli A. et al, 2015, "Il ruolo delle tecnologie del linguaggio nel monitoraggio dell'evoluzione delle abilità di scrittura: primi risultati", *IJCoL, Italian Journal of Computational Linguistics,* 1(1-1): 105-123.

Bermejo F.C., Chatzopoulos D., Papadopoulos D., Hui P., 2021, "This website uses nudging: Mturk workers' behaviour on cookie consent notices. Proceedings of the ACM on human-computer interaction", 5(346): 1-22.

Boud D., Soler R., 2015, "Sustainable assessment revisited", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-413.

Brevik L.M., Blikstad-Balas M., Lyngvær Engelien, K., 2017, "Integrating assessment for learning in the teacher education programme at the University of Oslo", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (2): 164–184.

Cambi F., Pinto M.F., 2023, *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Mimesis Edizioni, Milano.

Cantillon P., Irish B., Sales D., 2004, "Using computers for assessment in medicine", *British Medical Journal*, 329(7466): 606–609.

Cavallini C., Santipolo M. (eds.), 2022, *Educare alle lingue straniere. Frontiere interdisciplinari teoriche, metodologiche e operative,* Cacucci, Bari.

Chigne H.S. et al, 2016, "Towards the Implementation of the Learning Analytics in the Social Learning Environments for the Technology-Enhanced Assessment in Computer Engineering Education", *International Journal of Engineering Education, 32*(4): 1637-1646.

Ciotti F., (ed.), 2023, *Digital Humanities: metodi, strumenti, saperi*, Carocci, Roma.

Cisterna D., Williams M., Merritt J., 2013, "Students' Understanding of Cells & Heredity: Patterns of Understanding in the Context of a Curriculum Implementation in Fifth & Seventh Grades", *American Biology Teacher,* 75(3): 178-184.

Conejo R., Garcia-Vinas J., Gastón A., Barros B., 2016, "Technology-Enhanced Formative Assessment of Plant Identification", *Journal of Science Education & Technology, 25*(2): 203-221.

Corbett A T., Anderson J.R., 1994, "Knowledge tracing: Modeling the acquisition of procedural knowledge", *User modeling and user-adapted interaction*, *4*: 253-278.

Debuse J.C.W., Lawley M., 2016, "Benefits and drawbacks of computer-based assessment and feedback systems: Student and educator perspectives", *British Journal of Educational Technology, 47*(2): 294-301.

Dell'Orletta F., Montemagni S., 2012, "Tecnologie linguistico–computazionali per la valutazione delle competenze linguistiche in ambito scolastico", *Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI 2010)*, 343–359.

Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G., 2011, "READ–IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification. In Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies", *Association for Computational Linguistics,* 73-83.

Dimitriadou E., Lanitis A., 2023, "A critical evaluation, challenges, and future perspectives of using artificial intelligence and emerging technologies in smart classrooms", *Smart Learning Environments*, 10(1): 12.

Ekanadham C., Karklin Y., 2017, "T-SKIRT: Online Estimation of Student Proficiency in an Adaptive Learning System", *arXiv preprint arXiv*, 1702.04282.

Frese T, Sandholzer, Deutsch T., 2012, "Implementing computer-based assessment – A web-based mock examination changes attitudes", *Computers & Education*, 58(4): 1068-1075.

Gabbi E., 2023, *Learning analytics per lo sviluppo professionale. Un approccio metodologico allo studio delle comunità di pratica*, FrancoAngeli, Milano.

Gamage K.A.A. et al., 2020, "Online Delivery of Teaching and Laboratory Practices: Continuity of University Programmes during COVID-19 Pandemic", *Education Sciences*, 10(10): 291.

García-Peñalvo F.J. et al., 2021, "Impact of the COVID-19 on Higher Education: An Experience-Based Approach", *Information Technology Trends for a Global and Interdisciplinary Research Community*, 1: 1-18.

Granger S., 2003, "The International Corpus of Learner English: a new resource for foreign language learning and teaching and second language acquisition research", *TESOL Quarterly,* 37(3): 538-554.

Greller W., Drachsler H., 2012, "Translating learning into numbers: A generic framework for learning analytics", *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3): 42-57.

Grimalt-Álvaro C., Usart M., "Sentiment analysis for formative assessment in higher education: A systematic literature review", *Journal of Computing in Higher Education*, 2023: https://doi.org/10.1007/s12528-023-09370-5.

Grion V., Serbati A., 2017, *Assessment for Learning in Higher Education*. *Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università,* Pensa Multimedia, Lecce.

Guo H., Gao W., 2022, "Metaverse-powered experiential situational English-teaching design: an emotion-based analysis method", *Front. Psychol*, 13:859159.

Harley, J. M., Lou, N. M., Liu, Y., Cutumisu, M., Daniels, L. M., Leighton, J. P., & Nadon, L., 2021, "University students' negative emotions in a computer-based examination: The roles of trait test-emotion, prior test-taking methods and gender". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(6): 956-972.

Hettiatachchi K.H.L.W., Huertas M.A., Mor E., 2015, "E-Assessment System for Skill and Knowledge Assessment in Computer Engineering Education", *International Journal of Engineering Education, 31*(2): 529-540.

Huang R. et al, 2020, "Disrupted classes, undisrupted learning during Covid-19 outbreak in China: application of open educational practices and resources", *Smart Learning Environments*, 7: 1-15.

Hwang G, Chien S, 2022. "Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective", *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3.

Jensen L.X., Bearman M., Boud D., 2021, "Understanding feedback in online learning - A critical review and metaphor analysis", *Computers & Education*, 173: 1-12.

Jurado F., Redondo M., Ortega M., 2014, "Elearning standards and automatic assessment in a distributed eclipse based environment for learning computer programming", *Computer Applications in Engineering Education, 22*(4): 774-787.

Kahla A.E., Kahla, I.E., 2022, "Tunisia's Musical Policy: Draft Law, Birth, and Development. In Re-centering Cultural Performance and Orange Economy in Post-colonial Africa: Policy, Soft Power, and Sustainability", *Springer Nature Singapore*, 3-23.

Kim J., 2015, "A Study of Perceptional Typologies on Computer Based Assessment (CBA): Instructor and Student Perspectives", *Journal of Educational Technology & Society, 18*(2): 80-96.

Kye B. et al., 2021, "Educational applications of metaverse: possibilities and limitations", *J Educ Eval Health Prof*, 18.

Lee J.S., Jeong E., 2013, "Korean–English dual language immersion: Perspectives of students, parents and teachers", *Language, Culture and Curriculum*, 26(1): 89-107.

Lin J.W., 2016, "Development and Evaluation of the Diagnostic Power for a Computer-Based Two-tier Assessment", *Journal of Science Education and Technology, 25*(3): 497-511.

Lipnevich, A.A., Murano, D., Krannich, M., Goetz, T., 2021, "Should I grade or should I comment: Links among feedback, emotions, and performance". *Learning and Individual Differences*, 89, 102020.

Lipnevich, A.A., Smith, J. K., 2018, The Cambridge handbook of instructional feedback. Cambridge University Press.

Livingston K., Hutchinson C., 2017, "Developing teachers' capacities in assessment through career-long professional learning", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2): 290–307.

Lobos K. et al, 2022, "Expectations and Experiences with Online Education During the Covid-19 Pandemic in University Students", *Fronters in Psychology*, 12.

Maneuvrierl A., et at., 2020, "Presence Promotes Performance on a Virtual Spatial Cognition Task: Impact of Human Factors on Virtual Reality Assessment", *Virtual Reality and Human Behaviour*, *1*.

McKenna C., 2000, "Using computers to assess humanities: Some results from the national survey into the use of Computer Assisted Assessment (CAA)", *Computers & Texts*, *18*(19): 6-7.

Mora-Aguilar M.C., Sancho-Brú J.L., 2011, *Handbook of Research on E-Learning Standards and Interoperability: Frameworks and Issues,* IGI Global, USA.

Neumann D.L., Hood M., Neumann, M.M., 2012, "Evaluation of Computer-Based Interactive Simulations in the Assessment of Statistical Concepts", *International Journal for Technology in Mathematics Education, 19*(1): 17-24.

Newhouse C.P., 2013, "Computer-Based Exams in Schools: Freedom from the Limitations of Paper?", *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *8*(3): 431-447.

Nikou S.A, Economides A.A., 2016, "The impact of paper-based, computer-based and mobile-based self-assessment on students' science motivation and achievement", *Computers in Human Behavior,* 55: 1241-1248.

Nimasari E.P., Gestanti R.A., Nurfitri K., 2023, "I cant search on Google for answers: validity evidence of a developed computer-based assessment application", *Journal on English as a foreign language*, 13(1), 2.

Nirchi S., 2021, *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-learning*, Tre Press, Roma.

Odo D.M., 2012, "Computer Familiarity and Test Performance on a Computer-Based Cloze ESL reading Assessment", *Teaching English with Technology*, 12(3): 18-35.

Oldfield A. et al., 2012, "Assessment in a Digital Age: A research review", A research review, *Technology Enhanced Assessment: Review of the Literature*.

Osborne R., Dunne E., Farrand P., 2013, "Integrating technologies into "authentic" assessment design: an affordances approach", *Research in Learning Technology,* 21: 1-18.

Perla L, Vinci V., 2023, Enhancing Authentic Assessment in Higher Education: leveraging Digital Transformation and Artificial Intelligence», in D. Schicchi, D. Taibi, M. Temperini (eds.), *AIxEDU 2023 – High-performance Artificial Intelligence Systems in Education*, 3605: 1-7.

Perla L., Scarinci A., Amati I., 2021, "Metamorphosis of space into digital scholarship: A research on hybrid mediation in a university context", in *Bridges and Mediation in Higher Distance Education: Second International Workshop,* 2020, *HELMeTO,* 17-18.

Piech C. et al., 2015, "Deep knowledge tracing. *Advances in neural information processing systems*", *Association for Computing Machinery*, 201–204.

Prieto J.F., Lacasa P., Martínez-Borda R., 2022, "Approaching metaverses: mixed reality interfaces in youth media platforms", *New Techno Humanit*, *15*(4): 124.

Race P., Brown S., Smith B., 2005, *500 tips on assessment* (2nd edition), Falmer, London.

Redecker C., Johannessen O., 2013, "Changing Assessment Towards a New Assessment Paradigm Using ICT", *European Journal of Education*, 48(1): 79-96.

Robles D.C., Angulo J.S., De La Serna M.C., 2014, "Federated eRubric Service to Facilitate SelfRegulated Learning in the University Model", *European Educational Research Journal*, 13(5): 575-584.

Rosen Y., 2017, "Assessing Students in Human-to-Agent Settings to Inform Collaborative Problem-Solving Learning", *Journal of Educational Measurement, 54*(1): 36-53.

Rosen Y., Foltz P.W., 2014, "Assessing Collaborative Problem Solving through Automated Technologies", *Research & Practice in Technology Enhanced Learning*, *9*(3): 389-410.

Ryu S., 2022, "An exploratory study on the possibility of metaverse-based Korean language subject design", *Korean Assoc. Gen. Educ*, 16: 289-305.

Sambell K., Mcdowell L., Montgomery C., 2013, *Assessment for learning in higher education*, Routledge, London.

Sannicandro K., 2023, *Online assessment. Valutazione degli apprendimenti nei corsi universitari a distanza*, FrancoAngeli, Milano.

Sheard M.K., Chambers B., 2014, "A case of technology-enhanced formative assessment and achievement in primary grammar: How is quality assurance of formative assessment assured?", *Studies in Educational Evaluation,* 43: 14-23.

Siemens G., Gasevic D., 2012, "Guest Editorial - Learning and Knowledge Analytics. Educational Technology & Society", *Palmerston North*, 15 (3): 1-2.

Sim G., Holifield P., Brown M., 2004, "Implementation of computer assisted assessment: Lessons from the literature", *Research in Learning Technology*, *12*(3): 215-229.

Tang J., Rich C.S., Wang Y., 2012, "Technology-enhanced English Language Writing Assessment in the Classroom", *Chinese Journal of Applied Linguistics (De Gruyter),* 35(4): 385-399.

Taylor S., Soneji S., 2022, "Bioinformatics and the Metaverse: Are We Ready?", *Perspective article Front. Bioinform*, 2.

Tlili A. et al., 2022, "Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis", *Smart Learn. Environments*, 9(1), 1-31.

Tonelli D., Grion V., Serbati A., 2018, "L'efficace interazione fra valutazione e tecnologie: evidenze da una rassegna sistematica della letteratura", *Italian Journal of Educational Technology*, *26*(3): 6-23.

Van der Kleij F., Feskens R.C., Eggen T. J., 2015, "Effects of feedback in a computer based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis", *Review of Educational Research*, *85*(4): 475-511.

Van der Kleij F., Timmers C., Eggen T., 2011, "The effectiveness of methods for providing written feedback through a computer-based assessment for learning: A systematic review", *CADMO*, *19*(1): 21-38.

Vinci V., 2021, “Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell’higher education: una sperimentazione presso l’Università Mediterranea di Reggio Calabria”, *EDUCATION SCIENCES & SOCIETY*, 12 (2), 250-264.

Waheed H. et al., 2020, “Predicting academic performance of students from VLE big data using deep learning models”, *Computers in Human behavior*, 104.

Wang Y., 2014, “Use of Interactive Web-Based Exercises for English as a Foreign Language Learning: Learners’ Perceptions”, *Teaching English with Technology, 14*(3): 16-29.

Wu C.H., Chen Y.S., Chen T., 2017, “An adaptive e-Learning system for enhancing learning performance: based on dynamic scaffolding theory”, *EURASIA journal of mathematics, science and technology education*, 14(3): 903-913.

Xi N. et al., 2022, “The challenges of entering the metaverse: An experiment on the effect of extended reality on workload”, *Information Systems Frontiers,* 1-22.

Yang Q. et al., 2022, “Fusing blockchain and AI with metaverse: a survey”, I*EEE Open J. Comput. Soc*., 3: 122-136.

Zhang X. et al., 2022, “The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics”, *Front. Psychol,* 13.

Zhang X. et al., 2022b, “A summary of science education in countries along the belt and road: insights and recommendations,” *in Science Education in Countries along the Belt & Road*. eds. R. Huang, B. Xin, A. Tlili, F. Yang, X. Zhang and L. Zhu, Springer Nature, 509-527.

Zhao, Y. et al., 2022, “Metaverse: perspectives from graphics, interactions and visualization”, *Visual Informat*. 6: 56–67.

CROSS-MEDIA LANGUAGES
Applied Research, Digital Tools and Methodologies

SAGGI – ESSAYS

CE QUE LA LINGUISTIQUE DE CORPUS PEUT NOUS DIRE SUR LES LOCUTIONS EN LANGUE FRANÇAISE ÉCRITE
Le cas de la locution adverbiale *à première vue*.

COSIMO DE GIOVANNI
Università degli Studi di Cagliari
cosimodegiovanni@gmail.com

Abstract

(FR) Cette étude se propose d'illustrer les résultats d'une analyse menée sur un corpus de langue française, sur la locution adverbiale *à première vue*. D'un point de vue méthodologique, notre étude se situe dans l'approche de la linguistique de corpus, en nous inspirant notamment du modèle des *unités étendues de sens* ou UES (Sinclair 1991), fondée sur quatre processus d'ordre sémantique, à savoir la collocation, la colligation, la préférence sémantique et la prosodie sémantique. Dans cette optique, nous analyserons un corpus monolingue français de troisième génération afin de détecter les unités dans lesquelles la locution à première vue joue le rôle de noyau lexical. Cette étude vise à démontrer que les locutions s'inscrivent dans le cadre d'une phraséologie étendue, où les unités identifiées deviennent un principe d'organisation du texte.

MOTS-CLÉS : locutions; linguistique de corpus; corpus; phraséologie étendue; unités étendues de sens.

(EN) This study aims to illustrate the results of an analysis conducted on a French corpus, focusing on the adverbial phrase *à première vue*. From a methodological point of view, our study is based on the corpus linguistics approach, drawing inspiration, in particular, from the model of *extended units of meaning* (Sinclair 1991), based on four semantic phenomena, namely collocation, colligation, semantic preference and semantic prosody. To achieve this, we will analyze a third-generation monolingual French corpus, identifying units in which the adverbial phrase serves as the lexical core. This study aims to demonstrate that phrases are part of an extended phraseology, where the identified units serve as a principle of text organization.

KEYWORDS: locutions; corpus linguistics; corpus; extended phraseology; extended units of meaning.

1. Introduction

Désormais, il est indéniable que l'avènement de la linguistique de corpus a entraîné un changement radical dans les études linguistiques contemporaines, surtout dans le domaine de la phraséologie (cf. Williams 2006 ; Teubert 2009). En fait, les premières méthodes d'extraction automatique d'unités polylexicales à partir de grands corpus remontent au début des années 1970 (*Frantext* pour la France

et le *COBUILD* pour la Grande Bretagne)[1]. Dans ces mêmes années, des approches, à la fois quantitatives et qualitatives, ont été développées pour l'étude des unités phraséologiques par excellence, les collocations.

Dans cette étude, nous nous intéressons à un autre type d'unité phraséologique, à savoir la *locution*. Issu de la grammaire traditionnelle, le terme locution reste assez controversé. En effet, dans le domaine des études linguistiques, le concept garde à la fois une acception large et une acception restreinte. Dans son acception large, le terme se superpose à d'autres termes désignant diverses unités phraséologiques, formellement et sémantiquement hétérogènes : *collocation*, *composé*, *construction à verbe support*, *expression*, *idiome*, *lexie complexe*, *phrase figée*, *phrasème*, *syntagme*, *unité polylexématique*…[2]. Dans son acception restreinte, le terme locution, suivi d'un adjectif (nominale, verbale, adjectivale, adverbiale, prépositive, déterminative, pronominale et conjonctive), désigne un groupe de mots séparés par des blancs dans l'écriture fonctionnant comme un mot unique.

C'est la deuxième acception du terme que nous prendrons en considération dans cet article, dont l'objectif est d'examiner l'apport de la linguistique de corpus à la description des propriétés linguistiques des locutions, considérées par les dictionnaires et les grammaires comme des unités préfabriquées de la langue, avec leur propre signification (non compositionnelle) et peu productives sur le plan textuel. Pour ce faire, nous présenterons les résultats d'une analyse menée sur corpus de la locution adverbiale *à première vue*.

2. Contexte théorique et méthodologique

D'un point de vue méthodologique, notre étude se situe dans l'approche de la linguistique de corpus, en nous inspirant notamment du modèle des *unités étendues de sens* ou UES, de l'anglais *extended units of meaning*, introduit par Sinclair (1996). Ce modèle − qui est une application du principe d'idiome[3] (de l'anglais *idiom principle*), développé par Sinclair (1991), − considère que le sens d'un mot dépend par des emplois co-textuels dans lesquels il apparaît[4]. Une UES n'est pas une expression figée, mais une unité lexicale abstraite régie par des contraintes d'ordre lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique. Elle se compose d'un noyau (dénommé *nœud*) et des mots faisant partie de son environnement lexical, les *collocats*. Le nœud est lié à ses collocats au moyen de quatre processus, à savoir de la collocation, de la colligation, de la préférence sémantique et de la prosodie sémantique[5]. Les quatre processus se différencient par le type de co-sélection s'établissant entre le nœud et les autres éléments de l'environnement lexical. La collocation est la co-sélection lexicale entre le nœud et ses collocats lexicaux. La colligation est la relation régulière, préférentielle, entre le nœud et une catégorie grammaticale. La préférence sémantique est une relation de co-occurrence entre le nœud et un ensemble de mots sémantiquement liés. La prosodie sémantique est le sens connotatif, positif, négatif ou neutre, que le nœud reçoit du champ sémantique de ses collocats habituels[6]. Pour qu'une co-sélection identifiée soit intégrée dans une description, et donc considérée comme significative, elle doit être récurrente (cf. Tognini-Bonelli 1996 ; Sinclair 1999 ; Rundell 2018).

[1] À ce propos, nous renvoyons à Bernard (2002) et à Léon (2008).

[2] Ces termes ont été extraits des deux recueils portant sur la locution : Fiala *et al.* (1997) et Martins-Baltar (1997).

[3] À ce principe s'oppose le *principe du choix libre* (de l'anglais *open choice principle*), selon lequel le locuteur dispose d'un grand choix de possibilités lexicales régi par des contraintes grammaticales (Sinclair 1991).

[4] Cette vision s'inspire du contextualisme de Firth (1957).

[5] Morley et Partington (2009) préfèrent parler de *signification évaluative* (de l'anglais *evaluative meaning*), tandis que Stubbs (2002) remplace le terme par celui de *prosodie du discours* (de l'anglais *discourse prosody*).

[6] Louw définit la prosodie sémantique comme « a consistent aura of meaning with which a form is imbued by its collocates » (1993 : 157) : dans des contextes habituels négatifs, positifs ou neutres, le mot aura à son tour une prosodie sémantique négative, positive ou mixte.

Pour notre analyse, la recherche a été effectuée sur un corpus de troisième génération (ou Web-corpus[7]) dans Sketch Engine[8] − le French Web 2023. Le corpus se compose, pour un total de presque 24 milliards de mots, de textes récupérés automatiquement sur Internet − téléchargés en décembre 2022 et janvier-février 2023 (les textes de Wikipédia français, en revanche, ont été téléchargés entre septembre et novembre 2020) −, couvrant la plus grande variété possible de genres, de sujets, de types de textes et de sources Web. Pour l'analyse des collocats, nous avons utilisé la fonction *Collocations* de Sketch Engine à partir des concordances générées − nous avons répertorié 89 341 occurrences de la locution. Une fois les paramètres sélectionnés, les collocats présents dans l'environnement du nœud (dans une fenêtre -3;3) sont classés, par défaut, selon le *logDice*, un coefficient statistique qui mesure la force d'attraction du nœud à l'égard de ses collocats (dans le texte, la mesure logDice est indiquée entre parenthèses, à côté de chaque mot)[9].

3. Analyse des données

Pour notre étude, nous nous sommes limités à l'analyse des premiers collocats les plus fréquents selon l'indice LogDice, à savoir *sembler* (8,08), *paraître* (6,74), *paraît* (6,29), *paraissent* (5,95), *semblent* (5,64), *paraitre* (5,58) et *semble* (5,39). Dans ce qui suit, nous procéderons d'abord à une analyse lexicale, puis nous essaierons d'interpréter les résultats obtenus, à travers une analyse sémantique.

3.1 Sembler, semblent, semble

Avec le collocat *sembler* notre locution apparaît dans deux structures récurrentes :

a) |pouvoir + SEMBLER + ADJ. + *à première vue*|

b) |pouvoir + SEMBLER + *à première vue* + ADJ.|

D'après un premier examen, les deux structures varient pour la position de l'adjectif par rapport au nœud : dans le contexte de gauche, entre le nœud et le collocat dans le cas de a), dans le contexte de droite et adjacent au nœud dans le cas de b). Apparemment, il ne semble y avoir aucune raison particulière de préférer l'une ou l'autre forme. Voici quelques exemples (le soulignement est à nous) :

(1) grâce à son système de parry, une mécanique qui peut sembler **à première vue** étrange dans

(2) Les beercocktails peuvent sembler étranges **à première vue**, mais selon des amateurs de

(3) Le résultat pourrait sembler **à première vue** banal, mais il n'est en réalité pas anodin.

(4) les offrandes du chef Dyan Solomon peuvent sembler banales **à première vue** , mais tout ici

On observe également la récurrence du verbe modal *pouvoir* dans les deux structures.

Il est intéressant d'observer la récurrence de deux autres relations colligationnelles du nœud avec la conjonction de subordination, *bien que*, et la locution conjonctive *même si*. Voici quelques exemples :

(5) Bien que cela puisse sembler relativement simple **à première vue**, le déploiement d'un réseau

[7] Sur la notion de corpus de troisième génération, nous renvoyons à Mayaffre (2010) et De Giovanni (2021).

[8] https://www.sketchengine.eu/. Pour en savoir plus sur Sketch Engine, voir Gatto (2009) et Kilgariff *et al.* (2014).

[9] La valeur maximale de l'indice ne peut être supérieure à 14, mais elle est généralement inférieure à 10. Avec un indice de 0, la combinatoire n'est pas considérée significative (cf. Rychlý 2008).

(6) Même si un concentrateur USB peut sembler bon marché **à première vue**, il est logique de réfléchir au bon appareil

Avec le collocat *semblent*, la locution apparaît dans la structure suivante :

c) | *semblent* + ADJ./VERBE + *à première vue*|

Soit les exemples :

(7) Même les riches, qui semblent perdants **à première vue**, s'en sortiraient mieux en fin de compte

(8) , deux conceptions qui sont complémentaires mais semblent contradictoires **à première vue**.

(9) Deux affaires très récentes semblent se contredire **à première vue**. </s><s> La première,

Dans ce cas aussi, tant les adjectifs que les verbes peuvent apparaître dans le contexte de droite de la locution-nœud sans pour autant affecter le sens de l'unité :

(10) adoptent pour faire face à ces deux principes qui semblent **à première vue** contradictoires.

(11) découvrir d'une page à l'autre des réflexions qui semblent **à première vue** se contredire. </s><s>

Nous avons encore remarqué la présence, dans l'environnement lexical du nœud, de la locution conjonctive *même si* et de la conjonction de subordination *bien que*, toujours dans le contexte de gauche :

(12) Bien que les biocarburants semblent être **à première vue** une solution de remplacement pour les énergies fossiles

(13) Même si **à première vue** les caractéristiques semblent correctes, en lisant avec attention sa fiche technique

(14) Bien que ces activités réunissent des groupes qui **à première vue** ne semblent n'avoir rien en commun

(15) même si les révélations journalistiques de samedi semblent **à première vue** ne confirmer que ce qu'on savait déjà

Avec le collocat *semble*, la locution-nœud apparaît dans les mêmes structures vues précédemment. Notons cependant que, dans ce cas, la locution apparaît toujours accompagné des formes impersonnelles comme *il semble* et *cela semble* lorsqu'elle se trouve en début de phrase.

3.2 Paraître (paraitre), paraît, paraissent

Avec le collocat *paraître* (et sa variante orthographique *paraitre*), la locution est présente dans les deux structures suivantes :

d) |pouvoir + PARAÎTRE + ADJ. + *à première vue*|

e) |pouvoir + PARAÎTRE + *à première vue* + ADJ.|

Même dans ce cas, le changement de position des éléments, en particulier des adjectifs, ne semble avoir aucune implication sur la signification de la structure. Voici quelques exemples :

> (16) Cette seconde option peut paraître paradoxale **à première vue**, mais elle résulte d'un certain constat d'impuissance des promus

> (17) Cela peut paraître **à première vue** paradoxal, pourtant de nombreux vacanciers partent seuls en voyage organisé.

En présence du collocat *paraître*, la locution-nœud entretien des relations colligationneles avec *même si* et *bien que*.

Avec le collocat *paraît*, notre locution est à la base des mêmes structures repérées pour le collocat précédent. Cependant, nous y découvrons une construction récurrente (634 occurrences), à savoir |qu'il n'y paraît + *à première vue*|, comme dans les exemples suivants :

> (18) Un thème riche, bien plus ouvert qu'il n'y paraît **à première vue** et qui laisse libre cours à votre imagination

> (19) En fait, l'alphabet coréen n'est pas aussi compliqué qu'il n'y paraît **à première vue** par rapport aux autres langues asiatiques.

Nous avons rencontré la même structure avec le collocat *paraissent*, dans la forme *qu'ils n'y paraissent*, mais avec une fréquence plus modeste (7 occurrences).

4. Interprétation des résultats et conclusions partielles

L'analyse des sept premiers collocats de *à première vue*, classés par logDice, nous a permis d'esquisser un profil collocationnel et un profil colligationnel de la locution-nœud. Concernant le profil collocationnel, la locution est employée préférentiellement avec les verbes *sembler* et *paraître*. En qui concerne le profil colligationnel, à l'intérieur de son environnement lexical, le nœud est précédé d'un verbe modal (*pouvoir*), d'une locution conjonctive (*même si*) et d'une conjonction de subordination (*bien que*). Cependant, cette analyse seule ne suffit pas. Une analyse de la dimension sémantique et des réalisations pragmatiques des unités identifiées s'impose, à travers l'interprétation des données.

Dans les contextes linguistiques analysés, la locution *à première vue* prend le sens de quelque chose ou quelqu'un qui apparaît différemment de ce qu'il est ou pourrait être ; cette interprétation est conforme à ce qui est décrit dans les dictionnaires de langues. D'un point de vue discursif, elle exprime un jugement, voire un point de vue, provisoire de la part du locuteur. C'est le résultat d'une première impression, qu'elle soit positive ou négative (ce qui dépend de l'utilisation des adjectifs), à l'intérieur du processus énonciatif. La présence des deux modaux *sembler* et *paraître* signifie une intervention du locuteur par rapport à l'énonciation, c'est-à-dire le caractère provisoire de son jugement. C'est précisément grâce à sa co-présence avec l'un des deux verbes que la locution adverbiale montre sa préférence sémantique pour l'apparence

Sur le plan de la prosodie sémantique, nous pouvons affirmer que la locution adverbiale *à première vue* a à peu près le même nombre d'occurrences dans un environnement comportant une évaluation à la fois positive et négative. Cela signifie que le jugement initial du locuteur, ce qui a un caractère provisoire, au moment de l'énonciation, peut être caractérisé par une différente connotation, selon les cas.

Cependant, sur le plan énonciatif, le jugement ne reste pas provisoire, le point de vue du locuteur ne s'arrête pas à la première impression, mais il subit une évolution. Cette évolution est garantie par

la présence, dans le contexte de droite de la locution, de conjonctions adversatives (*mais*, *toutefois*, *cependant*) et à un changement de jugement par l'utilisation d'éléments lexicaux mis en relation avec les éléments de la première partie de l'énoncé, ce qui implique le passage à un jugement stable. Nous proposons quelques exemples toujours tirés du même corpus[10] :

> (20) Choisir la bonne façon d'accrocher, et monter des rideaux peut sembler assez compliqué **à première vue**, mais bien souvent cela n'est pas aussi difficile que ça en a l'air.
>
> (22) Certaines annonces d'emplois paraissent sérieuses **à première vue**, cependant, certains éléments peuvent se révéler suspects.
>
> (23) Ces dimensions qui semblent réduites **à première vue** sont toutefois capables d'accueillir un PC de bureau ou un portable

Des exemples de ce type sont présents dans tout les occurrences du corpus où la locution adverbiale et les conjonctions adversatives constituent ensemble une unité lexicale stable marquant un avant et un après dans le processus énonciatif.

Le même processus de changement du jugement a lieu en présence de la locution conjonctive *même si* et de la conjonction de subordination *bien que* (5)-(6) et (12)-(15). Ce même sens est contenu dans l'expression récurrente *qu'il n'y parait à première vue* que l'on peut considérer une unité phraséologique à part entière, ou bien une séquence figée, caractérisée par une fixité formelle, sémantique et pragmatique.

Cette brève analyse nous a permis d'observer l'emploi de la locution *à première vue* dans un corpus composé de textes de divers genres, sujets, et types tirés du Web, entre 2020 et 2023. L'approche que nous avons adoptée a le mérite d'avoir mis en évidence une partie de son comportement réel dans la structure des textes. Contrairement à ce que rapportent les dictionnaires et les grammaires, en nous appuyant sur l'approche de la linguistique de corpus, nous avons pu démontrer que la locution est une unité dynamique de la langue qui co-participe à la formation du sens, au sein de structures lexicales plus étendues.

Références bibliographiques

Bernard P., 2002, "L'ATILF et ses ressources linguistiques informatisées", *Zeitschrift Für Französische Sprache Und Literatur,* 112 : 69-79. http://www.jstor.org/stable/40599464 (8.02.2024).

De Giovanni C., 2021, "Corpus, Web et recherche terminologique : le cas des termes du domaine du bien-être animal", *Synergies Italie*, 17 : 67-77.

Fiala P. *et al.*, 1997, *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique. Identification en corpus, traitement, apprentissage*, Klincksieck, Paris.

Firth J.-R., 1957, *Papers in Linguistics (1934-1951)*, Oxford University Press, Oxford.

Gatto M., 2009, *From Body to Web. An Introduction to the Web as Corpus*, Laterza, Bari.

Kilgariff A. *et al.*, 2014, "The Sketch Engine: ten years on", *Lexicography*, 1 : 7-36.

Léon J., 2008, "Aux sources de la 'Corpus Linguistics' : Firth et la London School", *Langages*, 171 : 12-33.

Louw W.E., 1993, "Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies", in M. Baker, G. Francis, E. Tognini-Bonelli (eds), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, Benjamins, Amsterdam : 157-176.

[10] Pour mieux illustrer les caractéristiques sémantico-pragmatiques des unités détectées, nous avons été obligés d'élargir les segments de texte.

Martins-Baltar M., 1997, *La locution entre langue et usages*, ENS Éditions, Lyon.

Mayaffre D., 2010, "Corpus et web-corpus. Réflexion sur la corporalité numérique", *Cahiers de praxématique*, 54-55 : 233-248.

Morley J., Partington A., 2009, "A few Frequently Asked Questions about semantic – or evaluative – prosody", *International Journal of Corpus Linguistics*, 14 : 139-158.

Rundell M., 2018, "Searching for extended units of meaning – and what to do when you find them", *Lexicography ASIALEX*, 5 : 5-21. DOI : https://doi.org/10.1007/s40607-018-0042-1 (8.02.2024).

Rychlý P., 2008, "A Lexicographer-Friendly Association Score", in P. Sojka, A. Horák (eds), *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing*, Masaryk University, Brno : 6-9.

Sinclair J., 1991, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford.

Sinclair J., 1996, "The Search for Units of Meaning", *Textus*, 9 : 75-106.

Sinclair J., 1999, *The computer, the corpus and the theory of language* : https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/1fa0ecd1-90c1-4695-99fa-4335782b54e9/content (8.02.2024).

Stubbs M., 2002, *Words and Phrases. Corpus Studies of Lexical Semantics*, Blackwell, Oxford.

