

CROSS-MEDIA LANGUAGES

Applied Research, Digital Tools and Methodologies



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica - DIRIUM

Cross-Media Languages. Applied Research, Digital Tools and Methodologies

3/2025

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 Nouvelle, Francia

Paolo Balboni, Università Cà 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, Francia

Tatiana Dubrovskaya, Penza State University, Federazione Russa

Cyrille Granget, Université de Toulouse Jean Jaurès, Francia

Natalie Kübler, Université de Paris, Francia

Michaela Mahlberg, University of Birmingham, Regno Unito

Piera Molinelli, Università di Bergamo

Maddalena Pennacchia, Università Roma Tre

Micaela Rossi, Università di Genova

Alessia Scarinci, Universitas Mercatorum

Ray Siemens, University of Victoria, Canada

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, Regno Unito

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 due revisioni anonime a doppio cieco*



INDICE – CONTENTS

SAGGI – ESSAYS

<i>Classe de langue et technologies numériques : nouveau regard, nouveaux concepts</i> Yannick Djiecheu	1
<i>Play & Learn: An Application for English Language Learning</i> Marizza Marcario e Pierpaolo Basile	11
<i>Les jeux sérieux en classe de FLE. Bilan et perspectives</i> Francesco Gabriele	24
<i>Les questions de contexte dans la traduction automatique</i> Anna-Lisa Chiarello	37
<i>L'intercultural en langue: une analyse des définitions à partir d'un corpus ad hoc</i> Michele De Gioia	52
<i>Interferenze linguistiche nel lessico dell'ambiente e dell'ecologia</i> Francesca Maltagliati	65

ESPERIENZE DIDATTICHE – TEACHING PRACTICE

<i>Escape room virtuali: uno strumento innovativo per la valutazione dell'apprendimento dell'educazione civica in lingua inglese</i> Simona Scanni	77
---	----

VARIA

Narrating Survival: Digital Storytelling as a Tool for Language Mediation Practices
Erika Magarelli 87

Dub-Poetry in Jean Binta Breeze
Marina Corradino 99

RECENSIONI – REVIEWS

Altmanova J., Cartier E. et Zollo S.D. (dir.), « Variations terminologiques et innovations lexicales dans le domaine de la biodiversité et du changement climatique », Repères Dorif, numéro thématique, 30, 2024
Serena Sassi 115

Mariadomenica Lo Nostro et Rosaria Minervini (dir.), Il Potere in-/es-cludente della lingua, collection Il Potere della Lingua, IV, Paris-Alberobello, L'Harmattan-AGA Arti Grafiche Alberobello, 2024, 267 p., ISBN: 978-88-9355-475-6.
Francesco Gabriele 120

Dury P. et Picton A. (dir.), « La dimension diachronique dans les langues de spécialité », Lexique, 35, 2024
Serena Sassi 122

Lorenzo Devilla, Les parlers jeunes à l'affiche dans les films de banlieue. Enjeux sociolinguistiques, sociodidactiques et traductifs en FLE, Préface de Françoise Gadet, Louvain-la-Neuve, EME Éditions, 2024, 225 p., ISBN: 978-2-8066-41-96-0.
Francesco Gabriele 125



CLASSE DE LANGUE ET TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES : Nouveau regard, nouveaux concepts

YANNICK DJIECHEU

Université de Paris Sorbonne Nouvelle

yannick.djiecheu@univ-fcomte.fr

Abstract

(FR) Le présent article vise à rencontrer compte d'une analyse comparée de MOOCs pour l'enseignement des langues, à questionner la place de la technologie dans la classe de langue, à présenter et décrire de manière détaillée de nouveaux concepts permettant d'appréhender les différents degrés de technologisation de la classe de langue. Ceux-ci s'inscrivent dans une grille d'analyse plus large des éléments constitutifs d'un contexte didactique. Ces concepts nous semblent essentiels pour adopter un nouveau regard tant sur la conception de cursus pour l'enseignement de langues que sur les contenus des programmes de formation des enseignants de langues.

MOTS-CLÉS: innovation ; technologie ; contexte ; classe de langue ; didactique contextualisée.

(EN) The aim of this article is to report on a comparative analysis of MOOCs for language teaching, to question the place of technology in the language classroom, and to present and describe in detail new concepts for understanding the different degrees of technologization of the language classroom. These concepts are part of a broader analysis of the constituent elements of a didactic context. In our view, these concepts are essential if we are to take a fresh look at both the design of language teaching curricula and the content of language teacher training programs.

KEYWORDS: innovation; technology; context; language classroom; contextualized didactics.

1. Introduction

Les technologies numériques occupent une place désormais incontournable au sein des dispositifs de formation, notamment les formations en langue. Nombreux sont les écrits à ce sujet, de l'entrée de la technologie en classe de langue jusqu'aux environnements numériques. À l'instar des *Massive Open Online Courses* (désormais MOOC), la littérature scientifique est foisonnante depuis plusieurs décennies. Notre réflexion et nos propositions découlent de nos travaux de recherche et de notre expérience d'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) depuis près de 20 ans. Nos travaux étaient initialement axés sur les dimensions culturelles en didactique des langues via les concepts de culture éducative et de culture didactique (Beacco, 2005 ; Corte, 2005 ; Djiecheu, 2011



et 2018). Ils nous ont conduit à questionner la dyade tradition-innovation, du fait de l'ampleur du développement des technologies numériques dans l'enseignement des langues. Ces dernières viennent rendre encore plus complexe la diversité des contextes didactiques par la place prépondérante qu'elles prennent au fil des années en didactique des langues. Elles conduisent à adopter un nouveau regard et à envisager de nouveaux concepts qui concernent autant la formation des enseignants que la conception et la mise en pratique des cursus tenant compte de cette complexité.

Le présent article tâchera dans un premier temps de revenir sur un certain nombre de fondamentaux dans la conception même et la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement, en particulier en didactique des langues qui, d'un point de vue diachronique, ont été questionnés voire bousculés. Nous aborderons dans un second temps les degrés de *technologisation* de la classe et l'importance de nouveaux concepts opératoires tels que la « classe numérisante » et la « classe numérisée ». Le format des MOOCs destinés à l'enseignement des langues servira d'appui pour illustrer notre propos. Dans un dernier temps, nous proposerons une modélisation des éléments constitutifs d'un contexte didactique qui représentent une première clé pour appréhender les technologies numériques en situation éducative. Ces derniers tiendront compte des principes d'une didactique contextualisée facilitant *in fine* chez les enseignants l'appréhension des technologies numériques à visée éducative.

2. Technologie et enseignement des langues : approche diachronique

Aborder la question de la mise en œuvre des outils technologiques et numériques dans le cadre d'un projet pédagogique demande au préalable de revenir sur la manière dont les fondamentaux, les formes traditionnelles d'une didactique ont pu être bousculés par ces mêmes outils ces dernières années. L'entrée de la technologie au sein des dispositifs de formation en langue s'est trouvée être de plus en plus prégnante au fil des dernières décennies, allant de questionnements initiaux autour d'outils ou de matériels - de l'audiovisuel à l'informatique - jusqu'aux contextes et environnements de formation liés aux possibilités qu'offre le numérique à l'heure actuelle. A ce sujet, Desmet souligne déjà dès 2006 l'ampleur du développement des TIC en didactique des langues (Desmet 2006 : 119). Le rapport à l'outil technologique, informatique ou plus récemment numérique et l'environnement d'enseignement et d'apprentissage croise différentes analyses rétrospectives (Develotte, 2010 ; Grosbois, 2012 ; Guichon, 2012). Les questionnements à ce sujet existent depuis plus d'une cinquantaine d'années. Les recherches en didactique des langues relatives au numérique, ont connu un glissement. Dans un premier temps, elles se sont ainsi intéressées aux outils, puis aux modalités pour appréhender ces dispositifs et enfin à l'identification des aspects problématiques relatifs à cette intégration (Duthoit 2022). A ce sujet, Develotte (2010) fonde sa réflexion et son analyse rétrospective sur les 4 types de changements délimités par Lankshear (2003) qu'apportent les évolutions technologiques à savoir : les changements dans le monde à connaître, dans la conception du savoir et les processus d'accès au savoir, dans la nature de ceux qui savent et dans l'importance relative des différents modes du savoir.

Les technologies numériques à visée éducative sont venues accélérer un certain nombre de modifications qui ont concerné autant les politiques éducatives que les pratiques de classe, du niveau macrostructurel au niveau microstructurel. En termes macrostructurels, le poids des politiques éducatives est à prendre en considération. L'intégration et l'usage des technologies dans l'enseignement des langues peuvent être fortement liés à des « inflexions politiques » et des « exigences institutionnelles » (Guichon, 2012 : 27) comme en France, au tournant des années 2000. Cette époque a été marquée par l'engouement suscité par le développement d'Internet. A ceci s'est ajoutée la conviction politique que les TIC ont le pouvoir de transformer la société dans toutes ses dimensions y compris la dimension pédagogique. Cet engouement vis-à-vis des technologies numériques - en dépit des solutions immédiates qu'elles ont représentées durant la pandémie - et de

leur nécessaire intégration dans un dispositif de formation est difficilement exempt de son lot d'illusions et de désillusions, relatives à une forme d'utopie (Duthoit, 2022).

Par ailleurs, en aval, la formation des enseignants et le peu, voire l'absence de développement de réelles compétences techno-pédagogiques notamment dans les Instituts Universitaire de Formation des Maîtres (désormais IUFM) en France durant les années 2000 se retrouve tributaire de ce qui prend la forme finalement de vellétés politiques (Guichon, 2012). Les modifications et les questionnements portent sur les formes et les finalités des dispositifs d'enseignement conçus et mis en œuvre, mais aussi sur le rapport et l'accès aux savoirs des apprenants, sur le rôle de l'enseignant et l'autonomisation de l'apprenant. Plus précisément, face aux technologies éducatives, Grosbois (2012 : 29) dégage des lignes de force des années 60 aux années 90 qui concernent notamment le rapport entre la liberté et le guidage de l'apprenant, précisément entre un « didacticiel tutoriel classique » dans lequel l'apprenant « doit entrer dans le scénario préparé pour lui, a peu d'initiative et de liberté même si le produit peut être complexe et ambitieux » ; et une « approche navigationnelle » avec un recours à « l'hypertexte » conduisant l'apprenant à être le « constructeur de son propre scénario » avec le risque que l'apprenant se perde dans une information impossible à structurer, le restreignant à une simple accumulation d'informations plutôt que de prendre part à une véritable formation. Sur cette période historique, se pose également la question de la relation entre l'apprenant, l'enseignant et le groupe (Grosbois, 2012 : 35), générée par la présence de « l'élément tiers » que constitue le « logiciel » conduisant ainsi l'apprenant à une certaine autonomie vis-à-vis de l'enseignant et du groupe. *In fine*, l'agent instrumental s'ajoute aux trois pôles de la relation pédagogique identifiés par Houssaye (1997).

Parmi les éléments saillants d'un point de vue diachronique, peut être retenue la formation à distance (désormais FAD) qui va de l'enseignement par correspondance jusqu'à sa rencontre avec les TIC des années 90 à 2000. Cette rencontre a produit les structures de la FAD ou de la formation ouverte à distance (désormais FOAD), en faisant appel à des outils qui permettent l'interaction à distance, individuellement ou collectivement, de manière synchrone ou asynchrone. Dans cette perspective diachronique relative aux années 2000, sont à noter tout particulièrement les dispositifs hybrides combinant distance et présence, entre phases d'activités en face à face et phases d'activités à distance permises par les plateformes. À cela s'ajoute l'apparition d'outils tels que le tableau blanc interactif (TBI) avec la question du risque « d'habiller de neuf ou de moderniser la présentation de démarches inchangées dans leur conception par rapport au classique face à face entre enseignant et apprenant » (Grosbois, 2012 : 136), pour en fin de compte revenir à un modèle purement transmissif. Le développement actuel des intelligences artificielles et leur potentiel usage dans l'enseignement des langues viennent considérablement modifier l'appréhension des contextes didactiques et des pratiques (Crompton *et alii*, 2024 ; Edmett, A., *et alii* 2024 ; Hong, 2023 ; Lee, 2024 ; Stockwell, 2024). Parmi ses nombreuses potentialités, l'IA peut en effet se substituer partiellement à l'enseignant dans ses interactions didactiques avec l'apprenant. Elle peut dialoguer avec l'apprenant dans la langue cible et lui proposer des corrections et suggestions sur son usage de la langue cible avec un degré d'efficacité élevé.

De manière globale, toutes ces considérations reviennent *in fine* à interroger des fondamentaux des dispositifs de formation correspondant aux dyades suivantes : synchrone /asynchrone, individuel/groupe, outil unique/outils multiples, intervention de l'enseignant/apprentissage autonome. Autrement dit, les technologies ont été initialement et historiquement appréhendées en termes d'outils. Leur renouvellement constant et l'ampleur qu'elles peuvent prendre dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont venues interroger le rapport au temps, à l'espace, aux supports didactiques, à la relation entre les acteurs du triangle didactique (Houssaye, 1997).

3. La *technologisation* de la classe de langue : nouveaux concepts

Les mutations qu'impliquent les possibilités de technologisation progressive de la classe conduisent à considérer les technologies numériques non plus uniquement en termes d'intégration au sein de la classe mais comme faisant pleinement partie du tissu même de la classe et du projet pédagogique dans lequel s'inscrivent l'enseignant comme les apprenants. Notre proposition de nouveaux concepts vient asseoir cette nouvelle appréhension de ces technologies numériques à visée éducative envisagée de longue date (Bax, 2003) et qui connaît une pleine réalité reconnue à l'heure actuelle (Grassin *et alii*, 2024).

Face aux possibilités offertes par les technologies numériques, la réflexion ne peut se cantonner à la seule question de l'intégration des outils mais également aux environnements numériques générés par des dispositifs tels que les MOOCs par exemple. À l'instar de nos propres analyses, Knox défend l'idée que le fait d'aborder les technologies éducatives exige une analyse plus large plutôt que de les considérer comme de simples « gadget(s) », un véritable « élargissement du champ de la recherche en éducation, au-delà d'une tendance à appréhender la technologie en termes d'appareils tangibles et de gadgets pour se diriger vers une compréhension plus large des systèmes socio-techniques au sein desquels se constitue le projet d'éducation. » (Knox 2019 : 368).

Ainsi, penser les dispositifs d'un point de vue diachronique et synchronique, conduit à prendre en considération une évolution, celle des technologies numériques, qui dépassent le seul cadre des sciences de l'éducation et de la didactique des disciplines et des langues. Elles sont parties prenantes de nos pratiques sociales. La question n'est plus de s'interroger sur leur intégration ou non dans un dispositif mais davantage de questionner leur degré d'intégration dans les dispositifs, la conception et l'évaluation des dispositifs à cette aune, dans une perspective « post-numérique » (Duthoit, 2020 : 12). Face aux utopies générées par l'enthousiasme lié aux évolutions permanentes de ces technologies, des critères tels que le degré d'innovation et l'efficacité des dispositifs de formation ainsi que leur relation avec les outils et environnements numériques demeurent incontournables. Dans cette perspective, Guichon (2012 : 33) délimite 3 critères qui conditionnent l'introduction d'un nouvel élément technologique dans les pratiques pédagogiques, à savoir une utilisation prolongée, la négociation de changements et la perception d'un gain pédagogique. Selon nous, il ne s'agit plus désormais de parler d'intégration du numérique dans l'enseignement, puisqu'il est présent dans bon nombre de contextes didactiques. Il vaudrait mieux analyser non pas l'intégration du numérique mais plutôt le degré de *technologisation* de la classe. Ceci nous conduit à introduire des concepts inscrits dans un continuum allant de la « classe numérisante » à la « classe numérisée ». La classe numérisante se définirait ainsi par le degré non plus d'intégration mais véritablement de présence d'outils, de supports, d'appareils numériques dont l'utilité serait avérée dans l'environnement d'enseignement-apprentissage. La classe numérisée se situerait à l'autre du bout du *continuum* pour désigner le degré de numérisation de l'environnement d'apprentissage à l'instar des MOOCs, mais également de dispositifs tels que les SPOCs (*Small Private Online Courses*, autrement dit des « cours en ligne en petit groupe »). Les dispositifs hybrides, compte tenu de leur configuration, se retrouveraient pour ainsi dire au centre de ce *continuum* (cf. Figure 1).

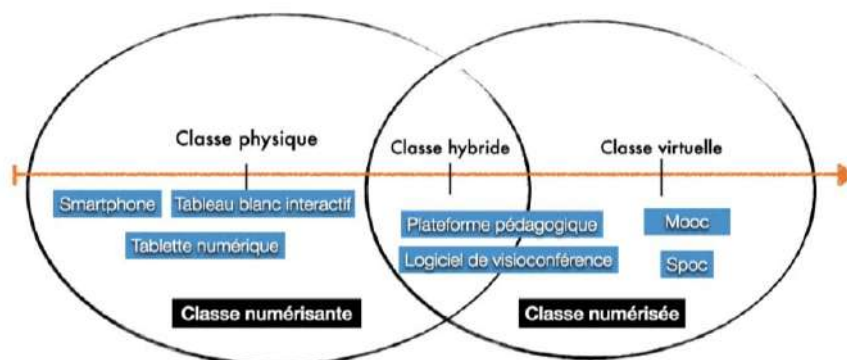


Figure 1.
Modélisation du *continuum* classe numérisante/classé numérisée.

Ces deux concepts corrélés de classe *numérisante* à *numérisée* nous semblent essentiels pour ne plus associer les technologies à de simples outils qui viendraient s'intégrer au dispositif cible mais pour prendre en compte l'impact qu'elles peuvent avoir sur le choix de telle ou telle approche ou méthodologie pour l'enseignement ; la pédagogie de la classe, les éléments constitutifs du triangle didactique ; le poids et l'image de l'enseignant vis-à-vis de son intervention et de son rapport au savoir qu'il transmet aux apprenants ; la forme d'autonomie des apprenants vis-à-vis de l'accès au savoir grâce aux outils numériques ; les interactions verbales entre les acteurs de l'enseignement-apprentissage qui ne sauraient être de même nature en présentiel dans l'espace classe et dans une classe virtuelle via une plateforme numérique. Ces deux concepts associés à d'autres critères en vue de la conception de dispositifs et de curriculum afférents seraient utiles à la formation initiale et continue d'enseignants.

4. L'exemple des MOOC de langues

Parmi la diversité des formes que peuvent prendre les dispositifs de formation en langue, les MOOCs et notamment les MOOCs destinés à l'apprentissage d'une langue nous semblent représenter un exemple particulièrement saillant d'une classe numérisée et de la manière dont les technologies numériques peuvent pousser jusqu'à un point culminant la reconfiguration des formes classiques des conditions d'apprentissage des langues. À la différence de dispositifs tels que les formations hybrides alternant cours en face à face et cours à distance, ce type de dispositif présente la particularité de constituer un environnement numérique complet - en intégrant des éléments de la FOAD - dans lequel s'inscrivent et se déroulent les activités prévues par le dispositif de formation. Il présente un certain nombre de spécificités. Il prend la forme d'une formation interactive en ligne, massive et ouverte à tous avec une date de début et une date de fin très précise. Son aspect massif représente une caractéristique très spécifique de ce format de dispositif relevant d'une classe numérisée, destiné à un nombre illimité d'apprenants sans condition de diplôme et entièrement dispensé en ligne. Il représente un véritable cours, répondant à des objectifs pédagogiques et un programme défini mais reposant sur une évaluation par les pairs.

Dans ce paysage très particulier en termes de dispositif de formation, très peu de MOOCs visant l'apprentissage d'une langue ont été créés. Ceci s'explique semble-t-il, entre autres aspects, par le format massif, magistral et associé à un enseignement transmissif qui intrinsèquement ne se prête guère à l'aspect pratique de l'apprentissage d'une langue étrangère. En dépit de ce format spécifique

peu adapté à l'appropriation de savoirs et de compétences en langue étrangère, des MOOCs de langue et notamment de FLE ont été conçus, conduisant au vocable « LMOOC » (Chotel, 2017) pour les désigner spécifiquement. Face au volume massif des effectifs, ce type de dispositif axé sur l'apprentissage d'une langue représente un véritable défi puisque ces environnements doivent concilier la gestion des échanges en ligne dans la langue cible et la gestion de cette massivité pouvant aller de plusieurs centaines à plusieurs centaines de milliers d'apprenants.