Teubert W., 2009, "La linguistique de corpus : une alternative", *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 27.DOI : https://doi.org/10.4000/semen.8923 (8.02.2024).

Tognini-Bonelli E., 1996, "Translation Equivalence in a Corpus Linguistics Framework", *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, 2 : 28-53.

Tognini-Bonelli E., 2001, *Corpus Linguistics at Work*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

Williams G., 2006, *La linguistique de corpus : une affaire prépositionnelle*, in C. Duteil-Mougel, B. Foulquié (eds), *Corpus en Lettres et Sciences sociales. Des documents numériques à l'interprétation. Actes du Colloque international et école d'été Albi, 10-14 juillet 2006 Organisé dans le cadre des Colloques d'Albi Langages et Signification (CALS)* : http://www.revue-texto.net/Parutions/Livres-E/Albi-2006/Actes_ALBI-06.pdf (8.02.2024).

CROSS-MEDIA LANGUAGES
Applied Research, Digital Tools and Methodologies

SAGGI – ESSAYS

L'ENSEIGNEMENT DU FLE INSTRUMENTÉ PAR LES TECHNOLOGIES EN ITALIE : DE LA CONSOMMATION PASSIVE À LA DIMENSION CRÉATIVE
Une enquête de terrain

EMANUELA CARLONE
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
emanuela.carlone@uniba.it

Abstract

(**EN**) The integration of ICT in the language teaching/learning process is strongly linked to contexts, teacher positions, their techno-pedagogical skills, digital literacies, and sociopsychological factors. The analysis of this article will focus on a field survey conducted through the ethnographic methodology of the semi-directive questionnaire, proposed to a sample of secondary school FLE (French as a Foreign Language) teachers in Italy. The corpus of 106 responses provides quantitative and qualitative data allowing for the mapping of instrumented situations and the effective use of digital tools in the classroom, from passive consumption to productive and co-creative practice.

KEYWORDS : uses of ICT ; techno-pedagogical skills ; digital literacies ; field survey ; ethnographic methodology.

(**FR**) L'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues est fortement liée aux contextes, aux positionnements des enseignants, à leurs compétences techno-pédagogiques, aux littératies numériques et à des facteurs sociopsychologiques. L'analyse de cet article portera sur une enquête de terrain menée par la méthodologie ethnographique du questionnaire semi-directif, proposé à un échantillon de professeurs de FLE du secondaire en Italie. Le corpus de 106 réponses offre des données quantitatives et qualitatives permettant de cartographier les situations instrumentées et les usages effectifs des outils numériques en classe, de la consommation passive à une pratique productive et co-créative.

MOTS-CLÉS : usages des TIC; compétences techno-pédagogiques; littératies numériques; enquête de terrain; ethnométhodologie.

Inséparable du penser,
la créativité est le signe de l'appropriation
P. Legendre, 2014

1. Introduction

Dans le contexte actuel, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue assistés par les technologies et l'activité langagière déployée dans les échanges par les outils du web 2.0 représentent un enjeu pédagogique crucial en didactique des langues.

Le domaine du numérique en éducation est caractérisé par sa nature pluridisciplinaire, où les disciplines interagissent de différentes manières, de la conception des environnements numériques d'apprentissage à l'étude des usages numériques éducatifs. Notre article s'inscrit dans ce dernier champ d'étude et vise à fournir un aperçu de la contribution d'une approche sociocritique à ce domaine. Ainsi, adopter une perspective systémique des usages numériques éducatifs revient à examiner, d'une part, les relations entre les facteurs socio-psychologiques, les contextes et les compétences des enseignants et des apprenants et leur propension à utiliser le numérique à des fins éducatives, et d'autre part, les impacts des usages numériques éducatifs sur le parcours scolaire pour les apprenants et sur le parcours professionnel pour les enseignants.

Certaines études ont mis en évidence que les élèves ont la tendance à devenir des « consommateurs » dont l'attente est de recevoir passivement des cours et des matériaux prédéfinis et codifiés *a priori*, si on ne les engage pas de manière concrète et créative et qu'on ne les sollicite pas à devenir protagonistes de leur processus d'apprentissage ; de même, les enseignants sont souvent attachés à une vision transmissive et à la fixité des rôles (Guglielman & Vettraino 2009 ; Romero 2017). En ce qui concerne l'apprentissage en ligne, le risque est également de vivre le processus de formation confiné dans un lieu clos et « protégé » tel que la plateforme, de se déplacer dans un environnement structuré avec des contenus prédéfinis et de considérer la connaissance comme un patrimoine individuel plutôt que collectif et connecté.

Au fil des dernières années, une nouvelle culture pédagogique, centrée sur les apprenants et sur un environnement enrichi par les outils numériques créatifs et collaboratifs et les ressources des réseaux sociaux, s'est frayé un chemin. Désormais les enseignants, les apprenants et les ressources coexistent et se nourrissent mutuellement. Les nouvelles pratiques peuvent donner lieu à une nouvelle façon d'apprendre où les élèves et les enseignants conçoivent ensemble les scénarios et les contenus.

Cet article, qui se nourrit de notre recherche doctorale, tentera d'établir un état des lieux relatif aux utilisations réelles des Technologies de l'Information et de la Communication (dorénavant TIC) par les enseignants du secondaire, grâce aux résultats d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'une population d'enseignants de FLE des collèges et des lycées d'Italie.

La perspective adoptée, et qui constitue une tension propre de la didactique, est expérientielle, partant du terrain et non du cadre référentiel (institutionnel), étant donné qu'il y a toujours un écart entre les systèmes et leur fonctionnement. « La didactique est une praxéologie » (Martinez 2011), productrice d'une activité théorico-pratique et d'une pensée d'intervention sociale. En investiguant et décrivant les usages effectifs, grâce à l'analyse des discours des enseignants sur leur « agir professoral » (Cicurel 2011), sur leur degré d'intégration des TIC, et sur leur positionnement, nous allons porter un éclairage sur les atouts et les potentialités d'un usage stratégique et raisonné des outils numériques pour conduire des activités cognitives et des tâches collaboratives et créatives. En même temps, nous allons souligner qu'il existe des obstacles à l'intégration des TIC dans les pratiques, que cela soit d'ordre institutionnel, psychoaffectif, social, relationnel, contextuel. La recherche empirique s'efforce de comprendre l'expérience, de mettre en perspective des usages épars ou parcellaires des acteurs impliqués afin de promouvoir des changements vers une intégration et une médiatisation équilibrées, efficaces et répandues dans tous les contextes scolaires.

2. D'une focalisation sur l'outil à une phénoménotechnique centrée sur l'utilisateur

Nous entrons dans une nouvelle ère dans laquelle les technologies ne sont plus nouvelles, mais se normalisent, sont déjà au cœur des pratiques et des processus que nous mettons en place quotidiennement. Cette nouvelle génération se caractérise par un besoin de stimuli continus pour que l'attention ne diminue pas, par une propension à ne pas se limiter à une consommation passive, mais plutôt à chercher à répondre à son désir de simplification de la vie, d'engagement dans les processus de conception, de production et de distribution des produits qui l'entourent. L'enjeu contemporain dans le domaine didactique repose, donc, sur le développement de méthodologies d'apprentissage qui autorisent l'apprenant, désormais caractérisé en tant qu'« apprenacteur » (Develotte 2010), réclamant une implication active dans le processus d'apprentissage, à assumer la responsabilité de résoudre des problèmes complexes et à rechercher de manière autonome des solutions appropriées. Les usages sociaux et la dimension horizontale de participation aux outils du web 2.0 (réseaux sociaux, blogs, wikis, messageries instantanées, etc.) ont modifié nos pratiques communicationnelles et sont en train de modifier les pratiques pédagogiques qui évoluent vers des modèles socioconstructivistes et interactionnistes de l'apprentissage[1].

Malgré toutes ces constatations – nous tenons à le souligner – notre positionnement par rapport à cette question dépasse la conception technocentrée et le déterminisme qui présentent les technologies comme porteuses de progrès et selon lesquels l'innovation technologique entraîne automatiquement une innovation pédagogique. L'outil novateur ne fabrique pas l'innovation par sa seule présence, ne transforme pas l'institution scolaire, mais joue plutôt un rôle de levier pour les changements pédagogiques et organisationnels, pour élargir la palette des ressources pour apprendre une langue et agit comme un « révélateur [dévoilant] les représentations des enseignants par rapport à leur rôle vis-à-vis de l'apprentissage de la L2 » (Guichon 2012: 208) et comme « catalyseur de la réflexion pédagogique » (214). Parfois, on a assisté à des emplois des technologies accentuant une posture transmissive ou se basant sur une approche néo-béhavioriste[2]. Il est, donc, important de souligner de manière insistante que l'efficacité des outils ne réside pas dans une dichotomie entre bons et mauvais outils qui influenceraient les pratiques, mais plutôt dans la pertinence et l'opportunité d'utiliser des outils pour viser des objectifs pédagogiques préalablement définis, expérimenter et ajuster, selon une dynamique de développement professionnel et non pour céder à un effet de mode ou parce que cela a été imposé au niveau institutionnel. C'est l'élan vers l'innovation qui doit convoquer les technologies et non vice-versa.

De la focalisation sur l'outil on passe aux notions de « dispositif »[3] et d'« environnement » qui incluent les moyens matériels mobilisés, l'organisation spatio-temporelle, les acteurs, les méthodes, les objectifs visés et le cadre institutionnel. Les technologies doivent être recadrées dans une vision systémique qui, selon le modèle à quatre pôles PADI, proposé par Wallet (2010), englobe la pédagogie, les acteurs/agents didactiques, le dispositif (présentiel enrichi par la technologie,

[1] Pour un approfondissement sur les approches socioconstructivistes, voir Piaget J., Inhelder B., *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, PUF, 1966 ; Vygotsky L. S., *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978. En ce qui concerne les approches interactionnistes, voir Pekarek Doehler S. (coord.), *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, AILE, n° 12, 2000 ; Bange P., Carol R., Griggs, P., *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*, L'Harmattan, Paris, 2005.

[2] Surtout dans un premier temps, les technologies ont été utilisées pour prendre en charge des activités de bas niveau par le biais d'exerciseurs, tels que *Hot Potatoes*, qui proposaient des exercices fermés (questionnaires à choix multiples, textes lacunaires et appariements) avec des rétroactions limitées (ex. Bravo !) et se focalisant sur la forme à partir de phrases décontextualisées et sur des attitudes réceptives plutôt que participatives ou actives.

[3] Ce terme, emprunté aux Sciences Humaines et Sociales (SHS) qui ont toujours inspiré les pratiques de formation, est devenu d'un usage courant depuis les années 1990.

alternance présence-distance ou enseignement à distance) et l'institution locale, régionale ou nationale. Chaque composante de ce cadre est en équilibre avec les autres. Une seule composante n'est pas suffisante pour déterminer l'intégration correcte et réussie des technologies. L'initiative individuelle sans la collaboration d'une « communauté de pratiques » (Wenger 1998), ou les prescriptions du domaine institutionnel se limitant à l'énonciation de grands principes, ou bien la dotation en ordinateurs et dispositifs sans une vision pédagogique claire et sans tenir compte des besoins en formation font échouer une véritable intégration des TIC.

Il ne s'agit plus de montrer quelle est la plus-value d'un outil, mais bien de comprendre comment s'opère l'appropriation par les utilisateurs et quels sont les impacts de ce paradigme médiatisé, comment les apprenants construisent leurs connaissances à travers les artefacts[4]. L'artefact, en tant qu'outil matériel, ne devient un instrument cognitif (ou outil cognitif) que lorsqu'il est intégré dans une utilisation spécifique au sein d'une activité finalisée. Ainsi, la définition de l'outil ne se limite pas à ses caractéristiques physiques, mais également à l'utilisation particulière qui en est faite dans un contexte donné. Quand l'« informatique de communication » s'est substituée à l'« informatique de calcul » (Peraya 2010), de nouvelles pratiques de communication et de collaboration sont nées, bouleversant le mode de construction des connaissances et transformant les sujets de récepteurs à utilisateurs et acteurs à part entière d'un « dispositif », en favorisant les modèles pédagogiques de l'apprentissage collaboratif et socioconstructiviste. Selon Depover *et al.* (2009: 6) :

> L'exploitation d'outils à potentiel cognitif fait appel non seulement à des interactions avec l'enseignant, mais aussi avec d'autres élèves, de sorte que l'apprentissage n'est plus conceptualisé comme un processus essentiellement transmissif, mais comme le résultat de la mobilisation d'un système cognitif complexe incluant les outils cognitifs présents dans la situation ainsi que toutes les formes d'interactions sociales.

La construction de la connaissance est issue d'un processus qui ne réside pas uniquement dans les structures cérébrales de l'individu ou dans la focalisation sur l'outil, mais également dans les interactions sociales et dans les dispositifs cognitifs qui agissent comme médiateurs entre l'individu et son environnement. De surcroît, l'expérience d'apprentissage gagne en profondeur lorsque l'apprenant est engagé dans l'accomplissement d'une tâche définie. Cette perspective met en lumière la nature complexe de la tâche par rapport à un simple exercice ou à une activité, en raison de son potentiel à englober plusieurs sous-tâches ou activités. La tâche est également caractérisée par sa « nature transdisciplinaire et pluricodique » (Piccardo 2005), pouvant intégrer des aspects linguistiques et non linguistiques, et visant un objectif fondamental pour lequel diverses décisions doivent être prises et des actions menées à bien. L'approche pédagogique centrée sur les tâches linguistiques peut servir de catalyseur pour promouvoir l'intégration efficace des TIC. Cette approche encourage les enseignants à concevoir des environnements d'apprentissage qui privilégient la compréhension du sens plutôt que la simple mémorisation et le développement d'automatismes. Les technologies ne remplacent pas les apprenants mais activent leurs capacités opératoires, les soulagent dans les tâches les plus mécaniques pour permettre de mener à bien une tâche créative, de découverte ou de réflexion métacognitive, de co-construire le savoir et de dégager une expérience d'apprentissage profonde et durable (Ferri 2011 ; Wachs & Weber 2021). Elles permettent de créer des situations de communications proches des usages réels de la langue, hors des murs de la classe.

Une séquence didactique intégrant les TIC doit être bien planifiée parce que le choix de médiatisation implique la détermination de la macro-tâche et des objectifs liés aux compétences linguistiques visées ; la conceptualisation du scénario pédagogique et l'identification des ressources à exploiter ; des moments de réflexion linguistique, des activités intermédiaires, la spécification du

[4] Pour un approfondissement sur la notion d'artefact, voir Rabardel P., *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Colin, 1995, et sa théorie de la genèse instrumentale sur la manière par laquelle un artefact devient un instrument pour le sujet qui se l'est approprié. L'artefact implique toujours une intervention humaine, créatrice d'un objet ou d'une réalité symbolique.

type de production linguistique attendue à la fin de la séquence et l'établissement des critères d'évaluation pour cette production finale ainsi que pour les productions intermédiaires. De plus, le choix des outils et la révision éventuelle du scénario pédagogique doivent être motivés par leur contribution à des objectifs pédagogiques précis, plutôt que par une simple conformité à des tendances, à des directives institutionnelles, ou à des investissements préalables dans un outil spécifique.

Dans cette optique, les technologies et le numérique deviennent un instrument d'ergonomie cognitive[5] mettant au centre le développement cognitif du sujet et permettant de négocier le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage.

3. L'intégration des TIC : des modèles à comparer

Dès les premières années 2000 en Europe, et un peu plus tard en Italie, l'institution scolaire a entrepris des efforts significatifs pour intégrer les technologies numériques dans son environnement, en fournissant des équipements informatiques aux écoles, en établissant des exigences en termes de compétences informatiques de la part des enseignants recrutés, et en incitant les adolescents à incorporer l'informatique dans leurs pratiques éducatives. Alors que l'école a été l'un des premiers vecteurs de l'introduction de l'informatique dans les pratiques des adolescents, un certain nombre d'utilisations a émergé parallèlement dans leur sphère privée, initialement à travers les jeux vidéo et les CD-ROM éducatifs, puis par le biais de l'utilisation d'ordinateurs connectés à Internet.

Cependant, les discours valorisants, presque militants, des institutions sociopolitiques (écoles, décideurs politiques et économiques, industrie de l'informatique, etc.), vis-à-vis de l'adoption des technologies et du numérique pour l'apprentissage, relèvent souvent d'une logique d'imposition. À titre d'exemple, Guichon et Ollivier ont mis en évidence la « désynchronisation entre les temporalités techniques, politiques et sociales » (2022: 132). Ils ont analysé, d'un côté, les stratégies discursives de pouvoir et les prises de position pédagogiques (de la part des autorités scolaires et ministérielles) qui ont contribué à renforcer l'idée que les technologies sont efficaces et qui ont prôné pour un emploi massif du TBI/TNI (Tableau blanc interactif/Tableau numérique interactif) et, de l'autre côté, l'échec dans les utilisations concrètes de cet outil pour lesquelles les enseignants n'avaient pas été formés. « Il semble que les dotations massives des établissements en équipement sans appropriation pédagogique par les enseignants conduisent à des attitudes de rejet ou de détournement » (Guichon 2012: 67). Le déploiement du potentiel cognitif inhérent à l'utilisation des technologies et du numérique ne pourra se concrétiser que lorsque des acteurs humains compétents seront prêts à le valoriser.

L'intégration des TIC ne s'effectue pas sans difficultés et ne peut être prise pour acquise. Cette intégration engendre des ajustements dans les pratiques des enseignants, qui affectent profondément leurs conceptions de l'apprentissage, leurs modes de collaboration, d'évaluation et leur relation avec le savoir. L'incorporation des technologies en salle de classe devrait être envisagée comme un moyen progressif de transformer les pratiques pédagogiques. À ce propos, Depover et Strebelle (1997) proposent un modèle se basant sur trois niveaux de gestion de l'innovation : adoption, implantation et routinisation. Dans ce modèle, qui va de la décision de changer les méthodologies à une pratique régulière et habituelle, on tient compte des caractéristiques pédagogiques, technologiques (ou des littératies proposées par Ollivier 2018), psychologiques et sociales du contexte et des protagonistes du processus d'enseignement/apprentissage.

De son côté, Guichon (2012) présente des phases dans l'intégration des TIC : temps de latence, phase d'exploration, phase de balisage, phase d'expérimentation, phase de banalisation, phase de

[5] C'est une discipline née au début des années 1970 et influencée par les sciences cognitives et, en particulier, la psychologie cognitive. Les ergonomes s'intéressent aux interactions homme-ordinateurs et utilisent des méthodes d'observation (étude ethnographique, test utilisateur) pour comprendre la perception, l'attention, la mémoire, le langage, le raisonnement, la prise de décision d'un sujet face à un outil.

diffusion. Depuis la simple recherche d'informations sur Internet jusqu'à la réalisation de tâches plus complexes, il est évident que l'intégration des TIC entraîne des ajustements et des tâtonnements significatifs dans la conception, l'organisation et l'évaluation des activités des apprenants, ainsi que des modifications dans le rôle des enseignants.

Romero (2017), distingue cinq types d'usage du numérique en éducation, se situant sur un continuum qui va du plus simple au plus complexe, et se basant sur l'engagement des apprenants : la consommation passive, la consommation interactive, la création de contenu, la co-création de contenu et, en dernier lieu, la co-création participative de connaissances. Ces niveaux sont le réflexe des processus socio-cognitifs et socio-relationnels dans lesquels les apprenants peuvent être impliqués. Le dernier niveau est orienté vers la résolution de problèmes partagés par la classe, conçue comme une communauté d'apprentissage, par des moyens créatifs et multimodaux, et peut entraîner la collaboration avec des acteurs de la communauté sociale (école, quartier, etc.). Dans ce modèle, la « créattitude » est considérée une compétence clé qui permet d'élaborer de nouvelles démarches et solutions à une situation-problème, tandis que les usages numériques liés à la consommation passive ou interactive, malgré leur effet initial motivant, ont une valeur pédagogique très limitée.

Enfin, nous présentons le modèle SAMR (Puentedura 2013) qui permet de réfléchir aux atouts et au pouvoir plus ou moins transformateur d'un enseignement/apprentissage augmenté et enrichi par les technologies. Il ne s'agit pas d'une augmentation en termes de disponibilité de dispositifs et d'outils, mais de la manière de concevoir les technologies pour atteindre des objectifs. Les niveaux d'intégration des TIC sont les suivants : substitution, augmentation, modification et redéfinition. Dans les premiers niveaux la technologie remplace les modalités traditionnelles pour effectuer les mêmes tâches ; tandis que dans les deux derniers niveaux la tâche est complètement redéfinie et le changement dans les pratiques est significatif : on effectue des tâches qui n'étaient pas réalisables auparavant.

Tous les modèles présentés dans cet article prennent en compte les facteurs cognitifs, psychoaffectifs, pédagogiques, contextuels, identitaires, institutionnels, les craintes, les résistances ou les réticences qui sont en jeu et qui freinent, entravent, facilitent ou accélèrent l'intégration des TIC dans les pratiques de classe. Cependant, dans les deux premiers modèles l'intégration des TIC est fortement liée à la temporalité et aux phases de pénétration de la nouveauté dans le système. Dans les deux derniers modèles, les usages présentés peuvent coexister, mais il est question d'usages qui vont des moins novateurs aux plus disruptifs et bouleversants.

En tout cas, tous les enseignants doivent négocier un repositionnement identitaire qui les amène à agir en tant que guides, facilitateurs et médiateurs au sein des situations et des environnements pédagogiques médiatisés.

4. Une enquête de terrain en Italie : défis technocréatifs et enseignants de FLE au secondaire

Dans le cadre de notre recherche doctorale, se situant à l'interface entre la didactique du FLE dans le contexte alloglotte italien et l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies, nous avons mené une enquête de terrain, du mois d'octobre au mois de décembre 2022, à l'aide de la méthodologie ethnographique (Blanchet & Chardenet 2011) du questionnaire semi-structuré et adoptant une approche sociocritique. Dans la lignée des travaux relevant de l'approche sociocritique du numérique en éducation, nous avons décidé d'explorer les discours des enseignants pour investiguer sur le degré d'intégration des TIC, sur les compétences techno-sémio-pédagogiques (Guichon 2012 ; Cappellini & Combe 2017) mises en œuvre, sur les positionnements et les résistances, et sur les facteurs qui les influencent.

Nous sommes partis du principe que la technologie a un caractère évolutif et protéiforme, même s'il est possible de repérer des catégorisations : technologies de gestion de la classe, de diffusion, de création, de communication et de collaboration en ligne.

Cette recherche « implique d'emblée des recherches descriptives dont l'objectif et de documenter les pratiques numériques telles qu'elles sont, et non pas telles qu'elles devraient être » (Collin *et al.* 2015: 104). En l'occurrence, les questions posées dans le questionnaire étaient destinées à repérer et analyser la créativité[6] des enseignants de FLE utilisant des plateformes et des applications et des dispositifs « nomades » (Qotb 2019). Pour mieux cartographier les usages des TIC, nous avons appliqué, parmi les variables, les catégories du modèle Romero, présenté dans le paragraphe précédent. L'échantillon obtenu a été de 106 réponses, contenant des données quantitatives et qualitatives qui nous ont permis de vérifier des hypothèses de recherche, selon une approche *corpus-based* et de faire émerger de nouvelles hypothèses, selon l'approche *corpus-driven*. Le questionnaire a été diffusé sous forme de formulaire Google, grâce au support de l'Alliance Française de Bari et des communautés Facebook « Le FLE c'est nous ! Docenti di FLE » et « Insegnanti 2.0 » et contient 13 questions, dont sept sont à réponses libres et six à réponses fermées. Le corpus de réponses libres contient 6339 mots (*token*) et a été analysé de deux manières complémentaires : à travers une lecture logométrique assistée et contrôlée par les logiciels *Voyant Tools* et *Sketch Engine* accompagnée d'une lecture linéaire, intuitive et naturelle pour contrôler l'analyse statistique des données.

L'exploration hypertextuelle de notre corpus nous a permis d'avoir un affichage sous forme de graphes de distribution, de repérer des unités phraséologiques clés (ex. approche ludique, perspective actionnelle, tâches authentiques, compétences transversales, etc.), des réseaux thématiques (ex. motivation, autonomie, collaboration, risques, difficultés, etc.), de vérifier la fréquence et les cooccurences de deux mots pivots de notre corpus, c'est-à-dire « partager » et « créer » (ex. partager du matériel, des ressources, des informations ; créer des jeux, des tests, des produits multimédias, des images interactives, etc.).



Figure 1.
Interface du logiciel *Sketch Engine* utilisé dans sa fonctionnalité de concordancier pour vérifier le cotexte et les cooccurences du mot pivot « partager ».

Afin de bien cerner notre objet d'étude et de formuler des hypothèses à valider ou à réfuter, nous avons utilisé des variables pour les répondants de notre questionnaire : la provenance géographique, l'ancienneté de service, l'âge des apprenants, l'auto-classement par rapport aux niveaux du modèle de Romero, l'utilisation des TIC avant et après la pandémie.

[6] Pour une exploration approfondie de la notion clé de créativité dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, nous renvoyons aux références bibliographiques fournies dans cet article.

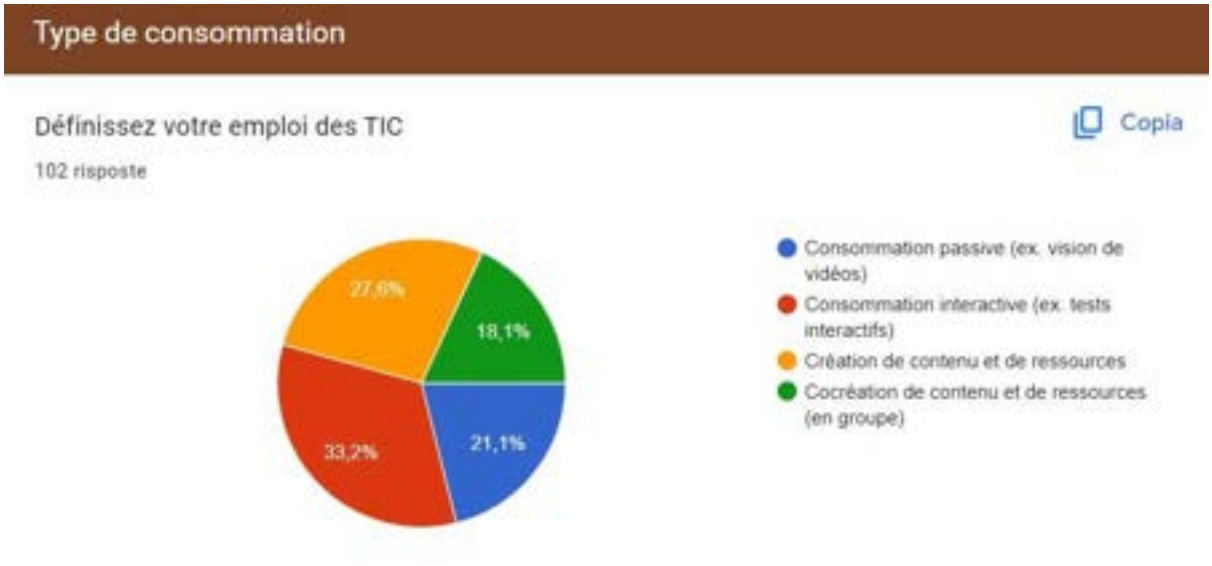


Figure 2.
Résultats d'une question fermée de l'enquête de terrain présentée.

Les questions libres concernent les méthodologies didactiques, la manière dont les enseignants se saisissent et se servent des plateformes et des applications, les dispositifs et les supports utilisés en classe, la nature des activités et des tâches effectivement réalisées dans les pratiques. Nous avons demandé aux enseignants s'ils utilisent des ressources déjà disponibles ou s'ils en fabriquent de nouvelles, et d'exprimer leur avis sur les points forts et faibles des TIC. De surcroît, les questions fermées de type « oui/non » entraînent une ramification différenciée dans les questions et une justification dans le cas du « non ».

La conception du questionnaire est partie de questions de recherche, telles que les enjeux pédagogiques et didactiques de la créativité dans le processus d'enseignement/apprentissage médiatisé par les technologies, l'influence des compétences techno-pédagogiques sur la conception de tâches créatives et authentiques, le rôle de certains facteurs contextuels et psychoaffectifs sur la façon dont les usages se construisent autour des TIC, ou les raisons des résistances et des réticences à l'intégration des TIC (par méfiance, découragement, manque de temps, de formation ou d'équipement, fracture numérique du contexte scolaire, positionnement pédagogique, crainte de dispersion et de saturation, pression institutionnelle, etc.). « C'est sur le terrain […] que ces questions de recherche vont s'affiner par le recueil et l'analyse progressive des données. C'est le terrain enfin qui fournit le contexte de lecture, de compréhension, d'interprétation des données » (Foucher 2010: 119).

Nous avons pu vérifier la cohérence des choix des répondants sur les méthodologies avec leur auto-catégorisation sur le type d'usage des TIC. Par exemple, la plupart des enseignants ayant choisi la méthodologie traditionnelle et frontale comme composante de leur « bagage pédagogique » se sont auto-classés dans la catégorie de la consommation passive et interactive des TIC. Dans ce cas-là le logiciel *Excel*, nous a permis de vérifier la corrélation des méthodologies/approches et des usages des TIC. Cet outil nous a été très utile pour isoler et mettre en comparaison certaines variables du questionnaire.



Figure 3.
Comparaison entre deux variables du formulaire Google.

En outre, la question de la créativité liée aux TIC a été explorée par le biais de deux questions libres posées dans notre questionnaire : « Les plateformes, comment vous en servez-vous ?» et « Comment utilisez-vous ces logiciels/applications ? »[7]. La plupart des répondants fait preuve d'une littératie médiatique multimodale (Lacelle *et al.* 2018) parce qu'ils déclarent mobiliser les ressources et les compétences sémiotiques et multimodales les plus appropriées au support utilisé, au contexte communicationnel synchrone ou asynchrone et à l'activité proposée de réception, de production ou de collaboration. Les enseignants semblent choisir les options techno-pédagogiques de manière stratégique. Cependant, ils n'exploitent pas suffisamment le potentiel interactionnel de certains outils. En l'occurrence les plateformes sont utilisées principalement comme des conteneurs ou des agrégateurs de contenus. La dimension de la collaboration et de l'interaction sont négligées même si les affordances des plateformes actuelles (ex. *Gsuite*, *Edmodo*, *Teams*, etc) permettent de mener ce type d'activité. 60% de notre échantillon déclare utiliser les plateformes pour partager du matériel, des documents, des ressources multimodales, envoyer des informations, donner des communications, recueillir les travaux des apprenants, communiquer des consignes, consulter des contenus sans limites spatio-temporelles, faire entraîner les apprenants avec des tests interactifs, etc.

Nous présentons quelques réponses de notre échantillon :

- ✓ R10. Pour publier des documents ou des travaux demandés aux élèves […].
- ✓ R25. Je les utilise pour poster des devoirs ou des exercices à réaliser en salle de classe en groupe ou en couple et je les utilise aussi pour partager des informations avec mes élèves quand je ne suis pas en classe avec eux. Je fais aussi partager leurs devoirs quand il est nécessaire.
- ✓ R32. Je mets du matériel écrit ou des liens vidéo à disposition des apprenants. Je fournis des schémas. Je construis des contrôles et des exercices de révision.
- ✓ R39. Pour proposer du matériel didactique, pour communiquer avec la classe ou les absents et leur donner un résumé de ce qui a été fait, pour faire des clins d'œil sympas sur des sujets pas nécessairement traités en cours (une jolie vidéo brève avec un message significatif, le clip d'une chanson qui vient de sortir...), pour proposer des formulaires de révision avant le contrôle (formulaires google), des jeux de renforcement lexical ou grammatical (kahoot).
- ✓ R54. Pour partager des documents, des cartes mentales, des vidéos. Pour corriger leurs devoirs, quelques fois.
- ✓ R87. Je les utilise pour proposer à mes élèves de nombreux programmes audiovisuels (films, chansons, tours virtuels, documentaires) et pour des exercices interactifs.

Dans le cas des applications, conçues pour l'éducation ou détournées, la perspective des usages change complètement. 70% des répondants fabrique des ressources créatives et met les apprenants en situation de co-construction des connaissances. L'utilisation des applications propose parfois une pédagogie inversée, collaborative et efface les séparations entre apprentissage formel et informel

[7] Nous devons spécifier que ces deux questions libres sont strictement liées à deux autres questions fermées où nous demandons aux répondants de choisir, dans une liste de plateformes et d'applications très répandues dans le monde scolaire, celles qu'ils utilisent le plus souvent. Nous avons également donné la possibilité de répondre que l'on n'utilise pas d'outils numériques, demandant aussi une justification.

parce qu'il s'agit d'une pratique proche des usages personnels et quotidiens des technologies (surtout mobiles). Les enseignants s'éloignent des sentiers balisés par les manuels et par les programmes pour une prise en main créative des outils numériques : ils sont à même d'éditer des ressources déjà disponibles, de gérer des cyberenquêtes, de concevoir des micro-tâches par le biais d'exerciseurs, d'élaborer ou de faire élaborer aux apprenants des jeux ou des ressources ou des artefacts multimodaux (présentations interactives, images animées, cartes mentales, jeux d'évasion, affiches, brochures, etc.). À travers ces tâches médiatisées, les enseignants favorisent la création de connaissances et développent la prise en charge du processus d'apprentissage par les apprenants, le goût pour la prise de risque et l'innovation, et des compétences réutilisables dans d'autres disciplines ou hors du cadre scolaire.

En ce qui concerne la création numérique à travers les applications, les répondants de notre enquête déclarent les utiliser :

- ✓ R18. Pour créer des matériels et des tests ; pour créer des synthèses et des cartes.
- ✓ R23. Pour l'apprentissage coopératif/ludique ou activités de remue-méninges.
- ✓ R26. Pour créer un support didactique au cours, pour créer des exercices de révision ludique, pour faire des sondages.
- ✓ R30. Je crée des jeux, brochures, affiches, documents et j'apprends à mes élèves à en créer.
- ✓ R45. Travaux en petits groupes sur Learningapps (création d'activités), ou sur outils collaboratifs (Google forms, diaporamas…).
- ✓ R51. J'utilise les formulaires pour faire des contrôles, des sites pour leur faire faire des productions écrites interactives.
- ✓ R62. Je m'en sers pour enregistrer des capsules vidéo pouvant aider les apprenants […].
- ✓ R88. Pour la création de leur e-book personnel.