Plus précisément, les MOOCs visant l'appropriation de connaissances et de compétences en FLE sont peu nombreux. Dans le cadre de notre analyse comparée de données, nous prenons comme exemple deux LMOOCs de FLE intitulés respectivement : « Etudier en France » conçu par l'Ecole Polytechnique, et « Parole de FLE » conçu par Nantes Université¹. Ils sont destinés à un public de niveau B1 et B2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL). De facture générale similaire, ils présentent le point commun d'être structurés en séquences selon un rythme hebdomadaire, sur une durée de 6 semaines et axés sur des thématiques ou actes de langue. En termes de supports, les cours s'appuient sur des vidéos accompagnées d'exercices permettant de se corriger de manière autonome, l'évaluation étant générée automatiquement en fin de parcours de formation. En termes de compétences, la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit figurent parmi les objectifs. Compte tenu du format de ce type de dispositif, le travail des compétences liées aux interactions à l'oral est envisagé via un « forum » ou des « espaces d'échanges du MOOC » à disposition des apprenants. En termes de méthodologie et de philosophie éducative, la perspective est uniquement et en partie explicitée sur le MOOC « Paroles de FLE ». Il se fonde sur des « tâches » et des « défis » à réaliser. Il s'appuie également sur une évaluation par les pairs - envisagée dans les deux MOOC - ce qui reconfigure totalement le rôle de l'apprenant et de l'enseignant vis-à-vis de l'évaluation des compétences en langue. Ces deux MOOCs de langues s'exposent aux écueils potentiels liés en particulier la correction linguistique mutuelle entre pairs en contexte non formel qui peut s'avérer insatisfaisante si elle n'est pas encadrée comme c'est le cas en contexte formel et les lacunes de manière générale en termes d'accompagnement humain (Chotel, 2017). Cette idée a été envisagée initialement pour répondre au manque d'encadrement inhérent aux MOOCs qui se fondaient sur 3 principes : l'évaluation par la machine, la notation par les pairs, l'aide réciproque par les pairs. (Mangenot, 2014)

La structure générale de ces deux LMOOC en tant que classe numérisée fournit ainsi l'exemple d'un recours aux technologies numériques qui ne se réduit pas au seul usage d'outils numériques mais contribue au déplacement - voire à la déconstruction - du groupe classe vers un environnement numérique dans lequel la présence de l'enseignant se trouve réduite. Dans son approche réflexive de l'expérience du MOOC « Paroles de FLE », Hoppe souligne d'autres écueils outre le caractère massif, liés notamment à « la question de la diversité et de la granularité de l'apprentissage dans un contexte informel » et « le paradoxe de l'autonomie dans une situation d'auto-formation qui si elle est propre à chaque être humain n'en est pas pour autant spontanée (...) car chaque personne ne peut être perçue comme un acteur » (Hoppe 2017 : 78-79). L'enjeu est par conséquent de capitaliser sur ces premières expériences, de « mesurer la valeur ajoutée de la mise à disposition des MOOCs et ce dans l'objectif de mobiliser les résultats d'années de recherche dans le domaine des TIC pour servir la conception de dispositifs » (Hoppe 2017 : 80-81). Plus précisément, en terme d'environnement d'enseignement-apprentissage, lorsque l'on analyse la structure de dispositifs tels que les MOOCs la notion même de classe de langue est à reconsidérer.

La question est dès lors de savoir si l'on peut véritablement parler d'une classe, compte tenu de la distance entre les participants, du caractère massif du nombre d'apprenants inscrits et de l'instabilité potentielle de leur assiduité. Au lieu de parler d'une classe de langue en tant que telle, il s'agirait plutôt d'employer le vocable « communauté d'apprenants ». La réflexion reste ouverte à ce sujet. C'est précisément à ce type de questionnements que les enseignants peuvent être confrontés lorsqu'ils souhaitent concevoir et piloter un dispositif qui relèverait d'une classe numérisée sur le

¹« Etudier en France », Ecole Polytechnique : <https://www.coursera.org/learn/etudier-en-france>. « Parole de FLE », Nantes Université : <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/paroles-de-fle-francais-langue-etrangere-niveau-b2/>.

continuum que nous proposons dans notre modélisation. Il s'agit pour eux d'anticiper ces bouleversements qui peuvent s'orchestrer dans la relation pédagogique et vis-à-vis de la place - ou l'absence - de l'enseignant dans le processus d'évaluation des connaissances et des compétences effectivement acquises par les apprenants. Il s'agit également pour les enseignants de prendre en compte le fait que ces bouleversements potentiels viennent se mêler à des caractéristiques plus classiques de la classe physique et du processus pédagogique comme notamment la structuration en séquences et séances didactiques.

5. Technologisation et didactique contextualisée : nouveau regard sur la formation des enseignants

En ce qui concerne les concepts de classe numérisante et classe numérisée, la prise en compte de la diversité des contextes didactiques, des cultures éducatives et didactiques dans la conception des dispositifs d'enseignement-apprentissage (Djiecheu, 2023) nous semble incontournable. Un dispositif qui relève d'une classe numérisante ou numérisée ne peut en effet être envisagé en dehors d'un contexte didactique spécifique. L'élaboration du dispositif d'enseignement s'appuierait sur une grille d'analyse des éléments constitutifs d'un contexte didactique. (Cf. Figure 2). Former des enseignants à l'usage des technologies éducatives mais également les aider à concevoir et à piloter des dispositifs de formation y ayant recours revêtent un double défi. D'une part, il s'agit de prendre en compte les éléments constitutifs du contexte cible auxquels les enseignants seront confrontés. D'autre part, il convient de délimiter le degré de technologisation de la classe dans le cadre du contexte didactique en question.

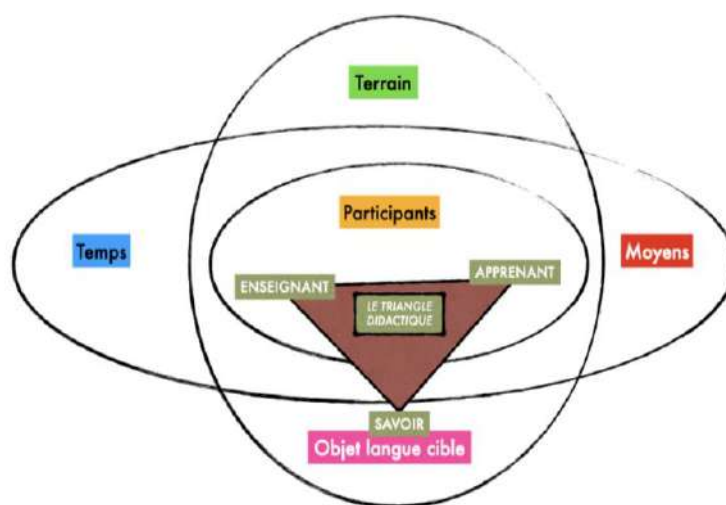


Figure 2.
Modélisation des paramètres contextuels en sphères croisées.

Dans cette perspective, il s'agirait de prendre en compte le croisement d'une diversité d'éléments - dont le degré de technologisation fait partie - et de les envisager de manière large, dynamique, dans leur ampleur, de manière holistique. Les éléments constitutifs d'une grille d'analyse de contextes didactiques concerneraient les 5 fondamentaux suivants (cf. Figure 2) : les acteurs ou participants, l'objet à enseigner, la manière et les moyens à disposition pour mener à bien l'apprentissage, le lieu, et enfin la période ou la durée de l'apprentissage. Pour être plus précis, s'agissant des acteurs de l'enseignement-apprentissage, enseignants comme apprenants, ils peuvent être marqués par des éléments qui ont trait à : leurs représentations méta-didactiques, leur répertoire didactique caractérisé par des manières de faire ordinaires ou constituées, leur parcours biographique, leur biographie

langagière, leur style pédagogique, leur expérience de la scolarité, leur expérience de l'altérité sociale et éducative, leur disposition psychologique vis-à-vis de l'apprentissage, leur milieu social d'origine, leur âge, la langue d'usage des interactants et la définition qui s'ensuit du contexte hétéroglotte ou homoglotte. En ce qui concerne les moyens, on s'intéresse : à la méthodologie ou approches de références constituées ou ordinaires, aux stratégies d'apprentissage intégrées ou à transmettre, à la structure des séquences et séances, à la manière d'évaluer - sommative, certificative, type de notation -, à la place donnée à l'écrit, à l'oral, à la grammaire, au coût de l'apprentissage, au matériel à disposition - ordinateur, tableau numérique, manuel, au format de la classe - présentiel, classe hybride ou inversée. Le lieu correspond autant au pays, à la région ou la ville qu'à l'établissement d'enseignement jusqu'à la classe et aux directives, règles, organisation de l'espace et programmes afférents. Ce principe de l'espace d'apprentissage est à questionner selon que la classe se positionne à un degré élevé ou faible de numérisation.

Ces paramètres contextuels ne sont pas cantonnés dans les sphères que nous avons délimitées mais peuvent se croiser. C'est pourquoi nous avons choisi cette présentation en sphères entrecroisées dans notre schéma de modélisation. Cette modélisation élargit la vision initiale du triangle didactique (Houssaye, 1997). Les objectifs d'apprentissage de la langue cible, qui peuvent être des objectifs généraux ou spécifiques, croisent la question du temps relatif aux rythmes scolaires, au calendrier à respecter, au temps de congé, à la durée de l'apprentissage, à la période et au rythme ou fréquence des évaluations. La question de la classe hybride traverse autant la sphère qui concerne le lieu que celle qui concerne les moyens ou même les participants puisque la relation pédagogique est affectée par ce format didactique.

Selon les contextes didactiques auxquels l'enseignant aura affaire, les constituants de notre schéma de modélisation n'auront pas le même poids entre eux. En effet, la question du degré de technologisation qui marquera un projet pédagogique pourra dans certains cas davantage porter sur l'accès et la maîtrise par l'enseignant et par les apprenants des outils et environnements didactiques. Dans d'autres cas, les questionnements porteront davantage sur l'adéquation entre une tradition éducative donnée dont sont empreints l'enseignant et les apprenants et son adéquation avec une classe numérisante ou numérisée en termes d'environnement, de moyens, de manières de faire et de finalités puisqu'elles viennent fondamentalement questionner la relation pédagogique.

Cette approche relève ainsi d'une didactique contextualisée dont les contours demandent à être détaillés. Aborder la notion de didactique contextualisée exige un certain nombre de précautions car elle conduit à envisager simultanément plusieurs strates et angles d'approche, tant au niveau purement définitoire que dans sa mise en pratique. Dans le cadre des débats qui ont porté sur l'idée d'une contextualisation des pratiques d'enseignement, le vocable « contextualisé » est privilégié par Blanchet (2016). De notre point de vue, ce vocable renvoie davantage à un résultat, le produit d'un processus que nous distinguons d'une didactique qui serait plus précisément « contextualisante » (Djicheu, 2023). Ce choix de formulation insiste davantage, sur une aspiration, une didactique qui se veut en mouvement, en recherche d'adaptation. Cette posture de l'enseignant nous semble indispensable pour appréhender les technologies éducatives et le degré de la technologisation de la classe qui s'inscrivent dans un contexte bien spécifique. Une perspective de contextualisation sous-tend l'idée de ce que nous nommons un contexte cible. Ce dernier fait précisément l'objet d'une analyse préalable par l'enseignant en vue d'une adaptation des pratiques d'enseignement en classe. L'action enseignante ne se réduit pas à un ensemble de routines pédagogiques, adaptable à toute situation didactique inscrite dans un contexte bien précis. En ce sens, l'enseignant fait forcément bouger les lignes de la dynamique de la classe. L'appréhension et la maîtrise des technologies éducatives l'y invite d'autant plus.

Intégrer une démarche contextualisante dans le programme de formation d'enseignants demande à familiariser ces derniers avec une réflexivité fine sur les contextes. Elle conduit par principe à adopter de manière indissociable une posture observante et analytique et une posture

d'intervention didactique. L'intervention de l'enseignant repose sur un ensemble complexe et dynamique qui structure son répertoire didactique (Cadet et Causa, 2005). Outre cette démarche consciente et clarificatrice, il convient en effet de tenir compte du bagage expérientiel dont est porteur l'enseignant de langue qui, lorsqu'il adopte cette posture observante, est également marqué par l'expérience de contextes sources - ou contextes ressources - qui ont nourri sa manière de les appréhender et *de facto* son répertoire didactique.

6. Conclusion

Les concepts et les deux modélisations que nous proposons invitent à adopter un nouveau regard sur les contextes didactiques et sur l'appropriation par les enseignants des technologies éducatives. Il s'agit d'une vision plus holistique vis-à-vis des contextes didactiques cibles, vision qui nous semble être indispensable parmi les besoins de formations des enseignants. L'usage des technologies numériques s'inscrit irrémédiablement dans un contexte bien précis. L'exemple des MOOCs de langues montrent à quel point la conception d'un projet pédagogique ayant recours à ces technologies ne se réduit pas à la seule question de leur intégration mais conduit à s'interroger sur la manière de gérer la dynamique des éléments constitutifs d'un contexte didactique.

Le continuum allant de la classe numérisante à la classe numérisée demande à être croisé avec les éléments constitutifs du contexte didactique en question. Le principal défi pour les enseignants qui souhaiteraient concevoir un programme d'enseignement consiste précisément à identifier le poids entre les différentes sphères que nous avons décrites dans notre modélisation, poids qui peut être variable d'un contexte didactique à un autre. Ce sont de premières clés pour oser aborder et questionner, sans crainte d'une réification, la diversité des situations d'enseignement. La prise en compte de cette complexité qui serait l'une des composantes d'un programme de formation des enseignants aux technologies éducatives leur permettraient d'une part de discerner les innovations relatives des innovations fondamentales et, d'autre part, de porter davantage leur attention sur les contextes cibles et les besoins qui ont pu être délimités en amont, à partir de notre schéma de modélisation. C'est en fin de compte exactement tout l'esprit d'une didactique qui se veut contextualisée, idoine, adaptée au contexte cible et qui mène les apprenants à une véritable maîtrise des connaissances et compétences visées.

Références bibliographiques

- Bax, S., 2003, « CALL - past, present and future », *System*, 31(1), 13-28. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)
- Beacco J-C., Chiss J-L., Cicurel C., Véronique D., 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Blanchet, P., 2016, « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat », *Contextes et didactiques*. mis en ligne le 15 juin 2016. URL : <http://journals.openedition.org/ced/542> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.542>
- Cadet L., Causa. M., 2005, *Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale*, dans Beacco et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF : 159-181.
- Chotel, L., 2017, « Analyser la conception pédagogique d'un MOOC de langue sous l'angle de la "massivité". *Sticef*, 24(2): <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.5.chotel/24.2.5.chotel.pdf>

- Coursera, 2023, « Etudier en France », *Ecole Polytechnique*, <https://www.coursera.org/learn/etudier-en-france>.
- Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., et Burke, D., 2024, « AI and English language teaching: Affordances and challenges ». *British journal of educational technology*, 55(6) : 2503-2529.
- Develotte C., 2010, « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, 4(160): 445-464.
- Djiecheu Y., 2023, « Cultures éducatives et contextes d'enseignement des langues : enjeux pour la formation des enseignants », *Langues et cultures*, 4(1): 164-178. [En ligne] <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/625/4/1/226290>
- Djiecheu, Y., 2018, « Réflexivité, culture éducative et contexte : enjeux pour la recherche et la formation en didactique des langues et des cultures », *Action Didactique*, 2 : 17-32.
- Djiecheu Y., 2011, *Cultures éducatives et traditions d'enseignement des langues officielles au Canada : analyses de textes officiels, de manuels et de témoignages d'enseignants en Ontario et au Québec*. Thèse de Doctorat non publiée. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Duthoit, E., 2022, « Utopie numérique en didactique des langues : vers une approche postnumérique. Humanités, Didactiques, Recherches », *Utopie(s)* : 51-61.
- Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., Crichton R., 2024. *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future*. British Council.
- France Université Numérique (FUN), 2017, « Paroles de FLE », Nantes Université, <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/paroles-de-fle-francais-langue-etrangere-niveau-b2/>
- Grassin, J-F, Sauvage, J., Schaeffer-Lacroix, E., Wigham, C., 2024, « Pratiques et usages du numérique en FLE », *Alsic* [En ligne], 27(2), mis en ligne le 22 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/7765> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/12rdn>
- Grosbois M., 2012, *Didactique des langues et technologies*, Paris, PUPS.
- Hong, W. C. H., 2023, *The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research*.
- Hoppe, C., 2017, « MOOC et didactique des langues », *Synergies France*, (11), p.77-89.
- Houssaye, M. (1997). *Le triangle didactique*. Paris, ESF éditeur.
- Knox, J. (2019). « What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice », *Postdigital Science and Education* 1(2): 357-370.
- Lankshear C., 2003, « The Challenge of digital Epistemologies », *Education, Communication and Information*, 3(2) : 167-186.
- Law, L., 2024, « Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review », *Computers and Education Open*, 6: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557324000156>
- Lee, B. J., 2024, « Special issue on AI technology in language education ». *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(3): <https://www.castledown.com/journals/tltl/issue/view/tltl-6-3>.
- Mangenot, F., 2017, *Formation en ligne et MOOC, Apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette Collection F.
- Stockwell, G., 2024, « Special issue on language teaching and learning with ChatGPT ». *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1) : <https://www.castledown.com/journals/tltl/issue/view/tltl-6-1>



PLAY & LEARN

Un'applicazione per l'apprendimento della lingua inglese¹

MARIZZA ANNA MARCARIO¹ E PIERPAOLO BASILE²

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

¹marizzaanna.marcario@uniba.it – ²pierpaolo.basile@uniba.it

Abstract

(EN) This article proposes ‘*Play & Learn*’ designed to learn and/or consolidate the English language through gameplay. It falls within the domain of serious games and it considers the design model scheme composed of *academic requirement, educational settings, sociocultural theory, gamification, usability* (Kashif et al. 2022). It was tested on thirty people and it scored a SUS rating of 68.69, which can be considered good, given its prototypical state.

KEYWORDS: English as a Second Language; English Learning; Mobile Language Learning Applications; Self-Learning; Serious Games.

(ITA) L'articolo propone ‘*Play & Learn*’, applicazione progettata per apprendere e/o consolidare la lingua inglese attraverso il gioco. Essa rientra nel dominio dei serious game e si sviluppa contemplando il seguente schema: *academic requirement, educational settings, sociocultural theory, gamification, usability* (Kashif et al. 2022). *Play & Learn* è stato testato su trenta persone ed ha registrato un punteggio SUS di 68.69, ritenuto buono, considerando il suo stato prototipale.

PAROLE CHIAVE: English as a Second Language; English Learning; Mobile Language Learning Applications; Self-Learning; Serious Games.

1. Introduzione

Sempre più diffuso è l'uso del gioco digitale, il cosiddetto *gaming*, al fine di apprendere una lingua straniera. Tali giochi rientrano nella categoria dei *serious games*, ‘giochi seri’, nati per molteplici scopi e che in ambito educativo e formativo possono rappresentare uno strumento ludico di supporto

¹ Marizza Anna Marcario ha curato le sezioni: Introduzione, Stato dell'arte, Materiali e Metodi, Gameplay, Fase sperimentale, Risultati e discussione, Conclusione. Pierpaolo Basile ha curato le sezioni: Fase progettuale, Implementazione, Implementazione degli algoritmi.



alla didattica tradizionale (Clark 1987; Zyda 2005; McGonigal, 2011; Gee 2014). L'apprendimento linguistico tramite *serious games* richiama la metodologia della 'glottodidattica ludica' la quale presta attenzione ai bisogni comunicativi degli studenti e all'importanza della lingua come mezzo per esprimere il proprio essere (Caon & Rutka 2004). Nella prospettiva della glottodidattica ludica il docente funge da facilitatore dell'apprendimento e ha il compito di creare un luogo fisico essenzialmente sereno in cui vengono proposti i giochi (*games*); In questo spazio dedicato, il discente riveste un ruolo centrale nel processo di insegnamento-apprendimento e il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, rivestito dall'insegnante, passerebbe totalmente nelle mani del *game*, permettendo di assicurare continuità formativa anche in mancanza del docente e del luogo fisico dove avverrebbe l'apprendimento che assume natura, invece, virtuale (Caon 2006). Requisiti fondamentali per l'apprendimento di una lingua straniera, riscontrabili nei *serious games* al fine di una corretta e duratura memorizzazione della LS, sono la ripetizione e la rievocazione del lemma (Müller et al. 2018). Dunque, quanto maggiore sarà l'uso del gioco che ripropone lo stesso termine, tanto alta sarà la possibilità di fissare le informazioni apprese. Per farlo, l'uso dei dispositivi mobili, come cellulari e tablet, permetterebbero una migliore e veloce fruibilità del gioco. Il *mobile learning*, infatti, noto anche come *m-learning*, ha dato vita ad un nuovo ed interessante approccio formativo, grazie alla sua multiformità, e sarebbe in grado di rispondere pienamente ai requisiti educativi richiesti dagli insegnanti (Hao et al. 2017).

Il presente articolo propone la creazione e lo sviluppo di un'applicazione utile all'apprendimento della lingua inglese, dal nome '*Play & Learn*', ideata e sviluppata al fine di apprendere e/o consolidare la lingua inglese attraverso l'uso del gioco. L'applicazione, che è stata pensata per essere utilizzata da un'utenza eterogenea per età, sesso e capacità di utilizzo dello smartphone, potrebbe rientrare nel dominio dei *serious game* poiché *Play & Learn* è stata ideata per formare gli utenti seguendo le basi teoriche dell'insegnamento giocoso delle lingue (Caon & Rutka 2004), e cercando di perseguire il principale obiettivo di apprendere divertendosi. *Play & Learn*, inoltre, si sviluppa contemplando lo schema del modello di progettazione composto da *academic requirements, educational settings, sociocultural theory, gamification constructs* e *usability* (Kashif et al. 2022), modello peculiare in quanto pone un limite differenziale tra i giochi generici e quelli orientati all'attenzione dell'aspetto culturale dell'utenza che ne usufruisce.

1.1 Stato dell'arte

Il gioco può essere un potente strumento per l'apprendimento, in particolare per l'apprendimento autonomo, sia per i discenti aventi già un buon livello di competenza linguistica in L2 sia per i nuovi discenti, poiché un apprendente che studia una lingua straniera da tempo mostra la necessità di un lavoro di manutenzione delle conoscenze apprese, piuttosto, in un nuovo apprendente, il gioco potrebbe fungere da strumento per acquisire interesse nella lingua studiata e, di conseguenza, avviare quel che può diventare un percorso duraturo e motivato; infatti, si è, inoltre, riscontrato che l'introduzione di giochi, durante il percorso di acquisizione o apprendimento di una lingua, aumenterebbe la motivazione nel discente stesso (Godwin-Jones 2014).

Risultati positivi sulla motivazione e nell'apprendimento degli studenti sono stati colti anche con i videogiochi (Aljraiwi 2019) e l'uso dei *serious games* (Tan 2018). I videogiochi hanno il potere di migliorare la nostra vita e il nostro mondo, dimostrando il loro potenziale ben oltre l'intrattenimento. Essi possono offrire esperienze positive che aiutano a risolvere problemi reali e ad affrontare sfide globali (McGonigal 2011). I *serious games* sono veri e propri videogiochi utilizzati per scopi educativi, formativi, militari e di sensibilizzazione culturale e sociale; essi vengono progettati per simulare situazioni reali, consentendo ai giocatori di apprendere competenze e conoscenze pratiche; dunque, la singolarità risiederebbe nella possibilità di utilizzare i giochi in ambiti non ludici (Abt 1987).