5. Conclusion

Dans une société de plus en plus complexe et interconnectée l'éducation devrait préparer les nouvelles générations à l'utilisation des technologies comme vecteur de co-création et de résolution technocréative de problèmes (Romero 2017) tout en développant en même temps l'esprit critique vis-à-vis de la qualité et de l'exactitude des informations. Les nouvelles pratiques peuvent donner lieu à une nouvelle façon d'apprendre où les enseignants et les apprenants conçoivent ensemble les parcours et les contenus, en modifiant en profondeur le rôle joué par l'enseignant. Comme nous avons cherché à montrer dans cet article, ce repositionnement identitaire n'est pas automatique, mais demande des phases d'implantation et de latence. Du point de vue méthodologique, une telle enquête par l'approche sociocritique et par questionnaire semi-structuré a permis de donner un aperçu des usages numériques effectifs des enseignants de FLE du secondaire en Italie en mettant en lumière certains discours et certaines pratiques qui favorisent tant les usages passifs et de diffusion que les outils de création et de manipulation. La vision systémique et multifactorielle, adoptée pour notre enquête de terrain, a permis également de repérer et investiguer sur les résistances à l'intégration des TIC. Si les enseignants sont capables d'engager leurs apprenants dans cette démarche créative, « l'objet créatif rend à son tour l'objet d'apprentissage concret, palpable et visuel [agissant] au niveau cognitif et […] favorisant l'émergence d'émotions facilitatrices » (Puozzo Capron 2014: 105). Les nouveaux environnements d'apprentissage peuvent apporter une véritable plus-value s'ils favorisent l'innovation dans les pratiques pédagogiques et qu'ils encouragent l'attitude créative et collaborative des apprenants, plutôt qu'une consommation passive qui risquerait de reproduire des modalités transmissives d'enseignement/apprentissage, sous couvert d'une interface technologique.

Références bibliographiques

Blanchet Ph., Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie, Montréal.

Cappellini M., Combe C., 2017, "Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire", *Alsic*, 20 n° 3.

Cicurel, F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Didier, Paris.

Collin S., Guichon N., Ntebutse J.-G., 2015, "Une approche sociocritique des usages numériques en éducation", *Sticef*, 22: 89-117.

Develotte C., 2010, "Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues", *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues cultures*, Didier Erudition, Klincksieck: 445-464.

Depover C., Karsenti T, Komis V., 2009, *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*, Presses universitaires du Québec, Québec.

Depover, C., Strebelle, A., 1997, *Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif*, in Pochon L.-O. et Blanchet A. (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel: 73-98.

Ferri P., 2011, *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.

Foucher A.-L., 2010, *Didactique des Langues-Cultures et Tice: scénarios, tâches, interactions*, dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Éducation, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.

Guglielman E., Vettraino L., 2009, "Complex learning. Un modo possibile di essere dulp", *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, n° 7-8: 16-20.

Guichon N., 2012, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.

Guichon N., Ollivier C., 2022, *Apports de l'analyse de discours à une approche critique du numérique en éducation. L'exemple des discours sur le TNI*, in Collin S., Julie Denouël J., Guichon N., Schneider E. (dir.), *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques*, Presses des Mines, Paris: 117-143.

Lacelle N., Boutin J.-F., Lebrun M., 2018, *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*, PUQ, Québec.

Martinez P., 2011, *Post-face : Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ?*, in Blanchet Ph., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie, Montréal.

Ollivier C., 2018, *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues* (S.I.) : (s.n.), en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02294631.

Peraya D., 2010, *Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits*, in Charlier B., Henri F., *Apprendre avec les technologies*, PUF, Paris.

Piccardo, E., 2005, *Créativité et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Arcipelago, Milano.

Puentedura R. R., 2013, *SAMR, Moving from Enhancement to Transformation*, en ligne : Ruben R. Puentedura's Weblog: SAMR: Moving from Enhancement to Transformation (hippasus.com).

Puozzo Capron I., 2014, "Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue Réflexion théorique et pratique sur la triade créativité, émotion, cognition", *Voix plurielles*, 11.1: 101-111.

Qotb H., 2019, *Apprentissage des langues et numérique : contextualisations, interactions et immersions*, Université de Lorraine, Nancy.

Romero M., Lille B., Patiño A., 2017, *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

Wallet J., 2010, *Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs*, in Charlier B., Henri F., *Apprendre avec les technologies*, PUF, Paris.

Wachs S., Weber C. (coord.), 2021, *Langue et pratiques numériques : nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues*, Recherche et Application, n° 69, CLE International.

Wenger E., 1998, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

CROSS-MEDIA LANGUAGES
Applied Research, Digital Tools and Methodologies

SAGGI – ESSAYS

LA VULGARISATION DES SAVOIRS SCIENTIFIQUES EN LIGNE
Les stratégies de reformulation du manuel MSD

CAROLINA IAZZETTA
Università di Napoli « Parthenope »
carolina.iazzetta@collaboratore.uniparthenope.it

Abstract

(EN) This study focuses on the scientific disclosure of speech and aims to analyze a corpus of ten articles taken from the MSD Manual (professional and consumer version), in order to investigate the reformulation strategies used in the transition from specialist discourse to scientific disclosure of speech. Our approach is based on the transmission of scientific knowledge to a non-expert public, and it is situated within the framework of digital discourse analysis.
KEYWORDS: scientific disclosure of speech; scientific discourse; reformulation; digital discourse analysis; transmission of scientific knowledge.

(FR) La présente contribution s'intéresse au discours de vulgarisation scientifique en ligne et se propose d'analyser un corpus de cinq articles dans la version professionnelle de santé (PS) et cinq articles dans la version grand public (GP), tirés du Manuel MSD, dans un souci d'enquêter les stratégies de reformulation mises en place dans le passage du discours spécialisé à celui de vulgarisation. Notre démarche s'inscrit dans la filière des études sur la transmission des connaissances scientifiques à un public non-expert et se situe dans le cadre de l'analyse du discours numérique.

MOTS-CLÉS: vulgarisation scientifique ; discours scientifique ; reformulation ; analyse du discours numérique ; transmission des connaissances scientifiques.

1. Problématique et objectifs de la recherche

À l'ère du numérique, informer en ligne de manière pertinente et claire les patients sur leurs pathologies, les diagnostiques, les traitements et les médicaments est devenu un enjeu de plus en plus important. Pour ce faire, il est indispensable d'adapter les textes scientifiques non seulement aux contraintes du web, mais aussi de les rendre accessibles à un public non-expert à travers une série de stratégies permettant une simplification des notions spécialisées.

La présente contribution s'intéresse au discours de vulgarisation scientifique en ligne (Macedo-Rouet *et al*. 2004 ; Reboul-Touré 2004 ; De Angelis 2021) et aux pratiques discursives ciblées sur la base du public visé. En particulier, après avoir proposé un bref aperçu du discours de vulgarisation scientifique traditionnel et en ligne et de ses spécificités, nous analyserons un corpus de cinq articles dans la version professionnelle de santé (PS) et cinq articles dans la version grand public (GP), tirés

du Manuel MSD (Merck Sharp and Dohme[1]). Le but est d'enquêter les stratégies énonciatives et notamment de reformulation mises en place dans le passage du discours spécialisé (version PS) au discours non spécialisé (version GP) et créer un corpus de reformulation des termes scientifiques pour la simplification des connaissances techniques dans ce domaine.

Cette recherche s'appuie plus précisément sur la notion de reformulation trans-médiatique (Vargas 2009) comprenant aussi bien les processus de reformulation linguistique que sémio-linguistique. Il est ainsi évident que notre démarche s'inscrit dans le discours de transmission des connaissances scientifiques et se situe dans le cadre de l'analyse du discours numérique (Paveau 2017 ; Née 2017). À ce propos, il est important de souligner que très peu de recherches ont été consacrées à l'étude des procédés de reformulation dans la vulgarisation scientifique en ligne et cela confirme la nouveauté de notre étude.

2. Le discours de vulgarisation scientifique traditionnel et en ligne

La vulgarisation scientifique dont le « père fondateur » en France serait Bernard Le Bovier de Fontenelle, écrivain, dramaturge et scientifique, est née aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles. Elle connaît son essor dans les siècles suivants lorsqu'elle est considérée comme un genre littéraire à part entière destiné tout d'abord aux femmes et à un public essentiellement mondain, proies préférées de la vulgarisation de « première génération » (Grimaldi 2014 : 150). Cependant, la vulgarisation scientifique – dont le statut est incertain – est un thème-carrefour difficile à définir et beaucoup de prudence est prise dans sa définition :

> L'impossibilité que l'on éprouve à définir la vulgarisation scientifique constitue donc le fait premier incontournable [...]. Mais cette impossibilité révèle d'abord la difficulté qu'éprouve la science à poser précisément ses limites. La vulgarisation joue souvent sur les marges, sur cette latitude (Beaune 1988).

Jacobi (1985) considère la vulgarisation scientifique comme un « ensemble de pratiques discursives qui reformulent la science ». Elle se présente ainsi comme une traduction à la fois « intralinguale », c'est-à-dire une traduction de la langue savante en langue vulgaire ou commune, et une traduction « intersémiotique » au sens de Jakobson. Dans ce cas, le vulgarisateur se pose entre le spécialiste et le non spécialiste et interprète le discours de la science en usant la langue moyenne. Ce « médiateur-vulgarisateur » ayant le but de rendre possible la communication entre spécialistes et grand public, est désigné par Moles et Oulif sous l'appellation de « troisième homme » ou *tertium quid* (Moles *et al.* 1967) : il doit produire un discours scientifique, non plus formulé dans un jargon technique, mais dans une langue simple et claire, compréhensible à des non-spécialistes. Dans ce sens, Reboul-Touré (2005) considère le discours de vulgarisation scientifique comme un discours intermédiaire et hétérogène : il tire son origine d'un discours premier et son résultat est un discours second ayant la même fiabilité et scientificité du discours de départ.

À l'ère du numérique, la vulgarisation scientifique a connu des changements remarquables sous différents points de vue. L'avènement de l'Internet a, en fait, favorisé l'accès à la science qui est devenu de plus en plus pratique, voire gratuit, et a changé la manière dont l'internaute s'approche des contenus qu'il lit. En fait, on peut passer rapidement d'un document à l'autre grâce aux liens hypertextuels, on peut modifier des contenus, naviguer dans plusieurs couches de textes pour accéder à des informations supplémentaires, mais aussi réagir aux contenus, les partager ou les commenter (Silletti 2016), interagir avec des spécialistes. Plusieurs lieux de vulgarisation scientifique sont aujourd'hui identifiables sur Internet : des revues en format papier sont désormais disponibles aussi en ligne (entre autres, *Pour la science*, *Science et Avenir*, *La Recherche*) et des sites uniquement conçus pour le support informatique ont vu le jour (entre autres, *Futura Sciences, Universcience.tv*,

[1] https://www.msdmanuals.com/fr/accueil.

etc.). Ces lieux de vulgarisation virtuels émergents ont favorisé l'affirmation d'une figure nouvelle: le scientifique amateur. On assiste donc à une sorte de redistribution des pôles dans la diffusion de l'information scientifique avec l'apparition d'une « désintermédiation », visible dans les forums, les blogs et sur de nombreux sites, où l'internaute peut directement poser sa question à un expert. Ces nouveaux intervenants font converger des formes langagières traditionnelles (article, courrier des lecteurs, discussion) avec des supports numériques (multimédia, liens hypertextes, etc.) (Moirand 2016 : 150-153), ce qui facilite la compréhension des concepts scientifiques les plus complexes et rend la communication plus captivante. Ce qui à l'heure actuelle nous semble intéressant à remarquer concerne aussi l'émergence d'un « quatrième homme », à savoir le traducteur qui devient le médiateur de la vulgarisation, permettant la transmission des savoirs scientifiques (Grimaldi 2014 : 150) grâce à sa capacité de traduire la science et donc de la mettre à la portée du grand public.

2.1. Discours de vulgarisation scientifique : pratiques discursives et public visé

Le discours de vulgarisation se caractérise par une volonté de simplification, résultant de la suppression d'informations compréhensibles uniquement par des spécialistes (Vargas 2009) et d'explicitation des notions scientifiques par le recours de dispositifs cohésifs tels que la répétition, la synonymie et les marqueurs.

Jacobi et Schiele proposent plusieurs paramètres linguistiques spécifiques aux textes de vulgarisation, parmi lesquels on distingue la reformulation qui consiste dans l'explication d'un terme ou d'un concept technique par d'autres expressions plus simples ou par des marques explicites telles que « c'est-à-dire », « autrement dit », « ça veut dire », et qui au niveau intratextuel constitue l'élément portant des textes de vulgarisation (Vargas 2009). Ces pratiques métadiscursives ont une visée sémantique : leur but est de réinterpréter le sens de mots considérés obscurs et/ou nécessitant d'une explication, un éclaircissement ou un complément d'information (Delavigne 2005). Alors que dans le discours scientifique la terminologie tend à éliminer la synonymie pour éviter toute sorte d'ambiguïté, dans le discours de vulgarisation s'établit une synonymie référentielle mettant en équivalence des termes scientifiques et des vocables. Ces derniers sont caractérisés par un sémantisme plus générique pouvant couvrir des référents plus variés que le seul référent du terme scientifique (Mortureux 1982). Le discours du vulgarisateur se présente donc hybride et joue sur l'alternance des registres scientifique et de vulgarisation, comme nous l'examinerons par la suite.

Jacobi relie la notion de vulgarisation au public visé, c'est-à-dire aux non-spécialistes. Cependant, caractériser le discours de vulgarisation par rapport au discours scientifique en se basant uniquement sur la notion de public visé peut être également contestable dans la mesure où, de cette manière, on assiste à une « banalisation » du discours de vulgarisation se réduisant à une sorte de reproduction du discours scientifique adressé à un public non-expert (Delavigne 2003).

3. Création du corpus et méthodologie d'étude

Afin d'enquêter les stratégies énonciatives et notamment de reformulation mises en place dans le passage du discours spécialisé au discours de vulgarisation, nous avons créé et analysé un échantillon de dix articles tirés du Manuel MSD (Merck Sharp and Dohme) dans les versions PS (discours spécialisé) et GP (discours non spécialisé). Plus précisément, nous avons analysé cinq articles de la version PS et les avons comparés à leur version GP. Nous avons ensuite repéré tous les mots reformulés et noté le type de procédés et moyens linguistiques utilisés. Par souci d'hétérogénéité, les articles choisis sont représentatifs de quelques spécialités médicales principales (entre autres, le diabète, le syndrome prémenstruel, les cardiomyopathies, la schizophrénie). Les documents de vulgarisation sont généralement rédigés par les auteurs des discours premiers, c'est-à-dire des professionnels de santé qui jouent le rôle de journalistes-vulgarisateurs, dans le but de donner du crédit et de la « scientificité » à leurs discours seconds. Quant à l'analyse des pratiques discursives

engendrées par le discours de vulgarisation scientifique, nous nous situons dans le cadre de l'analyse du discours numérique. En fait, il s'agit de discours dont les énoncés ont une nature en partie langagière, en partie technologique (Paveau 2012), étant donné la constante interaction entre le langagier, les images et les vidéos comme dans le cas du Manuel MSD.

Notre choix de ce manuel est motivé par le fait qu'il est constamment mis à jour et disponible en plusieurs langues (entre autres, italien, anglais, allemand, espagnol, russe, chinois) et couvre les domaines de l'étiologie, de la physiopathologie et les options d'évaluation et de traitement dans toutes les principales spécialités médicales et chirurgicales. La version GP est un outil de référence et de confiance qui propose des informations claires et faciles à comprendre sur des milliers de pathologies, y compris leurs symptômes et ce que font les médecins pour les diagnostiquer et traiter. Elle inclut aussi des supports extralinguistiques tels que des illustrations, vidéos, questionnaires interactifs et guides sur les médicaments.

Du point de vue macro-langagier, nous avons relevé que la page d'accueil du site du manuel est la carte de visite par laquelle il se montre à ses utilisateurs. Plusieurs espaces virtuels ont été identifiés : le contenu en vedette, les liens rapides, la perle du jour/les curiosités, les dernières nouvelles, etc. Les deux versions présentent aussi une barre de navigation à travers laquelle l'utilisateur peut chercher des contenus classés par ordre alphabétique à partir d'un ou plusieurs mots-clés. Ce manuel nous semble intéressant dans la mesure où il s'avère, d'un côté, un outil pratique très utile destiné à tous ceux qui sont impliqués dans les soins médicaux (version PS), et, d'un autre côté, il se propose de produire des discours seconds légitimes à travers la reformulation des concepts scientifiques et leur adaptation à un public non-expert (version GP).

4. La reformulation dans la vulgarisation scientifique : le cas du Manuel MSD

La « reformulation » est une notion pluridisciplinaire faisant l'objet de recherches dans des domaines proches de la linguistique comme l'acquisition du langage (Martinot 1994, 2000 ; Bernicot *et al.* 2006) ou l'enseignement des langues (Volteau *et al.* 2015). Compte tenu de la grande variété et complexité des définitions et des approches proposées (Gühlich *et al.* 1983 ; Rossari 1990 ; Fuchs 1994), dans cette étude nous considérons la reformulation comme « un acte énonciatif qui met en équivalence une séquence discursive X avec une séquence discursive Y » (Steuckardt 2009). De même, nous nous appuyons sur la notion de reformulation trans-médiatique (Vargas 2009) comprenant aussi bien les processus de reformulation linguistique que les processus de reformulation sémio-linguistique, c'est-à-dire la redéfinition de la composante linguistique à l'aide de différents supports (e.g., images, illustrations, vidéo). La reformulation apparaît ainsi comme l'une des stratégies clés lorsque l'on veut transmettre des notions techniques à un public non-expert. D'après Loffler-Laurian (1984), elle constitue le moyen par excellence pour lever certaines barrières d'ordre technique ou linguistique, en entravant une communication optimale entre les scientifiques et le grand public. Autrement dit, c'est grâce à cet outil qu'un public plus vaste peut avoir accès à l'information scientifique. Nous proposons et analysons par la suite un échantillon d'exemples de stratégies de reformulation, mises en italique, tirées de notre corpus.

> [1a] Diabète sucré [version PS]
> Le diabète sucré est la conséquence d'une diminution de la sécrétion d'insuline, associée à des degrés variables à une résistance des tissus périphériques à l'insuline aboutissant à une *hyperglycémie*. Les premiers symptômes sont liés à l'hyperglycémie et comportent *polydipsie, polyurie* et vision floue […] Le diagnostic repose sur *la mesure de la glycémie*. Le traitement associe un régime alimentaire, l'exercice physique et différents *médicaments antidiabétiques oraux et l'insuline et des médicaments non insuliniques injectables*.
>
> [1b] Diabète sucré (DS) [version GP]

> Le diabète sucré est une maladie dans le cadre de laquelle *l'organisme ne produit pas assez d'insuline* ou n'y répond pas normalement, ce qui entraîne un *taux de sucre dans le sang (glucose) anormalement élevé.* Il se caractérise par une *augmentation des mictions et de la soif*, ainsi qu'une possible perte de poids involontaire. […] Les médecins diagnostiquent le diabète en mesurant *les taux de glycémie*. Les personnes atteintes de diabète doivent suivre un régime alimentaire sain, pauvre en glucides raffinés (y compris en sucre), en graisses saturées et en aliments transformés. Elles doivent également faire de l'exercice physique, maintenir un poids sain et, généralement, prendre des *médicaments pour réduire la glycémie*.

Ces premiers extraits mettent tout d'abord en exergue que la version GP est plus longue et exhaustive par rapport à celle PS en raison de la nécessité d'expliciter et paraphraser certaines notions scientifiques. À titre d'exemple, le terme « hyperglycémie » est remplacé dans la version GP par une sorte de définition du terme scientifique (« taux de sucre dans le sang [glucose] anormalement élevé »). Par ailleurs, dans la version GP, le terme scientifique pivot « glucose » est repris et placé entre parenthèse après avoir été expliqué. Les autres technicismes de la version PS (« polydipsie », « polyurie ») sont également reformulés par le recours au procédé de la définition (« augmentation des mictions et de la soif »), tout comme « médicaments antidiabétiques oraux et médicaments non insuliniques injectables » est remplacé par la locution plus générique « médicaments pour réduire la glycémie ». À ce propos, on peut parler de coréférence, étant donné que dans le texte vulgarisé plusieurs termes ou syntagmes sont utilisés pour désigner un seul référent linguistique. Finalement, dans la version GP, nous signalons la présence de quelques supports extralinguistiques, à savoir un modèle 3D montrant le fonctionnement de l'insuline et une vidéo qui aident à mieux comprendre les notions scientifiques illustrées.

> [2a] Syndrome prémenstruel [version PS]
> Le syndrome prémenstruel est un trouble récurrent de la *phase lutéale* et se caractérise par une *irritabilité, une anxiété, une labilité émotionnelle, une dépression, des œdèmes, des douleurs mammaires et des céphalées* qui se produisent pendant les 5 jours précédant le cycle et finissant généralement quelques heures après le début des *menstruations*. Le trouble dysphorique prémenstruel *est* une forme grave de syndrome prémenstruel.

> [2b] Syndrome prémenstruel (*SPM*) [version GP]
> Le syndrome prémenstruel (*SPM*) regroupe un *ensemble de symptômes physiques et psychologiques* qui débutent *quelques jours avant la période menstruelle* et prend généralement fin quelques heures après le premier jour des *règles.* Le trouble dysphorique prémenstruel *est* une forme de SPM *dans lequel les symptômes sont si graves qu'ils peuvent perturber le travail, les activités sociales ou les relations avec l'entourage*.

Dans cet exemple, on peut remarquer l'utilisation du sigle SPM dans la version GP qui ne figure pas dans la version PS, pouvant peut-être s'expliquer par une volonté de clarté et de simplification caractérisant les textes de vulgarisation scientifique. En deuxième lieu, le technicisme « phase lutéale » a été remplacé dans la version GP par « quelques jours avant la période menstruelle », à savoir une définition de ce que la phase lutéale est. On peut aussi signaler des exemples de simplification et réduction dans la version GP, c'est à dire « ensemble de symptômes physiques et psychologies » au lieu de « irritabilité, anxiété, labilité émotionnelle, dépression, œdèmes, douleurs mammaires et céphalées » et le remplacement du terme « menstruations » par un mot de la langue commune « règles ». Finalement, dans la version GP on donne plus d'informations et de détails sur le trouble dysphorique prémenstruel qui ne figurent pas dans la version PS. Dans les deux exemples, on trouve l'un des traits portants aussi bien des textes scientifiques spécialisés que des textes des vulgarisation, à savoir l'utilisation du verbe copule « être » introduisant la définition de trouble dysphorique prémenstruel et servant à établir une simple équivalence.

> [3a] Absorption des médicaments [version PS]

> L'absorption d'un médicament est déterminée par ses propriétés physico-chimiques, sa formulation galénique et sa voie d'administration.

> [3b] Absorption des médicaments [version GP]
> On *appelle* absorption le passage d'un médicament dans la circulation sanguine après son administration. L'absorption modifie la biodisponibilité, *c'est-à-dire* la quantité de médicament qui atteint le site d'action et la vitesse à laquelle il atteint ce site.

L'analyse de l'extrait [3b] met en évidence deux éléments typiques du discours de vulgarisation scientifique qui ne sont pas aussi fréquents dans les discours scientifiques à proprement parler : i) un cas de dénomination qui passe per le verbe « appeler » ; ii) l'utilisation du marqueur de reformulation paraphrastique « c'est-à-dire » (Gülich *et al.* 1983 ; Steuckardt *et al.* 2005 ; Vassiliadou 2008 ; Khatchatourian 2008), ayant le rôle de clarifier une notion scientifique complexe à un public non-expert et de lever l'obstacle de terminologies réputées opaques pour des non-spécialistes. D'après Fuchs (2022), les marqueurs de reformulation ont, en fait, le rôle de mettre en relation d'équivalence le formulé avec le reformulé et expriment une homogénéité du sens. En particulier, l'emploi de « c'est-à-dire » aurait deux fonctions majeures : l'équivalence ou l'identité entre deux segments et une visée explicative (Vassiliadou 2013 : 10). Par ailleurs, il est évident que dans la version GP, on donne des informations sur l'absorption qui sont, en revanche, implicites dans la version PS.

> [4a] Revue générale des cardiomyopathies [version PS]
> Une cardiomyopathie est un *trouble primitif* du muscle cardiaque. Elle diffère des *troubles cardiaques* structurels tels qu'une coronaropathie, une valvulopathie ou une cardiopathie congénitale. Les cardiomyopathies sont classées en 3 principaux types en fonction des caractéristiques anatomopathologiques :
> - Dilatées
> - Hypertrophiques
> - Restrictives

> [4b] Qu'est-ce qu'une cardiomyopathie ? [version GP]
> « Cardio » *désigne* le cœur. « Myopathie » *désigne* un muscle qui n'est pas normal. Le terme « cardiomyopathie » *désigne* une *maladie cardiaque* qui affecte directement le muscle cardiaque. Le muscle cardiaque est nécessaire pour pomper le sang. Il existe 3 types de cardiomyopathie :
> - Dilatée : *votre cœur s'élargit (se dilate) comme un ballon*
> - Hypertrophique : *les parois de votre cœur deviennent épaisses et rigides (hypertrophie)*
> - Restrictive : *les parois de votre cœur deviennent rigides.*

Dans cet exemple, dans la version GP on revient d'abord sur l'étymologie du mot « cardiomyopathie » avant de passer à expliquer la pathologie médicale à proprement parler. Pour ce faire, on remarque la répétition du verbe « désigner » qui, tout comme les autres verbes de la catégorie « appeler », sert à dénommer et à indiquer des référents linguistiques du domaine médical (« cardio », « myopathie », « cardiomyopathie »), dans un souci de les expliquer à un public non-expert en matière de médicine. D'ailleurs, le titre même de l'article version GP renvoie à une question très pointue « Qu'est-ce qu'une cardiomyopathie ? » à laquelle le médecin-vulgarisateur répond dans les premières lignes de l'article. En revanche, le titre de la version PS est « Revue générale des cardiomyopathies », indiquant qu'il s'agit d'un article spécialisé. De plus, on peut souligner que les trois types de cardiomyopathie ne sont que mentionnés dans la version PS, alors que dans la version GP ils sont succédés par un signe de ponctuation (;) avant d'être expliqués. À ce propos, on peut noter que pour transmettre la notion de « cardiomyopathie dilatée », on recourt à une similitude, c'est-à-dire que le cœur est comparé à un ballon, alors que dans le cas de la « cardiomyopathie hypertrophique », on reprend le terme « hypertrophie » entre parenthèses pour faire référence à la

rigidité des parois du cœur. Par ailleurs, dans un souci de simplification les termes « coronaropathie », « valvulopathie » et « cardiopathie congénitale » de la version PS ont été complètement éliminés dans la version GP. Ces deux extraits partagent l'emploi de l'hypertexte, à savoir un fragment autonome qui fonctionne comme unité minimale d'écriture sur le web et qui permet de renvoyer à d'autres contenus. En particulier, à partir d'un mot ou d'un groupe de mots signalés par la couleur et/ou le soulignement typographique, le lien hypertexte permet au lecteur d'accéder à d'autres informations sur la base de ses intérêts (Reboul-Touré 2005).

> [5a] Schizophrénie [version PS]
> La schizophrénie est caractérisée par la psychose (perte du contact avec la réalité), des hallucinations (fausses perceptions), des idées délirantes (fausses convictions), un comportement et une parole désorganisés, une *affectivité lisse* (gamme des émotions réduite), des déficiences cognitives (détérioration du raisonnement et de la capacité à résoudre des problèmes) et un dysfonctionnement social et professionnel.

> [5b] Schizophrénie [version GP]
> La schizophrénie est un *trouble mental* caractérisé par la perte de contact avec la réalité (psychose), des hallucinations (en général, le fait d'entendre des voix), de fausses croyances auxquelles on se tient fermement (délires), des troubles de la pensée et du comportement, des *expressions émotionnelles diminuées*, une diminution de la motivation, un déclin de la fonction mentale (cognition), et un fonctionnement anormal dans la vie quotidienne, qu'il s'agisse du travail, des relations sociales ou des soins personnels.

En dernière analyse, nous avons choisi de prendre en considération ces deux extraits sur la schizophrénie pour mettre en relief un autre trait typique des textes de vulgarisation, c'est-à-dire l'emploi des hyperonymes permettant de rendre accessible le sens des termes techniques (« schizophrénie ») à travers des mots appartenant à langue commune (« trouble mental »). En général, dans les textes de vulgarisation l'emploi de certains hyperonymes tels que « trouble », « maladie », « affection » au lieu du nom technique du syndrome et/ou de la maladie, manifeste une volonté de la part du médecin-vulgarisateur de faire comprendre la gravité du mal et convaincre les lecteurs à prendre au sérieux la pathologie en question. Tout comme dans les autres extraits pris en considération, même dans ce cas on peut remarquer une simplification des notions scientifiques dans la version GP par rapport à la version PS (par exemple, « expressions émotionnelles diminuées » au lieu de « affectivité lisse »).

5. Conclusion

Cette étude a montré que le discours de vulgarisation scientifique est un discours second destiné à un public non-expert, à savoir une sorte de récriture du discours scientifique mise en place par un médecin-vulgarisateur dans un souci de rendre la science accessible à un public plus large. Dans une société de plus en plus connectée où l'information médicale passe notamment par les revues, les blogs et les forums en ligne, la production de discours seconds qui ont la même fiabilité des discours spécialisés s'avère ainsi indispensable pour permettre aux patients de mieux comprendre leurs pathologies et les traitements à suivre. Pour ce faire, des stratégies de simplification, voire de reformulation, deviennent indispensables.

Sans prétendre à l'exhaustivité, dans ce travail nous avons remarqué quelques stratégies de reformulation caractérisant le Manuel MSD et nous avons vu que les plus utilisées sont : i) la coréférence/le remplacement du terme (« polydipsie », « polyurie ») des textes scientifiques par des définitions du terme spécialisé dans les textes de vulgarisation (« augmentation de la soif », « augmentation des mictions ») ; ii) la substitution des termes scientifiques avec des termes/locutions plus génériques « médicaments pour réduire la glycémie » au lieu de « médicaments antidiabétiques

oraux et médicaments non insuliniques injectables » ; iii) un plus grand nombre d'acronymes et sigles dans les articles vulgarisés pouvant s'expliquer par une volonté de clarté et de rendre plus accessible l'information scientifique ; iv) l'utilisation de l'hypertexte et du verbe copule « être » aussi bien dans la version GP que dans la version PS introduisant des définitions ; v) des cas de dénominations passant per des verbes de la catégorie « appeler » ; vi) l'utilisation du marqueur de reformulation paraphrastique « c'est-à-dire » et des hyperonymes tels que « trouble », « maladie », « affection » au lieu du nom technique du syndrome et/ou de la maladie. Les articles composant notre corpus ont été sélectionnés pour mettre en évidence chacune des stratégies mentionnées, qui parfois figurent simultanément dans les extraits analysés. D'autres stratégies de reformulation faisant généralement partie des pratiques caractéristiques des textes de vulgarisation scientifique, et qui mériteraient d'être explorées davantage dans le Manuel MSD, sont la nominalisation, la dérivation, la caractérisation, l'analogie, la métaphore et la métonymie. Faute d'espace, on n'a pas pu les analyser dans cette contribution. Cependant, une étude plus approfondie de ces stratégies discursives pourrait nous donner des résultats plus solides et une vision plus pointue et complète du phénomène de la reformulation caractérisant non seulement le Manuel MSD, mais plus généralement tous les textes de vulgarisation scientifique. D'ailleurs, notre but ultérieur est de créer un corpus de reformulations et une base de données utile pour la simplification des notions spécialisées dans le domaine scientifique/médical.

Grâce à notre étude nous espérons avoir donc montré la pertinence de la problématique posée par la transmission des savoirs scientifiques au grand public et avoir nourri les réflexions sur les procédés de reformulation mis en place dans le passage d'un texte scientifique spécialisé à un texte vulgarisé.

Références bibliographiques

Beaune J.C., 1988, *La vulgarisation scientifique. L'ombre des techniques*, in D. Jacobi, B. Schiele (éds.), *Vulgariser la science*, Seyssel, Champ Vallon (Milieux) : 47-81.

Bernicot J., Hudelot C., Salazar-Orvig A., 2006, « La reprise et ses fonctions », *La linguistique*, 2 : 3-8.

De Angelis R., 2021, « La reformulation dans les articles de vulgarisation scientifique en ligne : substitution, explication, expansion », in D. Ablali, M. Gonçalves, F. Silva, *Reformuler : une question de genres ? / Reformular : uma questão de géneros ?*, Edições Húmus, Famalicão : 223-245, https://hal.u-pec.fr/hal-04020288 (08-04.2024).

Delavigne V., 2003, *Quand le terme entre en vulgarisation,* Conférence « Terminologie et Intelligence artificielle », Strasbourg : 80-91, https://hal.science/hal-00920636/document, https://doi.org/10.4000/corela.4029 (08.04.2024).

Delavigne V., 2005, « Les mots de l'autre : approche contrastive de discours de vulgarisation », in F. Grossmann, M.A. Paveau, G. Petit, *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*, Grenoble, Ellug : 189-213.

Fuchs C., 1994, *Paraphrase et énonciation,* Ophrys, Paris.

Fuchs C., 2022, « La reformulation paraphrastique avec ou sans marqueurs : quelques repères » *Éla. Études de linguistique appliquée*, 207, 3 : 307-318, https://doi.org/10.3917/ela.207.0055 (08.04.2024).

Grimaldi C., 2014, «Traduction et transmission des savoirs dans les ressources de vulgarisation scientifique», *Testi e Linguaggi*, 8 : 149-160.