Molti sono stati i casi di studio che hanno ottenuto risultati favorevoli attraverso l'applicazione dei *serious games* tra cui: l'uso dei giochi elettronici a scopo formativo ed educativo in ambito medico e/o scientifico (Gordon 2005; Sawyer & Smith 2008); i *games* utilizzati su bambini affetti da disturbo comportamentale emotivo esternalizzante (Ojani et al. 2020); quelli sviluppati per migliorare le prestazioni dell'attenzione uditiva e visiva nei bambini con ADHD (Hajiheidary et al. 2020) o per riconoscere i bambini affetti da autismo (Shabani et al. 2020). I 'giochi seri', nella ricerca neuroscientifica, hanno ottenuto buoni risultati anche su pazienti adulti, per studiare gli effetti della riabilitazione cognitiva computerizzata sulla memoria di lavoro dei pazienti dipendenti da oppioidi (Taksibi et al. 2020) o per esaminare l'occorrenza del vagabondaggio mentale durante la lettura (Poudratchi et al. 2020).

Anche nel mondo militare sono stati molti i progetti attuati (Fong 2006; Callahan 2008; Williams 2008;); noto è quello di Michael Zyda, che ha concepito *America's Army*, un *serious game* commissionato dall'esercito americano e usato come strumento di reclutamento e addestramento (Zyda 2005). Ci si imbatte, in questo settore, in giochi altamente realistici sia nella grafica sia nei contenuti (Schweitzer 2008), poiché hanno il dovere di rispecchiare le condizioni del campo di battaglia. (Li & Zyda 2006).

In ambito educativo e formativo, i videogiochi si rivelano strumenti potenti offrendo ambienti di apprendimento efficaci che possono essere analizzati e utilizzati per migliorare le pratiche educative tradizionali (Gee 2003). Molti casi di studio riportano risultati eccezionali nell'utilizzo dei *serious games* utili all'apprendimento delle lingue straniere (Liu & Chu 2011; Escudeiro et al. 2014; Ojani et al. 2020) come *Bethe1Challenge*, utilizzato da studenti colombiani delle superiori, durante il periodo di pandemia, per apprendere la lingua inglese (Aguilar et al. 2021) o *Roman Palace*, un gioco utilizzato per ricordare parole di lessico della lingua straniera in apprendimento (Larchen Costuchen et al. 2022).

Innovativo ed utile risulta l'incontro tra i videogame o i *serious games* con il potenziale trasformativo dell'apprendimento mobile (*m-learning*) nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue. Le tecnologie mobili permettono agli studenti di accedere a materiali didattici in qualsiasi momento e luogo, promuovendo un apprendimento più continuo e integrato nella vita quotidiana. (Kukulka-Hulme 2012). Inoltre, l'uso di dispositivi mobili può aumentare la motivazione e l'engagement degli studenti purché le applicazioni educative abbiano una natura ludica ed interattiva. (Miangah & Nezarat 2012).

Questo articolo, dunque, si concentrerà sulla nascita e sviluppo dell'applicazione *Play & Learn*, un *serious game* utile ad apprendere, ampliare e consolidare le conoscenze in lingua inglese. In particolare, l'articolo mostrerà la metodologia implementata, una descrizione dei contenuti e delle principali caratteristiche di *Play & Learn*, i risultati, la discussione e le conclusioni di questa ricerca.

2. Materiali e metodi

Il presente lavoro si stanZIA all'interno di un paradigma di ricerca progettuale utilizzata per studiare e migliorare le pratiche educative attraverso la progettazione, implementazione e valutazione di interventi, come i videogiochi (Baumgartner et al. 2003); è anche una ricerca sperimentale (Campbell & Stanley 1966), utilizzata per valutare l'efficacia di un videogioco attraverso esperimenti controllati ed, infine, è una ricerca mista (Creswell & Creswell 2018), un approccio che combina metodi qualitativi e quantitativi per ottenere una comprensione più completa e approfondita di un fenomeno. (Creswell & Plano Clark 2018). La metodologia di analisi utilizzata in questa ricerca è stata uno studio di caso (Yin 2018). Per avviare la ricerca ci si è chiesti quanto un *serious game* migliori significativamente l'esperienza di apprendimento e le conoscenze ed introduca gli utenti a provare interesse per l'argomento dopo l'utilizzo dell'applicazione.

Il gruppo sperimentale scelto è stato un campione di 30 persone di varia età, sesso e livello di competenza dell'uso del cellulare; un'alta percentuale del campione riteneva scarse le proprie

conoscenze in lingua inglese. Il gruppo ha utilizzato l'applicazione per tre giorni e seguito la procedura pre-test e post-test standard per i *serious games* (Squire & Steinkuehler 2008), per verificare le conoscenze prima e dopo l'utilizzo del gioco. I questionari sono stati sviluppati su *Google Forms*; il primo raccoglieva dati anagrafici e le conoscenze del vocabolario prima dell'utilizzo dell'app e il secondo raccoglieva dati sull'usabilità dell'applicazione (questionario SUS) (Brooke 1996) sull'esperienza dell'utente e le conoscenze acquisite grazie all'utilizzo dell'app.

2.1 Fase progettuale

Per l'implementazione del prototipo, senza accessori, sono stati necessari tre mesi di lavoro; ad essi si è aggiunto un mese integrativo per il completamento. Il gioco è stato sviluppato per Android (versione 4.4 *KitKat* e successivi)², mantenendo i requisiti hardware all'interno dei modelli di fascia entry-level per aumentare la platea dei possibili giocatori.

Il gioco, essendo in una fase prototipale, è stato sviluppato utilizzando asset gratuiti e prevedendo un budget massimo di 50 euro per l'acquisto di eventuali risorse sull'*Asset Store* di *Unity* (Russell 2017). Tra progettazione, acquisizione materiale e sviluppo si è stimato un totale di 60 ore di lavoro. Per l'Alfa test ed il Beta test si è stimato un totale di 20 ore.

Per le risorse strumentali, piuttosto, sono state considerate risorse già disponibili o facilmente reperibili. Assets, oggetti di gioco e immagini di background sono stati reperiti dall'asset store di *Unity*. Per l'interfaccia utente è stato utilizzato il pacchetto *Modern UI Pack*. I suoni del gioco sono stati reperiti sul sito *zapsplat.com*. Non è stato previsto l'utilizzo di risorse post-produzione.

2.1.1 Implementazione

Unity è un motore grafico multiplatforma sviluppato da *Unity Technologies* che supporta lo sviluppo di videogiochi e altri contenuti interattivi, come la visualizzazione architettonica o l'animazione 3D in tempo reale. Il software permette anche lo sviluppo di applicazioni web mettendo a disposizione uno specifico plugin sul browser: *Unity Web Player*.

Per lo sviluppo del videogioco si è scelto di utilizzare la versione 2021.3.3f1. Ogni entità nei prodotti sviluppati con *Unity* è resa tramite i *GameObject* che, come suggerito dal nome, sono degli oggetti, nel nostro caso del videogioco, creabili, configurabili e gestibili tramite il pannello di *Inspector*. Da qui, infatti, si possono agganciare ai *GameObject* componenti come *RigidBody*, per definire il modo in cui l'oggetto deve rispondere alle leggi della fisica; i *Collider*, che definiscono il modo con cui gli oggetti collidono tra di loro; *Button*, per rendere un oggetto cliccabile e definirne le relative azioni quando premuto; *Sprite Render* se l'oggetto è rappresentato nella scena attraverso una immagine; *TextMeshPro* per la gestione dei testi visualizzati. Questi sono rapidi esempi, tutti utilizzati durante lo sviluppo del videogioco.

Sempre tramite il pannello *Inspector* si possono associare ai *GameObject* script di codice in C#. La maggior parte delle applicazioni necessita di questi ultimi per rispondere agli input del giocatore e per fare in modo che gli eventi nel gioco si verifichino quando dovrebbero.

2.1.2 Implementazione degli algoritmi

Il linguaggio con cui sono scritti gli script (le entità logiche che contengono il codice) in *Unity*, con il supporto dell'IDE *Microsoft Visual Studio 2017*, è C#. C# è un linguaggio di programmazione multi-paradigma che supporta tutti i concetti della programmazione orientata agli oggetti. Esso è stato sviluppato da Microsoft e la sua sintassi prende spunto da vari linguaggi nati precedentemente, come *Delphi*, C++, *Java* e *Visual Basic*. Nel caso di *Unity*, ciascuno script è una classe che eredita le proprie

² Il gioco è stato sviluppato da Aldo Mangione, studente del Corso di Laurea Triennale in Informatica presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

caratteristiche dalla classe *MonoBehaviour*. Alla creazione di un nuovo script, esso eredita di default da *MonoBehaviour* due metodi: *Start* e *Update*. Il metodo *Start* è chiamato prima del primo frame e definisce i comportamenti alla creazione dei *GameObject* o alla loro attivazione; il metodo *Update* è chiamato una volta per ogni frame e controlla ciclicamente il comportamento che deve adottare ogni oggetto. Ovviamente per ogni script è possibile scrivere i propri metodi con le operazioni che devono essere eseguite. L'esecuzione iniziale dell'app viene gestita dal *GameLoader* che mostra la schermata con il titolo, invoca *LoadData* di *PersistentData* per caricare i progressi dell'utente e *InitializePuzzleSection* di *LevelsManager* per preparare la schermata iniziale dopo il caricamento. Terminato il caricamento, l'utente si troverà nella schermata dei livelli e spetterà a lui decidere cosa fare cliccando sui bottoni. L'utente, in questo caso, potrà selezionare un livello passato per rigiocarlo (i bottoni invocano il metodo *LoadLevel* di *LevelsManager*), cliccare il bottone di un minigioco per iniziare a giocare (ciò, invece, viene gestito da *StartMinigame* del *MinigamesManager*) o, infine, cliccare su un bottone del menu principale, costituito dai quattro bottoni che sono in basso sullo schermo per passare ad un'altra schermata. Questi ultimi bottoni sono gestiti dallo script chiamato *MainMenuButtonsLogic*.

Ogni schermata del menu principale è gestita dal proprio frammento di codice. Per esempio, la schermata Arcade è gestita da *ArcadeWindowManager*, la schermata del negozio invece è gestita da *ShopManager* e così via. *Utilities* e *ColorPaletteManager* sono due script che contengono strumenti utilizzati durante la creazione del gioco per facilitare alcune operazioni, come ad esempio l'aggiornamento dei colori dell'app in modo automatico. Gli algoritmi più complessi sono quelli che gestiscono i minigiochi.

Durante lo sviluppo del gioco è stato utilizzato *GitHub* per le operazioni di versionamento in modo da tenere traccia di tutti gli aggiornamenti e le modifiche apportate al progetto. L'utilizzo di uno strumento di versionamento agevola future operazioni di aggiornamento e sviluppo collaborativo del videogioco.

2.1.3 Gameplay

Play & Learn è stato impostato seguendo lo schema del modello di progettazione composto da: *academic requirement, educational settings, sociocultural theory, gamification, usability* (Kashif et al. 2022). Le attività di gioco sono state, inoltre, definite per rispondere ai bisogni di stimolo di almeno tre su quattro abilità linguistiche fondamentali (Council of Europe 2001): lettura, ascolto e scrittura. Il fine principale del giocatore era completare livelli strutturati nella forma di insiemi di minigiochi, che fornivano pezzi di puzzle utili a completare le immagini dei più importanti monumenti inglesi. I minigiochi sono stati, poi, forniti nella modalità Arcade (Rollings & Adams 2003). L'obiettivo del gioco era quello di effettuare il punteggio più alto, competendo con gli altri giocatori. Per completare tutti i puzzle era, anche, necessario comprare dei pezzi dal 'negozio'.

È vero che le meccaniche di gioco variano in base al minigioco (Prensky 2007) ma, in generale, i minigiochi (Thomas et al. 2007) risultano semplici nella loro esecuzione, come in questo caso, grazie, anche, alla loro impostazione che prevedeva un incremento crescente delle difficoltà. Altro ausilio per il giocatore era l'abilità di lettura dell'applicazione di parole e frasi che apparivano sullo schermo; inoltre, per alcuni minigiochi era disponibile la traduzione.

Si è scelto di sviluppare *Play & Learn* pensando ad un *serious game* prevalentemente divertente e, dunque, meno serio. Pertanto, i minigiochi di *Play & Learn* si possono dividere in due gruppi: minigiochi incentrati sul divertimento, di numero maggiore, e minigiochi incentrati sull'apprendimento, di quantità inferiore. Del primo gruppo fanno parte:

1. Gioco in cui appaiono un'immagine e un nome. Se il nome è corretto per l'immagine, bisogna scorrere il dito nella direzione consigliata, altrimenti nella direzione opposta; (Immagine 1)
2. Gioco simile a '*Doodle Jump*' (Kushner 2010) ma le piattaforme su cui ci si può saltare sono delle parole in lingua inglese. Ad esempio, la piattaforma '*broken*' si rompe

non appena ci si sale sopra; la piattaforma ‘ghost’ è una una piattaforma da cui si passa attraverso.

3. Gioco di cucina in cui bisogna eseguire rapidamente la ricetta tipica inglese, seguendo le istruzioni che appaiono sullo schermo.
4. Indovinelli con risposta a scelta multipla.
5. Gioco in cui si guida una macchina dall’alto dirigendola su un percorso, utilizzando dei bottoni a schermo con su scritti vari comandi, per esempio: ‘Go straight’, ‘Go north’, ‘Turn right’ ‘Go east’. (Immagine 2)
6. *Crossword* e *Word search* con 2 o 3 parole. (Immagine 3)
7. Gioco in cui è necessario toccare l’indicazione giusta: *On, under, in, in front of, next to*, eccetera.
8. Gioco in cui ci sono delle parole posizionate in una griglia. Unendo le parole è possibile formare frasi di senso compiuto; la limitazione risiede nel non far intersecare le linee che connettono le parole stesse.
9. Gioco simile a ‘*Candy Crush*’ (Griffiths 2018) in cui gli oggetti mostrano un elemento per conoscere il loro nome. Per raccogliere punti, qui, è necessario dare priorità ad un colore prestabilito di cui verrà mostrato il nome sullo schermo.
10. Un *memory game* (De Klerk et al. 2017) in cui, piuttosto che avere due immagini uguali, bisogna scoprire insieme l’immagine ed il nome associato. (Immagine 4)



Figura 1.
Schermata minigioco “Guess!”



Figura 2.
Schermata minigioco “Travelling around”.

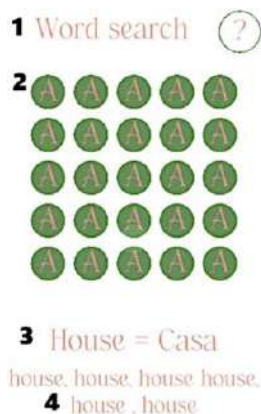


Figura 3.
Schermata minigioco “Word search”.

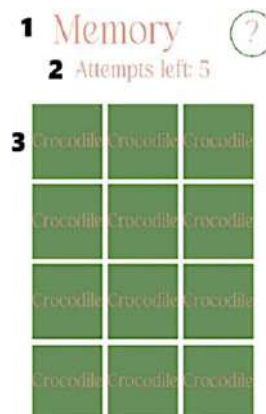


Figura 4.
Schermata gioco “Memory”.

I minigiocchi incentrati sull'apprendimento, invece, sono i seguenti:

11. Inserire l'elemento mancante (es. pronomi, verbi).
12. Trovare l'errore nelle frasi, toccando l'elemento sbagliato (es. sostantivo, articolo).
13. Costruire delle frasi utilizzando blocchi.
14. Scelta multipla di trascrizione dell'audio ascoltato.
15. Scegliere il significato corretto di una frase idiomatica.

Ogni volta che si completa un minigioco, si ricevono delle monete utili a comprare dei bonus (vite aggiuntive), oppure pezzi di un puzzle aggiuntivo completabile solo attraverso l'acquisto dei tasselli stessi. Il gioco prevede 12 livelli divisi in 2 sezioni; ogni livello fornisce un pezzo di puzzle. Una volta completata l'intera sezione, il puzzle risulta completo. Il puzzle della prima sezione raffigura il *Big Ben*, il secondo *Tower Bridge*. Il terzo puzzle, i cui pezzi vanno acquistati nel 'negozio', raffigura *Buckingham Palace* (Kashif et al. 2022).

Ogni minigioco presenta modalità di sconfitta diverse. Il giocatore sconfitto durante il gioco del livello può usare le vite aggiuntive, comprate nel 'negozio', massimo una volta. Se il giocatore commette un errore nella modalità infinita (Arcade), si salva il suo punteggio e dovrà ricominciare da capo.

Il gioco prevede una grafica Stile Cartoon (Annetta 2010) 2D con pochi dettagli, una *User Interface* minimal e moderna e anche foto e immagini realistiche, sia per i puzzle sia per alcuni minigiocchi. Sono state testate tre palette di colori prima della scelta finale e, nella versione ultima del gioco è presente un loop musicale per il Menù ed un differente loop musicale per ogni minigioco, al fine di rendere l'esperienza interattiva e divertente (Collins 2008). L'attivazione dell'audio è presente anche nella lettura, da parte di una voce, di alcuni termini presenti sullo schermo utili a stimolare l'attenzione alla pronuncia del lemma del giocatore ed in altri suoni ritenuti necessari come il salto in *Dude Jump*, il movimento della macchina in *Travelling around*, il suono della sconfitta, il suono della vittoria, della risposta giusta, della risposta sbagliata, del click sulla *UI*, della ricompensa ottenuta, del tocco sulla carta di *Memory*, del tocco sulla lettera per il *Crossword* ed il *Wordsearch*. Nell'interfaccia utente, le schermate del Menù principale permettono di utilizzare tutte le funzioni dell'app che non sono minigiocchi ed è costituito da quattro 'bottoni' in basso allo schermo.

2.2 Fase sperimentale

La sperimentazione aveva lo scopo di identificare l'efficacia nell'apprendimento della lingua inglese usando *Play & Learn* per tre giorni. Al campione di 30 persone di età differente (il più piccolo aveva sette anni), è stato sottoposto un pre/post-test di tipo standard per i *serious games*, per verificare le conoscenze in lingua inglese prima e dopo l'utilizzo dell'app. I due test sono stati creati su *Google Forms*; il primo raccoglieva dati anagrafici e conoscenze del vocabolario prima dell'utilizzo dell'applicazione, il secondo raccoglieva dati sull'usabilità dell'applicazione (questionario SUS), sull'esperienza dell'utente e sulle conoscenze acquisite usando l'app. Il fine era quello di dimostrare quanto *Play & Learn* avesse l'abilità di migliorare l'esperienza di apprendimento, le conoscenze in lingua inglese e l'interesse per la lingua straniera appresa, un'interesse che ci si potesse protrarre nel tempo, anche dopo l'utilizzo dell'app.

Nel corso del pre-test sono stati mostrati i seguenti quesiti:

- 1) Ciao utente, ti ringrazio per aver deciso di prendere parte al test per l'applicazione *Play & Learn*, un gioco serio che ha l'obiettivo di espandere il tuo vocabolario di inglese attraverso il divertimento. Per iniziare ti verranno fatte alcune domande in anonimato che hanno lo scopo di determinare il tuo livello di conoscenza dell'inglese e le tue abitudini riguardo l'utilizzo del telefono.

- 2) Quanti anni hai?
- 3) Giochi regolarmente ai videogiochi su telefono? (Mai / poco / abbastanza / molto);
- 4) Quanto tempo passi ogni giorno al telefono? (Uso il telefono solo per le chiamate / poco / abbastanza / molto);
- 5) Che livello di inglese ritieni di avere? (Non conosco l'inglese / basso / intermedio / alto).

Se l'utente selezionava una possibilità tra 'basso', 'intermedio' ed 'alto', si chiedeva di scegliere il significato di 50 vocaboli presenti nel gioco da una scelta multipla. Nella scelta vi era, anche, l'opzione 'non lo so'. Stesso esercizio si è richiesto nel post-test per effettuare il controllo sulle conoscenze acquisite.

- 6) Grazie di aver dedicato il tuo tempo a questo test, il passo successivo è quello di installare l'applicazione indicata dal link seguente e giocare a *Play & Learn* nei giorni successivi. Tra tre giorni, per favore, compila il secondo questionario presente a questo link.

Il post-test, invece, era impostato come segue:

- 1) Ciao utente, ti ringrazio per aver giocato a *Play & Learn*, spero che ti sia divertito ed abbia imparato qualcosa di nuovo! Ora, per iniziare, ti verranno fatte alcune domande in anonimato che hanno lo scopo di determinare lo stato qualitativo dell'applicazione e, successivamente, delle domande per verificare le conoscenze acquisite tramite l'utilizzo dell'app.

- 2) SUS - questionario sull'usabilità (standard) (Brooke 1996), alle domande si risponde con un voto da 1 (sono fortemente in disaccordo) a 5 (sono fortemente d'accordo):
1. Penso che mi piacerebbe usare spesso questo programma. 2. Ho trovato il programma inutilmente complesso. 3. Pensavo che il programma fosse facile da usare. 4. Penso che avrei bisogno del supporto di un tecnico per poter utilizzare questo programma. 5. Ho trovato che le varie funzioni di questo gioco fossero ben integrate. 6. Pensavo ci fossero troppe incoerenze in questo programma. 7. Immagino che la maggior parte delle persone imparerebbe a giocare a questo gioco molto rapidamente. 8. Ho trovato il programma molto macchinoso da usare. 9. Mi sentivo molto sicuro nell'usare il programma. 10. Avevo bisogno di imparare molte cose prima di poter iniziare a utilizzare questo programma.

- 3) Domande aggiuntive: 1. L'esperienza è stata impegnativa. 2. Ho trovato il gioco stimolante. 3. Ero capace di raggiungere gli obiettivi imposti nel gioco. 4. Sono rimasto concentrato sul gioco per tutta la durata delle sessioni. 5. L'esperienza è stata coinvolgente. 6. Nell'insieme l'esperienza è stata positiva. 7. Gli obiettivi di apprendimento del gioco erano chiari. 8. Riconosco il valore del gioco come strumento per l'apprendimento. 9. Il gioco aveva un ritmo troppo veloce. 10. L'ambiente di gioco era bello esteticamente. 11. Ritengo che il programma, proporzionalmente al tempo per cui l'ho usato, abbia migliorato le mie conoscenze sul vocabolario inglese. 12. Ritengo che ci fossero troppe parole che non conosco. 13. Ho avuto sempre chiaro il mio obiettivo. 14. Ho trovato il gioco divertente. 15. Ritengo che il programma sia adatto a chi non conosce l'inglese.

- 4) Ti ringrazio di aver partecipato a questo test, spero che l'esperienza sia stata gradevole e interessante.

3. Risultati e discussione

La sperimentazione ha coinvolto un totale di 30 persone di cui, la maggior parte, aveva un'età maggiore ai vent'anni; tuttavia, in piccola percentuale, sono presenti anche bambini dai sette anni in su. Gli utenti hanno giocato a *Play & Learn* per soli tre giorni senza obbligo sul numero di partite da effettuare. Il campione ha mostrato di esser formato, perlopiù, da utenti che giocavano poco su dispositivi mobili ma l'utenza rivelava di trascorrere abbastanza tempo al telefono durante il giorno. Una percentuale molto elevata riteneva, inoltre, di avere un livello basso di conoscenza della lingua inglese. Infine, a coloro che avevano espresso di possedere una minima conoscenza della lingua è stato effettuato un test di riconoscimento di 50 parole.

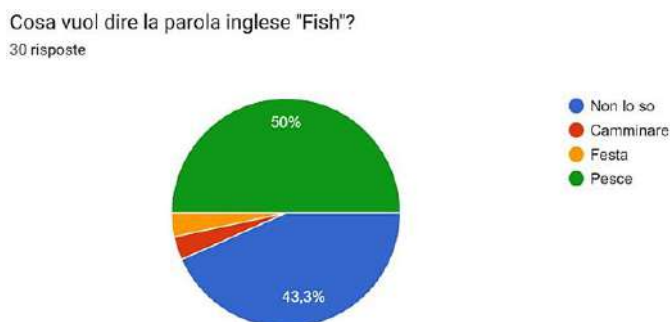


Figura 5.
Cosa vuol dire la parola inglese "Fish"?

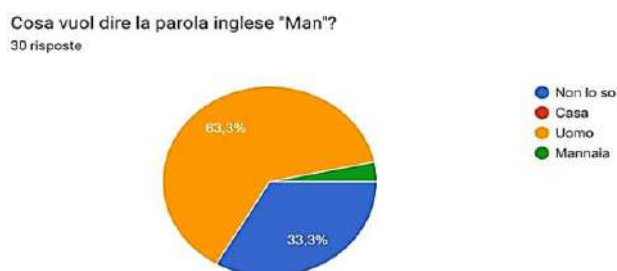


Figura 6.
Cosa vuol dire la parola inglese "Man"?

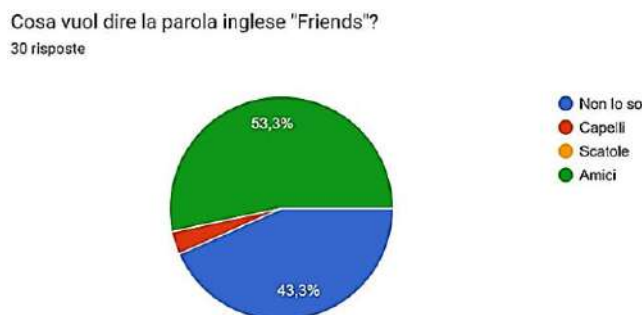


Figura 7.
Cosa vuol dire la parola inglese "Friends"?

Il punteggio SUS medio, secondo gli studi condotti, è stato di 68 punti (Brooke 1996). Considerato che un punteggio superiore a 68 sarebbe risultato superiore alla media ed un qualsiasi valore inferiore a 68 è considerato al di sotto della media possiamo affermare che, avendo registrato un punteggio

SUS di 68.69, *Play & Learn* rientrerebbe nella media; dunque, il risultato è ritenuto accettabile nella sua versione prototipale e, pertanto, migliorabile nelle versioni successive.

La maggior parte degli utenti ha affermato che l'esperienza con *Play & Learn* è stata positiva e che sono riusciti a mantenere la concentrazione per tutta la durata delle sessioni; inoltre, più del 70% degli utenti ha ritenuto il gioco divertente.

Le domande del post-test (Squire & Steinkuehler 2008), per verificare le conoscenze del vocabolario attraverso i 50 lemmi, ha valutato un miglioramento delle risposte esatte, in media, del 9.64%, utilizzando l'app per soli tre giorni. Circa la qualità dell'applicazione, il gioco è stato percepito come troppo veloce nel ritmo e vi è stata una scissione del gruppo sperimentale sul valutare il livello di impegno del gioco: quasi una metà dei giocatori l'ha ritenuto molto impegnativo e, la restante parte, l'ha considerato poco impegnativo. Allo stesso modo, una buona percentuale di giocatori si è rivelata dubbiosa sul valore del gioco come strumento per l'apprendimento (Prensky 2007).

Riconosco il valore del gioco come strumento per l'apprendimento.

30 risposte

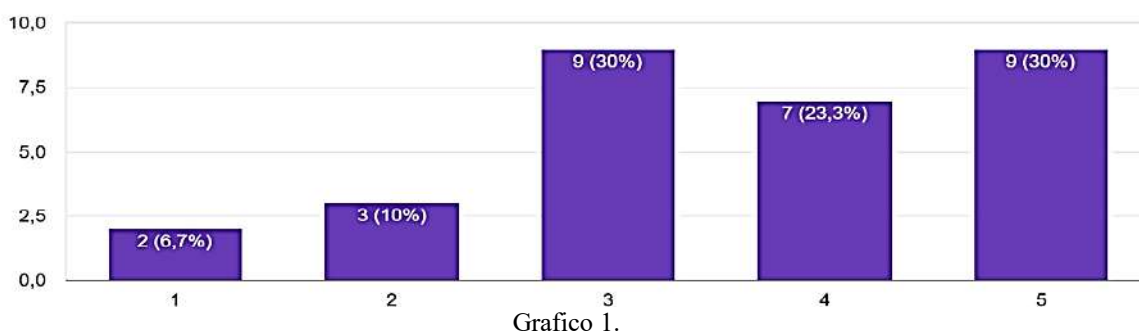


Grafico 1.

Rilevazione dei pareri circa il valore del gioco come strumento per l'apprendimento.

4. Conclusione

La ricerca condotta ha proposto l'implementazione di un *serious game* dal nome *Play & Learn*, un gioco incentrato più sul divertimento che sull'apprendimento, con il fine principale di apprendere e/o consolidare la lingua inglese. Principalmente, la proposta mira a sfruttare la potenza attrattiva dei giochi per insegnare la lingua inglese a giocatori di qualsiasi età (Gee 2014).

Riteniamo che il mondo dei *serious game* sia in espansione e, dunque, ancora da esplorare ma risulta evidente la loro potenzialità elevata in molti ambiti. Anche lo studio proposto ha ottenuto buoni risultati, considerato il poco tempo di utilizzo dell'app da parte degli utenti. Risulta, inoltre, interessante notare che il miglioramento delle conoscenze in lingua inglese, attraverso *Play & Learn*, sia avvenuto giocando a minigiochi incentrati perlopiù sul divertimento che, ricordiamo, erano di quantità maggiore (cinque minigiochi per l'apprendimento e dieci per il divertimento).

Pertanto, possiamo affermare che l'uso di *Play & Learn*, come quello dei molteplici *serious game* prodotti e sperimentati (Liu & Chu 2011; Escudeiro et al. 2014; Ojani et al. 2020; Larchen Costuchen et al. 2022), è risultato utile all'apprendimento linguistico nonostante la sua forma prototipale e potrebbe rivelarsi uno strumento di grande ausilio nel percorso formativo ed educativo dei discenti poiché considerato stimolante e motivante.

Siamo fiduciosi di poter concedere sviluppi futuri a *Play & Learn* incrementando, dapprima, il campione di partecipanti, inserendo un gruppo di controllo ed allungando la durata della sperimentazione al fine di poter trarre conclusioni attendibili sull'impatto a lungo termine dato dall'efficacia dell'applicazione. Essa è stata concepita con un approccio altamente modulare (Meyer 1997), consentendo un'estrema flessibilità nelle modifiche e nell'aggiunta di nuove funzionalità. La facilità con cui nuove caratteristiche possono essere integrate o nuove parole possono essere introdotte nel sistema e la personalizzazione di ciò che è già stato implementato, sono aspetti chiave

del suo design. Tuttavia, per rendere l'applicazione ancora più coinvolgente ed interattiva, potrebbero essere perseguite numerose strade; una possibile potrebbe consistere nell'arricchimento dell'esperienza utente attraverso l'uso di suoni e degli effetti speciali (Collins 2008). Inoltre, risulterebbero utili gli strumenti per il tracciamento e la correzione degli errori che aiuterebbero gli utenti a migliorare le loro abilità in modo più mirato (Krashen 1982; Ellis 2009). Interessante potrebbe rivelarsi l'implementazione di risorse aggiuntive che possa consentire agli studenti di cercare ed esplorare argomenti di loro interesse accedendo, magari, a spiegazioni dettagliate. Il gioco potrebbe essere arricchito da sistemi di condivisione e competizione online, utili a motivare gli utenti attraverso le sfide (Gee 2003). Mirare, infine, allo sviluppo del parlato (Council of Europe 2001) attraverso l'inserimento di esercizi peculiari per questo obiettivo, ma sempre divertenti, diventerebbe un completamento di *Play & Learn* nel raggiungimento delle quattro abilità linguistiche fondamentali (Council of Europe 2001).

Bibliografia

- Abt C. C., 1987, *Serious Game*, Lanham, University Press of America.
- Aguilar Cruz P. J. & Álvarez Guayara H. A., 2021, "A Serious Game to learn English: The case of BethelChallenge", *International Journal of Serious Games*, 8(4): 65-80.
- Aljraiwi S., 2019, "Effectiveness of Gamification of Web-Based Learning in Improving Academic Achievement and Creative Thinking among Primary School Students", *International Journal of Education and Practice*, 7(3): 242-257.
- Annetta L. A., 2010, "The 'I's' Have It: A Framework for Serious Educational Game Design", *Review of General Psychology*, 14(2):105-112.
- Baumgartner E. et al., 2003, "Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry", *Educational Psychologist*, 38(4): 211-214.
- Beatty I. D., 2009, "Technology-enhanced formative assessment: A research-based pedagogy for teaching science with classroom response technology", *Journal of Science Education and Technology*, 18(2): 146-162.
- Brooke J., 1996, *SUS: A quick and dirty usability scale*, in P. W. Jordan et al. (eds), *Usability evaluation in industry*, London, Taylor & Francis: 189-194.
- Callahan J. R., 2008, "Integrating tactical simulations for special forces training", *Journal of Defense Modeling and Simulation: Applications, Methodology, Technology*, 5(3): 215-226.
- Campbell D. T. & Stanley J. C., 1966, *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Houghton Mifflin.
- Caon F., 2006, *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*, Guerra Edizioni.
- Caon F. & Sonia R., 2004, *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni.
- Collins K., 2008, *Game Sound: An Introduction to the History, Theory, and Practice of Video Game Music and Sound Design*, MIT Press.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press.
- Creswell J. W. & Creswell J. D., 2018, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.), Sage publications.
- Creswell J. W. & Plano Clark V. L., 2018, *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.), Sage publications.
- De Klerk S. et al., 2017, "Memory game design for elderly: The influence of design and difficulty on game experience", *Gerontechnology*, 16(2): 85-94.
- Ellis R., 2009, "Corrective feedback and teacher development", *L2 Journal*, 1(1): 3-18.

- Escudeiro P. et al., 2014, *Serious Game on Sign Language*, in *Proceedings of the XV International Conference on Human Computer Interaction - Interacción '14*, ACM: 1-4.
- Fong G., 2006, *Adapting COTS games for military simulation*, in *Proceedings of the 2006 Winter Simulation Conference*, ACM: 919-925.
- Gee J. P., 2003, *What video games have to teach us about learning and literacy*, New York, Palgrave Macmillan.
- Gee J. P., 2014, *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, Second Edition, London, Macmillan.
- Godwin-Jones R., 2014, “Games in language learning: Opportunities and challenges”, *Language Learning & Technology*, 18(2): 9-19.
- Gordon G., 2005, *Serious games for healthcare: Applications and implications* in *Proceedings of the 2005 ACM SIGGRAPH Symposium on Videogames*, Los Angeles, CA.
- Griffiths M. D., 2018, *The therapeutic and health benefits of playing video games*, in D. K. Williams & J. E. Williams (eds.), *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice*, IGI Global: 113-132.
- Hao, S. et al., 2017, “Influential factors for mobile learning acceptance among Chinese users”, *Educational Technology Research and Development*, 65(1): 101-123.
- Krashen S. D., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press.
- Kukulka-Hulme A., 2012, *Will mobile learning change language learning?*, *ReCALL*, 24(2): 157-165.
- Kushner D., 2010, *The Making of Doodle Jump*, Rolling Stone.
- Larchen Costuchen A. et al., 2022, “Roman palace: A Videogame for foreign-language vocabulary retention”, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(05): 87-102.
- Li Z. & Zyda M., 2006, *Military serious games: Defense versus commercial sector development*, in *Proceedings of the 2006 Interservice/Industry Training, Simulation & Education Conference (IITSEC)*, National Training and Simulation Association.
- Liu T. Y. & Chu Y. L., 2011, “Using mobile games to improve English vocabulary learning for elementary school students”, *Educational Technology & Society*, 14(4): 176-185.
- Mangione A., 2023, *Play & Learn. Un videogioco per l'insegnamento delle lingue*, tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
- McGonigal J., 2011, *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, London, Penguin.
- Meyer B., 1997, *Object-oriented software construction* (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Miangah T. M. & Nezarat A., 2012, “Mobile-Assisted Language Learning”, *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1): 309-319.
- Müller A. et al., 2018, “Learning English idioms with a web-based educational game”, *Journal of Educational Computing Research*, 56(6): 848–865.
- Ojani M. et al., 2020, *Effectiveness of Maghzineh cognitive games on response inhibition of children with externalizing emotional behavioral disorders*, in *2020 International Serious Games Symposium (ISGS)*, IEEE: 1–5.
- Poudratchi S. et al., 2020, “Mind Wandering Detection and Application of a Computer Game (Focus) as an Intervention to Return Attention During Readings” in *International Serious Games Symposium (ISGS)*, IEEE: 1-6.
- Prensky M., 2007, *Digital Game-Based Learning*, New York, Paragon House.
- Rollings A. & Adams E., 2003, *Andrew Rollings and Ernest Adams on game design*, New Riders Publishing.
- Russell C., 2017, *Unity in Action: Multiplatform Game Development in C#*, (2nd ed.), Shelter Island, NY, Manning Publications.

- Sawyer B. & Smith P., 2008, *Serious Games Taxonomy*, presented at the *Serious Games Summit*, Washington, D.C.
- Thomas D. et al., *Mini-game*, in *The Videogame Style Guide and Reference Manual*, Power Play Publishing, 2007: 44.



LES JEUX SÉRIEUX EN CLASSE DE FLE

Bilan et perspectives

FRANCESCO GABRIELE
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
francesco.gabriele1@uniba.it

Abstract

(FR) L'intégration des jeux vidéo en classe de langue a connu une évolution remarquable. Les jeux d'apprentissage, des jeux vidéo conçus principalement à des fins éducatives, se sont imposés comme une tendance dominante. Cette contribution vise à dresser un bilan des dispositifs relatifs à la didactique du FLE disponibles sur le marché, afin d'aboutir à un repositionnement de l'emploi de ces outils en classe de langue et de leur potentiel pédagogique.

MOTS-CLÉS : didactique ; FLE ; nouvelles technologies ; gamification ; jeux sérieux.

(EN) The integration of video games into foreign language teaching has been evolving in various forms throughout time. Today, serious/learning games — that is, video games designed mainly for educational purposes — is a major trend. The aim of this contribution is to offer a list of the available devices for the didactics of French as a foreign language, in order to guide perspectives on their application.

KEYWORDS: education; French as a Foreign Language; new technologies; gamification; serious games.

1. Introduction

Depuis quelques décennies, les méthodes d'enseignement évoluent vers un modèle centré sur l'apprenant, où ce dernier devient acteur de son apprentissage et non simple récepteur d'informations. En privilégiant un apprentissage basé sur les compétences, ce modèle s'inscrit dans un contexte pédagogique où les technologies numériques et les pratiques associées jouent un rôle décisif dans l'expérience éducative des jeunes. Dans ce cadre, l'emploi des jeux sérieux éducatifs s'est également imposé. Ces jeux vidéo, dont l'objectif dépasse le simple divertissement des utilisateurs pour intégrer une finalité « sérieuse », ont connu une diffusion croissante. Ce phénomène s'explique, d'une part, par le développement des technologies numériques, qui a permis la conception de jeux sérieux toujours plus sophistiqués, et, d'autre part, par la reconnaissance croissante du jeu vidéo comme outil pédagogique au cours des dernières décennies.



Dans le domaine de l'apprentissage des langues, les jeux sérieux peuvent offrir de nombreux bénéfices. Cependant, aujourd'hui, il demeure difficile de trouver des exemples de jeux sérieux de qualité spécifiquement conçus pour le FLE qui soient véritablement des jeux vidéo, et non des substituts tels que les jeux d'évasion, les logiciels ludoéducatifs ou d'autres ressources numériques similaires. En revanche, ces dernières années ont vu une augmentation significative de jeux vidéo axés sur l'apprentissage des langues sur des plateformes de distribution de jeux vidéo célèbres comme Steam, et qui ont rencontré un succès modéré.

Dans ce contexte, cette contribution se propose d'examiner certains exemples de jeux vidéo dédiés à l'apprentissage des langues disponibles sur Steam, afin d'en analyser les caractéristiques et d'évaluer leurs opportunités d'apprentissage linguistique : dans quelle mesure ces dispositifs pourraient-ils répondre aux besoins spécifiques des apprenants de FLE ? Quels sont les critères à privilégier pour qu'un jeu sérieux conçu pour l'apprentissage linguistique conserve à la fois son caractère ludique et son efficacité pédagogique ?

À partir de ces questions, chercheurs, enseignants, ingénieurs éducatifs s'engagent pour mettre au point des dispositifs de plus en plus efficaces et adaptés en classe de FLE.

2. Les jeux sérieux dans l'apprentissage des langues

2.1. Une réflexion préalable autour des définitions

Dans le cadre de l'apprentissage linguistique, des pratiques ludiques telles que jeux, simulations et jeux de rôle ont progressivement trouvé leur place dans les dernières décennies (Schmoll 2016). Aujourd'hui, l'intégration des jeux vidéo dans l'enseignement des langues étrangères s'articule autour de plusieurs modalités que Schmoll (2017) catégorise sur un *continuum* allant de la « mise en forme éducative » plus sérieuse jusqu'à des approches davantage orientées vers la dimension ludique. Dans cet ordre, cette spécialiste distingue successivement les simulations éducatives, les logiciels ludoéducatifs, la *gamification*, les jeux sérieux ou *learning games*, et enfin le *serious gaming*.

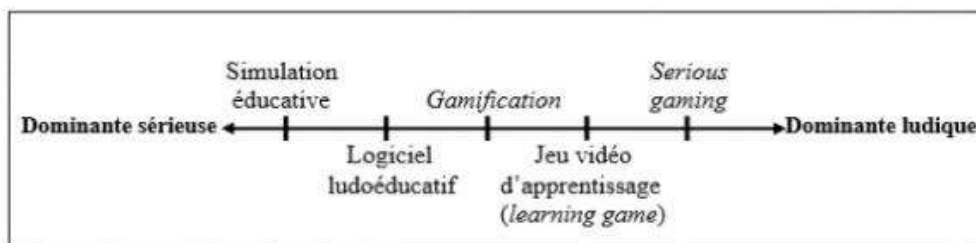


Figure 1.

Le continuum des modalités d'emploi ludoéducatif liées au jeu vidéo, proposé par Schmoll (2017).

Notre réflexion s'attache à analyser les jeux sérieux, définis par Alvarez *et al.* (2016 : 17) comme suit :

Un dispositif numérique ou non, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects utilitaires (« serious ») tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu, vidéoludique ou non (« game »). Une telle association vise une activité ou un marché s'écartant du seul divertissement. Cette définition peut être résumée par la mise en relation suivante : **serious game = scénario utilitaire + jeu (vidéo)**.

Bien que cette définition soit l'une des plus couramment utilisées dans la littérature, une précision est opportune. Par « jeu sérieux », nous désignons non pas tout jeu à finalité sérieuse, mais exclusivement des jeux basés sur une matrice vidéoludique, c'est-à-dire des logiciels issus directement du jeu vidéo.