Gülich E. *et al.,* 1983, « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique », *Cahiers de linguistique française*, 5 : 305-351, https://doi.org/10.3917/lang.212.0035 (08.04.2024).

Jacobi D., 1985, « Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique », *Semen*, http://journals.openedition.org/semen/4291(08.04.2024).

Khatchatourian E., 2008, *Les marqueurs de la reformulation formés à partir du verbe dire*, in M.C. Le Bot, M. Schuwer, É. Richard. (éds), *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes : 19-33.

Loffler-Laurian A.M., 1984, « Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction », *Langue française*, 64 : 109-125, https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5208 (08.04.2024).

Macedo-Rouet M. *et al.,* 2004, « Vulgarisation scientifique: les revues en ligne », *Hermès, La Revue*, 39, 2 : 61-68, https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-2-page-61.htm (08.04.2024).

Manuel MSD (Merck Sharp and Dohme), https://www.msdmanuals.com/fr/accueil (08.04.2024).

Martinot C., 1994, *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications (Enfants de classe maternelle)*, Thèse de l'Université Paris 8.

Martinot C., 2000, « Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans », *Langages*, 140 : 92-123, https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2000_num_34_140_2392 (08.04.2024).

Moles A. *et al.,* 1967, « Le troisième homme, vulgarisation scientifique et radio », *Diogène*, 58 : 29-40.

Moirand S. *et al.*, 2016, « La vulgarisation scientifique au croisement de nouvelles sphères d'activité langagière », *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 11 : 145-169.

Mortureux M.F., 1982, « Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation », *Langue française,* 53 : 48-61, https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1982_num_53_1_5115 (08.04.2024).

Née É., 2017, *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Paveau M.A., 2012, « Réalité et discursivité. D'autres dimensions pour la théorie du discours », *Semen*, 34 : 95-115, https://doi.org/10.4000/semen.9748 (08.04.2024).

Paveau M. A., 2017, *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques,* Paris, Hermann.

Reboul-Touré S., 2004, *Écrire la vulgarisation scientifique aujourd'hui*, Colloque Sciences, Médias et Société, Lyon, ENS-LSH : 195-212, https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01387603/document (08.04.2024).

Reboul-Touré S., 2005, « Les mots et l'internet », *Linx*, 52 : 35-90, http://linx.revues.org/237 (08.04.2024).

Rossari C., 1990, « Projet pour une typologie des opérations de reformulation », *Cahiers de Linguistique Française*, 11 : 345-359, https://libra.unine.ch/server/api/core/bitstreams/644b3117-3673-4f00-aba1-d8ea341d4505/content (08.04.2024).

Silletti A.M., 2016, « Le discours hypertextualisé des magazines de vulgarisation scientifique français en ligne », *Semen*, 42 : 49-69, http://journals.openedition.org/semen/10613 (08.04.2024).

Steuckardt A. *et al*, 2005, *Les marqueurs de glose*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

Steuckardt A., 2009, « Décrire la reformulation: le paramètre rhétorique », *Cahiers de praxématique*, 52 : 159-172, https://doi.org/10.4000/praxematique.1415 (08.04.2024).

Vargas E., 2009, « Discours de vulgarisation à travers différents médias ou les tribulations des termes scientifiques. Le cas de la médecine », *ILCEA*, 11, https://doi.org/10.4000/ilcea.217 (08.04.2024).

Vassiliadou H., 2008, « Quand les voies de la reformulation se croisent pour mieux se séparer: à savoir, autrement dit, c'est-à-dire, en d'autres termes », in M.C. Le Bot, M. Schuwer, E. Richard

(éds.), *La Reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes : 35-50.

Vassiliadou H., 2013, « C'est-à-dire (que) : embrayeur d'énonciation », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 36, https://doi.org/10.4000/semen.9684 (08.04.2024).

Volteau *et al* (éds), 2015, « La reformulation : usages et contextes », *Corela,* 18 : 3-10, https://doi.org/10.4000/corela.4029 (08.04.2024

CROSS-MEDIA LANGUAGES
Applied Research, Digital Tools and Methodologies

SAGGI – ESSAYS

IL RUOLO DELLA FIABA NELL'EDUCAZIONE AMBIENTALE: IL *CASE-STUDY* ANDERSEN

MARIA RUGGERO
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
maria.ruggero@uniba.it

Abstract

(ITA) Il saggio si propone di valutare come il genere fiabesco costituisca uno strumento nevralgico ai fini della sensibilizzazione riguardo le urgenti tematiche *green*. Dopo un'introduzione relativa alla funzione pedagogica ed educativa della fiaba, in relazione ai più recenti studi legati all'ecocritica nell'ambito della letteratura per l'infanzia, si considerano degli esempi puntuali mediante l'analisi di alcune fiabe di Hans Christian Andersen, *La margheritina*, *L'abete*, *Il lino,* al fine di dimostrare come specifiche dinamiche narrative fungano da strumento di evocazione, visualizzazione, immedesimazione facilitando l'acquisizione di competenze trasversali legate ad una maggiore responsabilizzazione e ad una *call to action*. La conclusione dimostra come la costruzione narrativa e linguistica di queste "fiabe ecologiche" sin dalla fine dell'Ottocento contribuisca a veicolare la problematica visione della natura ai bambini, ma anche ad innescare in loro un senso di salvaguardia dell'ambiente.

PAROLE CHIAVE: letteratura per l'infanzia; fiaba; dialogo ecocritico; pratica didattica; competenze trasversali.

(EN) The essay aims at evaluating how fairy tales represent a central tool which can be used in order to raise awareness about the urgent environmental debate. After an introduction on the methodological approach and on the pedagogical function of children's literature, based on an ecocritical dialogue, I will analyse three Andersen's fairy tales: *La margheritina*, *L'abete*, *Il lino.* I will show how three narrative mechanisms, the evocation, the visualization and the identification actively contribute to the acquisition of soft skills connected to a *call to action* and to a more evident sense of responsibility towards the external and natural reality. The conclusion shows how the narrative and linguistic representation conveys a problematic vision about the ecosystem, but, at the same time, it involves readers, it activates an aware sense of preservation of the environment and promotes the development of soft skills.

KEYWORDS: children literature; fairy tales; ecocritical dialogue; teaching practice; soft skills.

1. Narrazione e ambiente: una prospettiva metodologica

L'attuale e problematica realtà dell'Antropocene ha determinato la nascita di un interesse sempre più crescente in merito alla rappresentazione dell'ambiente nella letteratura per l'infanzia,

funzionalmente ad una didattica propedeutica alla sensibilizzazione delle nuove generazioni. Il substrato che alimenta gli studi critici è fortemente metodologico e si lega all'esigenza di impostare quanto viene definito un «dialogic space in teacher education»[1] (Goga et al, 2023: 1434) letto come uno «space of reflection and exploration of new possibilities»[2] (Goga et al, 2023: 1435), individuando nel dialogo ecocritico un approccio didattico attivo che possa implementare il pensiero critico e l'acquisizione di specifiche competenze trasversali:

> The aim of introducing ecocritical dialogues in teacher education is to reconfigure and revise teaching practices, based on the view that such practices demand critical thinking and collaboration, also directed specifically towards examining the ways in which we think and talk about human relationship(s) to the natural world[3]. (Goga et al, 2023: 1431)

Nell'ambito dell'importanza della sostenibilità ambientale richiamata dall'*Agenda 2030* e dall'OECD, *The Future of Education and Skills. Education 2030,* lo sviluppo di queste *soft skills* connesse ad un maggiore pensiero critico e ad uno spirito più cooperativo, risulta necessario ai fini di una *call to action* in merito all'urgenza della questione ambientale. Sulla base di queste riflessioni preliminari è stato valutato il complesso letterario rivolto ai bambini considerando la cosiddetta *Nature-in-Culture Matrix,* configurata come strumento didattico attivo nell'ambito dell'educazione ambientale: «the NatCul Matrix is a grid for the discussion of different materials, texts, and practices. Finally, the matrix is in dynamic dialogue with, and challenges, main figures of thought in the environmental discourse, making such figures of thought part of education»[4] (Goga et al, 2023: 1431):



Figura 1.
The Nature-in-Culture Matrix. (Goga et al., 2018: 12)

La matrice rappresenta lo schema analitico funzionale alla rappresentazione della natura e del suo rapporto con l'uomo nell'ambito della letteratura per l'infanzia, configurandosi come strumento di discussione, analisi ecocritica e comparazione testuale. Esso consta di due assi, uno orizzontale che si muove da una prospettiva antropocentrica ad una ecocentrica, e un asse verticale che richiama un'attitudine celebrativa della natura e del suo rapporto con i bambini e adulti ed una che, diversamente, è orientata alla problematizzazione. Il termine *techné* rievoca l'arte della creazione,

[1] «Spazio dialogico nella formazione degli insegnanti». Tutte le traduzioni sono mie.
[2] «Spazio di riflessione e di esplorazione di nuove possibilità».
[3] «L'obiettivo di introdurre dialoghi ecocritici nella formazione degli insegnanti è la riconfigurazione e la rivisitazione delle pratiche didattiche, partendo dal presupposto che tali pratiche richiedano pensiero critico e collaborazione, anche diretti specificamente ad analizzare i modi in cui pensiamo e parliamo della relazione umana con il mondo naturale».
[4] «La NatCul Matrix è una griglia funzionale alla discussione di diversi materiali, testi e pratiche. Infine, la matrice dialoga dinamicamente e sfida le principali figure di pensiero nel discorso ambientale, rendendo tali figure di pensiero parte dell'istruzione».

implicando come l'elaborazione letteraria sia forgiata da un narratore che colloca e posiziona il lettore e la sua narrazione all'interno di questi assi. Attualmente, come osserva Guanio-Uluru, «the problematizing stance is increasingly common in more recent texts, especially those oriented towards the representation of human Anthropocene impact»[5] (Guanio-Uluru 2023: 151). Soprattutto negli ultimi anni, dunque, la letteratura per l'infanzia si è affiancata ad uno studio teorico e critico nei confronti della rappresentazione della natura assumendo come necessario un cambiamento metodologico nella didattica che tenga conto dello sviluppo di un pensiero critico. Da questo substrato orientato ad un dialogo ecocritico, la suddetta matrice si configura come uno strumento analitico e critico cruciale che veicola i nuovi obiettivi *green* comunitariamente condivisi.

Sulla base di queste riflessioni, valutando come gli studi ecocritici considerino l'Ottocento, e, nel dettaglio, il Romanticismo europeo come il punto di partenza della riflessione e della problematizzazione ecologica[6], si ambisce ad analizzare alcune fiabe dell'autore danese Hans Christian Andersen (1805-1875) al fine di appurare come la suddetta matrice sia in realtà applicabile non solo ai più recenti testi letterari, ma che già queste fiabe, attualmente definibili come ecologiche, racchiudano tutti gli elementi costitutivi dello schema precedentemente considerato, vertano su una duplice prospettiva, antropocentrica ed ecocentrica, si muovano significativamente da una celebrazione ad una problematizzazione della natura, veicolando le iniziali preoccupazioni sul futuro dell'ambiente in seguito all'embrionale avvio dei processi di industrializzazione.

2. La rappresentazione della natura

Tentativi di sensibilizzazione e di denuncia sono stati già messi in atto nel corso della prima metà dell'Ottocento e tre fiabe di Andersen, *La margheritina* (1838), *L'abete* (1844-46)*, Il lino* (1848-49), costituiscono una prova decisiva, veicolando una modernità talmente disarmante da prestarsi all'attuale *ecocritical dialogue.*

I tre testi condividono la centralità dell'elemento naturale, di appartenenza al mondo vegetale, che viene evocata sin dal titolo. In un contesto di crescente subordinazione della realtà naturale rispetto all'uomo emerge sin dall'inizio un rovesciamento della stessa sostituita da un punto di vista ecocentrico: l'ambiente non si configura come oggetto, bensì come soggetto. Di fatto, in tutte le fiabe proposte, si verifica un'inversione del punto di vista ordinario: sono gli elementi naturali che spesso raccontano, dalla loro prospettiva, il fenomeno che stanno passivamente subendo. Lo straniamento, il cambiamento sul piano diegetico, risulta funzionale ad una maggiore presa di coscienza da parte del lettore, che, assuefatto a specifiche forme di rappresentazione ed accettazione della realtà circostante, è costretto a mettere in discussione il complesso valoriale. L'analisi testuale che segue si inserisce metodologicamente come strumento di comprensione di questo sistema evidenziando lo *shift* cognitivo che coinvolge il discente.

Si prende dapprima in considerazione la fiaba *La margheritina.* L'*incipit* è il seguente:

> Stammi a sentire!
> Laggiù in campagna, vicino alla strada maestra, c'era una villa: l'hai certo vista anche tu, una volta o l'altra! Davanti c'era un giardinetto con tanti **fiori** e una cancellata **dipinta**, e lì accanto, sul ciglio di un fossato, era spuntata una margheritina, tra la più **splendida** erba **verde**. Il sole

[5] «L'atteggiamento problematizzante è sempre più comune nei testi più recenti, specialmente in quelli orientati alla rappresentazione dell'impatto umano dell'Antropocene».

[6] Si rimanda a riguardo, tra gli altri, a Rigby K., 2004, *Topographies of the sacred : the poetics of place in European Romanticism,* University of Virginia Press**,** Charlottesville; Davies J., 2022, "Romantic 'Ghost Acres' and Environmental Modernity." *Studies in Romanticism* 61 (2), pp. 203-27; Heringman N., 2023, "Introduction: Romantic Writing and Ecological Knowledge", *Studies in Romanticism*, 62 (1), pp. 1-7.

> brillava su di lei **caldo** e **glorioso** come sui **grandi**, **bellissimi** fiori del giardino, e per questo essa cresceva a vista d'occhio. Eccola lì, una mattina, tutta sbocciata, con i suoi **piccoli** petali **bianchi luminosi** disposti come tanti **raggi** intorno al piccolo sole **giallo** al centro. Non le passava neppure per la mente che nessuno l'avrebbe notata lì nell'erba, e che era un povero fiore trascurato da tutti, anzi, si sentiva così felice, e si volse verso il sole, alzò lo sguardo verso di lui e stette ad ascoltare l'allodola che cantava nell'aria. (Andersen 2005: 102)

Il primo aspetto che emerge dal contesto è il riferimento al lettore e il diretto coinvolgimento di quest'ultimo, al fine di renderlo apertamente partecipe degli eventi che si stanno per verificare. L'imperativo che funge da *incipit* risulta, infatti, funzionale ad attirare e a mantenere l'attenzione. Al contempo, la creazione di un'immagine condivisa, una villa, di certo, si esplicita, conosciuta anche dal lettore, contribuisce attivamente alla formazione di un terreno cognitivo comune funzionale ad avvicinare emotivamente il più possibile il bambino alla realtà proposta. Dal coinvolgimento, infatti, scaturisce una desta attenzione. Segue una rappresentazione amena del paesaggio circostante che si lega all'antropomorfizzazione dell'elemento naturale, espresso, in tal caso, dal sentimento della felicità provato dalla margherita. La visualizzazione, consentita tramite l'uso di una descrizione vivida, celebrativa e dettagliata, mediante aggettivi e sostantivi, evidenziati da me nel testo, afferenti al campo semantico della bellezza, della luce, dei colori, insieme al coinvolgimento del lettore e l'antropomorfizzazione consentono l'avvio di un processo di immedesimazione e di una diversa comprensione della realtà, scardinando la precedente. La compartecipazione del discente si verifica anche mediante l'evocazione di un contesto a lui indubbiamente vicino:

> La piccola margheritina era contenta come se fosse stato un giorno di festa grossa, e invece non era che un lunedì e tutti i bambini erano a scuola. Mentre quelli stavano seduti nei loro banchi e imparavano tante cose, lei se ne stava immobile nel suo piccolo gambo verde, e apprendeva dal sole caldo e da tutto quello che la circondava come sia grande la bontà divina [...]. (Andersen 2005: 102)

Il narratore stabilisce una relazione tra l'ambiente naturale circostante, vivificato mediante sentimenti e pensieri umani, nella loro semplicità facilmente intuibili dal bambino, e la realtà scolastica che avvicina alla dimensione di quest'ultimo. Questa realtà idilliaca, attentamente costruita e che veicola la bellezza della natura intoccata dall'uomo, viene bruscamente problematizzata dalla presenza di un'allodola che «era stata fatta prigioniera e se ne stava in gabbia, vicino alla finestra aperta», dove la chiusura determinata dalla prigionia si lega dicotomicamente alla possibilità della libertà veicolata dall'opposizione spaziale gabbia / finestra aperta. L'animale infatti:

> [...] cantava del giovane grano verde sul campo e dello splendido viaggio che egli poteva intraprendere nell'aria, librandosi sulle ali. Il povero uccello non era certo di buon umore, rinchiuso nella gabbia. (Andersen 2005: 103)

L'amenità del libero spazio naturale si lega ad una prima scena destabilizzante che implicitamente complica la celebrazione precedente e richiama l'azione abusiva da parte dell'essere umano nei confronti, in questo specifico caso, del mondo animale, che, diversamente dalla contentezza della margherita, prova un senso di tristezza. Diversamente dall'iniziale allodola che cantava nell'aria, il narratore, in maniera dicotomica, presenta un'ulteriore immagine della realtà animale, quella resa prigioniera; al canto libero si oppone il lamento, alla possibilità di librarsi nell'aria, per contrasto, si presenta una gabbia che limita il movimento e l'espressione naturale dell'allodola, poco dopo infatti si afferma «il povero uccellino si lamentava forte della libertà perduta, e sbatteva le ali contro le sbarre di ferro della gabbia». Tramite la dicotomia, Andersen veicola due realtà divergenti: la prima parte della fiaba si caratterizza per la celebrazione dell'inviolata natura, che, priva degli atteggiamenti abusivi degli uomini, si trova in equilibrio nel proprio ecosistema, la seconda parte della fiaba risente dell'azione umana, che ingiustamente si immette nell'ordine della natura, creando squilibri ed instabilità. Il discente, assuefatto alla realtà celebrativa, di cui, mediante le tecniche narrative

precedentemente enucleate, si *sente* ora parte, viene subito messo davanti ad una dimensione opposta, innescando un cambiamento sul piano percettivo e, di conseguenza, contribuendo allo sviluppo di competenze critiche che portano all'elaborazione di semplici ma decisivi quesiti: perché si verifica questo? chi è il responsabile? Il repentino cambiamento del parametro cognitivo, per ritornare al precedente schema, non scatena nel lettore una mera e passiva accettazione del processo, ma determina la ricerca della motivazione di questa rottura, attribuibile, come si scoprirà subito dopo in maniera esplicita, all'azione umana. Il destino dell'allodola anticipa quello della flora, in quanto subito dopo:

> In quel momento uscirono dal giardino due ragazzetti: uno aveva un coltello in mano: grande e tagliente come quello adoperato dalla ragazza per tagliare i gambi dei tulipani. Si diressero proprio verso la margheritina, che non riusciva a capire quale intenzione avessero. (Andersen 2005: 104)

Se la gabbia si configura come lo strumento dell'imprigionamento arbitrario, dove, però, l'agente viene strategicamente omesso, il coltello rappresenta un ulteriore mezzo di illegittima devastazione della realtà circostante incidendo negativamente sui ritmi di vita della flora. Davanti a questi due strumenti e davanti l'immagine dei due ragazzi che commettono il misfatto, il lettore ottiene una risposta alla sua implicita domanda, rinforza la competenza critica soprattutto comprendendo il valore della responsabilità delle proprie azioni e delle nefaste conseguenze *sul* mondo naturale circostante. La fiaba termina sia con la morte dell'allodola sia con la fine ignobile della margheritina:

> Solo l'indomani mattina vennero i bambini, e vedendo l'uccello **morto**, **piansero**, **piansero** molte **lagrime**, e lo deposero in una **tomba** graziosa, che ornarono di petali di fiori. La piccola **salma** fu messa in una bella scatola rossa: dovette esser **sepolto** con onori regali, povero uccellino! Quando era vivo e cantava lo avevano dimenticato, lo avevano lasciato languire nella gabbia senza il necessario, ed ora gli tributavano tanti onori, spargevano per lui tante **lagrime**!
> Ma la zolla di terra con la margheritina fu gettata via, nella **polvere** della strada maestra, e nessuno pensò a lei, che aveva sofferto più di tutti per il povero uccellino, e che sarebbe stata tanto felice di poterlo consolare. (Andersen 2005: 105)

La problematizzazione emersa nel corso della narrazione si chiude con la distruzione dell'ecosistema naturale ed animale, in contrasto con l'*incipit,* che evocava aggettivi e sostantivi celebrativi afferenti alla luce e alla bellezza. In questo caso, emerge il campo semantico della morte, del dolore, della sofferenza. Il florido e fertile «giardinetto con tanti fiori», che rievoca la realtà di un *locus amoenus,* si trasforma alla fine «nella polvere della strada maestra», in particelle aride e sterili. Andersen denuncia l'ipocrisia e l'atteggiamento errato che gli esseri umani assumono verso il mondo naturale, compiendo azioni di immotivata devastazione, mancanza di rispetto, trascuratezza ed incapacità di prendersi cura di una realtà che viene considerata, antropocentricamente, *solo* in relazione alle esigenze e ai desideri dell'essere umano. Il narratore enfatizza, infatti, la duplice attitudine dell'uomo: la sofferenza finale si lega ad una precedente incuria e negligenza, al contempo, la preposizione avversativa *ma* veicola come nonostante la consapevolezza dell'errore si continui a perseverare nella noncuranza dell'ambiente: la margheritina viene, infatti, gettata via, vivendo sino alla fine sentimenti umani legati alla sofferenza e alla consolazione. Come si può appurare, applicando la suddetta matrice, come principio metodologico e come strumento didattico che innesca una riflessione attiva nel discente, emerge come la narrazione risenta di tutti gli elementi enucleati: in primo luogo, dalla celebrazione si passa alla problematizzazione, in secondo luogo, un narratore onnisciente sposta la mera prospettiva umana verso una più naturale, presentando gli eventi dal punto di vista dell'allodola e della margherita. La costruzione testuale è organizzata in maniera pedagogicamente educativa: è il bambino che, avvicinato alla realtà naturale tramite strumenti conoscitivi a lui noti, riesce ad effettuare un passaggio di matrice critica che passa per la domanda più frequente introdotta dal "perché" e che conduce a sua volta, al valore della responsabilità, esplicitamente richiamata nel finale. Il narratore, infatti, insistendo sull'atteggiamento errato dei bambini che fino alla fine agiscono in

maniera impropria verso il mondo naturale e presentando una dimensione tetra e grigia, ambisce apertamente ad enfatizzare lo sbaglio, con un chiaro obiettivo di insegnamento, di sensibilizzazione, di cambio attitudinale, che passa, nel discente, per il pensiero critico e, quindi, per il rispetto e per la cooperazione.

Nella realtà ottocentesca, dove l'azione antropocentrica è sempre più predominante, Andersen rovescia, mediante uno straniamento diegetico, il punto di vista, presentando il medesimo schema narrativo anche nella fiaba intitolata *L'abete*. Anche in questo caso, la possibilità di espressione concessa al mondo vegetale, come forma di antropomorfizzazione umana, contribuisce sia ad un capovolgimento prospettico sia a veicolare apertamente una natura sofferente per le azioni umane.
Nuovamente la narrazione si apre contestualizzando la presenza di un abete, definito, «molto grazioso», in un bosco dove conduce amenamente la sua esistenza, in quanto «aveva largo spazio, poteva godere il sole, l'aria non mancava e tutt'intorno a lui crescevano molti suoi compagni grandi, abeti e pini», (Andersen 2005: 191). La vita gradevole si scontra con le azioni degli esseri umani in quanto poco dopo si sostiene:

> D'autunno venivano sempre i boscaioli ad abbattere alcuni degli alberi più alti; questo avveniva ogni anno, e il giovane abete, che si era fatto bello grande ormai, rabbrividiva a pensarci, perché quegli alberi **grandi e stupendi** cadevano a terra con un orrendo schianto; poi gli strappavano via i rami, ed essi restavano **tutti nudi, così esili e magri** che **quasi non si riconoscevano più**; poi venivano caricati sui carri e i cavalli li conducevano via dal bosco. Dove li portavano? quale sorte li aspettava? (Andersen 2005: 191-192)

Come nella fiaba precedente, l'abete assume accezioni antropomorfizzate, in quanto l'abbattimento degli alberi e la misera fine che essi fanno comporta il suo rabbrividire. Il cambiamento rispetto all'azione degli esseri umani è mediato da una trasformazione semantica che coinvolge gli aggettivi che qualificano gli alberi: se prima essi vengono designati come «grandi e stupendi», successivamente all'azione umana, mediata dal verbo "strappare" che rievoca il "tagliare" della fiaba precedente, essi sono «esili e magri», quasi irriconoscibili. Lo *shift* cognitivo, che il lettore subisce secondo la dinamica celebrazione / problematizzazione, viene intensificato dalla presentazione delle domande dirette, che costituiscono un ulteriore *escamotage* narrativo funzionale al suo coinvolgimento e all'elaborazione di una riflessione e di una valutazione sugli eventi. Andersen ragiona in maniera temporale sull'ecosistema naturale, esso viene definito e risente di specifiche conseguenze *dopo* l'azione umana. Il processo di estrazione dal terreno viene descritto, tuttavia, tenendo conto di una prospettiva ecocentrica:

> La scure penetrò profondamente nel midollo e l'albero cadde a terra con un gran sospiro; sentì dolore, e un languore che non gli permetteva di pensare ad alcuna felicità; era triste staccarsi dal suolo, dalla zolla dov'era nato, sapeva bene che non avrebbe rivisto mai, mai più, i vecchi cari compagni, i cespugli e i fiorellini attorno a lui, oh! forse neppure gli uccelli. Non era davvero lieto il distacco! (Andersen 2005: 193)

La descrizione risente di tratti legati all'antropomorfizzazione con il riferimento al midollo, al sospirare, e, soprattutto, al sentimento del dolore, della rassegnazione, della tristezza, fortemente evocata anche in dicotomia rispetto al contesto precedente in cui egli viveva piacevolmente e felicemente, secondo stati d'animo semplici, vicini alla realtà del discente.

Nella fiaba precedente emergeva l'atteggiamento di arbitraria noncuranza e di distruzione, in questo caso si evince il fine utilitaristico, in quanto l'abete diventa funzionale alle amene e superficiali attività dell'uomo, in quanto esso viene adornato come albero di Natale. Tuttavia, trascorso il momento in cui gli uomini lo utilizzano sfarzosamente, apprezzandolo esteticamente, e l'abete stesso se ne compiace, emerge la sua fine:

> «Ora ricomincia la festa!» pensò l'albero; ma quelli lo trascinarono fuori dalla stanza, su per le scale, in una soffitta, e lo buttarono in un angolo buio, dove non penetrava nemmeno un po' di luce. «Che significa questo? - pensava l'albero, - cosa mi faranno ascoltare?». Si appoggiò al muro e resto lì a pensare - tempo ne aveva a sufficienza, poiché passarono giorni e notti; nessuno veniva lassù, e quando finalmente capitava qualcuno, era soltanto per posare qualche cassetta in un angolo; l'albero era già mezzo nascosto, si sarebbe creduto che l'avessero dimenticato del tutto. (Andersen 2005: 195)

Andersen enfatizza l'aspetto utilitaristico nei confronti dell'albero: esso viene gettato con noncuranza in una cantina buia mettendo in scena una dicotomia tra le rosee aspettative dell'abete che nuovamente spera di essere abbellito e l'effettivo utilizzo da parte dell'uomo:

> Una mattina presto, allorché venne della gente a rovistare in soffitta; furono spostate delle casse, l'albero fu tirato fuori dall'angolo; a dir la verità lo gettarono alquanto rudemente sul pavimento, e poi subito un domestico lo trascinò verso le scale, dove splendeva la luce del giorno. «Ora ricomincia la vita!» pensò l'albero, che sentiva l'aria fresca e i primi raggi del sole, e si trovò nel cortile. [...] - Ora voglio vivere! - esclamò pieno di gioia [...]. (Andersen 2005: 197)

All'aspirazione dell'abete, che adesso ambisce alla vita e rievoca la sua «fresca giovinezza nel bosco», si oppone la realtà della vita umana, mediata dallo spazio antropizzato del pavimento, delle scale, del cortile, e che irrispettosamente non tiene conto delle esigenze dell'ecosistema:

> Arrivò il domestico, che tagliò l'albero a piccoli pezzi, ne fece un fascio che divampò con una bella fiammata sotto il grande paiolo; si sentirono allora dei profondi sospiri e ogni sospiro sembrava un piccolo sparo; allora i bambini che stavano giocando, accorsero e si misero davanti al fuoco, guardandolo fisso [...]. I bambini giocavano nel cortile; il più piccolo aveva sul petto una stella d'oro che l'albero aveva portato nella sua più felice serata; ora era finita e finito era l'albero, e così anche la storia. Finito, finito, così finiscono tutte le storie! (Andersen 2005: 198)

Nuovamente, come da schema narrativo già visto, la morte dell'albero viene espressa da verbi che rievocano la realtà del sentire umano, funzionalmente ad una sensibilizzazione. Ai reiterati sospiri dell'abete si oppone, anche qui in maniera simbolicamente ripetuta, il gioco dei bambini nel cortile che veicola l'insofferenza nei confronti di quello che succede nella realtà circostante. La fiaba, dunque, viene costruita sulla base di una specifica prospettiva: un narratore onnisciente mette in scena le aspettative e i sentimenti dell'abete, che viene presentato nella sua accezione antropomorfizzata e che spesso interrompe il narratore ed esprime apertamente se stesso. In concomitanza, il narratore mette in scena la cruda realtà dell'utilitarismo umano, smentendo gli ingenui desideri dell'abete. Si esprime il passaggio da un uso superficiale dell'ambiente, che denuncia la mancata serietà degli esseri umani, allo sfruttamento e al totale ed arbitrario deterioramento dell'elemento naturale. Come per la fiaba precedente, il narratore tenta il coinvolgimento del discente, presentando uno schema fisso con l'iniziale rappresentazione di una realtà amena ed il successivo rovesciamento mediante un'azione abusiva da parte dell'uomo. Le tre dinamiche, visualizzazione, antropomorfizzazione, coinvolgimento mediante domande dirette e la presentazione di una realtà infantile, si legano all'enfasi su una prospettiva più ecocentrica auspicando una riflessione, una presa di coscienza e, potenzialmente, una *call to action,* che, come la Storia insegna, all'epoca non fu recepita. Come avveniva per la fiaba precedente, se nel corso della narrazione il discente è incoraggiato a pensare criticamente agli eventi, alla loro motivazione e alla loro correttezza etica, il finale risulta particolarmente di impatto. Il narratore, infatti, denuncia l'indifferenza dei bambini e la distruzione arbitraria dell'ambiente, consentendo al discente di riflettere criticamente sulla giustezza dell'atteggiamento.

L'ultima fiaba che si prende in considerazione e che potrebbe rientrare nel contesto didattico dell'educazione ambientale, funzionalmente all'*ecocritical dialogue* precedentemente evocato, è *Il lino,* scritto dieci anni dopo rispetto a *La margheritina*.

Lo schema narrativo risulta sempre il seguente con l'iniziale presentazione di una realtà amena, significativamente priva della presenza umana:

> Il lino era in fiore. Aveva bellissimi fiori blu, morbidi come le ali di una falena, o forse ancora più morbidi. Il sole splendeva sul lino e le nuvole di pioggia lo innaffiavano, e a lui piaceva come a un bambino piace essere lavato e avere un bacio dalla mamma; i bambini diventano ancora più belli e lo stesso accadeva al lino. (Andersen 2005: 316)

La presentazione della bellezza massima del lino si affianca ad una similitudine con la realtà infantile, e questa corrispondenza con il mondo dei bambini rientra in quelle dinamiche già messe in atto da Andersen funzionali all'immedesimazione e ad una comprensione della realtà che non sia più antropocentrica, ma che possa tenere conto del rispetto di un ambiente vivo, assimilabile al mondo umano.