Cette approche se distingue de la définition susmentionnée, qui englobe également des « ressorts ludiques issus du jeu, vidéoludique ou non » ainsi que des dispositifs non numériques¹. Notre analyse ne prend pas en compte dès lors certaines catégories de jeux qui ne relèvent pas des jeux sérieux dans leur acception originelle. Cela inclut, par exemple, les jeux d'évasion, certains jeux numériques éducatifs, ou encore les jeux traditionnels intégrant des éléments pédagogiques. Ces jeux, bien qu'ils soient néanmoins très efficaces dans leur contexte d'emploi, ne partagent pas les caractéristiques spécifiques du jeu vidéo. Afin de préciser davantage notre position, nous proposons ici l'une des premières définitions des jeux sérieux (Alvarez 2007 : 25), une définition que nous estimons mieux adaptée aux objectifs de cette étude :

Nous entendons par *serious game*, une application informatique, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects sérieux (*Serious*) [...] avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (*Game*). Un *serious game* résulte ainsi pour nous de l'intégration d'un scénario pédagogique avec un jeu vidéo.

Le potentiel éducatif des jeux sérieux réside précisément dans l'intégration de ce scénario pédagogique dans un jeu vidéo à part entière, permettant de conjuguer les objectifs didactiques avec les mécanismes ludiques. Un scénario pédagogique peut être considéré comme le produit d'un processus de conception d'une activité d'apprentissage, réalisé dans un cadre temporel défini et aboutissant à sa mise en œuvre effective (Daele *et al.*, 2002 : 5-6). Il regroupe l'ensemble des objectifs, la planification des activités, la répartition du temps, les outils et les ressources pédagogiques, la description des tâches assignées aux apprenants ainsi que les modalités d'évaluation, le tout élaboré en s'adaptant aux caractéristiques du public cible.

La conception d'un jeu sérieux entraîne ainsi nécessairement la mise en œuvre d'un processus reposant sur deux paradigmes : les théories pédagogiques et les théories du *game design* (Mandart 2013 : 39). Il s'agit d'une alchimie indispensable à l'efficacité du logiciel, dont la conception doit « réunir des pédagogues ainsi que des designers de jeu [...] pour s'assurer en permanence du résultat de cette alchimie » (Mandart 2013 : 40). Si cette collaboration fait défaut, il existe un risque de développer soit un jeu sérieux trop ludique, donc inefficace sur le plan pédagogique, soit un jeu insuffisamment ludique, rendant l'expérience insatisfaisante pour les apprenants/joueurs (Schmoll 2016). La matrice vidéoludique constitue donc à tout moment un élément central de cette dynamique.

2.2. Les jeux sérieux : quels atouts ?

L'emploi des jeux sérieux dans l'apprentissage linguistique peut offrir une palette de bénéfices significatifs, largement documentés par une vaste littérature (Lombardi 2014, Schmoll 2016, Reinders 2017, Casañ-Pitarch 2018, Li *et al.* 2019, Acquah *et al.* 2020, Li *et al.* 2022, entre autres).

En premier lieu, les jeux sérieux augmentent notablement la motivation intrinsèque des étudiants, ce qui encourage aussi leur participation aux activités ludo-éducatives. Cela est rendu possible grâce à certaines dynamiques spécifiques que Malone (1981 & 1987) identifie comme fondamentales : le défi, la fantaisie, la curiosité et le contrôle. Lorsque ces dynamiques sont présentes, le cadre d'apprentissage devient plus stimulant et engageant pour les apprenants/joueurs, établissant ainsi les bases d'un apprentissage plus profond, durable et spontané.

Deuxièmement, ces jeux créent un environnement d'apprentissage détendu où les erreurs et les échecs sont non seulement tolérés, mais valorisés comme des étapes cruciales de l'apprentissage (Gee 2007). Dans les jeux sérieux, tout comme dans les jeux vidéo traditionnels, l'échec n'est pas perçu

¹ Ce sont les auteurs eux-mêmes qui soulèvent cette question, en affirmant : « Le mot « vidéo » est ici mis entre parenthèses pour indiquer que le support « jeu vidéo » n'est qu'un des possibles même s'il prédomine actuellement dans la sphère du *serious game*. Pour désigner uniquement les *serious games* de nature vidéoludique, on peut employer l'expression de « *serious video game* » [...] » (Alvarez *et al.* 2016 : 17). Cependant, cette expression n'a pas connu autant de diffusion que « *serious game* », ce qui nous oblige à préciser notre position à ce propos.

comme un jugement définitif, mais comme une occasion précieuse d'expérimenter et d'acquérir de nouvelles informations pour dépasser le défi – en l'occurrence, un défi linguistique. Sous cet angle, le jeu sérieux peut se révéler particulièrement pertinent pour créer un espace où même les étudiants les plus anxieux et les moins enclins à communiquer dans une langue étrangère, possédant une faible « willingness to communicate² » (WTC), peuvent s'essayer à une pratique linguistique authentique (Reinders 2014).

Un autre avantage significatif des jeux sérieux réside dans la possibilité d'utiliser la langue « en contexte », c'est-à-dire au sein d'environnements interactifs et immersifs où il devient possible de pratiquer la langue cible de manière étendue, significative et authentique (Godwin-Jones 2014 : 10). De plus, puisque dans les jeux vidéo il est nécessaire de mener à bien des activités, de relever des défis et de franchir des obstacles pour progresser, les apprenants/joueurs sont contraints d'utiliser la langue de manière pragmatique, tant sur le plan réceptif que sur le plan productif, favorisant ainsi une « *action-oriented understanding of L2 learning* » (Zheng 2017 : 346).

Enfin, grâce aux jeux sérieux, l'apprenant/joueur endosse nécessairement un rôle actif dans son processus d'apprentissage linguistique, car l'(inter-)action constitue un élément fondamental dans l'architecture des jeux vidéo. Par leur propre nature, les jeux vidéo sont systématiquement conçus autour de l'action ; c'est par l'action, par l'exploration et l'expérimentation au sein de l'univers du jeu que les joueurs arrivent à comprendre les règles, à saisir le fonctionnement du jeu, ainsi qu'à appréhender les possibilités d'action et, donc, d'apprentissage. Cette caractéristique des jeux vidéo s'intègre parfaitement aux principes de la « perspective actionnelle » et du *learning by doing*, qui mettent en avant l'accomplissement d'actions orientées vers des objectifs spécifiques.

2.3 L'emploi des jeux sérieux dans l'apprentissage/enseignement du FLE au fil du temps

En ce qui concerne plus spécifiquement l'apprentissage du FLE, les initiatives académiques et institutionnelles visant à développer des jeux sérieux conçus spécifiquement pour cet objectif demeurent relativement rares. Parmi les exemples les plus significatifs, on peut citer *Thélème* (2007), un jeu sérieux sous forme d'un jeu en ligne massivement multijoueur (MMORPG³). Dans l'univers de *Thélème*, les joueurs, incarnant leurs avatars, devaient accomplir des quêtes, c'est-à-dire des missions ludiques conçues autour d'objectifs précis, tout en utilisant la langue française comme outil principal.

Les Éonaves (2011), considéré comme l'évolution de *Thélème*, présentait une approche différente. Contrairement à son prédécesseur, qui était destiné à l'apprentissage autonome hors du cadre scolaire, *Les Éonaves* a été spécifiquement conçu pour un usage en classe, pour des apprenants de niveau A2. Dans ce jeu, les joueurs prenaient le rôle d'un étudiant de l'« Université du Futur » chargé de voyager dans le temps pour collecter des informations disparues sur la société et la culture françaises. Ces deux jeux sérieux, développés par la société Almédia en collaboration avec une équipe de l'Université de Strasbourg, ne sont malheureusement plus accessibles depuis 2020, en raison de l'abandon du support de Flash sur les principaux navigateurs web. Toutefois, ils demeurent aujourd'hui des références majeures dans le domaine des jeux sérieux spécifiquement dédiés à l'apprentissage du FLE⁴.

² La « willingness to communicate » (WTC) désigne la disposition d'un apprenant à communiquer et à participer à un discours dans une langue étrangère avec une personne ou des personnes donnée(s) (MacIntyre *et al.* 1998 : 547). Des niveaux élevés de WTC sont associés à de nombreux avantages en termes d'apprentissage linguistique, tels qu'une plus grande fluidité, des compétences linguistiques améliorées et, par conséquent, de meilleures et plus efficaces compétences communicatives générales.

³ Il s'agit d'un genre de jeu vidéo qui permet à un grand nombre de joueurs d'interagir en temps réel dans un univers persistant, simulant diverses dynamiques sociales proches de celles de la vie réelle.

⁴ Pour un approfondissement sur *Thélème* et *Les Éonaves*, veuillez consulter Schmoll (2022), où la spécialiste dresse une analyse très exhaustive de l'expérience de conception, développement et distribution de ces deux jeux sérieux, se penchant particulièrement sur les leçons et les retours de cette démarche.

Un autre exemple notable est *Marville*, un jeu sérieux destiné aux apprenants débutants en français (niveaux A1/A2) où ils incarnent un personnage récemment installé dans une ville fictive. L'objectif principal est de simuler l'environnement et les activités quotidiennes des apprenants/joueurs, en leur offrant un espace ludique où ils peuvent pratiquer la langue dans des contextes familiers et authentiques. Plus récent que les deux précédents (2022), ce jeu sérieux a été développé dans le cadre d'un projet de doctorat mené par Stelene Narainen à l'Université d'Orléans. Selon sa thèse de doctorat (Narainen 2022), qui constitue la dernière documentation disponible à notre connaissance, le projet étant encore à l'état de prototype, n'est pas accessible au public.

Force est de constater un manque de soutien dédié au développement de jeux sérieux pour l'apprentissage du FLE. Plusieurs raisons, ou plutôt « tensions », ont contribué, dans le cas particulier de *Les Éonantes*, à son insuccès commercial. Comme l'affirme Schmoll (2022), ces tensions reflètent néanmoins des problématiques plus larges liées à l'usage des jeux vidéo dans le contexte du FLE :

- des cadres de pensée, surtout en France, opposant fortement jeu et travail, jeu et sérieux, avec une dévalorisation persistante de l'attitude ludique dans le cadre professionnel ;
- une réticence des enseignants, particulièrement en France, envers les méthodes pédagogiques fondées sur le jeu, et encore plus envers les jeux vidéo ;
- un cadre formel de l'enseignement qui impose des contraintes spatio-temporelles rigides : tout doit se dérouler en classe, sous contrôle de l'enseignant, alors que l'apprentissage des langues s'effectue dans des contextes variés, au quotidien, et sans autre évaluation que l'usage pratique.

Ces facteurs, combinés à d'autres contraintes de nature technique, commerciale et financière, expliquent pourquoi les quelques jeux sérieux développés pour le FLE, malgré leur adhésion aux principes d'un apprentissage linguistique ludique et innovant, ont souvent peiné à rivaliser avec les jeux vidéo commerciaux, qui demeurent des références incontournables en termes de qualité⁵. Face aux progrès réalisés par l'industrie vidéoludique au cours des dernières décennies, les jeux sérieux risquent d'être en fait perçus par leur public cible – les étudiants – comme de « faux jeux » où l'aspect sérieux prédomine au détriment d'un gameplay engageant et, par ailleurs, d'un apprentissage linguistique efficace.

À la lumière de ces considérations, s'inspirer davantage des jeux vidéo traditionnels s'avère crucial pour concevoir des jeux sérieux qui allient une qualité pédagogique solide à une expérience ludique immersive et captivante. Un gameplay de haute qualité est un prérequis indispensable pour exploiter pleinement le potentiel d'apprentissage linguistique offert par le médium vidéoludique. Dans cette perspective, il sera profitable d'analyser quelques jeux vidéo à visée d'apprentissage linguistique disponibles sur la plateforme Steam.

3. De la théorie à la pratique : le cas de la plateforme Steam

Steam est une plateforme numérique de distribution de jeux vidéo développée par Valve Corporation qui s'est imposée depuis son lancement, en 2003, comme une référence incontournable dans l'univers du *gaming*. Bien plus qu'un simple magasin en ligne, Steam propose une vaste bibliothèque de jeux couvrant une multitude de genres, des titres AAA⁶ aux créations indépendantes. Avec des millions d'utilisateurs actifs chaque jour, cette plateforme constitue une source privilégiée pour analyser les préférences des joueurs modernes et identifier les grandes tendances du secteur vidéoludique.

⁵ Il s'agit ici d'une qualité avant tout « ludique » et non nécessairement technique, graphique ou artistique, ces dernières n'étant pas toujours des critères indispensables au succès et à l'efficacité d'un jeu vidéo.

⁶ Par l'emploi du terme AAA (prononcé « triple A ») on entend des jeux vidéo disposant de très grandes ressources économiques pour leur développement et promotion. Dans le monde du *gaming*, ils sont souvent opposés aux jeux indépendants (*indie*) qui sont par contre développés par de petites équipes, ou même par des développeurs individuels, avec des moyens économiques très restreints. Cependant, ces contraintes n'ont pas empêché de nombreux jeux indépendants de rencontrer un succès mondial.

Dans le cadre de notre réflexion, il est particulièrement utile de souligner l'émergence, au cours des six dernières années, d'un nombre croissant de jeux vidéo dédiés à l'apprentissage des langues. Le corpus analysé comprend trois exemples représentatifs : *Pierre's Adventures in French*, *Noun Town Language Learning* et *Terra Alia : The Language Discovery RPG*. Bien qu'ils ne soient pas spécifiquement conçus par des équipes spécialisées dans l'enseignement du FLE, l'examen des caractéristiques de ces jeux indépendants permettra non seulement de mieux comprendre leurs mécanismes, mais aussi de proposer des pistes concrètes pour enrichir la conception des jeux sérieux dédiés à l'apprentissage du FLE, tant sur le plan ludique que pédagogique, dans un cadre d'apprentissage plus formel.

3.1 *Pierre's Adventures in French*

*Pierre's Adventures in French*⁷ est un jeu vidéo éducatif développé par Rocket Boy Games et publié en 2022 qui combine des éléments de jeu d'aventure graphique, de puzzle game, de RPG⁸ et de jeu en pointer-cliquer. Le joueur incarne Pierre, un jeune homme chargé de sauver la princesse de son royaume, enlevée par une force maléfique. La narration, simple et linéaire, intègre aussi des éléments fantastiques qui enrichissent l'expérience de jeu.

3.1.1. Mécanismes de jeu et avantages pédagogiques

Le jeu est entièrement traduit et doublé par des locuteurs natifs français, avec une localisation de haute qualité qui garantit une immersion complète et authentique dans la langue cible. Chaque interaction avec les éléments, les lieux et les personnages est prononcée à haute voix et affichée à l'écran, facilitant ainsi l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire. Grâce à la répétition fréquente et à l'association immédiate entre mot, image et prononciation, le joueur acquiert du vocabulaire de manière contextualisée.

Le gameplay est également intuitif, rendant le jeu accessible même aux moins expérimentés. En l'absence de possibilité d'« échouer » ou de mourir, les développeurs ont créé un espace sûr qui permet au joueur de se concentrer sur l'apprentissage linguistique sans stress ni pression. Quatre actions principales sont disponibles : utiliser, regarder, parler et marcher, chacune ayant des interactions spécifiques liées aux éléments et aux personnages du monde du jeu. Le joueur dispose également d'un inventaire pour gérer et utiliser les objets collectés, avec l'option d'en écouter une brève description. Il peut aussi consulter le « journal de quêtes », un journal qui liste les missions actives et permet de suivre les objectifs nécessaires pour avancer dans l'histoire, ce qui permet aux joueurs de mettre à profit les informations et les outils du monde du jeu en langue étrangère. L'accomplissement de ces missions, principalement attribuées par les nombreux PNJ⁹ qui peuplent le monde du jeu, encourage l'exploration de la carte et l'interaction avec les personnages et les environnements, offrant ainsi l'occasion d'apprendre de nouveaux mots, verbes et expressions liés à divers contextes. Par exemple, dans le village initial, on trouve des boutiques, une guilde d'aventuriers et des habitants qui emploient des termes liés à la vie quotidienne ou à des domaines spécifiques. Le jeu propose également la lecture de livres disséminés dans le monde, qui contiennent des informations utiles pour résoudre des énigmes, affronter des ennemis ou simplement pratiquer les compétences relatives à la compréhension écrite. La carte, bien que simple et bidimensionnelle, regorge d'éléments interactifs et de décors variés.

⁷ https://store.steampowered.com/app/1948870/Pierres_Adventures_in_French_Learn_French/

⁸ Pour « role-playing game », ou en français « jeu de rôle vidéoludique ». Il s'agit d'un genre de jeu vidéo inspiré des jeux de rôle traditionnels sur table, dans lequel les joueurs incarnent un personnage dont ils façonnent l'évolution au fil de l'histoire, en personnalisant ses caractéristiques et en participant à des combats ou des quêtes.

⁹ Les PNJ (personnages non-joueurs ou non jouables) sont tous ces personnages qui caractérisent le monde du jeu mais ne peuvent pas être directement contrôlés par le joueur.

Avec une durée estimée entre 10 et 20 heures, en fonction de l'expérience du joueur et du niveau de complétion souhaité, le jeu garantit une expérience assez longue pour progresser dans le parcours d'apprentissage linguistique. Pour les énigmes les plus complexes, les développeurs ont aussi publié un DLC¹⁰ qui inclue un « *hint book* » avec des indices. Sur Steam, ce jeu compte 98% d'évaluations positives.

3.1.2 Limites pédagogiques du jeu

Malgré ses nombreux atouts, ce jeu présente des limites du point de vue pédagogique. L'absence de la langue italienne comme option nécessite au moins un niveau de français basique pour s'orienter. De plus, l'absence de traductions intégrées au jeu, bien qu'elle favorise une expérience plus immersive et authentique, pourrait constituer une barrière notamment pour les débutants, qui risquent d'être contraints de mettre le jeu en pause pour chercher la signification de certain(e)s mots ou expressions.

Le jeu évite volontairement une approche « scolaire », excluant exercices grammaticaux, quiz linguistiques, etc. préférant privilégier l'apprentissage par une exposition naturelle à la langue. Cependant, ce choix entraîne l'impossibilité d'approfondir des aspects tels que la grammaire, la syntaxe ou la conjugaison des verbes dans le cadre du jeu. Pour ces raisons, les développeurs eux-mêmes recommandent de compléter l'expérience de jeu avec des supports pédagogiques supplémentaires pour renforcer ces compétences purement linguistiques.

Le « journal de quêtes », bien qu'utile pour suivre la progression, pourrait également être amélioré en incluant des descriptions plus détaillées des missions. Ces ajouts enrichiraient le contexte narratif et offriraient également des opportunités supplémentaires pour travailler sur des textes plus complexes et pour encourager la lecture.



Figure 2.

Les options de dialogue sélectionnables par le joueur lorsqu'il interagit avec le bûcheron.

3.2. Noun Town Language Learning

*Noun Town Language Learning*¹¹ est un jeu vidéo développé par SUPER HYPER MEGA, publié en 2023. *Noun Town* est un jeu vidéo éducatif situé dans une ville imaginaire qui a perdu ses couleurs. Le joueur a pour mission de redonner vie aux objets et aux lieux de la ville en apprenant les mots associés à chaque élément. Le jeu se concentre principalement sur l'acquisition du vocabulaire, avec

¹⁰ Pour « *downloadable content* », ou en français « contenu téléchargeable additionnel » (CTA).

¹¹ https://store.steampowered.com/app/2313720/Apprendimento_delle_Lingue_di_Noun_Town/

une attention particulière portée aux noms communs (couleurs, chiffres, lieux, etc.) et à certaines expressions utiles (questions simples, indications, etc.).

3.2.1 Mécanismes de jeu et avantages pédagogiques

Le joueur démarre l'aventure en choisissant son personnage. Un tutoriel clair et progressif introduit les principales fonctionnalités, y compris la possibilité de sélectionner la langue maternelle et la langue à apprendre. À tout moment, en outre, le joueur est libre de consulter le « guide du visiteur », une interface où les joueurs peuvent en savoir plus sur toutes les fonctionnalités du jeu. Les environnements du jeu, appelés « espaces d'apprentissage » (*learning spaces*), figurent un grand nombre d'éléments interactifs. Chaque objet peut être débloqué et appris grâce aux « boîtes de noms » (*noun boxes*). Une fois débloqué, l'objet permet au joueur d'écouter sa prononciation et d'enregistrer sa propre voix pour la comparer et d'apprendre son orthographe à travers des exercices de découpage syllabique ou de simple réécriture. L'utilisation combinée de ces approches est particulièrement efficace pour renforcer à la fois les compétences orales et écrites de base au moyen du *feedback* positif ou négatif du jeu. Le « kiosque d'apprentissage » (*learning kiosk*) permet au joueur de réviser les mots appris et de progresser dans la coloration de la ville. Les objets débloqués peuvent être utilisés pour décorer les espaces du jeu ou pour en fabriquer de nouveaux, ce qui augmente le degré de personnalisation de l'expérience de jeu.

D'autres fonctionnalités incluent :

- *Objectifs quotidiens* : il s'agit de petites tâches quotidiennes (par exemple, apprendre 5 mots, interagir avec un PNJ, réviser des mots déjà appris, etc.) qui encouragent une participation régulière de la part des joueurs. Si ces derniers accomplissent ces tâches pendant plusieurs jours consécutifs, ils accumulent des « séries » (*streaks*).
- *Dictionnaire intégré* : il répertorie tous les mots appris, avec la possibilité d'écouter à nouveau leur prononciation, de consulter l'image associée et de vérifier la date d'apprentissage.
- *Interactions avec des PNJ* : le joueur peut apprendre de nouvelles expressions ou poser des questions à travers des dialogues simples avec des PNJ. Les phrases de ces derniers sont accompagnées de traductions pour faciliter la compréhension.
- *Activités et défis supplémentaires* : les joueurs peuvent s'essayer à plusieurs activités, comme la « course d'apprentissage » (*learning race*), un défi qui permet de tester leurs connaissances et d'obtenir des scores de plus en plus élevés. En outre, le jeu demande périodiquement aux joueurs de réviser les mots à des moments précis, optimisés pour la mémorisation, au moyen du « système de répétition espacée »¹² (SRE). Enfin, les joueurs peuvent collecter des pièces d'un robot secret pour apprendre les chiffres ou distribuer dans la carte de jeu des graines colorées pour mémoriser les couleurs.

La démo gratuite¹³ permet d'explorer les fonctionnalités du jeu à travers trois cartes : le dirigeable, le café et l'île. Cette version est idéale pour que les joueurs et les enseignants puissent se familiariser avec le système avant un éventuel achat. De plus, une version en réalité virtuelle (*Noun Town Language Learning VR*) est disponible. Elle offre un niveau d'immersion supérieur, bien que les cartes et les fonctionnalités diffèrent de la version standard.

¹² Chaque fois qu'un joueur apprend un nouveau mot, celui-ci est intégré dans le système de répétition espacée. Par la suite, le jeu invite le joueur à réviser ce mot périodiquement. Si la révision est correcte, le système progresse en augmentant progressivement l'intervalle de temps avant la prochaine révision (30 minutes, 24 heures, 3 jours, 7 jours, puis 30 jours). Ce système repose sur la méthode de répétition espacée, qui vise à consolider un concept dans la mémoire en espaçant de plus en plus les révisions, à condition que le souvenir soit encore présent.

¹³ https://store.steampowered.com/app/2313720/Apprendimento_delle_Lingue_di_Noun_Town/

3.2.2 Limites pédagogiques du jeu

Bien que le jeu offre une interface en italien, ce qui s'avèrerait particulièrement utile pour les apprenants de FLE italiens, sa localisation n'est pas sans faute et contient des traductions maladroites. De plus, la prononciation des chiffres en français est parfois difficile à comprendre en raison d'enregistrements audio de qualité insuffisante. Dans ce cas aussi, *Noun Town* se concentre uniquement sur l'apprentissage du vocabulaire, en négligeant les aspects grammaticaux, ce qui limite son utilité à des contextes d'apprentissage spécifiques qui doivent bien évidemment être intégrés par l'enseignement de la grammaire. Les interactions avec les PNJ, enfin, bien qu'amusantes et bien conçues, restent trop simples et ne reproduisent pas une conversation authentique. Cependant, tout bien considéré, le jeu a reçu un accueil très favorable de la communauté. Sur Steam, 88 % des 378 avis publiés sont positifs.



Figure 3.

Le joueur pose une question à Bolin, un personnage non-joueur, dans le bar.

3.3. Terra Alia : The Language Discovery RPG

*Terra Alia : The Language Discovery RPG*¹⁴ est un jeu vidéo paru en 2021 et développé par 30 Parallel. *Terra Alia* est un RPG au tour par tour¹⁵, dont l'histoire se déroule sur Terra Alia, une planète jumelle de la Terre imprégnée de magie. Le joueur incarne un mage invité à étudier dans une prestigieuse académie de magie. Il est guidé dans sa quête par Esperanto, une puissante magicienne qui lui sert de mentor et qu'il doit aider à retrouver sa mémoire, dispersée dans sept cristaux disséminés à travers le monde du jeu.

3.3.1 Mécanismes de jeu et avantages pédagogiques

Au début, le joueur est censé choisir sa langue maternelle ainsi que la langue cible à apprendre. En plus, le jeu propose deux modes distincts. C'est au joueur de décider quel mode de jeu est le plus adapté à ses objectifs :

¹⁴ https://store.steampowered.com/app/1183580/Terra_Alia_The_Language_Discovery_RPG/

¹⁵ Un RPG « au tour par tour » est un type de jeu de rôle vidéoludique caractérisé par un système de combat divisé en tours, ce qui offre un gameplay plus stratégique et réfléchi.

- Le « *vocab mode* », conçu pour un apprentissage linguistique plus détendu, met davantage l'accent sur les mécanismes de gameplay.
- Le « *dialogue challenge mode* », par contre, inclut aussi des dialogues dans la langue cible, offrant ainsi une expérience d'apprentissage plus approfondie.

Ce jeu présente une grande diversité de mécanismes et d'activités qui intègrent apprentissage linguistique et expérience ludique inextricablement. En effet, pour avancer dans l'intrigue du jeu, il est nécessaire d'acquérir de nouveaux mots et de les appliquer dans des contextes pratiques, tels que résoudre des énigmes ou accomplir des missions. Dès les premières étapes, le jeu insiste sur l'importance d'apprendre de nouveaux termes et de les utiliser activement. Cette dynamique repose sur un procédé narratif original : les habiletés magiques sont directement liées à la maîtrise linguistique. Grâce à la baguette magique confiée par Esperanto, le joueur peut interagir avec les éléments du monde, tout en apprenant leur traduction et leur prononciation dans la langue cible. Cette approche encourage un apprentissage contextualisé où l'acquisition lexicale est étroitement associée à l'exploration.

Une mécanique particulièrement intéressante est le pouvoir baptisé « Langue » : plus son niveau augmente, plus le joueur débloque des compétences avancées. Ce véritable pouvoir linguistique ne peut être amélioré qu'à travers une machine d'entraînement linguistique, appelée ATM (*Automatic Training Machine*), qui propose des mini-jeux et des défis linguistiques. L'ATM fait également office de dictionnaire interactif, en rassemblant les mots appris accompagnés d'images et de traductions. Cette mécanique incite le joueur à pratiquer régulièrement, car améliorer son niveau linguistique est indispensable pour progresser dans le jeu et accéder à de nouveaux pouvoirs.

L'exploration joue un rôle central : le monde vaste et interactif est riche en PNJ avec lesquels l'apprenant/joueur peut dialoguer, en construisant des phrases et en engageant des conversations dans la langue cible. Ces interactions sont accompagnées d'un support audio qui facilite l'amélioration de la prononciation. Les combats, quant à eux, ont été conçus pour intégrer des éléments d'apprentissage : le joueur peut activer un « *focus mode* », permettant de lancer des attaques plus puissantes à condition de réussir des défis linguistiques rapides. Par ailleurs, le jeu inclut des énigmes linguistiques, dont la résolution nécessite d'exploiter les indices fournis, stimulant ainsi la réflexion critique et l'utilisation active de la langue.

Un autre aspect essentiel réside dans la personnalisation du personnage, élément clé de tout RPG. Au fil de l'aventure, le joueur peut collectionner et équiper divers objets modifiant à la fois l'apparence et les capacités du personnage. Les compétences, regroupées en « sorts » et « talents », peuvent être améliorées grâce à des points d'expérience gagnés en accomplissant des quêtes, en apprenant de nouveaux mots, en interagissant avec les PNJ ou en affrontant des ennemis. Le journal de quêtes, tout comme dans *Pierre's Adventures in French*, permet de suivre les objectifs et fournit des indications claires et plus spécifiques sur les étapes à réaliser.

Enfin, le jeu propose une version en réalité virtuelle¹⁶ (VR) dotée d'un système de reconnaissance vocale, offrant une immersion et une interactivité accrues. Toutefois, cette version qui constitue un jeu à part entière, nécessite un casque VR, ce qui rend son accès plus limité. Sur Steam, 66% des 87 évaluations pour *Terra Alia* sont positives.

3.3.2 Limites pédagogiques du jeu

Malgré ses nombreux atouts, *Terra Alia* présente des limites. La version de base ne prend pas en charge la reconnaissance vocale, fonctionnalité réservée à la version VR, ce qui réduit son efficacité en matière de production orale. Par ailleurs, l'interface du jeu est entièrement présentée dans la langue maternelle du joueur, ce qui facilite la compréhension des mécaniques mais limite en même temps

¹⁶ https://store.steampowered.com/app/3062400/Terra_Alia_VR_A_Multilingual_Adventure

l'exposition à la langue cible, notamment à des textes ou des dialogues complexes. Ce choix rend le jeu particulièrement adapté aux débutants, mais moins stimulant pour des apprenants avancés.

Les dialogues avec les PNJ sont doublés par une voix générée par intelligence artificielle. Bien que la prononciation soit précise, l'intonation manque de naturel, ce qui peut limiter l'immersion dans les interactions. De plus, comme pour les deux autres cas analysés, le jeu se concentre essentiellement sur l'acquisition de vocabulaire et d'expressions simples, négligeant des aspects grammaticaux plus complexes. Enfin, le genre RPG, bien qu'attrayant pour de nombreux joueurs, peut s'avérer intimidant pour ceux qui ne sont pas familiers avec ce type de gameplay et qui nécessiteraient donc une compréhension de base de ses mécanismes.



Figure 4.

Le joueur, lors d'une conversation avec un PNJ, doit mettre ensemble les mots pour lui donner une réponse adéquate.

4. Conclusion

L'analyse des trois jeux sélectionnés et de leurs mécanismes montre comment chacun, en exploitant ses propres spécificités en tant que jeu vidéo, offre des opportunités profitables à l'apprentissage du FLE. Bien qu'appartenant à des genres vidéoludiques variés, ces jeux constituent d'excellentes ressources pour des jeunes apprenants de FLE débutants ou intermédiaires. Il est néanmoins évident que ces jeux s'inscrivent principalement dans le cadre d'un apprentissage informel et quotidien, en dehors des environnements scolaires traditionnels. Cela n'implique pas, pour autant, qu'ils ne puissent être intégrés dans des activités d'apprentissage formel pour compléter le travail des enseignants, ces derniers pouvant choisir d'utiliser des jeux ou des scénarios spécifiques selon le niveau et les besoins spécifiques de la classe cible. En plus, il est vrai aussi que ces jeux présentent des limites, tant sur le plan pédagogique que sur le plan ludique et technique. C'est précisément pour cette raison que tout enseignant souhaitant les utiliser en classe de FLE doit s'appuyer sur des activités didactiques et un scénario pédagogique soigneusement élaborés afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés. Cela implique, par exemple, la conception de supports pédagogiques variés, tels que des activités guidées d'introduction et de débriefing de l'expérience ludique, des exercices de compréhension, de grammaire et de vocabulaire basés sur le contenu du jeu, ainsi que des tâches de production écrite et orale visant à renforcer et à consolider l'apprentissage des élèves (Bregni 2017). En somme, l'enseignant doit veiller à structurer un ensemble de stratégies et d'outils autour du jeu vidéo, établissant ainsi une véritable « médiation ludoéducative » (Schmoll 2018). Par le biais de cet incontournable travail préalable, il serait possible de relier l'expérience vidéoludique et les contenus

linguistiques, afin de garantir une intégration véritablement efficace de ces dispositifs dans l'apprentissage du FLE.

Malgré leurs limites, ces jeux répondent à un besoin essentiel : apprendre une langue tout en jouant. Ce besoin, auquel la recherche n'a su répondre de manière pleinement satisfaisante en raison des défis et des « tensions » associées au développement d'un jeu sérieux dans ce contexte, est en partie comblé par ces jeux. En l'absence d'alternatives pédagogiquement plus abouties, ils constituent des outils précieux non seulement pour les joueurs désireux d'apprendre en s'amusant, mais aussi pour les éducateurs, enseignants et chercheurs, qui peuvent s'inspirer des mécanismes que nous avons analysés pour développer de nouveaux jeux sérieux plus efficaces pour l'apprentissage du FLE. Cette initiative réduirait l'écart, tant qualitatif que quantitatif, qui sépare aujourd'hui les mondes éducatif et vidéoludique, tout en conférant aux jeux sérieux une plus grande diffusion et une légitimité accrue auprès de leur public cible, à savoir les jeunes apprenants.

La collaboration étroite entre éducateurs et concepteurs de jeux apparaît finalement comme une condition essentielle. Les éducateurs, à eux seuls, ne peuvent pas toujours comprendre et mettre en pratique les ressorts qui rendent les jeux vidéo traditionnels si captivants et efficaces, tandis que les concepteurs de jeux ne disposent pas des compétences nécessaires pour concevoir des activités pédagogiques cohérentes (Squire *et al.* 2003 : 30). Pourtant, cette collaboration fait encore défaut dans le domaine du FLE, ce qui constitue l'une des raisons du manque de succès et de diffusion des jeux sérieux dans ce cadre. Nous estimons que le temps est venu pour éducateurs et développeurs d'entamer une véritable démarche collective, capable de relier de façon plus cohérente les mécanismes de jeu aux objectifs d'apprentissage linguistique, le « sérieux » et le « ludique » (Berry 2011), rendant ainsi les jeux éducatifs plus performants, y compris dans des contextes formels.

Enfin, comme le souligne Mandart (2013 : 24), « la richesse du concept » du jeu sérieux réside justement dans le croisement direct du jeu vidéo et de la pédagogie : la bonne compréhension de ces deux domaines est donc la clé pour concevoir un produit efficace. Pour y aboutir, il semble essentiel d'établir un lien solide entre la recherche pédagogique et la recherche vidéoludique, en s'efforçant de bâtir un « pont » capable d'enrichir mutuellement les apports de ces deux domaines en matière de jeux sérieux. Cette démarche doit se fonder sur l'adoption d'une approche méthodologique combinant ancien et nouveau, tradition et modernité, apprentissage formel et informel, afin de pouvoir répondre aux exigences d'un public natif du numérique (Prensky 2001).

Références bibliographiques

- Acquah E. O., Katz H. T., 2020. "Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review", *Computers & Education*, 143, en ligne : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103667>
- Alvarez J., 2007, *Du jeu vidéo au Serious Game : Approches culturelle, pragmatique et formelle*, thèse de doctorat, Universités Toulouse II et III.
- Alvarez J., Djaouti D., Rampnoux O., 2016, *Apprendre avec les serious games?*, Canopé éditions, Futuroscope.
- Berry V., 2011, "Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage", *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37 (2), en ligne : <https://doi.org/10.21432/T2959X>
- Bregni S., 2017, "Using Video Games to Teach Italian Language and Culture: Useful, Effective, Feasible?", *NeMLA Italian Studies XXIX - The Italian Digital Classroom*: 42-71.
- Casañ-Pitarch R., 2018, "An Approach to Digital Game-based Learning : Video-games Principles and Applications in Foreign Language Learning", *Journal of Language Teaching and Research*, 9 (6): 1147-1159.
- Daele A., Brassard C., Esnault L., Donoghue M., Uytterbrouke E., Zeiliger R., 2002. "Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation des scénarios pédagogiques recourant à l'usage des TIC",

- Rapport du projet Recre@sup-WP2, FUNDP, en ligne : <https://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf>.
- Gee J. P., 2007, *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, Palgrave Macmillan, New York.
- Godwin-Jones R., 2014, “Games in language learning: opportunities and challenges”, *Language Learning & Technology*, 18 (2): 9-19.
- Li J., 2019, *A Systematic Review of Video Games for Second Language Acquisition*, in P. M. Sullivan, L. J. Lantz, A. B. Sullivan (dir.), *Handbook of Research on Integrating Digital Technology With Literacy Pedagogies*, IGI Global: 472-499.
- Li K., Peterson M., Wan J., 2022, “Digital Gaming in the Language Classroom: Student Language Performance, Engagement, and Perception”, *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 12 (1): 1019-1047.
- Lombardi I., 2014, “What video games can teach us about language learners' motivation”, in L. Landolfi (ed.), *Crossroads: Languages in (E)motion*, Photo City Edizioni, Napoli: 235-245.
- MacIntyre P., Dörnyei Z., Clément R., Noels K., 1998. “Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation”, *The Modern Language Journal*, 82 (4): 545-562.
- Malone T. W., 1981, “Toward a theory of intrinsically motivating instruction”, *Cognitive science*, 5 (4): 333-369.
- Malone T. W., 1987, “Making learning fun : A taxonomy of intrinsic motivations for learning”, *Aptitude, learning and instruction*, 3: 223-253.
- Mandart E., 2013, *Jeu sérieux : Étude de l'effet de l'intégration d'un modèle didactique dans un jeu vidéo sur l'apprentissage des joueurs*, thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Narainen S., 2022, *Concevoir un Serious Game en FLE : enjeux pratiques, esthétiques et linguistiques*. thèse de doctorat, Université d'Orléans.
- Reinders H., Wattana S., 2014, “Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate”, *Language Learning & Technology*, 18 (2): 101-123.
- Reinders H., 2017, *Digital Games and Second Language Learning*, in S. L. Thorne, S. May (eds), *Language, Education and Technology*, Springer Cham: 329-343.
- Reinhardt J., Thorne S. L., 2022, *Digital Games as Language-Learning Environments*, in J. L. Plass, R.E. Mayer, B. D. Homer (dir.), *Handbook of game-based learning*, MIT Press: 409-435.
- Prensky M., 2001. “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon* (MCB University Press), 9 (5).
- Schmoll L., 2016, “L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique”, *Sciences du jeu*, 5, en ligne : <https://doi.org/10.4000/sdj.628>
- Schmoll L., 2017, “Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue”, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 36 (2), en ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.5722>
- Schmoll L., 2018. “Questionner la médiation ludoéducative au sein d'un espace ludoéduquant”, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15 (3), en ligne: <https://journals.openedition.org/rdlc/3279>
- Schmoll L., Schmoll P., 2022, “Les Eonaves (2012-2020). Les leçons d'un jeu vidéo pour l'apprentissage du français”, *Educations*, 6, en ligne : <https://www.openscience.fr/Les-Eonaves-2012-2020-Les-lecons-d-un-jeu-vidéo-pour-l-apprentissage-du>
- Socket G., 2011, “Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias”, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 8 (1), en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/2237>
- Squire K., Jenkins H., 2003, “Harnessing the Power of Games in Education”, *Insight*, 3: 5-33.
- Zheng D., Newgarden K., 2017, *Dialogicality, Ecology, and Learning in Online Game Worlds*, in S. L. Thorne, S. May (eds), *Language, Education and Technology*, Springer Cham: 345-359.



LES QUESTIONS DE CONTEXTE DANS LA TRADUCTION AUTOMATIQUE

ANNA-LISA CHIARELLO
Università La Sapienza di Roma
anna-lisa.chiarello@uniroma1.it

Abstract

(EN) The Machine Translation (MT) used by language mediation students poses problems in terms of context. This contribution aims to analyse its implementation into the teaching of French from B1+ level. Crucially, the research attempt is to investigate the advantages and disadvantages of using MT, along with the importance of human intervention in identifying translation errors due to misinterpretation of the context and the cultural competence in the target language.

KEYWORDS : MT; language mediation; context; translation error; human intervention.

(FR) La TA utilisée par les étudiants en médiation linguistique, pose des problèmes au niveau du contexte. Cette contribution propose d'analyser son intégration dans l'enseignement du français à partir du niveau B1+ afin d'en mettre en évidence les avantages et les inconvénients, l'importance de l'intervention humaine dans l'identification des erreurs de traduction dues à une mauvaise interprétation du contexte, et l'amélioration de la connaissance de la dimension culturelle de la langue cible.

MOTS-CLÉS: TA ; médiation linguistique ; intervention humaine ; erreur de traduction ; contexte.

1. Cadre de l'étude

En Italie, dans le cursus universitaire de Licence en Médiation linguistique, les cours de Traduction se déroulent sur les trois années du cursus. Selon le Décret du Ministère de l'Éducation Nationale (D. M. n° 62 du 10.03.2022), la possession d'un diplôme de Master II¹ avec au moins 36 crédits dans les langues étrangères est évaluée comme correspondant au niveau C1 du CECR. Ceci laisse entendre l'acquisition d'un niveau B1+/B2 en 3^{ème} année de Licence. Cela dit, les situations sont très disparates quant à la valeur d'un crédit en nombre d'heures et quant au niveau d'acquisition attendu, non seulement dans les diverses universités mais aussi dans les différents départements (anciennes facultés) et SSML – *Scuole Superiori per Mediatori Linguistici* reconnues par l'État.

¹ Malgré le Processus de Bologne et l'uniformisation des systèmes d'enseignement supérieur au niveau européen, le système français prévoit deux diplômes distincts et autonomes de Master I et Master II, alors qu'en Italie il existe un cycle unique de deux ans après la Licence, appelé *Laurea Magistrale*.

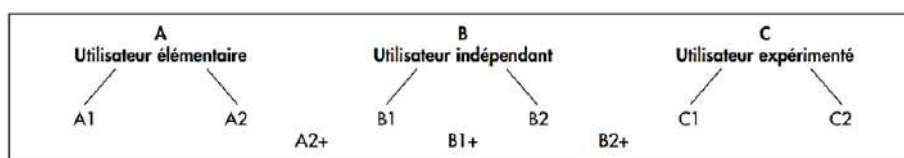


Notre étude se situe dans le contexte d'un cours de Traduction Sectorielle (thème italien>français) de III année de Licence d'une SSML en Médiation linguistique d'une durée de trente heures, étalées sur deux semestres. La langue française est la seconde langue, l'anglais étant la langue obligatoire pour toutes les Licences. Le cours se déroule parallèlement au cours de Terminologie et Langues de spécialité et d'Interprétation. Divers domaines de spécialité sont objets d'étude.

Nous reviendrons sur la traduction tout court en tant qu'« atout en didactique des langues », pour reprendre le titre d'un article de Rollo (2016), qui montre l'utilité de la traduction pédagogique non seulement pour l'acquisition de compétences linguistiques tant dans la langue source que dans la langue cible mais aussi comme « instrument précieux pour déclencher une réflexion traductologique et, par-là, une élaboration culturelle et cognitive de la part des apprenants » (2016 : 82). Nous nous intéresserons ensuite plus spécifiquement à l'intégration de la Traduction automatique (TA) dans le cadre que nous avons brièvement décrit. Il s'agit de proposer des activités d'observation, d'identification des erreurs, de remédiation/correction en post-édition de traductions automatiques interlinguistiques de l'italien langue maternelle vers le français L2, exercice qui peut aussi être appelé « traduction argumentée » (Guidère, 2016 : 121).