L'amenità della vita del lino viene bruscamente interrotta dall'arrivo degli uomini che, come nei due casi già considerati, implica un rovesciamento narrativo netto:

> Ma un giorno arrivò della gente che, afferrato il lino per il ciuffo, lo strappò con tutte le radici, che male faceva! Poi lo misero nell'acqua, come se volessero affogarlo, poi lo misero sul fuoco, come se volessero arrostirlo, che atroce dolore! [...] Ma andò sempre peggio. Il lino venne spezzato, tritato, battuto, diliscato o chissà come si dice! Poi arrivò alla conocchia e snurre, snurre, era impossibile raccogliere i propri pensieri! (Andersen 2005: 316)

Come si verificava per la precedente fiaba, si enfatizza un atteggiamento dicotomico tra la condizione amena del lino e l'azione abusiva, illecita, messa in atto dall'essere umano. Alla stregua dei verbi "tagliare" e "strappare", che possiedono una valenza semantica forte, anche qui emergono verbi quali "strappare", "spezzare", "tritare", "battere" che si legano alle reazioni antropomorfizzate della fibra e al sentimento del dolore sia fisico che mentale. Il discente subisce il passaggio dall'esaltazione alla problematizzazione, chiedendosi, criticamente, la ragione e la giustezza dell'azione umana sull'ambiente, enfatizzata dal sentimento di sofferenza provato dal lino. Questi subisce poi un processo di manifattura in quanto:

> La tela fu portata in casa, fu messa sotto le forbici. Come tagliavano, come squarciavano, e l'ago come pungeva, perché arrivò anche lui! Non si provava nessun piacere! Ma la tela si tramutò in dodici capi di biancheria [...] Passarono gli anni, infine non ce la fecero più. [...] Furono strappati a brandelli; pensarono che fosse tutto finito, poiché furono tritati, macerati, bolliti e altro ancora che neppur loro sapevano, poi diventarono una bella carta bianca, finissima. [...] (Andersen 2005: 317)

Il processo di cambiamento del lino sotto varie forme, passando dalla biancheria alla carta, viene interrotto dai pensieri e dalla prospettiva della fibra con le sue riflessioni e le sue illusioni che si scontrano con la realtà dei fatti:

> Un bel giorno tutta la carta fu messa nel camino a bruciare, dato che non si poteva vendere al droghiere per avvolgervi zucchero e burro. Tutti i bambini di casa erano accorsi perché volevano vederla mentre prendeva fuoco, volevano vedere le scintille rosse in mezzo alla cenere, che sembrano fuggire lontano, e inaspettatamente poi si spengono una per una, sono i bambini che escono da scuola, e l'ultima scintilla è il maestro; loro credono sempre che sia già andato via, e invece eccolo che arriva un po' dopo gli altri. (Andersen 2005: 318)

In maniera molto suggestiva, l'immagine delle scintille in mezzo alla cenere che si spengono viene paragonata all'uscita dei bambini da scuola, dove la comparazione funge sempre da strumento di avvicinamento all'elaborazione letteraria fiabesca e all'obiettivo autoriale di sensibilizzazione tramite

la compartecipazione. Successivamente l'attenzione viene riportata sulla carta arrotolata sul fuoco e su come essa arse:

> –Ora vado dritta al sole! - disse una voce nella fiamma, ed era come se mille voci lo dicessero insieme, e attraverso il camino la fiamma uscì all'aria aperta, e lì, completamente invisibili agli occhi degli uomini, perché più eterei della fiamma stessa, esseri minuscoli fluttuarono nell'aria, tanti, quanti erano stati i fiori sulla pianta di lino. Erano più lievi della fiamma che li aveva generati e quando si spensero e altro non restò se non la cenere scura, danzarono ancora una volta prima di posarsi, poi si videro soltanto le loro orme, le rosse scintille. (Andersen 2005: 319)

La rappresentazione finale del lino come cenere, sebbene descritta alquanto poeticamente, viene messa dicotomicamente in scena rispetto all'*incipit* della fiaba, quando il lino era in fiore. I processi di industrializzazione che coinvolgono la fibra naturale e che comportano le sue metamorfosi prima come biancheria, dopo come carta, terminano con la cenere, sottendendo un processo che, comunque, considera un uso ingordo della natura, nelle sue varie forme e nelle sue diverse declinazioni, e che conduce sempre alla morte, come minimo comun denominatore del finale di ciascuna fiaba. *Il lino* termina poi con l'uscita dei bambini da scuola, spostando l'attenzione sull'infante, la cui presenza ritma le varie fasi della vita del lino e che diviene strategico strumento di comparazione. Inizialmente la fibra viene paragonata ad un bambino in fasce, segue un paragone con il movimento delle scintille del fuoco e l'uscita degli studenti da scuola, il finale invece comporta una separazione tra la «cenere spenta» e i bambini che cantano attorno ad essa. La reiterata presenza dei bambini come forma di paragone tra la vita della natura e la vita degli studenti, considerando anche il divergente finale, contribuisce ad avvicinare più facilmente il mondo dell'ecosistema alla realtà degli infanti. La problematizzazione che alimenta il corso degli eventi funge da strumento di definizione di un pensiero critico incentrato sulla motivazione dell'azione umana su una natura che ne soffre e sulla correttezza dell'atteggiamento. Nella fiaba, dunque, la predominante prospettiva ecocentrica, che risente di tratti antropomorfizzati per il fine di immedesimazione, contribuisce a modificare e a smussare la prospettiva antropocentrica, mettendo in scena come l'ambiente naturale recepisca e passivamente subisca le varie fasi di sfruttamento, al fine di sensibilizzare ed attivare una percezione ed un utilizzo diversi dell'ecosistema, che tenga conto della loro dimensione e che sia alimentato dal valore della responsabilità e della cooperazione.

3. Conclusione

La realtà attuale è orientata sul piano didattico verso lo sviluppo di competenze trasversali quali la collaborazione ed il pensiero critico, in merito soprattutto, ma non solo, alla questione ambientale. Su questa base, di recente, è stato elaborato uno schema di riferimento finalizzato alla discussione e all'analisi ecocritica dei testi letterari per l'infanzia, che verte su una duplice modalità di rappresentazione narrativa della natura. Da questo articolo, emerge in maniera compensativa rispetto al quadro metodologico proposto, come questi strumenti siano stati narrativamente elaborati sin dall'Ottocento dallo scrittore Andersen, consolidando l'idea in relazione alla quale le prime preoccupazioni di matrice ecologica, con le conseguenti denunce, siano ravvisabili agli albori della Rivoluzione industriale. L'autore mette già in pratica non solo alcuni strumenti narrativi recentemente teorizzati, quali la prospettiva antropocentrica e la prospettiva ecocentrica, la celebrazione e la problematizzazione, ma nel corso della narrazione occorrono alcuni *escamotages* narrativi funzionali alla sensibilizzazione, quali la visualizzazione che innesca dei meccanismi percettivi plurimi, l'antropomorfizzazione, il diretto coinvolgimento del lettore mediante la presentazione di una realtà esterna facilmente comprensibile, mediante paragoni con la sua dimensione infantile d'appartenenza e mediante domande dirette. L'obiettivo, a partire dall'Ottocento, è sempre lo stesso: l'acquisizione di una competenza critica che possa auspicare e attivare un atteggiamento diverso, meno

antropocentrico, più ecocentrico, incentrato sulla comprensione della responsabilità delle proprie azioni.

Bibliografia

Andersen H. C., 2005, *Fiabe,* Manghi A., Rinaldi M. (trad. it.), Einaudi, Torino.

Buell L., 2005, *The Future of Environmental Criticism*. Malden: Wiley-Blackwell.

Davies J., 2022, "Romantic 'Ghost Acres' and Environmental Modernity", *Studies in Romanticism,* 61 (2), pp. 203-27.

Goga N. L., Guanio-Uluru L., Hallås B. O., Nyrnes A. (eds.), 2018, *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Goga N., Guanio-Uluru L., Hallås B.O., Høisæter S.M., Nyrnes A., Rimmereide H.E. (eds), 2023 "Ecocritical dialogues in teacher education", *Environmental Education Research*, 29 (10): 1430-1442, DOI: 10.1080/13504622.2023.2213414

Glotfelty C., Fromm H., (eds.), 1996, *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology,* The University of Georgia Press, London.

Guanio-Uluru L., 2019, "Education for Sustainability: Developing Ecocritical Literature Circles in the Student Teacher Classroom.", *Discourse and Communication for Sustainable Education,* 10 (1): 5–19.

_____ , 2023, "Analysing Plant Representation in Children's Literature: The Phyto-Analysis Map", *Children's Literature in Education,* 54 (2): 149-67.

Heringman N., 2023, "Introduction: Romantic Writing and Ecological Knowledge", *Studies in Romanticism*, 62 (1): 1-7.

Kapusta A., 2012, "From an Eco-fairy Tale to an Environmentally Friendly Lifestyle.An Eco-friendly Reading Project by Agnieszka Marzęcka", *Journal of Education, Culture and Society* 1: 61-69.

OECD, 2018, *The Future of Education and Skills. Education 2030*, anche online :OECD Future of Education and Skills 2030 - Organisation for Economic Co-operation and Development (4.3.2024)

Rigby K., 2004, *Topographies of the sacred : the poetics of place in European Romanticism,* University of Virginia Press**,** Charlottesville.

Spinozzi P., 2022, "Greening the Genre", *Iperstoria* 20: 1-15.

Stapp W. B., 1969. "The Concept of Environmental Education", *Environmental Education* 1: 30–31.

UN General Assembly, 2015, *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development,* online: Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development | Refworld (4.3.2024)

CROSS-MEDIA LANGUAGES
Applied Research, Digital Tools and Methodologies

ESPERIENZE DIDATTICHE – TEACHING PRACTICE

PROGETTAZIONE, METODOLOGIE E TECNOLOGIE DIDATTICHE PER L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA INGLESE A STUDENTI CON D.S.A.

LUCIA MAFFIONE
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
prof.maffione@gmail.com – lucia.maffione@uniba.it

Abstract

(IT) Il saggio illustra una sperimentazione didattica realizzata presso l'Università degli studi di Bari Aldo Moro, denominata *Inclusive Learning*, finalizzata all'insegnamento della lingua inglese a studenti con D.S.A. L'uso di metodologie e tecniche didattiche quali: video-based teaching, B.Y.O.D., approccio TestTeachTest, didattica digitale integrata, simulazione d'esame ed organizzatori anticipati hanno garantito l'efficacia e l'accessibilità glottodidattica dell'intervento formativo.

PAROLE-CHIAVE: Dislessia; Disturbi specifici di apprendimento (D.S.A.); Accessibilità; Tecnologie didattiche; Progettazione didattica inclusiva.

(EN) This essay illustrates a teaching experience carried out at the University of Bari "Aldo Moro", called *Inclusive Learning*, aimed at teaching English language to students with special education needs. The use of methodologies and techniques such as video-based teaching, B.Y.O.D., TestTeachTest approach, integrated digital didactics, mock exam and advance organizers have ensured the effectiveness and linguistic accessibility of the course.

KEYWORDS: Dyslexia; Special educational needs; Accessibility; Teaching technologies; Inclusive learning design.

1. Introduzione

Durante l'anno accademico 2022/2023, il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, in collaborazione con il Servizio Disabilità e D.S.A. dell'Ateneo, ha condotto una sperimentazione didattica denominata *Inclusive Learning*, volta a realizzare un percorso formativo efficace della lingua inglese rivolto a studenti universitari con disturbi specifici dell'apprendimento (D.S.A.). Tale iniziativa ha previsto l'impiego di metodologie, tecniche e tecnologie didattiche adeguate allo scopo.

Il corso ha avuto una durata complessiva di 42 ore e si è svolto in presenza nel periodo compreso tra marzo e maggio 2023. È stato coinvolto un gruppo pilota composto da 10 studenti volontari con

dislessia ed alcuni in comorbilità con disgrafia [1], iscritti a vari corsi di laurea triennali, i cui curricula prevedevano il conseguimento dell'idoneità in lingua inglese di livello B1. Durante la sperimentazione, sono state progettate e implementate anche modalità didattiche inclusive di *testing*, che hanno consentito a tutti i partecipanti di completare con successo il percorso formativo.

2. Quadro teorico di riferimento

Con l'acronimo D.S.A. si indica la macrocategoria dei disturbi evolutivi specifici di apprendimento riconosciuti dalla Legge 170/2010 quali: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia. Tali disturbi, anche se si «manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana» (L.170/2010 art. 1)[2].

La tutela normativa dei disturbi specifici di apprendimento ha determinato la necessità, da parte delle agenzie formative, anche di livello universitario, di porre in essere «appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica», oltreché «adeguate forme di verifica e di valutazione» a favore di studenti con diagnosi di D.S.A.[3] Come «misure educative e didattiche di supporto», la legge prevede «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata […] che tenga conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, […] (come pure) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche» (L.170/2010 art. 5), indispensabili per agevolare i processi apprenditivi e compensare i disturbi di apprendimento degli studenti.

Un'attenzione particolare richiede il processo di insegnamento/apprendimento di discipline linguistiche, in quanto lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, ovvero di «quel complesso insieme di abilità, livelli[4], saperi che portano una persona a comunicare» (Villarini 2021:78), risulta essere complicato per apprendenti con D.S.A. Nel dettaglio, le difficoltà che i suddetti studenti possono incontrare durante l'apprendimento della lingua straniera riguardano le aree del:

- «sapere la lingua […] vale a dire, a livello morfosintattico, di fonologia, nella grafemica, nella grammatica lessicale e testuale» (Melero Rodríguez 2020:8);
- «saper fare lingua» ovvero il «recupero del lessico, decodifica del testo, segmentazione del flusso» (*Ibidem* 2020:9);
- «saper fare con la lingua [cioè avere] la capacità di agire socialmente con la lingua» (*Ibidem*, 2020:10).

Pertanto, è necessario assicurare agli studenti con D.S.A. l'«accessibilità glottodidattica […] di materiali, attività e risorse didattiche» (Daloiso *et al.* 2020: 127), come pure progettare l'intervento formativo mediante un impianto pedagogico adeguato, in grado di rispondere ai loro «BiLS, *Bisogni linguistici specifici*» (Daloiso 2013: 640). È auspicabile prevedere - già in fase di progettazione –

[1] Allo scopo di tutelare la privacy dei partecipanti alla sperimentazione si omettono ulteriori dettagli riguardanti le diagnosi degli studenti.

[2] Legge del 8 ottobre 2010, n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico".

[3] La successiva Direttiva Ministeriale MIUR del 27 Dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" ha introdotto l'acronimo B.E.S., per raccogliere sotto un'unica macro categoria studenti aventi Bisogni educativi speciali quali: disabilità, disturbi evolutivi specifici tra cui DSA, ADHD, *borderline* cognitivi, disturbi dell'apprendimento non specifici, disturbi dell'umore, disturbi d'ansia; studenti con svantaggio socio economico, linguistico e culturale; studenti ad alto potenziale cognitivo.

[4] I livelli della competenza linguistico comunicativa sono: livello fonetico, lessicale, pragmatico, morfosintattico, semantico (cfr. Villarini 2021: 79-83).

molteplici scelte, proposte e strategie didattiche in grado di rispondere a ciascun "bisogno speciale" di apprendimento presente all'interno del gruppo degli studenti. Ad esempio, applicare quanto previsto dall'*Universal Design for Learning,* ovvero «un utilizzo equo e flessibile dei materiali e degli strumenti di apprendimento», come pure la messa in campo di «molteplici mezzi di *rappresentazione* […]; molteplici mezzi di *azione ed espressione* […]; molteplici mezzi di *coinvolgimento*» (cfr. Murawski *et al.* in Dell'Anna 2021: 13).

In aggiunta, la didattica per essere inclusiva deve possedere due fondamentali caratteristiche: la flessibilità e la ridondanza. La didattica flessibile riconosce le caratteristiche individuali e permette agli studenti di scegliere tra più opzioni la modalità di risposta più consona (*output* orale, scritto, registrato, con facilitatori etc.); la didattica ridondante presenta lo stesso argomento attraverso mediatori diversificati (visivi, uditivi, cinestetici, digitali), allo scopo di rendere più memorabile il contenuto, e rispondere coerentemente alle preferenze sensoriali degli apprendenti.

2.1. Due fuochi metodologici: didattica metacognitiva e pedagogia multimodale

L'intervento didattico *Inclusive learning* è stato progettato intorno ai due 'fuochi' metodologici della didattica metacognitiva e della pedagogia multimodale.

Si è scelto di applicare la didattica metacognitiva, poiché essa sviluppa «la consapevolezza e l'insieme delle conoscenze che un soggetto possiede circa il funzionamento della propria mente» (Miato 2013: 302), e può consentire agli apprendenti con D.S.A. di imparare a gestire il proprio processo di apprendimento con più efficacia. Nello specifico, uno dei traguardi formativi del corso è stato quello di guidare gli studenti nella riflessione sugli stili di apprendimento, per sviluppare in loro una consapevolezza sul proprio funzionamento cognitivo. Tale traguardo è stato raggiunto, dapprima introducendo il significato di stile di apprendimento[5] e, successivamente, invitando i corsisti a svolgere un test per scoprire il proprio stile[6], per poi riflettere, sia individualmente che in plenaria, sulle specificità di ciascuno stile apprenditivo[7].

L'altro 'fuoco' dell'impianto pedagogico della sperimentazione *Inclusive Learning* è stato rappresentato dalla pedagogia multimodale (Bezemer *et al.* 2016). Tale pedagogia, valorizzando l'utilizzo di molteplici repertori semiotici, è parsa la scelta metodologica più appropriata per «promuovere un'integrazione totale, che riguarda allievo, insegnante e metodologie» (Daloiso *et al.* 2016: 126) a vantaggio degli studenti con D.S.A. In particolare, i contenuti lessicali e comunicativi sono stati presentati attraverso mediatori differenziati quali: musica, immagini, schemi, brevi video, e la stessa grammatica è stata dapprima notata e studiata all'interno di testi di canzoni, e poi approfondita mediante il *video-based teaching* ed *Open Educational Resources*.

3. Macroprogettazione e microprogettazione dell'intervento didattico

Il modello progettuale adottato per il corso *Inclusive Learning* è stato quello della progettazione per obiettivi. Tale impianto, basato su «una concezione dell'apprendimento inteso come accumulazione

[5] Le caratteristiche dei diversi tipi di stile di apprendimento sono state esplicitate mediante la presentazione di un video in lingua inglese disponibile al seguente link: https://www.youtube.com/watch?v=_IopcOwfsoU (31.01/2024) accompagnato da sottotitoli ed impostato con velocità di riproduzione ridotta.

[6] La somministrazione del test ha permesso di rilevare la presenza di 5 corsisti con uno stile di apprendimento di tipo uditivo, 4 studenti con uno stile visivo e un solo studente di tipo tattile. Il test utilizzato è disponibile al seguente indirizzo: http://www.educationplanner.org/students/self-assessments/learning-styles-quiz.shtml (31.01/2024)

[7] Agli studenti è stato chiesto di pubblicare su un *Padlet* condiviso i risultati del proprio test, allo scopo di riflettere insieme al gruppo e alla docente sulle proprie specificità apprenditive.

progressiva di conoscenze e abilità» (Caruso 2019: 340), ha previsto una serie di «obiettivi operazionalizzati» (*ibid.*) e coerenti con quelli del *Common European Framework* per il livello B1 di competenza linguistica.

Le finalità formative del corso, accanto allo sviluppo delle abilità linguistiche, hanno incluso le aree dell'emozione e della metacognizione, ovvero:

> (Area dell'emozione)
> - «avere un approccio sereno all'apprendimento
> - acquisire fiducia nelle proprie potenzialità e capacità
> (Area della metacognizione)
> - essere consapevole delle proprie preferenze rispetto alle strategie di studio
> - sapere costruire strumenti di studio autonomamente e valutarne l'efficacia» (Caon et al. 2020: 177).

Le 42 ore di formazione previste dal progetto sono state suddivise in 17 incontri in presenza, realizzati con modalità didattiche diversificate: i primi dieci incontri si sono svolti in plenaria, mentre per le successive lezioni – in prossimità della sessione d'esame – i corsisti hanno frequentato in piccoli gruppi, allo scopo di personalizzare ulteriormente gli interventi didattici[8].

La macro-strutturazione (v. Fig. 1) del corso ha ricalcato il modello teorico-operativo della «rete di unità di apprendimento» (Balboni 2002:105) che, com'è noto, presenta una struttura trifasica. Nello specifico, il percorso *Inclusive learning* è stato diviso in:

a. fase introduttiva, dedicata alla presentazione del concetto di stile di apprendimento ed alla rilevazione della tipologia di stili presenti nel gruppo classe;

b. fase centrale, durante la quale sono stati sviluppati i nuclei fondanti del *Syllabus* del corso;

c. fase di ripasso e preparazione al *Testing* finale, con lo svolgimento di un *Mock Test*, mediante l'approccio *Test Teach Test*.

Per quanto riguarda la microprogettazione (v. Fig. 2) del corso *Inclusive Learning*, ciascuna lezione ha previsto tre micro sessioni di lavoro: Ripasso, *Video based-teaching* e Riepilogo finale.

La prima parte di ciascuna lezione è stata dedicata al ripasso degli argomenti studiati nell'incontro precedente, attraverso il commento di mappe concettuali e/o lo svolgimento di *Quiz* in plenaria. Nella seconda parte della lezione, si è proceduto con l'introduzione del nuovo input grammaticale e/o lessicale, presentato mediante uno stimolo audiovisivo o musicale e da attività di contestualizzazione, comprensione e/o esplorazione dell'input linguistico. Infine, nella fase del *lead-out*, tutti i contenuti presentati nella lezione sono stati ripetuti elicitando dagli studenti il commento a mappe concettuali, schemi, esempi esplicativi.

4. Scelte metodologiche ed adattamenti per l'inclusione

Ulteriori costanti metodologiche caratterizzanti il corso *Inclusive Learning* sono state:

- esplorazione di *Open Educational Resorces* mediante *video-based teaching*;
- attività di *peer-tutoring* e/o
- attività di *groupwork*.

[8] I corsisti hanno scelto la fascia oraria più consona per presenziare agli incontri formativi, mediante un sondaggio virtuale realizzato con lo strumento digitale *Doodle*.

Il *video-based teaching*, unito all'utilizzo di *Open educational resources*, ovvero di «risorse educative aperte […] basate sul concetto di *education for all*» (Limone 2021:107), ha permesso la contestualizzazione dei nuovi input linguistici ed ha sostenuto l'interesse degli studenti nell'apprendimento (Sidek *et al.* 2016: 24).

Si è optato per la metodologia del *peer tutoring*, perché esso «oltre a stimolare un'elaborazione "profonda" dei materiali di studio, favorisce lo sviluppo di capacità di autoregolazione dello studente-tutor sul proprio apprendimento […] e porta numerosi benefici agli studenti "tutorati"» (Trinchero 2013: 61).

Anche il lavoro in piccoli gruppi ha determinato sia «benefici sul piano cognitivo che […] sul piano affettivo-relazionale, […] (in quanto) la mente presta più attenzione ed è più propensa all'impegno se elabora messaggi "sociali" provenienti da relazioni interpersonali, che non messaggi che provengono da materiali di studio» (*Ibidem*). La collaborazione in piccoli gruppi ha permesso agli studenti di mantenere più alta la soglia attentiva durante la partecipazione alle attività ed ha consentito, inoltre, di confrontarsi e/o chiarire i concetti appresi e ricevere feedback.

Per quel che riguarda le strategie didattiche, allo scopo di «promuovere un apprendimento linguistico 'significativo', ossia potenzialmente più stabile e duraturo nella memoria degli studenti» (Caon *et al.* 2019: 354), sono state progettate ed utilizzate infografiche didattiche digitali (v. Fig. 3). Nate all'interno dell'ambito del *marketing*, le infografiche digitali possono essere usate anche in contesti educativi, in quanto la loro efficacia comunicativa è utile per raggiungere scopi didattici. Le suddette infografiche, se ben progettate, attraverso l'inserimento di schemi, grafici, tabelle, diagrammi, simboli ed icone hanno il vantaggio di catturare e "guidare" l'attenzione di chi osserva, e possono diventare utili mediatori didattici, per compensare le difficoltà «nell'orientamento attentivo [e in generale] del fuoco attentivo» (Benso *et al.* 2005: 2) degli studenti con dislessia, come pure bilanciare la scarsa capacità «di tenere a mente l'obiettivo» (Barkley 2016: 17) della memoria di lavoro negli studenti con difficoltà dell'attenzione.

Nello specifico, la progettazione di infografiche *inclusive* ha previsto:

- contenuti sintetizzati visivamente attraverso semplici schemi, in grado di catturare l'attenzione dei destinatari;
- ricorso ad icone, parole chiave, *slogan*, evitando quantità di informazioni testuali eccessive o troppo dettagliate;
- comunicazione del messaggio in modo chiaro e comprensibile, ma anche accattivante dal punto di vista estetico.

La combinazione di testo e immagini nelle infografiche ha facilitato la comprensione e la memorizzazione delle informazioni, ed ha fornito una guida visiva per la comprensione dei concetti chiave e delle relazioni tra le informazioni presentate. Anche l'attenzione degli studenti è stata sostenuta attraverso l'uso di elementi visivi accattivanti ed un design creativo, consentendo un coinvolgimento più profondo da parte degli studenti. Le infografiche digitali hanno funzionato bene come «*organizzatori anticipati*» (Ausubel 1978), poiché esse «presentano i contenuti e i problemi essenziali e offrono una specie di "impalcatura" a cui ancorare l'insieme delle informazioni […] già conosciute dall'allievo» (Zanchin:8). In aggiunta, per evitare eventuali stati di «ansia linguistica» (Caon *et al.* 2020: 59) e consentire ai corsisti di iniziare a familiarizzare con gli argomenti, le infografiche sono state inviate per *e-mail*, prima della lezione.

Anche il controllo del carico cognitivo dei materiali di studio da sottoporre agli studenti è stata una strategia didattica utilizzata durante il corso (v. Fig. 4). Sappiamo che l'apprendimento riguarda la "quantità totale di attività mentale imposta alla memoria di lavoro in un dato istante" (Landriscina 2007: 66) e, se il carico cognitivo del materiale di studio risulta essere troppo elevato, lo studente con D.S.A. non avrà le risorse cognitive sufficienti per apprendere, in quanto la sua memoria di lavoro

sarà impegnata a processare contenuti molto complessi e/o troppo stimolanti. D'altro canto, l'impiego di materiale di studio con un carico cognitivo troppo basso può risultare demotivante e favorire il fenomeno del *mind wandering*, ovvero l'evadere dalla realtà circostante con altri pensieri maggiormente interessanti e gratificanti, compromettendo così il buon esito dell'apprendimento (Landriscina 2007: 67). Allo stesso modo, si è evitato anche il carico cognitivo estraneo – ovvero l'attivazione di processi cognitivi riguardanti la fruizione dei materiali – eliminando elementi non strettamente necessari per l'apprendimento, come grafiche visivamente troppo stimolanti, troppe immagini, o la presenza di molto testo e non adeguatamente formattato.

Ugualmente fondamentale è stato il costante ricorso alla tecnica didattica dell'*elicitazione*. Tale tecnica ha garantito un'attiva partecipazione degli studenti alle lezioni e la loro rielaborazione delle preconoscenze, essendo basata sul fatto che «partire da ciò che gli apprendenti già conoscono è un modo produttivo di iniziare un nuovo compito (e), coinvolgere gli studenti in un *question-and-answer movement* è spesso più efficace che tenere semplicemente delle *lectures*» (Scrivener 2009: 98).

Infine, i *feedback* continui, unitamente a sistematiche e multimodali revisioni realizzate mediante quiz interattivi, riepiloghi orali guidati, fissazione di concetti chiave hanno supportato i processi cognitivi e mnestici degli apprendenti, agevolando e sostenendo il loro processo di apprendimento linguistico.

5. Tecnologie digitali per la didattica inclusiva

In coerenza con quanto disposto dalla Legge 170/2010, lo svolgimento delle attività didattiche ha previsto l'impiego di diversificati «mezzi di apprendimento alternativi e di tecnologie informatiche» (art. 5 comma 2), per agire come «strumenti compensativi» dei disturbi specifici di apprendimento dei corsisti (v. Tab. 1). Nel dettaglio, è stato previsto l'impiego con finalità didattico-inclusive di tecnologie quali:

- *tablet* e/o *smartphone* [9] degli apprendenti;
- *App* per scansione *Qrcode*, per un accesso immediato alle attività didattiche su supporti digitali;
- classe digitale nella piattaforma *Microsoft Teams,* per consentire agli studenti di rivedere in modalità *self paced* i materiali di ciascuna lezione e di utilizzare lo strumento di *Immersive Reader*;
- ambiente digitale *Canva*, utilizzato sia per le sue *affordances* grafiche, che per realizzare attività di scrittura collaborativa in sincrono;
- quiz digitali realizzati con *Panquiz*, per la revisione degli argomenti delle lezioni precedenti;
- *Meme generetor App*, per la creazione di *meme* grammaticali (v. Fig. 5) da condividere e commentare in classe in una sessione di *Flipped classroom*, per rendere il ripasso degli argomenti più memorabile (v. Fig. 5).

6. Valutazione inclusiva

Per la *valutazione diagnostica*, sono stati utilizzati: *online placement test* per rilevare il livello di partenza degli studenti e colloqui informali, allo scopo di individuare punti di forza e punti di debolezza. Riguardo alla *valutazione formativa intermedia*, ciascun intervento ha previsto una micro prova e dei sondaggi, con l'obiettivo di monitorare il processo di insegnamento/apprendimento. Per

[9] Secondo l'approccio *Bring Your own device*.

la *valutazione sommativa* si è proposto un esame integrato, costituito da una prova scritta ed una prova orale. Per quanto concerne la prova scritta, è stato utilizzato un quiz a risposta multipla con *item* di tipo grammaticale e lessicale, richiedendo agli studenti di selezionare ed inviare l'opzione corretta (e non di digitare il testo della risposta). Il test è stato pubblicato e svolto mediante i dispositivi mobili all'interno della piattaforma *Microsoft Teams*, lasciando ai corsisti la libertà di utilizzare o meno la funzione di lettura immersiva e di sintesi vocale presenti nell'ambiente digitale.

Con la finalità di promuovere una «autonomia funzionale, fondata sul potenziamento prestazionale» (Crispiani in d'Alonzo 2019: 212), è stata svolta una sessione di *Test Teach Test Approach* per 'allenare' gli studenti al *Testing* finale, unitamente ad un *Mock Test*, che ha simulato, nei tempi e nelle modalità, l'esame finale vero e proprio (v. Fig. 6). Tale simulazione, svoltasi una settimana prima della data d'esame, è risultata molto utile per ridurre l'ansia da prestazione dei discenti, ed ha permesso al docente di poter raccogliere informazioni su eventuali ulteriori adattamenti da apportare (tempi aggiuntivi per lo svolgimento della prova o l'introduzione di ulteriori ausili eventualmente necessari, etc.) [10].

Infine, per la prova orale, ai corsisti è stato chiesto di sostenere un colloquio in lingua, articolato in 3 momenti:

1. Introduce yourself, durante il quale ciascuno studente ha fornito una breve presentazione di sé stesso;

2. Talk about your learning style, in cui i corsisti hanno presentato il proprio stile di apprendimento e parlato delle strategie per imparare più adatte per loro;

3. Talk about a chosen topic, in cui gli studenti hanno rielaborato oralmente un *topic* scelto tra più opzioni fornite dalla docente, in base ai propri interessi e curiosità[11].

Ogni fase della valutazione è stata progettata, rivista e realizzata in ottica *student-centred*, ed i corsisti hanno potuto consultare mappe concettuali e schemi quali strumenti compensativi, in formato digitale e/o in formato cartaceo; inoltre, la docente ha lasciato agli studenti «la libertà di scegliere quali strategie utilizzare per affrontare il compito»[12] (Caon *et al.* 2020: 156).

7. Risultati e *feedback*

I risultati della sperimentazione sono stati estremamente positivi: tutti i partecipanti hanno presenziato il primo appello dell'esame finale e lo hanno superato con successo.

Per valutare l'efficacia delle diverse metodologie e strategie didattiche impiegate, è stato condotto un breve sondaggio utilizzando Google Moduli. Le metodologie didattiche che hanno ricevuto più preferenze da parte dei corsisti (90%) sono state l'approccio ludico alla grammatica (con *grammar quiz*) e la didattica digitale integrata. Riguardo alle strategie didattiche impiegate, il 90% dei corsisti ha considerato positivo l'utilizzo degli strumenti compensativi (tablet o smartphone e mappe concettuali), come pure la simulazione dell'esame finale. L'80% dei corsisti, inoltre, ha apprezzato l'impiego di stimoli visivi e multisensoriali nelle attività didattiche.

Infine, attraverso una domanda a risposta aperta, agli studenti è stato chiesto di fornire eventuali suggerimenti per migliorare il percorso formativo. Gli unici suggerimenti ricevuti hanno riguardato principalmente la possibilità di registrare le lezioni e renderle disponibili sulla piattaforma digitale del corso per una visione asincrona, oltre all'implementazione di attività di *speaking*.

[10] Il tempo a disposizione per svolgere il test d'esame è stato di 1h. In occasione del *Mock test* gli studenti hanno ritenuto sufficiente il tempo a disposizione e non hanno manifestato l'esigenza di tempi aggiuntivi.

[11] Gli studenti hanno scelto di relazionare oralmente su uno dei seguenti *topic*: "Being bilingual is good for your brain", "Hippocrates", Reggae music" tratti da manuali di lingua inglese per il livello B1.

[12] Gli studenti sono stati liberi di scegliere se utilizzare le mappe concettuali elaborate e fornite dalla docente, o consultare le mappe elaborate in modo personale.

8. Conclusioni

I risultati ottenuti dalla sperimentazione *Inclusive Learning*, realizzata nell'anno accademico 2022/2023 dal Centro Linguistico dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, in collaborazione con il Servizio Disabilità e D.S.A. dell'Ateneo, hanno confermato l'efficacia delle metodologie e delle strategie didattiche utilizzate durante il corso. Il superamento dell'esame finale da parte di tutti i partecipanti ha dimostrato l'importanza di una progettazione *student-centered* e di un approccio inclusivo anche nell'istruzione universitaria, per ottenere un apprendimento efficace.

L'alto gradimento espresso dagli studenti nel sondaggio finale sottolinea l'efficacia dell'approccio multimodale alla grammatica e della didattica digitale integrata, nonché l'importanza dell'uso di strumenti compensativi e di stimoli visivi e multisensoriali nel processo di insegnamento/apprendimento. I suggerimenti forniti dai corsisti, come la possibilità di poter fruire delle lezioni anche in modalità asincrona e l'implementazione di attività di *speaking*, potranno essere utilizzati per ottimizzare eventuali, ed auspicabili, ulteriori sperimentazioni future del percorso formativo posto in essere.

In definitiva, la sperimentazione *Inclusive learning* ci dimostra che una progettazione *student-centered* e l'impiego di un'adeguata varietà di metodologie, tecniche e tecnologie didattiche possono promuovere e favorire il successo formativo di studenti con D.S.A., anche all'interno del contesto universitario.

Bibliografia

d'Alonzo L., 2019, (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia: Morcellina.

Ausubel D. P.,1978, *Educazione e processi cognitivi*, Milano: FrancoAngeli.

Balboni P. E., 2002, *Le sfide di Babele Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET.

Barkley R. A., 2016, *ADHD: Strumenti e strategie per la gestione in classe*. Trento: Erickson.

Benso F., Stella, G., Zanzurino, G., & Chiorri, C., 2005, "Il fuoco attentivo e la dislessia evolutiva". *Dislessia*, 3:275-285.

Caon F., Melero, C., & Brichese, A., 2019, "Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA". *Educazione Linguistica Language Education*, 7:341-366.