2. Intégration de la TA à partir de B1+

Comme nous l'avons dit, cette contribution se propose d'analyser l'intégration de la TA dans l'enseignement du français à partir du niveau B1+. Ceci signifie que le niveau d'acquisition visée est le niveau B2/B2+, voire C1. Pour ce faire, nous nous référerons au CECRL - Cadre européen commun de référence pour les langues. Voici l'arborescence proposée par le Cadre pour la langue française qui se déploie sur trois niveaux généraux communs de référence : A, B et C, chacun d'eux articulé en deux niveaux avec, par ailleurs, des niveaux intermédiaires entre A2 et B1 (Niveau seuil), entre B1 et B2 (Niveau avancé ou indépendant), et entre B2 et C1 (Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective), donnant vie à une échelle à neuf niveaux au total (CECRL 2001 : 31).



Capture d'écran 1.
Arborescence à neuf niveaux du CECRL.

En examinant le détail des descripteurs de l'échelle globale des niveaux communs de compétence (CECRL 2001 : 30-34), on verra que le niveau B1 est caractérisé par la familiarité des situations qui s'inscrivent dans des domaines d'intérêt de l'apprenant·e, par la clarté, simplicité et cohérence du langage. Le niveau B2 marque un passage important dans la mesure où l'apprenant·e est confronté·e à une complexité supérieure et à un plus vaste éventail de sujets, tant concrets qu'abstraites et également techniques dans un domaine de spécialité. Par ailleurs, l'un des traits distinctifs du niveau B2 est le « degré de conscience de la langue : *corriger les fautes qui ont débouché sur des malentendus ; prendre note des « fautes préférées » et contrôler consciemment le discours pour les traquer. En règle générale, corriger les fautes et les erreurs aussitôt qu'on en prend conscience* » (North 2015). C'est le niveau C1 qui introduit la dimension de l'implicite ainsi que l'utilisation de la langue dans des domaines sociaux, professionnels et académiques, domaines donc définis plus largement et moins cantonnés à des sphères d'intérêt et de spécialité plus circonscrits.

Les compétences communicatives langagières se répartissent en trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. De manière synthétique, pour ce qui est de la composante linguistique, en B1 l'apprenant·e possède un vocabulaire suffisant relatif à un environnement familier et utilise des périphrases pour pallier d'éventuels besoins, tandis qu'au niveau B2 il possède un vocabulaire suffisant pour éviter des répétitions et des erreurs pouvant entraver la

communication. L'apprenant·e a par ailleurs un certain degré de conscience métalinguistique² lui permettant de remédier à des erreurs qui restent occasionnelles. Au niveau C1, le répertoire lexical s'amplifie et s'enrichit de la connaissance d'expressions idiomatiques et familières, le niveau de correction grammaticale est élevé.

La compétence sémantique concerne « [la] conscience et [le] contrôle que l'apprenant³ a de l'organisation du sens » (CECRL 2001 : 91). Elle comprend la sémantique lexicale (relation du mot et du contexte, connotation, référence, relations inter-lexicales telles que synonymie, antonymie, hyperonymie...), la sémantique grammaticale c'est-à-dire le sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux, la sémantique pragmatique ayant pour objet les relations logiques. Le Cadre ne fournit pas de descripteurs mais souligne que la question du sens étant au centre de la communication, elle est sous-jacente au traitement de toutes les compétences à l'intérieur du Cadre même.

La compétence sociolinguistique se réfère à la dimension sociale et socioculturelle de la langue et donc, notamment, aux variations diaphasiques et diastratiques (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, différences de registre), mais concerne également la connaissance des dialectes et accents (variation diatopique). Le passage du niveau B1 au B2 s'effectue par la prise de conscience des usages, coutumes, valeurs et croyances et la capacité de maîtriser des situations de contact entre communauté d'appartenance et communauté d'accueil. Au niveau C1, le niveau de compétence attendu prévoit la connaissance et la capacité de manier des registres de langue variés, les expressions idiomatiques et dialectales ainsi que l'argot, un usage affectif et allusif de la langue. Enfin, pour ce qui est de la compétence pragmatique, elle renvoie aux stratégies d'organisation, d'adaptation, de structuration du discours en vue d'un objectif communicatif, interactionnel et transactionnel.

En ce qui concerne la traduction, elle est traitée dans le chapitre 4 du CECRL consacré à l'utilisation de la langue et à l'apprenant/utilisateur. La perspective théorique adoptée est celle de l'approche actionnelle et l'acquisition d'une langue étrangère (LE) est envisagée en termes de plurilinguisme, d'interculturalité et de compétences de médiation. L'apprenant/utilisateur doit jouer un rôle d'intermédiaire et les stratégies de médiation lui permettent « [...] d'enrichir son glossaire (enregistrement des équivalences, des possibilités) et de construire des îlots de sens (des morceaux préfabriqués) [...] » (CECRL 2001 : 72). Là aussi, aucune échelle de compétences n'illustre cette section. Comme le note Rollo (2016 : 83) en référence à des cursus des Facultés de Langues et Littératures étrangères, bien que la traduction soit pratiquée régulièrement, le CECRL ne donne pas de « définition précise du rôle de l'activité traductive en didactique des langues » et ne dispose pas de descripteurs pour cette activité tout en étant considérée comme « [...] un aspect essentiel de la compétence communicative d'un individu [...] »⁴.

C'est la perspective adoptée également par Chessa et Porfido (2024). Les deux auteures soulignent en premier lieu l'importance des connaissances traductologiques théoriques dans la pratique de la traduction, sous-jacentes aux opérations traductives. Elles rappellent à ce propos leur inscription dans la perspective inductive de la stylistique comparée italien-français qui se présenterait comme une « grammaire de second degré » (Chessa et Porfido 2024 : 16, notre traduction). En second lieu, elles assument le postulat selon lequel l'apprentissage d'une langue étrangère se fait aussi à travers la traduction tout comme la compétence traductive s'acquiert à travers l'apprentissage d'une

² La notion de conscience métalinguistique est utilisée une seule fois dans le CECRL ainsi que dans l'*Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* déjà cités. Elle est l'objet de l'ouvrage de Pinto M. A. et El Euch S. 2015. *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

³ Nous reportons les termes du CECRL dans lequel l'écriture inclusive n'est pas adoptée. Même observation pour « apprenant/utilisateur » plus bas dans le texte ou utilisé par d'autres auteurs cités.

⁴ Il est toutefois nécessaire de préciser que la publication du Volume complémentaire du CECRL en 2018 a eu précisément comme objectif, entre autres, de pallier le manque de descripteurs pour la médiation, « (...) concept important, présent dans le CECR, et qui a pris une dimension encore plus grande, à la hauteur de la diversité linguistique et culturelle croissante de nos sociétés. L'élaboration de descripteurs pour la médiation était donc la partie la plus longue et la plus complexe du projet aboutissant à la production du volume complémentaire du CECRL. » (CECRL 2018 : 22).

LE (2024 : 16). Enfin, elles montrent comment l'analyse textuelle nécessaire à l'acte de traduire n'implique pas seulement l'acquisition de compétences sémantiques et syntaxiques, mais également la prise en compte d'un environnement plus large, extralinguistique c'est-à-dire la dimension ethnographique et socioculturelle – le contexte – dans lequel il s'inscrit. Pour les auteures, la traduction est une “*abilità integrata* par excellence” (Chessa et Porfido 2024 : 17, c'est nous qui soulignons). *Abilità integrata*, compétences intégrées comprenant les savoir, les savoir-faire et les attitudes selon le Cadre (2001 : 5), qui mobilise des connaissances métalinguistiques demandant elles-mêmes un niveau de conscience de la langue dont l'acquisition est prévue à partir du niveau B1/B2.

À la lumière de ce qui a été dit jusqu'à présent, il nous paraît d'autant plus évident que l'intégration de la TA dans un cours de Traduction ne peut faire abstraction de ce degré minimum de connaissance intermédiaire car elle a également et précisément pour objectif de renforcer la prise de conscience linguistique, métalinguistique et extralinguistique. Elle reflète par ailleurs la volonté d'inscrire dans la classe une activité exercée par les apprenant·es en dehors de la classe. Plutôt que d'assumer un rôle de contrôle éventuellement sanctionnateur sur le recours à la TA, il est important d'actualiser la pratique pédagogique avec les avancées technologiques auxquelles l'intelligence artificielle (IA) nous confronte – et non seulement qu'elle nous rend disponibles. En cela, on peut dire qu'il y a désormais depuis environ une vingtaine d'années une tendance généralisée à intégrer dans l'enseignement tous les outils que les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) ont rendus disponibles pour l'enseignement (TICE). Technopédagogie est le terme désignant cette forme d'enseignement.

3. « La langue de l'Europe, c'est la traduction »⁵

La question de la diversité des langues non seulement en tant que systèmes morphosyntaxiques complexes mais aussi comme systèmes complexes de représentation du monde a toujours questionné. Le récit postdiluvien de Babel engendrant cette diversité et l'incompréhension qui en découle pour punir la vanité des hommes a subi un renversement positif au cours des dernières décennies dans l'espace européen. En effet, la notion de plurilinguisme élaborée par les politiques linguistiques européennes, bien définie dans le CECRL, préconise que les langues connues de/apprises par l'apprenant·e/utilisateur·trice ne sont pas à entendre comme des vases clos mais au contraire qu'elles constituent les *ressources langagières*⁶ des individus, destinées à être mobilisées dans leurs interactions⁷.

C'est ainsi que l'idée de *lingua franca* incarnée depuis le début du 20^{ème} siècle par l'anglais cède la place au paradigme du plurilinguisme répondant mieux à la devise de l'Europe « Unie dans la diversité ». Promouvoir le plurilinguisme au sein des organes, agences et programmes européens s'expliquerait ainsi à travers le fait d'« encourager les personnels européens à s'exprimer et écrire en priorité dans leur langue maternelle » (Cimpenau *et al* 2019 : en ligne), ce qui donne tout son sens au célèbre aphorisme d'Umberto Eco. Ceci entraîne d'importants travaux de traduction et d'interprétariat, ce secteur d'activités devenant un débouché majeur pour les étudiants en Médiation linguistique.

Par ailleurs, et face aux avancées de l'IA, dans le document *Communication de la commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des*

⁵ Cité in Sampagnay L., Kupiec L., Caldarella Allaire V. (2021: en ligne). À propos de l'aphorisme, en note n°1 : « Absente de la production écrite d'Umberto Eco, son origine est difficile à retracer. Selon Barbara Cassin s'appuyant sur Françoise Wuilmart, elle daterait de la conférence d'Eco lors des Assises de la traduction littéraire d'Arles (automne 1993) ou de la leçon inaugurale d'Eco au Collège de France un an plus tôt. Cf. Cassin B. (2017 : en ligne).

⁶ C'est nous qui soulignons.

⁷ Par ailleurs, comme nous le rappellent Chessa et Porfido, le mythe de Babel «Può anche essere inteso come una sorta di salvezza dall'identico, da una verità monolitica che non lascia spazio né alla ricchezza e molteplicità del mondo, né alla libertà di espressione e conoscenza umana» (2024 : 12).

régions. Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme (Commission des Communautés Européennes 2005 : en ligne)⁸, on peut lire à propos des services de traduction :

L'utilisation accrue de la traduction automatique en ligne met en évidence l'impossibilité de remplacer le processus de réflexion du traducteur par une fonction essentiellement mécanique et, à ce titre, souligne l'importance de la qualité de la traduction.

L'importance du facteur humain pour la qualité de la traduction est ainsi posée (Commission des Communautés Européennes 2005 : en ligne) comme seule garantie de *bonnes traductions*, que nous soulignons au pluriel pour évoquer une question théorique dense propre à la Traductologie. La traduction en elle-même est présentée comme garantie de l'égalité et du respect de la diversité au sein de l'Union dans la mesure où elle découle automatiquement de l'adoption de la langue maternelle. On voit bien par là le décentrement qui s'opère, le renversement de perspective par rapport à l'idée de hiérarchie (des cultures, des langues, etc.), d'universalité, d'hégémonie⁹. Cela dit, il n'en reste pas moins que la TA est bien entrée dans les pratiques et que les avancées technologiques ne feront que l'améliorer. Mais faisons un bref excursus pour en retracer les étapes les plus importantes, en restant centré·es sur le thème du contexte, au centre de cette contribution.

4. Polysémie et désambiguïsation au cœur des recherches sur la TA

Les avancées permises par l'IA nous questionnent depuis quelques décennies. La multiplication des services de traduction simultanée telles que *Google Translate*, *Reverso context*, *DeepL* et autres, sont le fruit de recherches menées avant même l'invention des premiers ordinateurs. C'est au cours de la seconde guerre mondiale qu'émerge la nécessité de déchiffrer des messages cryptés de l'allemand vers l'anglais et, après celle-ci, que les recherches sur la traduction automatique se développent, avec l'invention des ordinateurs et sur la base de l'analogie entre l'acte de décrypter et de traduire. Le contexte de la guerre froide et la rivalité des blocs occidental et soviétique consolident cette nécessité. Les travaux pionniers de Shannon et Weaver soulèvent les questions qui resteront au cœur des recherches sur la TA, à savoir :

la structure logique des langues, les grammaires universelles, les universaux langagiers, mais aussi la structure syntaxique et la signification des vocables en discours [et] on assiste [...] durant la décennie 1950-1960 à un foisonnement de méthodes empiriques et d'approches théorique qui céderont le pas, au cours de la décennie suivante, à la seule analyse syntaxique. (Guidère, 2016 : 152)

L'analogie déchiffrement-traduction qui a orienté les travaux de l'époque se révèle peu opératoire face à la question du sens et de l'ambiguïté propre à une langue naturelle nécessitant une interprétation et des règles de désambiguïsation d'un mot en contexte. L'approche directe basée sur les données de dictionnaires bilingues, la traduction mot à mot et quelques règles syntaxiques simples (par exemples, la place du nom et de l'adjectif), ne permet pas de résoudre les deux problèmes majeurs de la polysémie et de l'appartenance des mots à plusieurs catégories.

⁸ On notera l'utilisation du mot « multilinguisme » qui se réfère à la coexistence de plusieurs langues dans un même espace tandis que le plurilinguisme renvoie à la compétence d'un individu à savoir parler plusieurs langues, à des degrés divers.

⁹ On pourra citer à ce propos la philosophe Barbara Cassin, qui a dirigé notamment l'ouvrage *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles* (2019), et qui dans son discours inaugural à l'Académie française en 2018 reprend l'aphorisme déjà cité d'U. Eco mais aussi le « plus d'une langue » derridien pour indiquer que « c'est là que la traduction, savoir-faire avec les différences, travail entre les cultures, arrêt « entre », est une pratique qui s'impose. Avec hospitalité et patience » (Cassin 2019 : en ligne).

Cette situation perdure le long des années 1950 et jusqu'à la moitié des années 1960, avec la publication du rapport ALPAC¹⁰ qui, face à l'absence d'avancées, marque le ralentissement, voire l'interruption, des recherches et des progrès dans le domaine jusqu'aux années 1980 et une réorientation vers le traitement automatique des langues naturelles (TAL ou TALN) en parallèle avec le développement de la linguistique formelle.

C'est avec les premières expériences de technologies de reconnaissance automatique de la parole menées par IBM dans les années 1980 qui permettent de transformer un discours oral en texte de manière automatisée, qu'est introduite la méthode statistique. Dans ces mêmes années, des pays multilingues comme le Canada ou des institutions supranationales comme la Commission européenne ont la nécessité de produire des documents en deux ou plusieurs langues et l'on voit donc l'apparition de grands corpus constitués principalement de textes législatifs et juridiques. Les domaines vont se multiplier mais il n'en reste pas moins qu'aujourd'hui encore les TA les plus fiables concernent les langages spécialisés. Ainsi les textes en situation de traduction sont numérisés et alignables, leur nombre augmente sans cesse, constituant des stocks immenses de données. Ces corpus permettent de dépasser le modèle basé sur la « traduction par l'exemple » et les mémoires de traduction et donc de relancer les recherches dans le domaine.

L'augmentation de la puissance de calcul des ordinateurs ainsi que le développement du Web¹¹ permettent d'amasser des quantités énormes de données qui vont tout à la fois se diversifier et devenir davantage représentatives, mais c'est bien avant tout grâce à la croissance constante des données disponibles que les systèmes s'améliorent. Le Web va ainsi être envisagé selon deux perspectives par la linguistique de corpus : l'une considérant le Web lui-même comme corpus (*Web as corpus*) et l'autre exploitant le Web comme source pour la construction de corpus (*Web for corpus*)¹².

Le modèle statistique introduit un changement de méthode en faisant passer de l'alignement de phrases à l'alignement de mots, beaucoup plus complexe. En effet, c'est au niveau des mots (notamment articles, prépositions, etc.) que les écarts entre les langues sont les plus importants. Par ailleurs, le repérage d'équivalences lexicales pose un problème d'envergure au niveau de l'automatisation car chaque mot d'une langue source est potentiellement lié à un ou plusieurs mots d'une langue cible. Enfin, les stratégies d'alignement lexical au niveau du mot vont à l'encontre d'un principe-clé de la Traductologie, à savoir le fait d'éviter la traduction mot à mot.

L'idée d'introduire des informations linguistiques dans les modèles statistiques va permettre de mettre en place des modèles d'alignement capables de « mieux représenter les liens entre les mots (syntaxe) et leur sens (sémantique) » (Poibeau : 112).

Une révolution s'opère dans les années 2010 avec l'introduction de ce que l'on appelle les réseaux de neurones artificiels (RNA) et l'émergence de l'apprentissage profond¹³, sur la base de l'analogie avec le fonctionnement du cerveau humain.

La TA est désormais basée sur les RNA, tout en utilisant l'analyse statistique de grands corpus. À présent, les données en entrée sont des phrases entières et non plus des fragments basés sur les occurrences de quelques mots. Les mots sont divisés dans des unités de sens auxquelles la machine attribue des scores de probabilité selon les contextes, faisant émerger en fonction de ces derniers tel ou tel autre mot. Le décodage dans la langue cible se fait grâce à l'identification des contextes en fonction des régularités *via* ce qui est appelé le plongement lexical, « ensemble des techniques qui

¹⁰ Automatic Language Processing Advisory Committee (1964).

¹¹ Les graphies *Web* et *web* coexistent, mais l'utilisation de la majuscule initiale est privilégiée par l'Office québécois de la langue française.

¹² « Nous retrouvons ici, mais de manière radicale, la réflexion binaire de la littérature anglosaxonne d'abord développée par [de Schryver 2002 et Flechter 2004], puis par [Hundt, Nesselhauf and Biewer (éd.). 2007] : le *Web as corpus* versus le *Web for building corpus*. » (Mayaffre 2010 : 236)

¹³ La traduction automatique basée sur l'apprentissage profond est appelée traduction automatique neuronale, ou NMT en anglais ("Neural Machine Translation"). « Mode d'apprentissage automatique généralement effectué par un RNA composé de plusieurs couches de neurones hiérarchisées selon le degré de complexité des concepts, et qui, en interagissant entre elles, permettent à un agent d'apprendre progressivement et efficacement à partir de mégadonnées » (Office québécois de la langue française 2020 : en ligne).

permettent de quantifier la proximité sémantique entre les mots d'un corpus [...] » (Office québécois de la langue française 2022 : en ligne). D'importants corpus de textes traduits d'une langue à une autre permettent de construire une sorte de représentation spatiale des données de chaque langue grâce aux données elles-mêmes et au calcul statistique. L'élargissement des contextes se fait sur la base de la proximité des mots, ce qui permet d'aboutir à la création de catégories qui font sens et donc à une sorte de représentation du monde¹⁴.

Dans son excursus sur les approches adoptées depuis les premiers travaux sur la TA, Th. Poibeau montre que la sémantique trouve toute sa place dans les modèles statistiques actuels, qui sont en fait des systèmes « pour la plupart « hybrides » », c'est-à-dire également fondés sur une approche « à base de règles » ou « à base linguistique » et une approche statistique (2016 : 78).

L'auteur en vient ainsi à préciser la notion d'une « sémantique de l'usage ». Tout en admettant que les systèmes à base statistique ne fonctionnent pas sur la base d'une représentation du sens et sur « un découpage *a priori* du sens des mots », par le système d'alignement opérant à l'intérieur de grands corpus, « [ils] permettent le calcul de contextes d'usage plus ou moins fins, ce qui revient à calculer des cas d'usage à granularité variable » (Poibeau 2016 : 88).

Nous avons effectué un survol très rapide des avancées technologiques en matière de TA dans le but de mettre l'accent sur les notions de contexte, de polysémie et de désambiguïsation. De très nombreuses questions dépassent le cadre de cette contribution concernant, par exemple, la question de l'émergence d'une langue 'moyenne', l'adjectif reste à définir car c'est l'un des enjeux des recherches actuelles ; l'hypothèse (extrême ?) de la perte de capacité à traduire.

Comme nous l'avons vu, pour l'heure et malgré les avancées en TA neuronale, le facteur humain semble tout à fait fondamental étant donné l'incapacité des machines à restituer l'idiomatisme des langues, ce qui nous ramène à la question de la 'moyenneté'. Cela dit, il est aussi indéniable que la TA fait partie des NTIC qui sont entrées de plain-pied dans les manières d'apprendre propres aux générations numériques. Il est donc nécessaire de les former à porter un regard critique sur l'utilisation des outils numériques.

5. La TA à des fins didactiques. Identification de traductions fautives et post-édition

5.1. Les notions de cotexte et de contexte

La notion de contexte est au cœur de la Traductologie¹⁵ et au cœur des recherches en TA depuis ses origines. Toutefois, bien que fondamentale, elle reste difficile à définir.