Caon F., Melero, C., & Brichese, A., 2020, *L'inclusione linguistiche. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*, Milano-Torino: Pearson Italia;

Caruso G., 2019, *Criteri di progettazione didattica per l'italiano L2* in Diadori P. (2019/2023) (a cura di) *Insegnare italiano L2*", Firenze: Mondadori;

Cavallini C., & Santipolo, M., 2022, *Educare alle lingue straniere. Frontiere interdisciplinari teoriche, metodologiche e operative*.

Daloiso M., 2009, "La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico. *Studi di glottodidattica*, 3(3):25-43.

Daloiso M. (2013) "Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici" *EL.LE*, 2 (3):635-649.

Daloiso M., & Melero Rodríguez, C. A., 2016, *Lingue straniere e bisogni educativi speciali* in Melero Rodríguez, CA (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 119-36.

Dell'Anna S., 2021, (ed. it. a cura di), *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*, Trento: Centro Studi Erickson.

Landriscina F., 2007, “Ma si fanno i conti con il carico cognitivo?” in *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 3(19): 63-74.

Limone P., 2021, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma: Carocci.

Maffione L., 2023, “Educazione Linguistica Inclusiva con il Mobile learning” in *Nuova Secondaria*, 9:293-303, Studium Editrice La scuola.

Melero Rodríguez C. A., 2020, “Insegnare le lingue a tutti. Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES”. *Gruppo di Ricerca DEAL e Laboratorio LabCom Università Ca’Foscari Venezia*, pp.1-18.

Miato S. A., 2013, *L’approccio Metacognitivo* in Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES Bisogni educativi speciali*, Trento: Centro Studi Erickson, pp. 301-315.

MIUR, Legge 8 ottobre 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”.

MIUR, Direttiva Ministeriale MIUR del 27 Dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”.

Perla, L., 2013, “Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione”. *PEDAGOGIE E DIDATTICHE*.

Scrivener J., 2009, *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan.

Sidek S., & Hashim, M., 2016, “Pengajaran Berasaskan Video dalam Pembelajaran Berpusatkan Pelajar: Analisis dan Kajian Kritikal: Video-Based Teaching in Student-Centered Learning: Analysis and Critical Review” in *Journal of Information and Communication Technology in Education*, 3:24-33.

Trinchero R., 2013, “Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica.” *Form@ re*, 13(2): 52-67.

Villarini A., 2021, *Didattica delle lingue straniere*, Bologna: Il Mulino.

Zanchin M. R. “Quale idea di apprendimento condividiamo? L’organizzazione degli apprendimenti nella didattica per padronanze”: http://www.univirtual.it/red/files/file/MR_Zanchin-Quale%20idea%20di%20apprendimento.pdf (31.01/2024)

Appendici

Tabella

Metodologie/approcci	Strategie e tecniche didattiche	Mediatori digitali	Tecnologie utilizzate per finalità inclusive
• Didattica digitale integrata • Mappe concettuali • *Video-based teaching* • *Test Teach Test* • *Peer-tutoring* • *Groupwork* • *Flipped classroom* • *B.Y.O.D.*	• Organizzatori anticipati; • Invio delle mappe prima della lezione • Controllo del carico cognitivo • Elicitazione • Guessing the rule • *Feedback* e revisioni sistematici	• *Open educational Resources* • Infografiche digitali • *Meme* grammaticali • *Quiz* digitali	• *Tablet o smartphone* • *Canva* • *Qr code* • *Teams* • *Panquiz* • *Meme generator App*

Tabella 1.
Sintesi delle metodologie, strategie, mediatori e tecnologie utilizzate

Figure

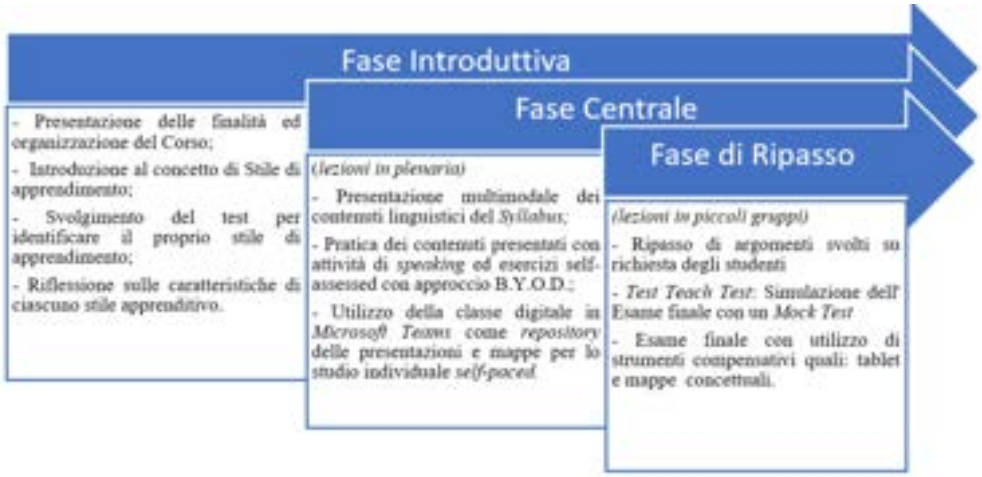


Figura 1.
Macroprogettazione della sperimentazione didattica.

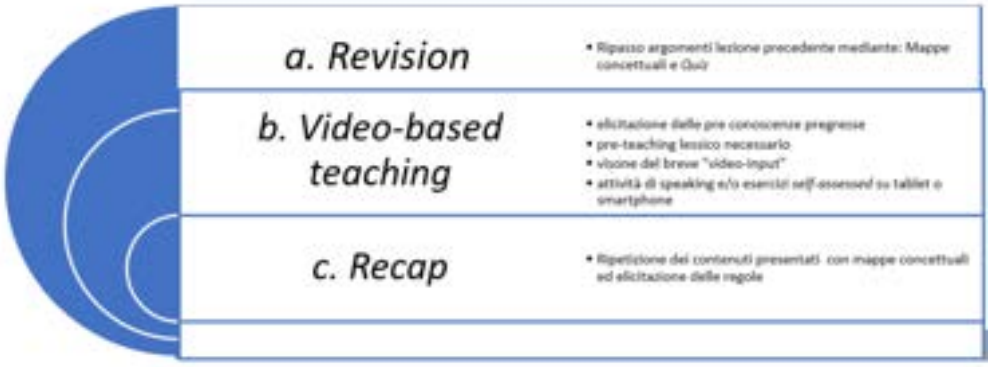


Figura 2.
Microprogettazione della sperimentazione didattica.



Figura 3.
Esempi di infografiche didattiche digitali utilizzate.



Figura 4.
Esempi di infografiche con controllo del carico cognitivo.



Figura 5.
Alcuni Meme grammaticali realizzati dai corsisti.

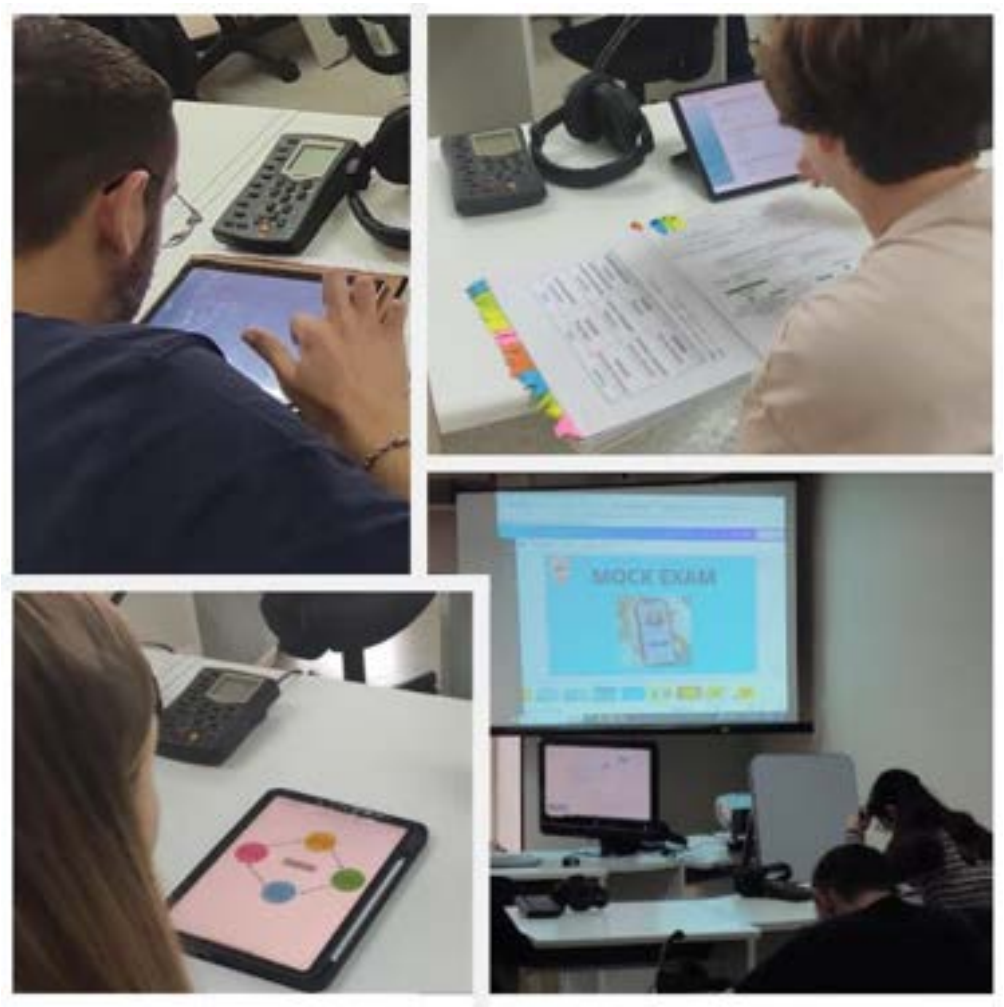


Figura 6.
Mock Exam ed uso di strumenti compensativi da parte dei corsisti.

CROSS-MEDIA LANGUAGES
Applied Research, Digital Tools and Methodologies

ESPERIENZE DIDATTICHE – TEACHING PRACTICE

GIOCO, DUNQUE IMPARO.
L'apprendimento linguistico attraverso i *serious games*: il caso del tedesco come LS

FLAVIA VOLPE
Università di Vienna
f.volpe1997@gmail.com

Abstract

(IT) Negli ultimi anni l'utilizzo dei *serious games* nella lezione di lingua straniera è sempre più documentato. Nel seguente contributo si riflette sulle possibilità di accesso alla tecnologia, sui punti di forza e sulle criticità connesse all'uso dei *digital games* nell'ambiente di apprendimento. In particolare vengono riportate alcune esperienze ludiche nell'insegnamento del tedesco come LS, così come altre rilevanti fonti online che si possono utilizzare per imparare virtualmente la lingua tedesca.

PAROLE CHIAVE: tedesco come lingua straniera; giochi online; game-based learning; serious games; digital games.

(EN) In recent years, the implementation of serious games in foreign language lessons has been increasingly documented. This paper reflects on the accessibility to technology, on the possible pros and cons, and on the critical issues associated with the use of digital games in the learning environment. In particular, some *Serious Games* experiences in teaching German as a FL are reported, as well as other relevant online sources that can be used for the German as a FL online learning.

KEYWORDS: German as a Foreign Language, online games, serious games, game-based learning, digital games.

1. Introduzione

Rendere l'istruzione accessibile a tutti costituisce uno degli obiettivi fondamentali del sistema scolastico globale. Secondo uno studio effettuato dal JIM (*Jugend, Information, Medien*)[1] si evidenzia una correlazione tra l'accesso limitato all'istruzione e la scarsa competenza nell'utilizzo delle tecnologie (Schmitz *et al.* 2011: 2). È stato dimostrato che le persone prive di opportunità educative a causa di limitazioni economiche, culturali o scelte personali e familiari, non sono adeguatamente preparate all'uso del computer per fini informativi e ludici (Schmitz *et al.* 2011: 2). Le radici di questo

[1] Un progetto dell'istituto Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), attivo annualmente dal 1998, volto ad analizzare i dati sull'utilizzo dei media nella quotidianità nei giovani tra i 12 e i 19 anni. https://www.mpfs.de/startseite/ (16.01.2024).

 © 2024 Università degli Studi di Bari Aldo Moro

fenomeno sono riconducibili al contesto educativo e personale di tali individui. Spesso, hanno sperimentato esperienze di apprendimento demotivanti, presentano scarsa sicurezza nelle proprie abilità e manifestano una limitata motivazione all'apprendimento (Schmitz *et al.* 2011: 2). Una possibile soluzione alla loro insicurezza potrebbe consistere nell'adozione di un approccio didattico basato sui *digital games*, il quale sembra rispondere alle esigenze di un gruppo target con varie fasce d'età (Ypsilanti *et al.* 2014: 519).

Per agevolare l'uso degli apparecchi tecnologici da parte degli apprendenti, molti insegnanti promuovono l'adozione del modello BYOD (acronimo inglese che sta per *bring your own device*, ovvero "porta il tuo dispositivo") durante le loro attività didattiche. Tale approccio si basa sulla premessa che nella società odierna tutti possiedono e utilizzano regolarmente i propri dispositivi mobili, come smartphone e tablet. Questo approccio evita la necessità di acquistare ulteriori dispositivi per l'apprendimento, consentendo a chi non è familiarizzato con le nuove tecnologie di utilizzare ciò che già conosce (Biebighäuser 2015: 6). Tuttavia, va sottolineato che l'utilizzo dei propri dispositivi mobili potrebbe non essere una soluzione ideale per le famiglie meno abbienti, che potrebbero non disporre di dispositivi tecnologici adeguati. Inoltre, nel caso dell'istruzione scolastica, molti genitori esprimono dissenso nei confronti di questo tipo di approccio, ritenendo che i loro figli debbano concentrarsi sulle attività di stampo tradizionale anziché utilizzare apparecchi tecnologici durante le lezioni (Biebighäuser 2015: 6). È importante notare che esistono testimonianze (Wise *et al.* 2006) di successo riguardo alle "classi tablet", in cui ogni studente fa uso dei propri tablet personali durante l'orario scolastico per svolgere varie attività didattiche. Ma allo stesso modo è essenziale considerare attentamente le implicazioni socioeconomiche e le opinioni dei genitori al fine di adottare un approccio equo e inclusivo nell'ambito dell'istruzione tecnologica (Biebighäuser 2015: 6-7).

Il seguente contributo mira a riflettere sull'utilizzo dei *serious games* in ambito didattico, in particolare per quanto riguarda l'insegnamento del tedesco come LS. Esso presenta tre sezioni principali, a cui segue una conclusione:

- La seconda sezione si focalizza sulla descrizione delle caratteristiche dell'esperienza didattica tramite i *serious games*, mettendo in evidenza i principali elementi che li contraddistinguono.
- Nella terza sezione vengono approfonditi gli studi già pubblicati riguardanti l'apprendimento della lingua tedesca in ordine discendente dall'ambito universitario a quello scolastico. Questa sezione si concentra sull'analisi delle ricerche esistenti, evidenziando i risultati e le conclusioni raggiunte.
- Nella quarta sezione, il contributo riporta altre fonti di apprendimento ludico online ordinandole per abilità e analizzandone sia gli aspetti positivi che negativi. Questa parte del contributo fornirà una panoramica delle opportunità di apprendimento ludico disponibili, aiutando a comprendere come tali risorse possano essere integrate efficacemente nei programmi educativi.

2. L'esperienza dei *serious games*

I *serious games* sono applicativi ludici che possono essere impiegati su svariati dispositivi tecnologici, quali smartphone e tablet, nell'ambiente scolastico. Tale terminologia è stata coniata da Abt (1971), sottolineando che la loro connotazione *serious* si identifica con il processo di apprendimento (Abt 1971: 26). A differenza dei giochi orientati al mero intrattenimento come i generici *digital games*, per esempio *The Sims* (Ranalli 2008), i *serious games* sono concepiti con obiettivi focalizzati sull'apprendimento, sebbene sia attestato un equilibrio tra elementi ludici e d'apprendimento (Hoblitz 2014: 26). I *serious games* come *Adventure German – The Mistery of the Nebra Sky Disc*[2] e *Undercover Mission im Krankenhaus*[3] sono spesso sviluppati e promossi da

[2] https://www.goethe.de/ins/my/en/spr/ueb/him.html (12.10.2023).
[3] https://www.goethe.de/pro/games/mwnd/krankenhausundercover/ (7.04.2024).

istituzioni competenti come il Goethe Institut per quanto riguarda l'apprendimento della lingua tedesca come LS[4]. Essi si configurano come un supporto prezioso per migliorare e rafforzare l'esperienza educativa, sottolineando l'importanza di un approccio innovativo e interattivo nella promozione dell'istruzione. È fondamentale, però, considerare anche i diversi fattori che influiscono nell'apprendimento attraverso i *serious games*, quali il livello di intrattenimento, le false convinzioni, la ricerca dell'applicazione ludica adatta e la formazione degli insegnanti. Tutti questi aspetti sono stati approfonditi da McTigue e Uppstad (2018: 455) che hanno formulato le seguenti considerazioni:

- Per quanto concerne il livello di intrattenimento, è imperativo tenere presente che l'utilizzo dei *serious games* potrebbe non risultare motivante per tutti gli studenti. Si raccomanda, pertanto, agli insegnanti di chiarire attentamente la distinzione tra il gioco ludico e il gioco finalizzato all'apprendimento, evidenziando l'importanza del secondo nell'ambito didattico (McTigue *et al.* 2018: 455). In questo contesto, l'accento è posto sulla finalità educativa del gioco in cui è presente un equilibrio ottimale tra l'apprendimento e l'intrattenimento (Breuer *et al.* 2010: 13).
- Un ulteriore aspetto di cui è cruciale tenere conto è la falsa convinzione che tutti i nativi digitali siano automaticamente competenti nell'uso dei dispositivi tecnologici. Quando si introduce un gioco in ambito educativo, risulta ideale che gli insegnanti illustrino gli aspetti tecnici e fungano da facilitatori per gli studenti, collegando il gioco all'apprendimento pregresso (McTigue *et al.* 2018: 456-457).
- La ricerca e l'analisi dei giochi e delle applicazioni da parte degli insegnanti deve mirare a includere materiali didattici efficaci e innovativi nelle proprie ore di lezione (McTigue *et al.* 2018: 459). Talvolta, gli apprendenti possono mostrare un approccio superficiale al gioco ed è per questo che il compito degli insegnanti non è solo proporre delle attività innovative, ma anche di supportare e stimolare adeguatamente gli studenti (Meyer 2009: 89-90).
- La formazione degli insegnanti riguardo a queste nuove risorse digitali diventa quindi un elemento cruciale per garantire un utilizzo efficace e integrato dei giochi educativi in classe. Fornire opportunità di formazione mirata e continua è essenziale per consentire agli insegnanti di sviluppare la competenza digitale necessaria per adoperare con successo le nuove tecnologie nell'ambiente di apprendimento (McTigue *et al.* 2018: 459).

3. Il successo dei *serious games*: il tedesco come LS

L'efficacia dei *serious games* si fonda su un approccio che coinvolge attivamente gli apprendenti, collega il gioco a situazioni reali, dispone di una grafica accattivante e include una fase di istruzione strutturata. Questi elementi contribuiscono a un apprendimento più significativo e coinvolgente rispetto a quello tradizionale. Nell'apprendimento del tedesco come lingua straniera questi applicativi ludici risultano particolarmente utili perché, a differenza di attività di stampo tradizionale, danno accesso alle interazioni comunicative interculturali (Alyaz *et al.* 2022: 128). Tramite le loro componenti audiovisive, offrono numerose opportunità per l'uso nell'insegnamento della lingua tedesca come lingua straniera (Alyaz *et al.* 2022: 128). Nel caso di *serious games* come *Berlin 3D entdecken* (Alyaz *et al.* 2022) o *Berlin Kompass* (Pihkala Posti 2020) gli apprendenti hanno la possibilità di interagire con la lingua e la cultura tedesca entrando in contatto con la città di Berlino e le sue attrazioni turistiche. In questo modo possono utilizzare attivamente le proprie conoscenze linguistiche arricchendo il proprio bagaglio linguistico e culturale in un mondo reale, seppur ricostruito virtualmente.

A tal proposito, negli ultimi anni sono stati pubblicati diversi contributi scientifici sull'utilizzo dei *serious games* nell'apprendimento del tedesco come LS. Vengono per questo riportate le

[4] https://www.goethe.de/de/spr/ueb.html. (7.04.2024)

principali attività pratiche con i *serious* games svoltesi in Turchia, Nigeria e Finlandia, ordinate per fasce d'età secondo una successione discendente. Le ricerche di Alyaz, Spaniel-Weise e Gursoy (2017) e Oyedele e Aderoju (2018) hanno riguardato, infatti, un gruppo di apprendenti target tra i 16 e i 26 anni in ambito universitario e post-universitario, mentre entrambi i lavori di Pikhala-Posti (2015 e 2020) si sono focalizzati su studenti della scuola secondaria di secondo grado.

3.1. Ambito postuniversitario

Il lavoro condotto da Alyaz, Spaniel-Weise e Gursoy (2017) ha esaminato le applicazioni per dispositivi mobili finalizzate all'apprendimento del tedesco come lingua straniera. La ricerca ha identificato un totale di 110 app, di cui solo 2 erano giochi di avventura specificatamente rivolti all'apprendimento linguistico (Alyaz *et al*. 2017: 252). Tra questi è presente *The Mystery of the Nebra Sky Disc* che si basa sulla supposizione che il disco di Nebra[5], considerato la più antica rappresentazione del cielo, sia stato oggetto di furto dal museo e che, di conseguenza, l'oggetto esposto sia una contraffazione. L'obiettivo del gioco è investigare e scoprire la verità dietro questo enigma, cercando di individuare la posizione del reperto originale. Quest'attività ludica è adatta a un livello A1-A2 e può essere fruita su diverse piattaforme, sia online che offline. All'interno del contesto di gioco, ogni utente ha a disposizione un avatar che può esplorare undici ambienti diversi, quali l'aeroporto, l'hotel, il supermercato, l'università, eccetera. Inoltre, i partecipanti hanno l'opportunità di confrontarsi con i vari campi semantici strettamente legati ai diversi contesti situazionali direttamente in lingua tedesca (Alyaz *et al*. 2017: 252). Il giocatore è chiamato a rispondere alle domande mediante l'inserimento di testo o mediante esercizi di associazione. Le attività del progetto sull'uso dei *serious games* nell'apprendimento del tedesco in Turchia sono state pianificate per otto settimane nel semestre primaverile del 2015 con un gruppo di 58 insegnanti turchi di tedesco come LS tra i 18 e i 26 anni, di cui 43 donne e 15 uomini, con un livello di tedesco A2-B1. Lo scopo era quello di illustrare ai futuri docenti di tedesco le potenzialità di un'attività di apprendimento linguistico con i *serious games* per poi poterla proporre nelle proprie ore di lezione. Il corso constava di una parte teorica e una parte pratica di due ore ciascuna ripetute nell'arco delle otto settimane. I risultati riguardanti le conoscenze linguistiche sono stati raccolti principalmente mediante un'analisi quantitativa dei dati raccolti nei questionari (prima e dopo il corso), sebbene fossero presenti anche delle fasi d'intervista e di scrittura diaristica che hanno mirato a esaminare i giudizi dei partecipanti al progetto riguardo i *serious games*. Oltre alle due categorie principali, ovvero nomi e verbi, nel test finale sono state analizzate anche altre parti invariabili del discorso, quali avverbi, preposizioni e congiunzioni. Nell'analisi quantitiva del progetto è risultato che questo ultimo gruppo di parole è stato quello maggiormente appreso dai futuri insegnanti (Alyaz *et al.* 2017: 254-256).

Dalle interviste è emerso che, secondo una parte dei partecipanti, alcuni degli esercizi sono risultati ridondanti perché ritenuti superflui, mentre il livello della lingua del gioco è stato ritenuto soddisfacente e considerato abbastanza comprensibile. Avendo potuto constatare personalmente l'utilità nell'apprendimento linguistico del tedesco durante questa attività molti dei futuri insegnanti di tedesco come LS si sono detti favorevoli all'uso dei *serious games* nei loro futuri corsi di lingua tedesca (Alyaz *et al.* 2017: 256).

3.2. Ambito universitario

Nel 2018 lo stesso gioco *Adventure German—The Mystery of the Nebra Sky Disc* è stato sottoposto a 150 studenti tra i 16 e i 25 anni del Dipartimento di Lingue Straniere alla Obafemi Awolowo University (OAU), di Ife in Nigeria (Oyedele *et al.* 2018: 190). Circa il 75% di questi studenti aveva raggiunto un livello di tedesco A2-B1 ma solo il 60% aveva già avuto esperienze di apprendimento con i *serious games* (Oyedele *et al.* 2018: 195). Per la raccolta dei dati finali è stato utilizzata un'

[5] Lastra in metallo con applicazioni in oro risalente all' età del bronzo rinvenuta nel 1999 nel territorio del comune tedesco di Nebra (Sassonia-Anhalt) e oggi custodito nel museo regionale della preistoria di Halle, in Sassonia-Anhalt.

analisi quantitativa e i risultati sono stati desunti esclusivamente da questionari di valutazione. Nella prima fase del lavoro non sono emerse difficoltà e gli apprendenti hanno utilizzato il gioco senza interruzioni, mentre nella parte successiva ci sono stati diversi quesiti da parte degli studenti sulle modalità e sulle dinamiche di gioco. Alla fine dell'attività ludica gli studenti sono stati sottoposti ad un questionario di valutazione in cui è risultato che l'80% dei partecipanti ha giudicato positivamente l'esperienza, che ha permesso loro di poter migliorare le proprie conoscenze linguistiche. Il 97% degli studenti riteneva, infine, che i *serious games* dovessero essere integrati nella normale lezione universitaria di tedesco come lingua straniera (Oyedele *et al.* 2018: 197).

3.3. Ambito scolastico

Nell'ambito dell'apprendimento del tedesco come lingua straniera nella scuola secondaria di secondo grado, il progetto di ricerca descritto da Pihkala-Posti (2015) ha presentato un'iniziativa di insegnamento attraverso i *serious games* in Finlandia. Durante questa attività gli apprendenti sono stati incoraggiati ad agire e interagire attraverso l'uso di Minecraft,[6] un famoso gioco per computer. L'idea pedagogica alla base di questa metodologia era quella di utilizzare la lingua straniera per realizzare virtualmente oggetti e ambienti all'interno del gioco (Pihkala-Posti 2015: 108). Si può notare, perciò, che Minecraft Edu, la versione educativa dell'omonimo videogioco di avventura, è composta da diverse ambientazioni come per esempio le montagne, le foreste, i deserti, ecc. in cui gli utenti interagiscono con i vari personaggi, quali animali, mostri e abitanti del villaggio. Parte integrante dell'attività è la *community* in cui la comunicazione avviene solo in lingua tedesca (Pihkala-Posti 2015: 107-108). La nota applicazione è stata sperimentata con successo da due gruppi composti da un totale di 57 studenti di tedesco come lingua straniera in periodi differenti. In questo contesto, è stato cruciale creare un'atmosfera di apprendimento che sostenesse tutti gli apprendenti all'interno del gruppo target. Pertanto, la condivisione e la collaborazione tra gli studenti hanno assunto un ruolo di grande rilevanza. Gli obiettivi di apprendimento sono stati raggiunti in modo collettivo, sottolineando l'importanza di un approccio collaborativo piuttosto che individuale (Pihkala-Posti 2015: 101-102).

La prima esperienza con l'impiego di Minecraft nella lezione di tedesco come lingua straniera è stata svolta con trenta ragazzi tra i 15 e i 17 anni nell'autunno del 2013. In questo caso la lingua tedesca ha avuto un ruolo centrale nella fase di comunicazione tra gli apprendenti (Pikhala-Posti 2015: 112). Talvolta, ci sono stati dei momenti di conflitto come per esempio il sabotaggio del lavoro di un altro gruppo a causa della gelosia di uno degli apprendenti 'rivali'. Al termine delle varie attività di gruppo, è stata condotta un'analisi qualitativa dei dati, con particolare attenzione alle opinioni espresse dai partecipanti al progetto. Durante una sessione di gioco collettiva, tutti i partecipanti hanno avuto l'opportunità di esprimere i propri pensieri e valutazioni, evidenziando un feedback estremamente positivo, soprattutto riguardo al miglioramento del loro lessico nella lingua straniera. (Pihkala-Posti 2015: 114).

Pihkala Posti (2015) ha utilizzato il gioco una seconda volta nella primavera del 2015 con un gruppo di 27 studenti finlandesi di tedesco come prima lingua straniera. Gli apprendenti hanno utilizzato i propri computer portatili in una stanza dotata di connessione internet. Uno dei compiti principali è stato redigere un elenco di espressioni non ancora conosciute, talvolta con l'aiuto dell'insegnante (Pihkala-Posti 2015: 118-119). Anche in questo caso, analogamente al progetto precedente, il feedback degli studenti è stato estremamente positivo. Gli studenti hanno utilizzato attivamente la lingua tedesca durante le attività di comunicazione, dimostrando un coinvolgimento significativo nell'apprendimento attraverso l'uso di Minecraft (Pikhala Posti 2015: 120-121).

[6] Minecraft è un videogioco d'avventura composto da blocchi a forma di cubo 3D che consiste nel costruire e creare dei mondi virtuali: https://www.minecraft.net/it-it (17.01.2024).

<[Schülername1 entfernt] > passt das?
<[Schülername2 entfernt] > ja
<[Schülername2 entfernt] > wo bauen wir
<[Schülername1 entfernt] > wir müssen erst einen platz aussuchen
<[Schülername1 entfernt] > wer will bauen?
<[Schülername2 entfernt] > ich will einen hubschrauberlandeplatz
<[Schülername1 entfernt] > könnten mal alle sagen ob sie bauen wollen oder nicht, oder sind es nur [Schülername2 entfernt] und ich
<[Schülername2 entfernt] > hahahahaa feuer ist schön
<[Schülername1 entfernt] > wenn du hier den hubschrauberlandeplatz baust, baue ich den anfang der schule etwas tiefer

Figura 1.
Conversazione tra gli studenti del progetto del 2015 (Pihkala-Posti 2015: 122)

In uno dei dialoghi tra un gruppo di studenti (Figura 1) si può notare come tutti gli apprendenti fossero stimolati a cooperare e a utilizzare le proprie conoscenze linguistiche. Nella situazione evidenziata un partecipante ha proposto di costruire un eliporto (*Hubschrauberlandeplatz*) suscitando la reazione di un altro componente del gruppo (Pikhala Posti 2015: 122). La comunicazione tra gli studenti si è caratterizzata per l'impiego di un linguaggio essenziale, tipico delle conversazioni in chat, in cui è stato evidente un trascurato uso delle convenzioni ortografiche tedesche, con i sostantivi riportati in minuscolo anziché in maiuscolo, come prescritto dalla norma. Inoltre, è stato riscontrato uno scarso utilizzo della punteggiatura. Lo studente 1 ha dimostrato di utilizzare frasi più complesse e articolate, mentre lo studente 2 ha preferito un linguaggio più diretto e sintetico. Nonostante le conoscenze linguistiche dello studente 2 fossero più limitate, egli ha cercato di arricchire il suo vocabolario utilizzando termini più complessi, consapevole che lo studente 1 avrebbe potuto comprenderli, avendo una padronanza linguistica superiore. In questo contesto, entrambi gli apprendenti hanno agito in un'ottica di mutuo sostegno, condividendo le proprie opinioni e sforzandosi di esprimersi al meglio delle proprie capacità.

Pihkala-Posti (2020) ha, inoltre, riportato i risultati basati sull'utilizzo di un altro *serious game*, *Berlin Kompass*, originariamente progettato per scopi di apprendimento formali e che metteva in pratica un'esperienza di apprendimento ludico immersivo, in cui la corporeità giocava un ruolo fondamentale. Attraverso questa applicazione multimodale di apprendimento linguistico, i giocatori hanno potuto fare un viaggio virtuale a Berlino, utilizzando un supporto cinetico che permetteva di guardare attorno e di muoversi a 360 gradi nel panorama della metropoli berlinese. Lo scopo del gioco era di individuare il percorso ottimale per raggiungere le celebri attrazioni della capitale tedesca (Pihkala-Posti 2020: 159-160). In tale contesto ludico, un partecipante assumeva il ruolo di turista e richiedeva indicazioni per raggiungere un monumento di Berlino, mentre un altro giocatore lo guidava fino alla meta desiderata. In caso di scelta corretta, i giocatori avanzavano al successivo incrocio stradale, mentre in caso di errore rimanevano fermi fino a quando non veniva effettuata la decisione appropriata. L'obiettivo principale di questa attività era di allenare e migliorare le competenze linguistiche orali attraverso la collaborazione con il proprio compagno di gioco (Pihkala-Posti 2020: 159-160).

Questo gioco è stato impiegato da circa 250 partecipanti di una scuola superiore (Pihkala-Posti 2020: 161). Durante l'osservazione dei giocatori attraverso un'analisi qualitativa, è emerso che il sistema consentiva agli apprendenti, con differenti livelli di competenza linguistica, di esprimere liberamente le proprie abilità comunicative e interattive nella lingua target. Alcuni studenti si accontentavano delle loro competenze linguistiche attuali, mentre altri manifestavano un desiderio di continuare a imparare, nonostante le loro abilità linguistiche fossero già sufficienti (Pihkala-Posti, 2020: 161-162). Nella fase di feedback gli studenti hanno sottolineato l'importanza dell'interazione e della collaborazione per avanzare nel gioco, infatti: «One must interact in the foreign language in

order to guide the other user. Necessity motivates interaction, or else the game does not progress» (Pihkala-Posti 2020: 162).

4. Ulteriori contributi online per il tedesco come LS

È possibile rinvenire giochi gratuiti online per l'apprendimento del tedesco come lingua straniera. Di seguito ne sono riportati alcuni a seconda delle abilità da migliorare, ovvero l' associazione parola-immagine, la comprensione orale e la comprensione scritta.

4.1. Associazione parola-immagine

Un esempio di gioco interattivo è rappresentato da Babadum,[7] che propone esercitazioni in diverse modalità con un'enfasi sulla competenza lessicale e ortografica. In particolare, nell'esercizio di associazione parole-immagini, il giocatore è chiamato a ricomporre le parole con il relativo articolo determinativo, utilizzando le lettere suggerite nella parte inferiore, e a individuare l'immagine corrispondente alla parola udita. Un caso esemplare mira alla corretta associazione tra la raffigurazione di una stazione e il corrispettivo termine in tedesco ovvero *der Bahnhof* (Figura 2). Sebbene tale esercizio sia efficace nel promuovere una riflessione sulla sequenza corretta delle lettere, gli apprendenti potrebbero tendere a procedere per prove ed errori[8] (Whitehead *et al.* 1991: 47), cercando semplicemente di individuare la combinazione esatta senza prestare particolare attenzione alla corretta ortografia. Inoltre, le immagini potrebbero risultare fuorvianti (Watkins *et al.* 2004: 24), rendendo arduo agli apprendenti ipotizzare accuratamente il termine da comporre.



Figura 2.
L'esercizio di riconoscimento e composizione della parola tedesca *Bahnhof* su Babadum.[9]

4.2.Comprensione orale

Anche il Goethe-Institut offre opzioni di apprendimento ludico online per lo studio del tedesco come lingua straniera. Un esempio significativo è rappresentato dal gioco *Unsere Straße - Deutsch lernen im Alltag*,[10] il quale permette agli utenti di esplorare una tipica strada di una città tedesca, arricchita da vari edifici. Nella selezione delle diverse attività è possibile ascoltare i dialoghi tra i personaggi senza la presenza di sottotitoli. Un esempio tangibile si riscontra nell'attività intitolata *Morgens im Bad* (La mattina in bagno) nella quale due giovani discutono riguardo a chi debba usufruire del bagno prima e per quanto tempo. Tale dialogo si evolve in base alle scelte selezionate dall'utente di volta in volta (Figura 3). Nonostante la conversazione sia condotta a un ritmo accessibile, è importante

[7] https://babadum.com/play/?lang=3&game=3 (13.01.2024).
[8] Secondo questo metodo si effettua un tentativo per risolvere il quesito. Successivamente, si verifica se esso ha prodotto l'effetto desiderato. Tuttavia, se il risultato non ha avuto successo nel risolvere il problema, si continua il processo cercando una nuova potenziale soluzione.
[9] https://babadum.com/play/?lang=3&game=3 (13.01.2024).
[10] https://www.goethe.de/lrn/pro/str/index.html?mode=Day (26.01.2024).

rilevare che un livello di capacità di ascolto limitato può rendere tale esercizio impegnativo, in quanto una buona capacità di ascolto rappresenta un prerequisito fondamentale per eseguire correttamente le azioni proposte. Pertanto, sarebbe opportuno introdurre il dialogo solamente dopo aver completato delle attività di preparazione all'ascolto (Field 2002: 243).



Figura 3.
Il gioco *Unsere Straße – Deutsch lernen im Alltag* del Goethe-Institut.[11]

4.3. Comprensione scritta

Sul portale Materialpool: Deutsch lernen (DaF/DaZ),[12] è presente una vasta gamma di giochi interattivi idonei all'impiego sia con una platea infantile che adulta nell'ambito dell'apprendimento della lingua tedesca come lingua straniera. Tale risorsa online offre una sintesi dei giochi e delle attività ludiche preminenti, fornendo una sommaria descrizione del loro contesto d'impiego. Tra i giochi proposti figura *Uhrzeit*[13] (l'orologio) del Goethe-Institut Polonia, concepito per il livello A1. Tale gioco presenta un quadrante di un orologio che segnala orari diversi in base alla richiesta posta. L'obiettivo primario di tale gioco è migliorare la comprensione scritta in lingua tedesca, in quanto richiede la comprensione degli orari espressi in lettere anziché in cifre. Tuttavia, si pone l'attenzione sul rischio connesso alla pratica degli apprendenti di risolvere i quesiti mediante tentativi ed errori (Whitehead *et al.* 1991: 47), soprattutto in situazioni di incertezza riguardo alla risposta esatta. Questa modalità comportamentale potrebbe compromettere l'efficacia del processo d'apprendimento, poiché gli apprendenti potrebbero non consolidare adeguatamente le conoscenze richieste. Pertanto, sarebbe auspicabile un'implementazione di feedback adeguati da parte dell'applicazione dopo ogni risposta fornita, al fine di incoraggiare gli apprendenti a comprendere e correggere eventuali errori, mediante l'eliminazione delle risposte errate già evidenziate, le quali continuano ad apparire sullo schermo.

5. Conclusioni

A conclusione di questo contributo vengono riportate le considerazioni finali riguardo l'utilizzo dei *serious games* nell'apprendimento linguistico, in particolare del tedesco come LS.

Alla luce delle evidenze fornite da una vasta gamma di studi riguardanti l'utilizzo dei *serious games* nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera, emergono chiaramente le potenzialità di queste risorse nell'ambito dell'istruzione. Attraverso esperienze di gioco coinvolgenti e interattive, gli apprendenti hanno dimostrato di poter migliorare le proprie competenze linguistiche in modo significativo. Dall'ambito postuniversitario all'ambito scolastico, i *serious games* si sono rivelati strumenti efficaci per favorire l'apprendimento autonomo, la cooperazione tra gli apprendenti, la

[11] https://www.goethe.de/lrn/pro/str/index.html?mode=Day (13.01.2024).
[12] https://schulbibo.de/deutsch-lehren-lernen/sprach-spiele-spielmaterial/ (13.10.2023).
[13] https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/ueb/spi.html (12.10.2023).

pratica linguistica e il coinvolgimento attivo degli studenti. In rete, inoltre, sono disponibili numerose risorse di questo tipo, che possono avere un impatto positivo sugli apprendenti.
Tuttavia, è importante sottolineare che l'integrazione dei *serious games* nell'ambiente educativo richiede una pianificazione accurata e una formazione adeguata degli insegnanti. È necessario esaminare attentamente i diversi fattori che influenzano l'efficacia di queste risorse, tra cui il livello di intrattenimento, la collaborazione tra gli studenti, le false convinzioni e la formazione degli insegnanti stessi. Solo attraverso un approccio equilibrato e una continua ricerca di soluzioni innovative e in linea con obiettivi didattici, le caratteristiche specifiche dei partecipanti e delle attività proposte, sarà possibile sfruttare appieno il potenziale dei *serious games* nell'istruzione del tedesco come lingua straniera e promuovere una didattica inclusiva e stimolante per tutti gli studenti. Infine, è opportuno considerare anche il valore di accessibilità ed inclusione di tali metodologie, che favoriscono l'apprendimento degli studenti più svantaggiati economicamente, demotivati e con un livello di istruzione insufficiente.
Considerando i risultati positivi raccolti, è auspicabile l'integrazione dei *serious games* nei futuri programmi didattici, in quanto non solo contribuiscono al miglioramento delle conoscenze linguistiche, ma rappresentano anche un valido supporto per l'attività didattica dell'insegnante di lingua straniera.

Bibliografia

Abt C., 1971, *Ernste Spiele. Lernen durch gespielte Wirklichkeit*, Kiepenheuer & Witsch, Colonia.

Alyaz, Y., Spaniel-Weise, D. & Demiryay, N., 2022, "Digitale Lernspiele für den Einsatz im DaF-Unterricht – Das Beispiel des Spielentwicklungsprojektes Berlin 3D Entdecken!", *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 5/2: 128-145.

Alyaz Y., Spaniel-Weise D. & Gursoy E., 2017, "A Study on Using Serious Games in Teaching German as a Foreign Language", *Journal of Education and Leaning,* 6/3: 250-264 : https://www.researchgate.net/publication/316743505_A_Study_on_Using_Serious_Games_in_Teaching_German_as_a_Foreign_Language/link/591ea617a6fdcc233fcedc1c/download (22.12.2023).

Biebighäuser K., 2015, "DaF-Lernen mit Apps. Zur Einleitung der Sondernummer", *German as a foreign language,* 2: 1-14: http://www.gfl-journal.de/2-2015/biebighaeuser.pdf (12.12.2023).

Breuer, J. & Bente G., 2010, Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for Computer Game Culture*, 4/1: 7-24.

Field, J. 2002, *The Changing Face of Listening*, in Richards J. C., Renandya, W. A. (a cura di), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, Cambridge: 242-247.

Hoblitz A., 2014, *Spielend Lernen im Flow. Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht*, Springer, Wiesbaden.

McTigue E. M. & Uppstad P. E., 2018, "Getting Serious About Serious Games: Best Practices for Computer Games in Reading Classrooms", *The Reading Teacher*, 4: 453-461.

Meyer, B., 2009, *Learning English through Serious Games – Reflections on Teacher and Learner Performance*, in Pan Z. *et al.* (a cura di), *Transactions on Edutainment III,* Springer Verlag, Berlino-Heidelberg: 82–92.

Oyedele O. & Aderoju W. K., 2018, "The perception of Nigerian students of German about serious games: Using 'Secret of the Sky Disc' as a case study", *Global Journal of Foreign Language Teaching,* 11: 188–200: https://doi.org/10.18844/gjflt.v11i3.5864 (12.12.2023).

Pihkala-Posti L., 2015, "Spielerische Kollaboration und kommunikative Authentizität mit Minecraft", *German as a foreign language,* 2: 99-133: http://gfl-journal.de/2-2015/tm_pihkala-posti.pdf (19.11.2023).

Pihkala-Posti L., 2020, *Interactive, authentic, gameful e-learning concepts for the foreign language classroom*, in Ropo E., Jaatinen R. (a cura di), *Subject Teacher Education in Transition: Educating Teachers for the Future*, Tampere University Press, Tampere: 137–177.

Ranalli, J., 2008, "Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning", *Computer Assisted Language Learning*, 21/5: 441–455.

Schmitz B., Czauderna A., Klempke R. & Specht M., 2011, *Game Based Learning for Computer Science Education,* in Van der Veer G., Sloep P., Van Eekelen M. (a cura di), *Proceedings of the Computer Science Education Research Conference 2011.* CSERC, Heerlen: 81-88 : https://www.researchgate.net/publication/235276252_Game_Based_Learning_for_Computer_Scien
ce_Education (29.09.2023).

Watkins, J. K., Miller, E. & Brubaker, D., 2004, "The Role of the Visual Image: What Are Students Really Learning from Pictorial Representations?", *Journal of visual literacy*, 24/1: 23-40:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23796529.2004.11674601 (07.02.2024).

Whitehead, S. D. & Ballard, D. H., 1991, "Learning to Perceive and Act by Trial and Error", *Machine Learning*, 7: 45-83: https://link.springer.com/article/10.1007/BF00058926 (07.02.2024).

Wise J. C., Toto R. & Lim K. Y., 2006, *Introducing Tablet PCs: Initial Results from the Classroom*, *36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference,* FIE, San Diego: 17-20.

Ypsilanti A., Vivas A. B., Räisänen T., Viitala M., Ijäs T. & Ropes D., 2014, "Are serious video games something more than a game? A review on the effectiveness of serious games to facilitate intergenerational learning", *Education and Information Technologies*, 19: 515-529.

Materiali online per la didattica ludica del tedesco come lingua straniera:

Adventure German – The Mistery of the Nebra Sky Disc, applicazione sviluppata dal Goethe Institut: https://www.goethe.de/ins/my/en/spr/ueb/him.html (12.12.2023).

Unsere Straße. Deutsch lernen im Alltag, applicazione sviluppata dal Goethe Institut: https://www.goethe.de/lrn/pro/str/index.html?mode=Day (12.12.2023).

Materialpool: Deutsch lernen (DaF/DaZ), pagina web aggiornata da Wolfgang Autenrieth: https://schulbibo.de/deutsch-lehren-lernen/sprach-spiele-spielmaterial/ (12.03.2023).

Fabio Ciotti (a cura di), *Digital Humanities: Metodi, strumenti, saperi*, Roma, Carocci, 2023, 427 p., ISBN : 978-8829-018437.

Edito da Carocci per le cure di Fabio Ciotti, il volume *Digital Humanities. Metodi, strumenti e saperi* (2023) propone a studiosi e studenti interessati all'intersezione tra studi umanistici e tecnologie digitali un'ampia ma rigorosa mappatura della "galassia" delle *Digital Humanities*, particolarmente dettagliata per ciò che concerne il sistema italiano pur senza trascurare le ricche propaggini internazionali di questo «universo del sapere» (p. 32) in rapida espansione.

Il percorso ragionato e coerente che accompagna il lettore all'interno della "galassia" è aperto dalle riflessioni di Dino Buzzetti («Prefazione», pp. 15-18) – alla cui memoria il volume è dedicato – tese a fornire una preziosa contestualizzazione istituzionale dell''informatica umanistica' in Italia e a valorizzarne gli avanzamenti in ambito teorico e metodologico, ottenuti nonostante le penalizzazioni strutturali derivanti dalla mancata definizione di un settore scientifico-disciplinare specifico e dalle conseguenti limitazioni negli ambiti della formazione e reclutamento di studiosi specializzati. Sull'esigenza di (auto)definizione, in chiave istituzionale ma soprattutto disciplinare, si sofferma più distesamente l'«Introduzione» di Fabio Ciotti (pp. 19-34), in cui si affronta con lucidità e chiarezza espositiva un tema «allo stesso tempo inflazionato e intrinsecamente difficile» (p. 23): l'essenza e la struttura della galassia multidisciplinare e multidimensionale delle Digital Humanities. Una ricognizione bibliografica ragionata, utile a orientarsi nella costellazione sempre più ampia di contributi sul tema, conduce all'individuazione dei tre punti fondamentali del sistema: il «nucleo», fulcro della ricerca teorico-metodologica generale e transdisciplinare; il «disco», spazio che accoglie gli sviluppi informatici delle discipline tradizionali; il «bordo esterno», confine in cui si sedimentano i risultati della ricerca computazionale. Ciotti muove da tale analisi per ordinare i contenuti caratterizzanti dell'area di ricerca nella definizione di «metodologia computazionale e digitale per le scienze umane», proponendo altresì l'accoglienza del sincretismo di tradizione italiana «informatica umanistica» (pp. 31-32).

Dando spazio ad alcune fra le più autorevoli voci italiane nel dibattito sulle Digital Humanities, la collettanea è inaugurata da un capitolo a cura di Tito Orlandi e Francesca Tomasi (Cap. 1, pp. 35-47) che consegna al lettore una panoramica storica in cui, collocando le specificità del panorama italiano nello scenario internazionale, si rintracciano in modo chiaro e sintetico le espansioni del campo di studio oggetto di indagine, dalle origini all'attualità, soffermandosi sulle prime applicazioni di strumenti informatici in ambito umanistico e sugli esperimenti che vi hanno fatto seguito (anni 1960-70, 1970-90), nonché sul forte impulso di sviluppo impresso dal veloce avanzamento tecnologico degli ultimi trent'anni. Lo slancio verso il futuro determinato dall'«esplosione» (p. 47) disciplinare del decennio appena trascorso trasporta il lettore verso il cuore del volume, costituito da diciannove saggi raccolti intorno al «nucleo» e al «disco» della galassia e

conseguentemente divisi in: *Metodi, strumenti e infrastrutture*, parte dedicata a riflessioni su questioni fondanti e trasversali ai saperi umanistici, e *Campi e Saperi*, pensata per accogliere ricerche ed esiti afferenti ad ambiti disciplinari specifici. Tale architettura si rivela particolarmente utile sul piano fruitivo, strutturando un percorso progressivo che, nel procedere dal generale al particolare, consegna chiavi e strumenti di lettura indispensabili per avvicinarsi alle complessità teorico-metodologiche affrontate da diverse prospettive nei vari capitoli.

La prima sezione si apre con il contributo di Arianna Ciula e Cristiana Marras (Cap. 2, pp. 51-65) in cui si approfondiscono nozioni, pratiche e linguaggi dei processi di modellizzazione, ovvero la «creazione e manipolazione di artefatti computazionali» funzionali alla riflessione critico-epistemologica (p. 64). Seguono i Capitoli 3 e 4 (pp. 66-90, 91-113), a firma di Fabio Ciotti, dedicati rispettivamente alla particolare modellizzazione del testo, alle possibilità e sfide di codifica offerte dai linguaggi di mark-up XML e TEI e ai metodi di analisi testuale letteraria schiusi dall'avvento del *Machine Learning* e della *Data Science*. Le complessità (e diffidenze) connaturate alla tradizione teorico-critica degli studi di letteratura emergono anche nel successivo saggio di Elena Pierazzo e Roberto Rosselli Del Turco (Cap. 5, pp. 114-136), focalizzato su sviluppi, problematiche e sperimentazioni metodologiche relative alla creazione di edizioni scientifiche digitali, vagliandone le tipologie in funzione dell'intervento editoriale, del tipo di interazione con i destinatari, della finitezza e del grado di ibridazione indotto dal *medium* digitale e dalle relative pratiche. I linguaggi e gli strumenti per l'annotazione e relazione semantica di dati relativi ai *Cultural Studies* sono oggetto del saggio di Francesca Tomasi e Fabio Vitali (Cap. 6, pp. 137-159), in cui si discutono le possibilità di rappresentazione e organizzazione di dati digitali relativi a beni culturali attraverso le tecnologie del *Semantic Web*. Simonetta Montemagni si occupa, nel Cap. 7 (pp. 160-177), del trattamento automatico del linguaggio (TAL) dalla prospettiva della linguistica computazionale, delineando criticità e possibili soluzioni per l'annotazione automatica di testi. Alle infrastrutture indicate nel titolo della macrosezione rispondono i contributi di Maristella Agosti (Cap. 8, pp. 178-196), Monica Monachini e Francesca Frontini (Cap. 9, pp. 197-213) e Paola Castellucci (Cap. 10, pp. 214-225): se il primo ripercorre le tappe di sviluppo delle biblioteche digitali, tratteggiandone gli orizzonti di sviluppo futuro in un'ottica di maggiore interazione da parte degli utenti, il secondo analizza il ruolo delle infrastrutture di ricerca trasnazionali come CLARIN e DARIAH nella promozione della collaborazione e innovazione tecnologica tramite la creazione di un ecosistema di servizi e risorse a disposizione di ampie comunità di ricerca; il terzo, collocato in chiusura della prima parte del volume, vaglia il ruolo dell'*Open Access* nella comunicazione e fruttuoso scambio tra accademia e società, reso particolarmente evidente durante la pandemia da COVID-19, e che l'autrice collega al concetto di 'cittadinanza scientifica', ovvero alla necessità e alle potenzialità di crescita connesse all'apertura dei di flussi di conoscenza e informazione senza contingentazioni.

La seconda parte accoglie saggi relativi alle esperienze italiane di eccellenza nel campo delle Digital Humanities, a partire dalle ipotesi di convergenza fra *Digital* e *Public History* sondata nel contributo di Marcello Ravveduto ed Enrica Salvatori (Cap. 11, pp. 229-254), volto a offrire chiavi di lettura sulle ricerche in corso per lo studio e la comunicazione della Storia attraverso l'utilizzo di metodi, risorse e tecniche digitali. La rivoluzione digitale del pensiero critico geografico è al centro del lavoro di Rachele Sprugnoli e Timothy Tambassi (Cap. 12, pp. 255-266), analizzata fra le righe di un'ampia panoramica su approcci, strumenti e progetti che, collocandosi all'intersezione tra geografia e altre discipline umanistiche (*Spatial Humanities*), consentono l'identificazione, categorizzazione e catalogazione di dati storico-geografici nelle ricerche di Digital Humanities. Raffaele Viglianti discute, nel Cap. 13 (pp. 267-281), l'applicazione di metodi e metodologie digitali

alla musicologia, individuando complessità legate all'eterogeneità del dato musicale per delineare sfide e potenzialità dello spartito digitale come forma di pubblicazione «più flessibile e interattiva» (p. 278) fondata su progetti editoriali di musicologia computazionale e codificata in formato MEI (*Music Encoding Initiative*). L'informatica archeologica è oggetto del successivo saggio di Paola Moscati (Cap. 14, pp. 282-298), in cui si discutono le applicazioni digitali utili per archiviare, elaborare e condividere conoscenza archeologica muovendo dai laboratori di ricerca dalla denominazione ancora «guardinga» (p. 287) e tradizionale per arrivare alla moltiplicazione delle rivista di settore, alla classificazione delle risorse, piattaforme e infrastrutture digitali per l'archeologia, riflettendo sul rapporto talvolta teso fra informatica archeologica e *Digital Cultural Heritage*. Nel Cap. 15 (pp. 299-311), Antonella Sbrilli esamina i cambiamenti in corso nell'insegnamento, apprendimento e disseminazione della Storia dell'arte attraverso strumenti, reti e canali digitali, raccogliendo esempi di buone pratiche per la ricerca e la divulgazione. Il Cap. 16 (pp. 312-324), a firma di Monica Berti, analizza usi e sviluppi di tecnologie digitali per gli studi classici, approfondendo nuovi metodi di investigazione filologica greco-romana che spaziano dalla costituzione di banche dati, cataloghi e biblioteche digitali alla digitalizzazione e analisi computazionale di testi e a nuove prospettive didattiche. Sul fare e condividere filosofia nell'era digitale si concentra Cristina Marras nel Cap. 17 (pp. 325-336), vagliando strumenti e tecnologie digitali che coadiuvano la ricerca filosofica attraverso una panoramica di istituti e progetti di ricerca di settore che intrecciano ricerca storica e tradizione di testi filosofici. Silvia Orlandi, nel Cap. 18 (pp. 337-350), tratta dell'evoluzione digitale negli studi epigrafici, soffermandosi sul cambiamento nel lavoro dell'epigrafista determinato dall'avvento di Internet per poi allargare lo sguardo alla creazione di edizioni digitali finalizzate alla più puntuale trattazione e marcatura di testi epigrafici tramite *EpiDoc* e alla catalogazione di immagini e oggetti attraverso diverse risorse elettroniche. Il capitolo conclusivo (Cap. 19, pp. 351-371), a cura di Domenico Fiormonte e Gimena del Rio Riande, affronta infine il nodo della diversità culturale come riflesso nello sviluppo delle Digital Humanities, offrendo un'analisi attenta della situazione di un 'Sud' inteso come «opposizione al canone e all'epistemologia che la cultura occidentale e il Nord hanno costruito e imposto alle istituzioni accademiche di tutto il mondo» (p. 353), discutendo gli sforzi di inclusione e pluralismo culturale tesi a coltivare e preservare la diversità nel campo delle Digital Humanities.

Chiude il volume un'ampia *Bibliografia* (pp. 373-421) la cui consultazione, proprio in ragione dell'estrema ricchezza e pregevole varietà di contenuti e ambiti disciplinari coinvolti, avrebbe forse giovato di suddivisioni per macroaree.

Rigoroso per impostazione e sviluppo ed estremamente ricco di spunti di riflessione e ricerca, *Digital Humanities: Metodi, strumenti e saperi* si configura come una guida indispensabile alle rivoluzioni digitali in corso nei saperi umanistici in Italia. Adottando l'approccio sintetico e sincretico vagliato in importanti pubblicazioni anglofone di settore quali, ad esempio, *A New Companion to Digital Humanities* (Schreibman, Siemens, Unsworth 2016) o *The Bloomsbury Handbook to Digital Humanities* (O'Sullivan 2022), il volume, interamente scritto in italiano, rende merito alla vivace comunità di ricerca nazionale nel campo, offrendo una panoramica articolata e aggiornata degli studi e dei progetti in corso per delineare i nuovi orizzonti di sviluppo di una "galassia" multidisciplinare in inarrestabile ampliamento.

SILVIA SILVESTRI
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Franca Poppi e **Josef Schmied** (a cura di), *«A terrible Beauty is born»: opportunities and new perspectives for Online Teaching and assessment – «È nata una bellezza terribile». Opportunità e nuove prospettive per l'insegnamento e la valutazione online*, *Lingue Culture Mediazioni – Languages Cultures Mediation*, 10, 1, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 2023, 262 p., ISBN 978-88-5513-109-4.

Il sottotitolo del volume *«A terrible Beauty is born»: opportunities and new perspectives for Online Teaching and assessment – «È nata una bellezza terribile». Opportunità e nuove prospettive per l'insegnamento e la valutazione online* evidenzia l'obiettivo centrale dell'intero testo: esplorare le opportunità offerte dall'insegnamento e dalla valutazione online. Finanziato dal Centro Linguistico dell'Università di Modena e Reggio Emilia e pubblicato nel luglio 2023, il volume raccoglie contributi di esperti nel campo della didattica digitale. Il contesto della pandemia da Covid-19 ha reso evidente l'importanza dell'Emergency Remote Teaching (ERT), utilizzata inizialmente come soluzione temporanea per concludere l'anno scolastico durante il lockdown. Questo metodo ha dimostrato la sua utilità nel raggiungere gli studenti e nel consentire loro di continuare gli studi anche in situazioni difficili. Si è constatato che l'ERT non è solo un'opzione valida in situazioni di emergenza, ma può essere prezioso anche al di fuori di esse, soprattutto per gli studenti che si trovano in contesti con risorse educative limitate. Sebbene l'uso di strumenti digitali nell'apprendimento delle lingue non fosse una novità, la pandemia ha trasformato questa pratica da scelta di supporto a necessità urgente. Gli educatori si sono trovati a dover passare rapidamente dall'insegnamento in aula a quello a distanza, richiedendo un cambiamento radicale nel loro approccio. Questo repentino sviluppo dell'insegnamento online ha evidenziato l'importanza di sistematizzare le conoscenze in questo campo per sfruttare appieno il potenziale delle risorse digitali nel processo di apprendimento.

Il volume raccoglie i contributi presentati durante il seminario dell'Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari (AICLU) tenutosi a Modena nel settembre 2021. Durante questo evento, sono stati evidenziati gli sforzi dei Centri universitari italiani nel fronteggiare le sfide della pandemia. Gli articoli, casi di studio e risultati di ricerche presenti nel volume offrono approfondimenti preziosi sulle strategie, metodologie e strumenti impiegati dai centri linguistici in Italia per assicurare la continuità nell'insegnamento delle lingue.

Il primo studio, condotto da Paola-Maria Caleffi, intitolato «A comparison between ELF Writing Errors in Computer-Based and Paper-Based Assignments» (p. 17-44), esamina le differenze tra due gruppi di compiti, una metà svolti al computer attraverso la piattaforma Moodle e l'altra metà scritti a mano, nell'ambito degli esami degli studenti dell'Università di Bologna. Attraverso un'analisi dettagliata delle caratteristiche linguistiche, il lavoro offre dati sia quantitativi che qualitativi per confrontare gli errori riscontrati nelle due modalità di scrittura, al fine di valutare l'impatto della modalità di composizione sulla qualità dell'insegnamento delle lingue straniere.

Anche il secondo contributo di Emanuela Tenca, intitolato «Student's Voices from the pandemic» (p. 45-68), si concentra sull'impiego della piattaforma Moodle, con particolare attenzione ai risultati di una ricerca condotta su un gruppo ristretto di studenti. Questa ricerca analizza l'output

linguistico prodotto dagli studenti attraverso un forum asincrono su Moodle durante un corso di lingua inglese per futuri insegnanti di scuola primaria presso l'Università di Modena e Reggio Emilia nella primavera del 2020. I risultati dello studio forniscono preziose indicazioni per lo sviluppo di risorse e strategie da integrare in modo mirato e consapevole nei futuri corsi, ponendo l'attenzione sulle esigenze degli studenti.

L'articolo proposto da Alessandra Pettinelli e Dalila Rauch, «Il ruolo della funzione 'Feedback' nelle attività di Moodle» (pagine 69-98), esamina l'importanza della funzione "feedback" all'interno delle attività svolte su Moodle, in particolare nei Quiz e nei Forum. Questa funzione consente agli insegnanti di agire come facilitatori nell'apprendimento, aiutando gli studenti a sviluppare maggiore autonomia nella valutazione del proprio lavoro, mantenendo comunque un'interazione preziosa tra docente e studente. Attraverso l'uso di questo strumento, i docenti possono fornire commenti e informazioni aggiuntive ad ogni risposta degli studenti, incoraggiando la motivazione, promuovendo la consapevolezza metalinguistica e offrendo chiarimenti su strutture linguistiche specifiche o funzioni comunicative.

Silvia Gilardoni e Alessandra Cerizza presentano un contributo pratico e significativo per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua («Apprendimento digitale dell'italiano L2. Un approccio lucido», p. 99-120) proponendo attività didattiche ed esempi tratti da un corso di italiano L2. Questa ricerca approfondita evidenzia come l'impiego di strumenti digitali possa potenziare l'interazione, il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti, adottando un approccio ludico nei compiti proposti. È interessante notare che lo studio include esempi concreti di attività sviluppate durante l'anno accademico 2020/2021 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, offrendo quindi una prospettiva pratica e attuale sull'argomento.

La didattica dell'italiano come L2 è ancora il centro dell'accurato intervento di Marialuisa Sepe nel suo studio «Buone pratiche per la didattica digitale dell'italiano L2» (p. 121-138). Partendo dall'esperienza concreta fatta all'Università della Basilicata e promossa dal Centro Linguistico di Ateneo (CLA), l'autrice presenta un modello didattico per l'insegnamento online dell'italiano L2, facendo ampio uso della tecnologia. Questo modello è stato progettato specificamente per gli studenti Erasmus Incoming, seguendo i livelli del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, sia per il Livello basico (A) che per il Livello indipendente (B). La ricerca dettagliata di Sepe offre un approccio mirato e pratico per l'insegnamento online della lingua italiana agli studenti stranieri, enfatizzando l'importanza dell'utilizzo della tecnologia come strumento efficace nel processo di apprendimento.

Dino Dimov e Mara Mutti nel loro articolo dal titolo «Valutazione e nuove tecnologie nell'ambito del Progetto Marco Polo-Turandot» (pagine 139-160) descrivono le attività svolte presso l'Università di Modena e Reggio Emilia nell'ambito del Progetto Marco Polo-Turandot. Questo progetto offre corsi di italiano L2 per studenti cinesi giovani-adulti, integrando un corso su Cultura e Civiltà Italiana con la metodologia CLIL. Utilizzando WeChat per la comunicazione e la coordinazione delle attività, e Lark, è stata mantenuta una connessione tra Cina e Italia anche durante la pandemia. Le lezioni e le valutazioni sono state online principalmente da novembre 2020 ad aprile 2021, con un periodo successivo di insegnamento misto. I due autori riferiscono come l'apprendimento a distanza abbia avuto un impatto significativo sulle attività di valutazione e testing sia nei corsi di lingua che di cultura, esplorando i diversi metodi di valutazione, gli strumenti digitali e il loro impatto sull'apprendimento degli studenti, grazie ai dati dei sondaggi condotti tra gli studenti. Il lavoro è corredato in maniera ricca e approfondita dagli esempi e dai risultati dei questionari sottoposti agli studenti.

Antonella Catone nel suo contributo «Spazi di apprendimento virtuali per la didattica della lingua tedesca» (p. 161- 184) e Carla Christiany insieme a Julia Heumann in «Un salto nel mondo digitale. Un progetto condiviso e multimediale per l'apprendimento della lingua tedesca» (p. 185-202) offrono una prospettiva dettagliata sulla didattica online della lingua tedesca.

La prima studiosa esamina il potenziale educativo della chat e le attività condotte su una piattaforma e-learning durante un corso di lingua e traduzione tedesca. Utilizza esempi di interazione

via chat, correzione degli errori e attività pratiche, sfruttando corpora e risorse lessicografiche digitali, notando come ciò abbia incentivato il pensiero creativo degli studenti, promuovendo la loro autonomia. Christiany e Heumann presentano in dettaglio in maniera esaustiva e appassionata un progetto collettivo promosso dal Centro Linguistico dell'Università di Bologna, realizzato tramite l'applicazione Bookcreator nel 2020. L'attività, incentrata sulla presentazione personale nei corsi di tedesco A1, ha sfruttato diversi media e ha incoraggiato il digital storytelling, portando alla creazione di un e-book. Questa iniziativa ha evidenziato come gli strumenti digitali non solo insegnino la lingua, ma allo stesso tempo, stimolino anche motivazione, autonomia e creatività nell'apprendimento linguistico.

Negli ultimi due contributi, quello di Michael Joseph Ennis, Dietmar Unterkofler e Elena Bonetto, «Emergency Remote Teaching: Student Responses to Intensive versus extensive Course Modalities during the Pandemic» (p. 203- 230) e quello di Ilaria Iori, «Online ELT during the Covid-19 Pandemic: A Case Study on Student's Perspectives» (p. 231- 256) viene indagato il ruolo e l'impatto che la didattica a distanza ha avuto durante la pandemia, partendo da due esperienze concrete nate da due centri Linguistici molto proficui: quello della Libera Università di Bolzano e quello dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Il centro linguistico dell'Università Libera di Bolzano ha condotto sondaggi tra gli studenti per valutare l'efficacia dei corsi online tenuti nel 2020/21, offerti sia in modalità "estensiva" che "intensiva". Ennis, Unterkofler e Bonetto mostrano che le risposte ai sondaggi permettono di esaminare l'atteggiamento e il comportamento degli studenti nell'apprendimento a distanza e di confrontare le metodologie di insegnamento intensivo ed estensivo, un argomento che essi dichiarano essere davvero poco esplorato nella letteratura. Gli autori concludono che, nonostante le sfide e le difficoltà incontrate nell'insegnamento a distanza, tuttavia nel complesso l'esperienza risulta positiva e che i dati raccolti orienteranno le decisioni future riguardo ai corsi da offrire completamente o parzialmente online.

Ilaria Iori nel suo articolo si focalizza sulle dinamiche interattive nelle aule virtuali per l'apprendimento delle lingue straniere e sull'evoluzione della percezione degli studenti sull'insegnamento online con la pratica continuativa dell'insegnamento remoto sostenuto (Sustained Remote Teaching-ERT). I risultati evidenziano che, pur mantenendo una preferenza per le lezioni in presenza, gli studenti hanno apprezzato specifici strumenti dell'insegnamento online e auspicherebbero la loro implementazione nelle lezioni tradizionali.

Questo volume ci ricorda, dunque, in maniera corale che, durante i terribili mesi della pandemia, è venuta alla luce una bellezza sorprendente e paradossale, «a terrible beauty» per citare le parole che W. B. Yeats nel 1916 utilizzò per riferirsi alla rivolta irlandese. Malgrado l'esito negativo della rivolta, infatti, essa ha rafforzato il legame emotivo del popolo con la propria terra; allo stesso modo insegnanti ed educatori di tutto il mondo, nel tempo della crisi, hanno dovuto reinventarsi riconoscendo le nuove possibilità offerte dalle attività online durante la pandemia. Nonostante le molteplici sfide affrontate nella didattica a distanza, è emerso che è possibile garantire un'istruzione di qualità anche in situazioni di emergenza, sfruttando tutti i vantaggi dell'insegnamento e dell'apprendimento online: una maggiore flessibilità, l'accesso a risorse più ampie e la capacità di adattare l'apprendimento alle esigenze degli studenti. Gli autori dei contributi sono consapevoli che «ciò che non potrà mai essere sostituito è l'insegnante, il cui ruolo muta e si evolve: da esperto in cattedra a regista capace di guidare e facilitare i processi di apprendimento per lo sviluppo di competenze ed abilità degli allievi» (p. 186), tuttavia, accanto alle criticità, hanno saputo presentarci in maniera molto lucida e dettagliata le molteplici potenzialità degli strumenti tecnologici nell'insegnamento delle lingue. Inoltre, essi auspicano che in futuro queste risorse possano essere utilizzate in maniera ancor più consapevole al servizio di ogni studente, ricordandoci che al centro di ogni intervento didattico, seppur dietro uno schermo, deve essere mantenuto il valore imprescindibile dell'individuo, con tutta la sua complessità e preziosità.

LIDIA ARGIOLAS
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maria Teresa Zanola (a cura di), *Le français de nos jours. Caractères, formes, aspects*, Roma, Carocci, 2023, 282 p., ISBN : 978-88-290-2018-8.

Le français de nos jours. Caractères, formes, aspects, pubblicato sotto la direzione di Maria Teresa Zanola, si concentra sulla bellezza e sulla contemporaneità della lingua francese. Senza assumere la forma di una grammatica o di uno studio monografico, il volume offre un'ampia esplorazione delle sfere linguistiche e culturali del francese contemporaneo, agevolando l'analisi dei suoi tratti distintivi in un contesto ben documentato e stimolante.

Questo progetto ambizioso ha coinvolto diversi studiosi con l'obiettivo di fornire una dettagliata panoramica delle varie dimensioni della lingua francese contemporanea, includendo le dinamiche dell'oralità e della scrittura, la neologia, la fraseologia e la sintassi, le peculiarità della comunicazione specialistica, nonché gli elementi caratterizzanti dell'evoluzione lessicale dalla tradizione al presente e al futuro. Il volume raccoglie dieci contributi, ciascuno dei quali introduce i concetti chiave relativi a un determinato ambito per agevolare l'analisi e la comprensione dei principali fenomeni linguistici. Il volume è inoltre strutturato in modo tale da consentire una lettura non sequenziale, pur con numerosi riferimenti incrociati tra i vari capitoli.

Nell'*Avant propos* (p. 11-13) vengono delineate le basi teoriche e metodologiche. L'obiettivo principale del volume è quello di fornire agli studenti e ai ricercatori uno strumento di lavoro, consentendo loro di approfondire le proprie competenze linguistiche e culturali relative alla lingua francese. Il volume mira anche stimolare ulteriori ricerche, fornendo in ciascun capitolo numerose referenze bibliografiche. L'intento è altresì quello di promuovere una lettura critica dei fenomeni linguistici e di incoraggiare la consultazione dei dizionari al fine di scoprire ricchezze nascoste della lingua, ricchezze che rappresentano un autentico patrimonio culturale e semantico.

Apre il volume, come primo capitolo, il contributo di Michela Murano e Maria Teresa Zanola, intitolato «Le français parlé» (p. 15-34). Dopo una precisa panoramica del sistema fonologico e prosodico, soffermandosi principalmente sull'accentuazione, sull'intonazione e sulla liaison, le autrici si concentrano sulle peculiarità del francese parlato. Nonostante la comunicazione orale sia soggetta a variazioni regionali, sociali, generazionali, situazionali e altri fattori, essa si caratterizza per la sua immediatezza e per la possibilità di una preparazione anticipata in occasione di discorsi pubblici. La comunicazione orale si adatta quindi a esigenze specifiche, tenendo sempre conto dei destinatari e del contesto spaziale e temporale. Durante la comunicazione orale, il messaggio viene esposto quasi

istantaneamente, con limitate opportunità di correzione in caso di errori. Murano e Zanola analizzano infine le competenze necessarie per una comunicazione orale fluida e priva di errori.

Il secondo capitolo del libro, intitolato «Le français écrit» (p. 35-49) redatto da Francesca Piselli e Maria Teresa Zanola, si concentra sull' analisi dettagliata delle caratteristiche principali dell'ortografia della lingua francese. Questa analisi è supportata da numerosi esempi che facilitano la comprensione della formazione delle parole e del loro funzionamento all'interno del sistema ortografico francese. L'indagine non si sofferma esclusivamente sulle regole ortografiche attuali, ma si estende a tutto l'arco della storia linguistica, dalle sue origini fino alle riforme apportate nel 1990. Un punto di particolare enfasi riguarda i segni diacritici e i segni ausiliari, che svolgono un ruolo significativo nel complesso sistema ortografico francese. L'uso corretto di tali segni contribuisce in modo significativo alla chiarezza e all'accuratezza della comunicazione in francese.

Il terzo capitolo è intitolato «Formation des mots et néologie en français contemporain: tendances et enjeux» (p. 51-71) curato da Jana Altmanova e Silvia Domenica Zollo. Attraverso un'analisi precisa e dettagliata, Altmanova e Zollo forniscono una panoramica completa sulla formazione delle parole e sulla neologia nel contesto francofono. Dopo una prima introduzione ai concetti chiave legati alla neologia e ai neologismi, con particolare attenzione alle relative definizioni, l'analisi si concentra sulla descrizione dei principali processi di formazione lessicale. Vengono esaminate le tendenze neologiche riscontrate nel francese contemporaneo e vengono illustrare le più recenti metodologie e i sistemi informatici impiegati per l'analisi e il monitoraggio dei neologismi.

Nel quarto capitolo, intitolato «Les phrasèmes : locutions, collocations, clichés et pragmatèmes» (p. 73-89), Paolo Frassi si propone di esaminare le unità multilessicali, comunemente denominate "frasemi", e di identificarne le proprietà sintattico-semantiche al fine di fornire gli strumenti necessari per il loro riconoscimento e la loro descrizione. Dopo una panoramica sulla questione della fissità e sulle distinzioni tra unità multilessicali libere e non libere, Frassi esamina i vari tipi di frasemi specificando, per ciascuno di essi, le relative proprietà sintattiche e semantiche. Le categorie di frasemi considerate, insieme alle loro proprietà, vengono presentate in base all'approccio della Théorie Sens-Texte e della Lexicologie Explicative et Combinatoire.

Il quinto capitolo, affidato a Claudio Grimaldi e intitolato «Les structures de la phrase en français contemporain» (p. 91-107), offre un'ampia panoramica sui concetti fondamentali della sintassi e sulla struttura delle frasi in francese, coprendo sia aspetti teorici sia pratici dell'organizzazione sintattica della lingua francese. Dopo aver illustrato i concetti chiave della sintassi come disciplina linguistica, Grimaldi identifica le principali fasi dell'evoluzione della sintassi attraverso le diverse teorie adottate, specialmente a partire dal XX secolo. Vengono identificate inoltre le caratteristiche distintive delle frasi semplici e complesse, soffermandosi sull'importante ruolo svolto dall'ordine delle parole nella costruzione di tali frasi. Vengono infine esaminati i tratti che caratterizzano la sintassi del francese orale contemporaneo, evidenziandone le peculiarità.

Nel sesto capitolo, intitolato «La communication spécialisée» (p. 109-130), Maria Teresa Zanola mira a fornire un'analisi dettagliata delle peculiarità della comunicazione specializzata. Le scelte metodologiche, le prospettive teoriche e le applicazioni adottate nel campo della comunicazione specialistica sono esaminate in modo da affrontare in maniera accurata e completa le sfide comunicative proprie del mondo delle scienze, delle tecniche e delle professioni nella lingua francese contemporanea. Un'attenzione particolare è riservata al ruolo chiave della terminologia, presentata come un elemento fondamentale per garantire chiarezza e precisione nella trasmissione delle conoscenze specialistiche. Zanola propone un approccio culturale, che fornisce chiavi di lettura essenziali per comprendere la comunicazione specialistica all'interno del contesto francese e

francofono. Questa prospettiva è supportata da un'analisi approfondita di casi storici, con spunti interessanti per comprendere le dinamiche sottese a questa forma di comunicazione specializzata.

Il settimo capitolo, a cura di Claudio Grimaldi e Chiara Molinari, intitolato «La lexicographie» (p. 131-156), definisce il concetto di lessicografia e stabilisce i suoi legami con la lessicologia. Grimaldi e Molinari esaminano le principali risorse lessicografiche del francese moderno e contemporaneo nella loro struttura seguendo una prospettiva storica, analizzando quindi le tappe chiave nell'evoluzione della lessicografia della lingua francese moderna e contemporanea. Il capitolo fornisce una visione ampia della lessicografia della lingua francese, con particolare enfasi sulle trasformazioni e innovazioni apportate dalle nuove tecnologie. Viene esaminato infine come queste innovazioni abbiano influenzato la produzione, l'utilizzo e la condivisione delle risorse lessicografiche.

Nell'ottavo capitolo, intitolato «La politique linguistique» (p. 157-181), Étienne Quillot ripercorre le origini delle politiche linguistiche francesi, tracciandone le evoluzioni partendo dall' Ordonnance de Villers-Cotterêts fino alla costituzione della Délégation générale à la langue française. L'approfondita analisi dei documenti e dei dati relativi al profilo giuridico del "droit au français" e al suo contesto culturale, linguistico e professionale costituisce un passo cruciale nell'esplorazione condotta dall'autore sulle politiche linguistiche francesi. Tale esame consente di valutare le peculiarità di questa politica linguistica, caratterizzata da un forte impegno per la libertà di espressione dei cittadini. Questo approccio offre un'opportunità significativa per un'analisi dettagliata delle caratteristiche distintive di questa politica e per comprendere come la lingua francese possa essere salvaguardata, promuovendo al contempo la coesistenza di diverse lingue e culture in tali contesti.

Il nono capitolo, intitolato «La francophonie» di Cristina Brancaglion e Paola Puccini (p. 183-213), fornisce una panoramica dettagliata della diversità linguistica del francese, includendo informazioni sullo status, le funzioni e le caratteristiche del francese parlato al di fuori dei confini francesi. Il capitolo esamina vari contesti di diffusione del francese e le varietà linguistiche che si sono sviluppate in tali contesti. Le autrici esplorano il concetto di francofonia, prendendo in considerazione i diversi spazi francofoni in Europa, Nord America e Africa. Il capitolo offre altresì un'analisi dettagliata della situazione del Québec, illustrando tramite un approfondimento storico che ci porta fino ai giorni attuali come il francese sia diventato la lingua della partecipazione civica. Infine, il capitolo si conclude con un'analisi delle sfide associate alla descrizione del francese nel Québec, con un focus sulla pratica della femminilizzazione dei titoli, un tratto distintivo del francese standard del Québec.

Il volume si conclude con il capitolo curato da Silvia Calvi e Klara Dankova, intitolato «Le français langue étrangère (FLE): des aperçus pour l'apprenant» (p. 215-233). In questo capitolo, Calvi e Dankova ripercorrono le origini del Français Langue Étrangère (FLE), soffermandosi con precisione sulle istituzioni di riferimento, sulle certificazioni internazionali e sulle risorse utili per l'apprendimento. Concentrandosi sul FLE nel contesto italiano, il percorso delineato mira a fornire riferimenti aggiornati che possano accompagnare ogni apprendente. Vengono inoltre fornite alcune osservazioni sul francese come seconda lingua (L2) al fine di offrire un quadro delle risorse attualmente disponibili per gli apprendenti della lingua francese, utilizzabili sia in contesti francofoni sia non francofoni.

Una ricca bibliografia (p. 235-256) e a seguire un indice dei nomi e delle nozioni (p. 257-278) completano il volume. È innegabile che le pagine di *Le français de nos jours* costituiscano una fonte inesauribile di stimolanti spunti di riflessione. L'opera nel suo complesso è coesa e ben strutturata, i singoli contributi sono rigorosi e supportati da una completa documentazione. L'ampio e accurato

apparato critico, così come le chiare e rigorose linee guida di lettura, fanno di questo volume uno strumento di indiscutibile utilità sia per gli studenti sia per gli specialisti del settore. Le nuove prospettive di ricerca delineate in questo volume attendono solo di essere ulteriormente esplorate.

SERENA SASSI
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Denise Milizia e **Alida Maria Silletti** (a cura di), *L'Unione europea tra pandemia, nuove crisi e prospettive future*, Milano, LED Edizioni Universitarie, 2023, 180 p., ISBN: 9788855130974.

Questo volume, curato da Denise Milizia e Alida Maria Silletti, raccoglie i contributi della Giornata di studi dedicata a *L'Unione europea, tra pandemia, nuove crisi e prospettive future*, tenutasi presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro il 31 maggio 2022. Il *fil rouge* di questa riflessione interdisciplinare è l'analisi della crisi europea in atto e delle sue diverse manifestazioni. Anche l'arco temporale preso in esame, la primavera del 2022, è comune a tutti i contributi, poiché considerato un momento cruciale di una crisi che, seppur principalmente scaturita dalle conseguenze della pandemia da Covid-19 e dell'invasione russa in Ucraina, ha assunto in seguito forme e caratteri inediti.

Il volume è diviso in due sezioni precedute da un'intervista a Stanley Johnson, politico britannico e figura di spicco del panorama istituzionale europeo non solo in qualità di ex parlamentare dell'UE, ma anche come fervente difensore dell'Europa politica e istituzionale e dei valori che questa incarna. La prima sezione si concentra principalmente sull'ambito giuridico, mentre la seconda riunisce contributi più eterogenei che analizzano la crisi sotto molteplici punti di vista: politico, sociale, economico, linguistico e ambientale.

La parte dedicata all'analisi delle crisi declinate in prospettiva giuridica si apre con lo studio di Angela Maria Romito, il cui scopo è di illustrare i risultati emersi da quello che è considerato il più grande esperimento di consultazione democratica paneuropeo, la Conferenza sul futuro dell'Europa (CoFE). Quest'ultima è presentata dalla studiosa come una fonte di interessanti spunti di riflessione sulla necessità di adeguare l'architettura giuridico-istituzionale dell'Unione Europea agli irreversibili cambiamenti portati dalla crisi pandemica e dalla guerra in Ucraina.

Sul conflitto russo-ucraino si concentrano anche i contributi di Valeria Di Comite e di Egeria Nalin. Più in particolare, il primo verte sui sei pacchetti di misure restrittive messe in atto dall'Unione Europea per sostenere il popolo ucraino e insieme scoraggiare la Russia di Putin dal proseguire la sua avanzata militare. La disamina si concentra sulle scelte politiche che si celano dietro l'attuazione di queste misure senza precedenti e sulla presa di posizione dell'Unione Europea in questo conflitto.

Il focus dell'articolo di Egeria Nalin, che conclude la prima sezione del volume, è invece il ruolo delle iniziative attuate a livello globale e della Corte penale internazionale nel perseguire i crimini compiuti in Ucraina sin dall'alba del conflitto. Viene inoltre esplorata la possibilità che si concretizzi uno scenario in cui gli autori di questi crimini possano rimanere impuniti, completamente o in parte, sulla base di norme consuetudinarie che mirano a tutelare il libero esercizio della sovranità degli Stati, la cui espressione passa attraverso le azioni dei propri capi di governo che possono quindi avvalersi di quest'immunità per rendere più complicati eventuali processi nei loro confronti.

Il saggio di Gabriella Serrone inaugura la seconda parte del volume. Partendo da un corpus di articoli di stampa italiana e francese riguardanti il Patto Verde europeo, la studiosa svela i significati, i simboli e le ideologie che si celano dietro l'utilizzo, solo all'apparenza casuale, dei termini e delle

espressioni usate in questi testi. Da questo studio appare chiara la capacità dei media non solo di veicolare e diffondere determinati messaggi e idee, ma anche di modificare la lingua stessa, attraverso la creazione di nuove parole ed espressioni in grado di influenzare la percezione dei cittadini di fronte a ciò che accade nella società contemporanea.

Lo studio di Alida Maria Silletti analizza alcuni esempi della strategia comunicativa adottata da Marine Le Pen in occasione delle elezioni presidenziali francesi del 2022, soffermandosi sulla maniera in cui i media e i social media influenzano il discorso politico-istituzionale. Partendo dalla distinzione tra le espressioni francesi *mésinformation*, *désinformation* e *information malveillante*, la specialista mostra come si stia sempre più assistendo a un processo di "*manipulation de la vérité*" (Charaudeau 2022), una vera e propria crisi della verità causata in primis, in ambito politico, dalle cosiddette *petites phrases* tipiche della retorica populista.

Gli ultimi tre contributi del volume considerano la crisi da Covid-19 sotto diversi punti di vista. Il contributo di Laura Olson è di carattere politologico e illustra come, negli Stati Uniti, il modo in cui la popolazione americana vive le conseguenze della pandemia è fortemente correlato all'appartenenza ad un determinato schieramento politico e come questo abbia portato alla creazione di camere d'eco e divisioni a volte molto profonde. Appare ancora una volta evidente come la propaganda politica possa condizionare l'opinione pubblica, talvolta scegliendo e modificando il tipo di verità che si vuole veicolare ai cittadini, in particolare agli elettori più fedeli.

La riflessione di Marion Ellison sposta l'attenzione dal contesto statunitense a quello britannico, ma l'oggetto in studio rimane l'analisi della crisi pandemica e delle sue conseguenze declinate in chiave socioeconomica. Uno dei sintomi più evidenti della crisi economica scaturita dalla pandemia nel Regno Unito è l'aumento del costo della vita, così come l'inasprirsi generale delle disuguaglianze sociosanitarie e ambientali che interessano oggi i cittadini britannici. Le cause che hanno portato all'insorgenza di questo scenario, tuttavia, non sono da ricercare nella sola crisi da Covid-19; si tratta di un trend negativo partito dalla Brexit e reso ancor più complicato dallo scoppio del recente conflitto russo-ucraino.

Il volume si conclude con il contributo di Marisa Della Gatta, uno studio linguistico che si basa sulla metodologia tipica del *Critical Discourse Analysis*. Analizzando un corpus di testi composto da articoli della stampa australiana riguardanti l'islamofobia e la crisi da Covid-19, questa specialista intende dimostrare come la paura dell'altro e di tutto ciò che è ignoto si amplifichino in presenza di scenari caratterizzati dalla paura, l'incertezza e l'insicurezza, come quello della pandemia. Al crescere dei sentimenti negativi corrisponderebbe il diffondersi di una retorica estremista carica d'odio e di fobia dell'altro.

Gli Atti della Giornata di studi *L'Unione europea tra pandemia, nuove crisi e prospettive future* contribuiscono a far luce sulle modalità in cui le crisi che stiamo attraversando non sembrano più essere temporanee. Oggi, ci si ritrova a sentirsi "abituati" a vivere in uno stato di crisi perenne, come se questo fosse ormai insito nella condizione dell'uomo del XXI secolo, una sensazione avallata dal modo in cui i media diffondono le informazioni. A ciò si aggiunge l'espansione geografica delle crisi, che assumono ora una dimensione sovranazionale e mondiale. Questi nuovi meccanismi pongono nuove problematiche e richiedono approcci di analisi trasversali, un'ardua ma insieme entusiasmante sfida accettata e intrapresa dalle autrici dei contributi questo volume.

FRANCESCO GABRIELE
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Francesca Chessa e **Ida Porfido**, *Tradurre il francese*, Bologna, Il Mulino, 2024, 216 p., ISBN 978-88-15-38725-7.

«La traduzione offre un'occasione preziosa per stimolare un ragionamento di tipo dialettico, un confronto tra identità e alterità. "Chi non conosce una lingua straniera non sa niente della propria", ha scritto autorevolmente Johann W. Goethe» (p. 16). È questa l'idea di fondo che ha mosso Ida Porfido e Francesca Chessa nella stesura di questo manuale. Il testo, redatto a quattro mani, si propone di offrire una riflessione, concisa ma articolata, sulla pratica della traduzione dal francese all'italiano, considerando sia gli aspetti teorici che quelli pratici. Un pubblico ampio è immaginato come destinatario di questo lavoro, il quale mira a esaminare la terminologia associata a vari fenomeni linguistici, affrontati attraverso una serie di testi di diversi generi.

Nel volume, vengono esaminate alcune delle sfide principali che i traduttori sono chiamati ad affrontare nel passaggio dai testi francesi a quelli italiani. L'attenzione è posta su un obiettivo divulgativo e didattico, piuttosto che su questioni puramente teoriche. Le autrici intendono soprattutto evidenziare la natura dinamica e migliorabile del processo di traduzione. Di conseguenza, tutte le proposte traduttive presentate nel manuale sono orientate a mettere in luce l'importanza di un approccio al testo che consideri la sua struttura interna, la sua funzione nella lingua di destinazione, il contesto e le eventuali esigenze editoriali specifiche.

In quanto docenti universitarie di lingua e traduzione francese, con una profonda esperienza nel campo della traduzione e della ricerca traduttologica, le autrici riconoscono il crescente dinamismo della ricerca nel settore, che si è manifestato attraverso la proliferazione di monografie, saggi ed eventi internazionali dedicati alla traduzione. Questo fenomeno testimonia un notevole interesse globale verso l'atto traduttivo. Nonostante il vasto panorama di studi già esistenti, le due studiose hanno accettato con determinazione e senza esitazione la sfida di offrire questo testo, che si propone come uno strumento prezioso per chiunque sia affascinato da questa pratica antica e indispensabile dell'essere umano.

Nel manuale, inoltre, viene riservato uno spazio specifico all'identificazione degli errori più frequenti che si verificano volgendo un testo dal francese all'italiano. Tuttavia, la profonda convinzione che guida le autrici è quella di non focalizzarsi esclusivamente sulla scoperta degli errori e delle distorsioni nei testi tradotti, ma piuttosto di accogliere il lavoro dei traduttori come espressione di un particolare modo di interpretare e comunicare il testo: «Al di là di tutto resta nostra profonda convinzione che l'obiettivo non deve essere di stanare gli errori e i travisamenti dei traduttori, bensì di accogliere il loro lavoro come rappresentativo di un certo modo di leggere/scrivere» (p. 22). È particolarmente interessante notare anche l'attenzione riservata alla possibilità di coniugare l'apprendimento di una lingua straniera con l'esercizio della traduzione. Questo approccio permette di perseguire due obiettivi complementari: imparare una lingua straniera attraverso l'atto stesso della traduzione e, allo stesso tempo, acquisire competenze traduttive studiando la lingua straniera in questione. Pertanto, viene sottolineato che in ambito didattico «proporre attività traduttive è diventato non solo auspicabile, ma addirittura doveroso nel caso in cui il livello dui competenza linguistica dei

destinatari sia medio/alto, cioè corrisponda a un B1/B2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue» (p. 17).

Pur ribadendo e mettendo in luce le differenze tra il traduttore letterario e quello tecnico, le due autrici insistono nell'evidenziare che l'approccio operativo alla traduzione rimanga lo stesso in entrambi i casi e che, quindi, una distinzione troppo netta tra la traduzione letteraria e quella specialistica sia poco proficua.

Questo utile manuale, principalmente rivolto agli studenti universitari dei corsi di mediazione linguistica e traduzione dal francese all'italiano, è suddiviso in sette capitoli, ciascuno dedicato a differenti generi letterari. I primi tre capitoli esaminano attentamente la traduzione del testo letterario, con uno specifico approfondimento sulla traduzione del romanzo nel primo capitolo (p. 25-50), della poesia nel secondo (p. 51-70) e del teatro nel terzo (p. 71-95). Il quarto capitolo tratta la traduzione di testi giornalistici (p. 97-119), mentre il quinto si concentra sull'analisi della traduzione di testi specialistici (p. 121-146). Gli ultimi due capitoli affrontano rispettivamente la traduzione di fumetti e di contenuti audiovisivi (p. 147-163), e la traduzione di testi caratterizzati da complessità linguistica e di conseguenza di difficile resa traduttiva (p. 165-192).

Per ciascun capitolo viene proposto un testo di partenza e la sua relativa traduzione rispettivamente ad opera di un gruppo di studenti, di un gruppo di professionisti per quanto riguarda la traduzione della stampa, degli audiovisivi e dei linguaggi di specialità oppure ancora, nel caso del romanzo e della poesia, si tratta della traduzione ufficiale del testo fornito dalla casa editrice. In molti casi, le autrici stesse propongono una seconda soluzione traduttiva. L'obiettivo principale, raggiunto in modo eccellente, è quello di condurre un'analisi comparativa tra le diverse proposte traduttive, al fine di valutare quali scelte si siano rivelate più efficaci in base alla tipologia di testo, al contesto e al pubblico a cui è destinato. Gli eventuali errori e le incongruenze traduttive diventano quindi spunti di riflessione per il lettore, incoraggiandolo a proporre la propria soluzione traduttiva. Ogni capitolo prevede, inoltre, una sezione dedicata agli esercizi, con relative soluzioni, e fornisce importanti indicazioni bibliografiche specifiche per la tipologia di testo trattato, utili per la redazione di tesi o per la ricerca nel campo della traduzione.

Tradurre il francese rappresenta un contributo importante per il campo della traduttologia, offrendo una riflessione approfondita e articolata sulla pratica della traduzione dal francese all'italiano. Ida Porfido e Francesca Chessa hanno prodotto un testo completo e ricco di spunti per studenti e studiosi interessati all'arte della traduzione. L'attenzione ai diversi generi letterari e alle diverse tipologie testuali consente un'analisi approfondita delle sfide e delle strategie specifiche di traduzione. La focalizzazione sull'approccio operativo alla traduzione, unita alla valorizzazione della dinamicità e perfettibilità del processo traduttivo, rende questo testo non solo informativo ma anche estremamente pratico e stimolante. L'inclusione di proposte traduttive e di esercizi, insieme a indicazioni bibliografiche dettagliate, arricchisce ulteriormente il valore didattico del volume, fornendo agli studenti strumenti concreti per affrontare le sfide della traduzione in modo consapevole e competente. In definitiva, *Tradurre il francese* si conferma come un indispensabile compagno di viaggio per chiunque desideri esplorare il vasto e affascinante mondo della traduzione letteraria e specialistica, offrendo una guida completa e illuminante per affrontare le sfide e le complessità di questo affascinante campo disciplinare.

LIDIA ARGIOLAS
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Patrick Charaudeau (a cura di), *La manipolazione della verità. Dal trionfo della negazione alla confusione generata dalla post-verità*, traduzione e cura di Alida Maria Silletti, Roma, Tab Edizioni, 2022, 334 p., ISBN: 9788892955332.

Questo volume propone la traduzione italiana, a cura di Alida Maria Silletti, del lavoro di Patrick Charaudeau, *La manipulation de la vérité*, pubblicato nel 2020 per le edizioni Lambert-Lucas. L'opera originaria, divisa in 4 capitoli, è qui preceduta da una *Prefazione* e una *Presentazione della traduzione italiana*, tesi a spiegare l'essenza del lavoro di Charaudeau e della traduttrice.

La *Prefazione* (pp. 11-18) al volume in lingua italiana è a cura di Nadine Celotti che mette in evidenza l'importanza di questo progetto di traduzione, dal francese all'italiano, di un'opera di scienze umane per dimostrare come, in questo ambito, l'inglese non abbia prevalso sulla varietà delle lingue. Gli studiosi, infatti, continuano ad esprimersi ognuno nella propria lingua, favorendo così lavori di traduzione delle opere piuttosto che l'utilizzo di un'unica lingua veicolare.

Nella *Presentazione della traduzione italiana* (pp. 19-43), insieme alla presentazione degli studi portati avanti da Charaudeau nel campo dell'analisi del discorso, particolarmente nei mondi della politica e dei media, Alida Maria Silletti illustra il suo progetto traduttivo. Il *modus operandi* della traduttrice è stato quello di «restituire, sia nella forma sia nei contenuti, il testo di partenza e il pensiero dell'autore» (p. 32). In alcuni casi è stato necessario il ricorso ad una traduzione letterale, diretta o obliqua. Anche le sigle sono state tutte tradotte in lingua italiana per permettere una comprensione più immediata. Per alcuni, seppur pochi casi, la traduttrice si è dovuta avvalere dell'adattamento «per riferimenti alla lingua-cultura di partenza che sarebbero risultati del tutto opachi, se non fuorvianti, nella lingua-cultura di arrivo» (p. 33). Tra le altre strategie di traduzione ricordiamo la presenza di prestiti, di calchi e di equivalenze. In ultimo, come precisa la stessa traduttrice, tutte le altre scelte di traduzione sono state debitamente segnalate nel testo tramite l'uso delle note a piè di pagina, volutamente «limitato, al fine di non compromettere la leggibilità del volume» (p. 41).

Il volume in italiano contiene un'ulteriore prefazione, quella in lingua francese, a cura dello stesso autore, presente nell'edizione originaria, per introdurre la sua ricerca.

La manipolazione, oggetto principale dell'analisi di Patrick Charaudeau, è alla base di ogni relazione umana. Ogni individuo è espressione di una singolarità che è anche diversità e che lo rende, quindi, diverso dagli altri. Come porsi dunque dinanzi all'alterità che si manifesta nel modo di pensare, parlare, agire dell'interlocutore? Spesso questa inevitabile differenza di pensiero e/o azione viene percepita come una minaccia per la nostra identità personale, spingendoci a ricercare le modalità per salvaguardare la nostra unicità: «Lo ignorerò, lo respingerò o cercherò di direzionarlo verso di me?» (p. 54), scrive Charaudeau. È importante però supporre che l'altro si stia ponendo le

stesse domande nei nostri confronti. Tutto questo porterà il singolo a mettere in campo delle «strategie di influenza, movimenti di connivenza o di rifiuto reciproci per poter esercitare un controllo sulla relazione» (pp. 54-55). In questo volume di Patrick Charaudeau, la manipolazione è analizzata attraverso il linguaggio, canale preferenziale per l'esternazione delle proprie idee e dei propri pensieri. Ma la manipolazione non deve essere considerata sempre come un «"male intenzionale"» (p. 56), ammettendo la possibilità che qualcuno possa metterla in atto in maniera involontaria o senza malizia. Questa analisi si rivela quindi interessante in un mondo ormai dominato dalle false notizie. Viviamo nell'era della "post-verità", «un'era, cioè, in cui la verità e il reale sparirebbero sotto mentite spoglie di *controverità* presentate come "verità vere"» (p. 59). Accanto alla parola verità, anche il termine 'negazione' assume particolare importanza. La negazione, infatti, presuppone la presenza di un fatto, una presenza o una realtà da negare, appunto. Accanto alle "figure di verità", Patrick Charaudeau analizza anche le «"figure di negazione", quali la *menzogna*, la *denegazione*, la *malafede*, l'*impostura*» (p. 59).

Ogni capitolo del volume si concentra su un tema ben preciso. Il primo capitolo (*Verità, linguaggio e sapere*) esamina il concetto di verità in relazione a quello di sapere, suddiviso in "saperi di conoscenza" e "saperi di credenza"; inoltre, vengono illustrate le figure di verità, declinate in "verità fattuale", "verità scientifica", "verità dottrinale", "verità convinzione", "verità sincerità", "verità consenso", e i vari ambiti di applicazione delle stesse.

Il secondo capitolo (*La negazione della verità*) si sofferma invece sull'importanza della negazione, come processo «indispensabile per porre l'esistenza della verità» (p. 113). Sempre riferendosi al campo della linguistica, l'autore presenta tutti i modi in cui può essere messo in atto un processo di negazione: l'incitamento a non fare, il discredito dell'altro, la neutralizzazione dell'altro, la menzogna, la denegazione, la malafede, l'impostura, la sostituzione di identità e di qualità.

Tramite le figure di negazione è possibile arrivare alla manipolazione della realtà e degli individui: è questo il focus del terzo capitolo (*Il discorso manipolatorio*). Viene qui studiato in maniera approfondita il concetto di manipolazione: la «manipolazione volontaria a scopo di "mistificazione": la propaganda» (pp. 180-188), la «manipolazione volontaria a scopo di "inganno": la menzogna politica» (pp. 188-198), la « manipolazione attraverso la "paura"» (pp. 199-209) e, per finire, la «manipolazione involontaria a scopo di "inquietudine" o di "sospetto"» (pp. 209-223).

Il quarto capitolo (*La post-verità*) parte da una riflessione sull'origine del termine post-verità e sul suo significato e si snoda in un percorso che cerca di far luce su due atteggiamenti che generano le controverità, ovvero il negazionismo e l'invenzione dei fatti.

L'ultimo capitolo (*Conclusione. Il tempo delle crisi*) si conclude con delle considerazioni che coinvolgono il lettore in maniera diretta: «Che la verità ci stia fuggendo di mano?» (p. 303). Un'ampia bibliografia arricchisce il volume, così come una *Lista delle nozioni tradotte* che illustra in maniera chiara e sintetica le traduzioni di alcune espressioni utilizzate nell'ambito di studi sull'analisi del discorso. L'*Indice dei nomi* offre anch'esso un valido supporto per gli studiosi.

Questo progetto fornisce alla comunità accademica uno strumento utile per orientarsi nel mondo delle scienze umane, con un particolare sguardo al vasto campo della comunicazione.

ALESSANDRA VALENTINI
Università degli Studi di Bari Aldo Moro