Dans les manuels de Traductologie et de Traduction – si l'on fait une distinction entre des manuels purement théoriques et ceux qui sont davantage consacrés à des exercices pratiques, bien que mis en regard des outils théoriques – cette notion est le plus souvent définie en appariement avec celle de cotexte, comme pour indiquer respectivement un macro-contexte et un micro-contexte. Ainsi, selon les définitions données par Podeur (2008 : 4-9), le cotexte désignerait « le contexte linguistique immédiat qui détermine la sélection de la signification pertinente d'un terme, d'une expression, d'une phrase. [...] Les informations du cotexte immédiat aident à refuser la solution littérale, à annuler la perte qui y est liée ; [...]. » On voit ici l'idée d'entropie pour la perte de sens d'une traduction mot à mot et l'éventuelle non-pertinence qui en dérive. Quant au contexte, on désigne par ce mot tout ce qui relève « [du] cognitif, [de l'] extralinguistique, intimement lié au concept de situation d'énonciation, aux caractéristiques socioculturelles des acteurs du message [...]. »

¹⁴ Ce qui n'est pas sans nous rappeler les travaux de Bruno Gaume et Bernard Victorri sur les réseaux de type « petits mondes » (Gaume 2004 et Victorri 2010). En ce qui concerne les liens entre Terminologie et Traduction, on pourra se référer, par exemple, à Guidère (2016), Agost R. et A.R Rouz D. (2021), Gouadec (2005).

¹⁵ Un excursus de l'apparition de ce néologisme en 1972 et de son adoption pour nommer la discipline est disponible in Podeur (2008 : XI-XVI).

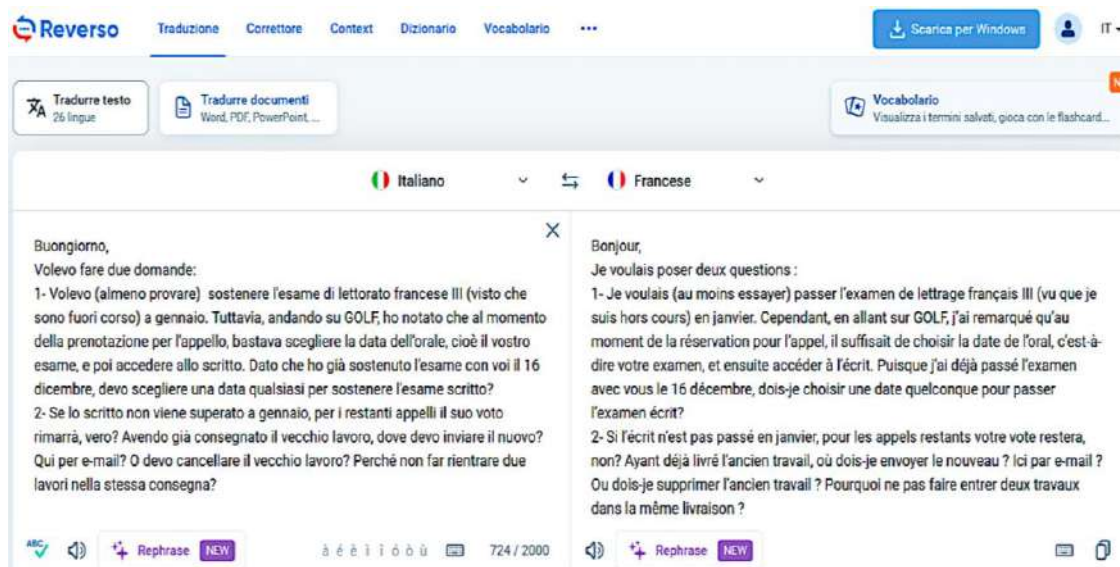
Relevons le fait que la notion de contexte ou d'« environnement » (Gross 2010 : 188, en italique dans le texte) telle qu'elle apparaît dans le traitement de la TA (on peut parler de Traductique ; cf. Guidère 2016 : 39) semble davantage recouper celle de cotexte en Traductologie. L'exemple que nous allons présenter mobilise précisément les questions de cotexte et contexte pour lesquelles nous nous référerons aux définitions traductologiques.

5.2. Identification des erreurs et remédiation

Nous présenterons un exemple relatif au domaine de l'éducation et des relations formelles. Il s'agit du courriel d'un étudiant concernant de manière générale les modalités d'examens et la remise du travail personnel demandé. Le choix de ce seul exemple est motivé par sa densité et donc par le fait qu'il permet d'illustrer plusieurs biais liés à la TA et plusieurs questions que celle-ci soulève. Pour des raisons d'espace, l'analyse ne portera pas sur tout le texte, nous nous limiterons donc à quelques points pour illustrer le type de travail proposé aux apprenant-es.

5.2.1. La TA ne corrige pas le texte source

Voici le contenu du courriel d'un étudiant qui, mû par la bonne volonté de s'adresser en français à son professeur de FLE, l'a fait avec l'aide de la TA en utilisant *Reverso context*. Cela a représenté une occasion concrète pour un exercice de post-édition et de remédiation collectif dans le cadre de l'étude des relations formelles mais aussi de la formation, fondamental notamment pour l'acquisition de compétences/connaissances afin d'effectuer des traductions assermentées de tout ce qui y a trait (diplôme, déclaration de valeur des diplômes, filières, relevé de notes, etc.).



Capture d'écran 2.

TA italien>français sur Reverso context en ligne.

La première observation concerne le texte de départ qui contient des erreurs de syntaxe, des formes non correctes. Première étape productive pour faire réfléchir sur la correction de la formulation dans la langue maternelle de l'apprenant-e car si le texte source n'est pas correct, la TA proposera des solutions traductives le reflétant. C'est aussi l'occasion de rappeler, non seulement dans le cadre d'une approche contrastive qui est la nôtre mais également dans celui qui place la grammaire au cœur

de la formation du traducteur¹⁶, que l'italien et le français sont certainement des langues proches, mais que néanmoins des écarts subsistent entre les deux langues¹⁷. On observe la construction :

Volevo (almeno provare) sostenere l'esame (...) > Je voulais (au moins essayer) passer l'examen (...)

Le verbe conatif *provare* se construit avec la préposition *a* + infinitif (complétive infinitive)¹⁸. Cette construction aurait sans doute été respectée si elle n'avait pas été mise entre parenthèses. La phrase aurait pu être la suivante, avec la restriction introduite par *almeno* en fin de phrase en sous-entendant *a sostenere l'esame* :

Volevo sostenere l'esame di lettorato francese III (visto che sono fuori corso) a gennaio, almeno provare.

La proposition subordonnée circonstancielle de cause *visto che sono fuori corso* devrait à son tour être mise en tête de phrase car en français c'est en général la place que l'on réserve aux compléments circonstanciels qui, toutefois peuvent être placés également en fin de phrase (dans ce dernier cas sans être précédés d'une virgule) et, ici, à plus forte raison si l'on place la proposition restrictive *almeno provare* en fin de phrase et séparée par une virgule.

Visto che sono fuori corso, volevo sostenere l'esame di lettorato francese III a gennaio, almeno provare.

L'omission de la préposition *a* en italien (*provare a* + infinitif + COD) à l'intérieur de la parenthèse, dans laquelle l'étudiant précise, grâce au connecteur *almeno* qui signifie *pour le moins/au moins*, avec donc une valeur limitative par rapport au verbe de volonté *volevo*, qu'il veut *au moins* 'essayer de', conduit donc à l'omission en français dans la construction analogue – mais la préposition diffère - *essayer+de*.

L'utilisation de propositions entre parenthèses relève d'un registre informel, d'une certaine façon on pourrait dire même de l'oralité malgré, précisément, les parenthèses. La phrase semble construite de manière hâtive. La présence de la proposition complétive avec valeur restrictive et de la proposition subordonnée de cause qui complexifient le message énoncé en apportant des informations supplémentaires, respectivement, sur l'intention/la volonté et sur la cause, pose de toute évidence des difficultés qui sont habituellement plus rapidement résolues à l'oral. L'étudiant semble leur donner un rôle de proposition incise marquant une interruption dans l'organisation syntaxique et finissant par produire un énoncé fautif tant en italien qu'en français.

5.2.2. Erreurs de contexte

La seconde remarque concerne les mots *lettrage* et l'expression *hors cours*. Le premier indique selon Le Larousse l'« action de marquer quelque chose avec des lettres. », mais c'est aussi un terme du domaine de la comptabilité. Pour traduire *lettorato* on peut utiliser le français *lectorat* mais il semble que le français délimite son emploi pour indiquer la fonction d'assistant dans l'enseignement des

¹⁶ On pourra se référer à Berré *et al.* 2019.

¹⁷ Comme nous le rappelle Barbero (2017 : 239-243), deux aspects principaux caractérisent la langue française suite aux travaux formalisateurs des académiciens du XVII^e siècle : l'ordre progressif SVC (sujet + verbe + complément) et la préférence pour la coordination et juxtaposition des phrases. Sur ces deux aspects, l'italien admet et/ou préfère respectivement l'ordre régressif (SCV / CSV / VS) et la subordination.

¹⁸ Un article tout à fait intéressant sur le verbe *provare* est publié sur le site de l'Accademia della Crusca (De Santis 2024) dans la section consacrée aux questions des lecteurs. On s'y rapportera pour préciser les nuances de sens entre les verbes conatifs *provare (a)*, *cercare (di)*, *tentare*, mais également pour les informations relatives à l'emploi de *provare* + préposition *di*.

langues étrangères, tandis qu'en italien il indique également les cours tenus pas les lecteurs là où, dans le contexte universitaire français, on parlera de Travaux Pratiques (TP) et Travaux dirigés (TD).

En ce qui concerne *hors cours*, elle traduit mot à mot et fautivement le *fuori corso* italien. Cette expression renvoie au contexte de l'enseignement supérieur italien, à son fonctionnement, et notamment à la possibilité d'une inscription universitaire au-delà des années réglementaires¹⁹. Sans entrer dans les détails, il y aurait beaucoup à dire sur l'organisation de l'enseignement supérieur en perspective comparative et ce, malgré le processus de Bologne, on voit qu'on touche là profondément à la question du contexte telle qu'on l'a définie plus haut.

On pourra étendre ces observations à la construction fautive *riservere un appello* pour *prenotarsi a un appello*. L'*appello* a comme équivalent le *partiel*. En ce qui concerne *prenotarsi*, la forme pronominale du verbe indique le fait de se faire mettre en liste pour se réserver quelque chose, avec un sens passif. L'étudiant écrit *mi sono prenotato per l'appello* qui signifie s'inscrire à la session d'examens, puisqu'en Italie il est nécessaire de s'inscrire alors que dans le contexte français l'inscription à la faculté implique automatiquement l'inscription aux épreuves de la formation et l'étudiant-e en reçoit convocation.

On voit là que la TA fait abstraction de tous ces éléments extralinguistiques, comme on l'a dit, rassemblés dans la notion traductologique de *contexte* et dont la méconnaissance ne permet pas l'adaptation.

5.2.3. Erreurs de cotexte dus à l'impossibilité de désambiguïsation et flottement des traductions

Arrêtons-nous à présent sur *script* et *vote*. Selon le classement établi par Vergne (2020)²⁰, on aurait là affaire à de fausses analogies de type sémantique car *script* ressemble à *scritto* et existe effectivement en français mais pour indiquer un type d'écriture manuscrite ou alors il s'agit d'un emprunt à l'anglais pour désigner un *scénario*, mot lui-même emprunté à l'italien *scenario* mais qui est désormais utilisé avec d'autres sens car on lui préfère *sceneggiatura* ou *trattamento* ou *soggetto* (La Treccani).

Voto ressemble à *vote* et les deux mots partagent le sens d'opinion exprimée en vue d'un choix, d'une élection, d'une décision, de voix, de suffrage mais non le sens que le mot a dans le contexte de l'enseignement de *note*, d'évaluation. On est donc là en présence d'une incapacité de désambiguïsation de la part de la machine.

Enfin, sur le verbe *consegnare*, le *Dictionnaire des faux-amis* de Raoul Boch (2009 : 45) met en garde sur le fait que *consigner* ne recouvre qu'une seule acception du verbe italien qui serait, selon l'auteur, celle appartenant au domaine militaire, avec le sens de punir, d'interdire. En réalité, on retrouve le sens de *punition* dans le langage scolaire, avec son équivalent familier *coller*, c'est-à-dire mettre en punition. Le verbe italien et le verbe français partagent également un autre sens figuré qui est celui de *mettre par écrit*, d'*inscrire*.

Pour d'autres acceptions plus courantes, les traduisants sont *remettre* dans le sens de « mettre une chose entre les mains de quelqu'un à qui elle appartient ou à qui elle est destinée » (*Dictionnaire de l'Académie française*, 8e édition, 1935 : en ligne) et *livrer* lorsqu'il s'agit de marchandises.

Pour Vergne (2023 : 62), cette traduction littérale fautive est à ranger dans les fausses analogies partielles, expression calquée sur celle de faux-amis partiels, qui « rassemble des mots qui, dans certains contextes, peuvent se traduire par une forme très proche de la langue maternelle de l'apprenant et dans d'autres contextes, au contraire, par une forme très éloignée. ». Si l'auteur voit à juste titre dans le repérage de ce type de fausses analogies, l'occasion de « faire prendre conscience à l'élève que pour éviter ce type d'erreur, il est nécessaire d'apprendre à utiliser, tout simplement, un

¹⁹ Par extension, se dit d'un étudiant qui n'a pas passé tous les examens du programme de diplôme au cours des années prescrites, par exemple de la Licence, et qui peut se réinscrire indéfiniment pour compléter ses examens et obtenir son diplôme.

²⁰ Dans son article, dans lequel est reprise l'idée de proximité entre les deux langues, M. Vergne analyse et classe celles-ci dans une perspective didactique de remédiation des erreurs engendrées par les interférences entre les deux langues.

dictionnaire unilingue (papier ou électronique) dans deux langues. », il est vrai que notre consultation des dictionnaires en ligne Larousse, Petit Robert, CNRTL et DDF²¹ n'a pas donné de résultats quant à la recherche des syntagmes *rendre un devoir* ou *remettre un devoir*, pourtant l'utilisation des deux expressions est tout à fait courante dans le monde de l'éducation. C'est dans le *Dictionnaire Usito* de l'Université de Sherbrooke que l'on trouve le syntagme *remettre un devoir* et dans la 9^{ème} éd. du *Dictionnaire de l'Académie française* que l'on trouve *rendre un devoir*.

L'un n'excluant pas l'autre, si l'on observe ce que propose *Reverso context*, on s'apercevra que le problème soulevé sur la consultation « aléatoire » d'un dictionnaire, qu'il soit monolingue ou bilingue, se pose également avec les outils de TA, à savoir le fait que les étudiants s'en tiennent en général à la première acception et/ou traduction fournie. Observons les résultats donnés par *Reverso context* pour le seul verbe *consegnare* :



Capture d'écran 3.

Recherche sur l'application gratuite *Reverso Context*.

1^{ère} consultation 04.02.25 (à gauche) - 2^{ème} consultation – 06.02.25 (à droite) livrer.

Dix traduisants sont proposés. Si l'on observe les exemples fournis, censés montrer l'utilisation du mot dans son contexte, à l'intérieur d'une phrase, seule l'acception de *livrer*²² est donnée. Le verbe est présenté dans divers contextes qui changent d'une consultation à l'autre. Si l'on ne s'en tient pas à cette première page d'affichage et que l'on clique sur les autres traduisants, par exemple le second en liste qui est *remettre*, on obtient un exemple qui correspond précisément à *consegnare il compito* > *remettre son devoir* :

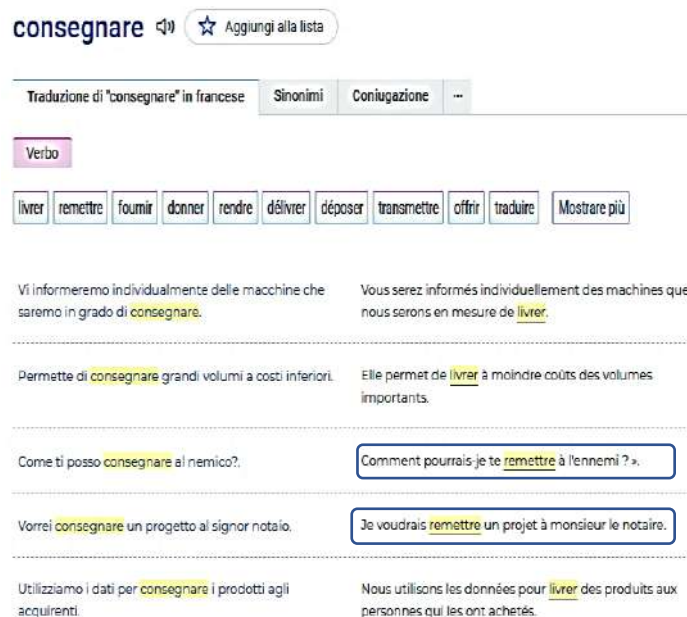
²¹ Respectivement Centre National de Ressources Textuelles et Dictionnaire Des Francophones.

²² À propos du verbe *livrer*, il est contenu dans un exemple donné par Poibeau pour illustrer les difficultés de l'analyse de la langue par un ordinateur. La phrase contenant le verbe est la suivante : « L'avocat a livré une plaidoirie au vitriol » (2019 : 16-18). L'auteur montre par cet exemple les difficultés liées à la polysémie (avocat comme juriste et comme fruit), à l'emploi métaphorique de certains mots (*livrer* ici n'a pas le sens que l'on a vu de « livrer des marchandises »), aux expressions figées (au vitriol) et également aux compléments prépositionnels car il est difficile de définir si cette expression est à rattacher au verbe ou au nom plaidoirie. La démonstration se complexifie mais ce qu'il nous importe de souligner ici, pour en revenir au courriel de notre étudiant, c'est que l'utilisation de *livrer un travail* comme traduisant de *consegnare un lavoro* se présente comme problème de polysémie et d'absence de contextualisation ou de contextualisation excessivement restreinte.



Capture d'écran 4.
Recherche sur l'application gratuite *Reverso Context*.
1^{ère} consultation – remettre.

On utilise à présent le service de TA en ligne *Reverso context*. Lors d'une première consultation, on constatera que l'on obtient des phrases contenant remettre + document écrit (projet, article, document, passeport), ainsi qu'une occurrence de remettre+préposition à+l'ennemi qui s'inscrit dans un contexte militaire, correspondant à l'une des acceptions de *consegnare* qui trouvait son équivalent en *consigner*.



Capture d'écran 5.
Service de TA en ligne *Reverso Context*.
1^{ère} consultation – 04.02.25.

Lors d'une deuxième consultation quelques jours après, l'occurrence remettre+devoir apparaît. Les résultats obtenus nous permettent de montrer le caractère aléatoire des services de TA et donc le flottement qu'ils risquent d'introduire.

Traduzione di "consegnare" in francese

Verbo

livrer remettre fournir donner rendre délivrer déposer transmettre offrir traduire Mostrare più

Il ristorante è famoso per consegnare i pasti entro trenta minuti. Le restaurant est réputé pour livrer ses repas en moins de trente minutes.

Ogni pomeriggio torna di corsa in ufficio per consegnare documenti urgenti. Il retourne au bureau chaque après-midi pour livrer des documents urgents.

Tutti gli studenti devono consegnare il compito entro venerdì per ottenere il credito. Chaque étudiant doit remettre son devoir avant vendredi pour obtenir des points.

Dopo l'esame, devi consegnare attentamente i tuoi fogli di risposta. Après l'examen, vous devez remettre soigneusement vos feuilles de réponses.

Al soldato è stato ordinato di consegnare i prigionieri nemici catturati. Le soldat a reçu l'ordre de livrer les combattants ennemis capturés.

Capture d'écran 6.
Service de TA en ligne *Reverso Context*.
2ème consultation 06.02.25.

6. Conclusion

La TA s'inscrit dans ce qu'on appelle les TIC. C'est avec leur développement et leur diffusion que s'est posée la question de leur intégration dans l'enseignement, si bien qu'on en est venu à parler de TICE. Les théorisations sur les nouvelles pratiques pédagogiques ont foisonné ainsi que les formations destinées aux formateurs, pour le moins pour une alphabétisation minimale. De nouveaux concepts ont surgi qui, à notre sens, transcendent en fait les TICE mais qui ont certainement été (ré)impulsés par celles-ci. Nous pensons notamment aux idées « d'apprendre à apprendre » ou encore de l'éducation aux médias. Dans tous les cas, il s'agit de développer des compétences métacognitives. L'intégration de la TA dans les processus de formation semble fondamentale dans la même optique de développer une réflexivité sur son utilisation. À l'heure actuelle des avancées en la matière, elle permet de rappeler l'importance de l'humain face à la machine, de montrer les limites de cette dernière, mais aussi de s'en avantager dans des activités d'observation où l'aspect de l'évaluation de l'apprenant·e est laissé de côté au profit du développement d'une capacité analytique, descriptive et réflexive.

Références bibliographiques

- Agost R., Rouz A.R. D. (dir.), 2021, *Traductologie, terminologie et traduction*, Vol. Translatio, n° 10, Paris, Classiques Garnier.
- Amrani S., Grimaldi E., 2007, *Dalla lettura... à la traduction. Manuel de traduction et de stylistique comparée de l'italien et du français*, Catania, C.U.E.C.M.
- Barbero F., 2017, *Entraînement au thème et à la version*, Paris, Ellipses.
- Berré M. et al. (dir.), 2019, *La formation grammaticale du traducteur*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Boch R., 2009, *Dizionario dei falsi amici di francese*, Bologna, Zanichelli Ed.
- Cassin, B. (2017). La langue de l'Europe ? *Po&sie*, 160-161(2), 154-159.
<https://doi.org/10.3917/poesi.160.0154>.

- Cassin B., 2019, « Discours de réception de Mme Barbara Cassin », en ligne : <https://www.academie-francaise.fr/discours-de-reception-de-mme-barbara-cassin>.
- Chessa et Porfido, 2024, *Tradurre il francese*, Bologna, Il Mulino.
- Cimpeanu S. et al., 2019, *Rapport de la mission parlementaire 31 recommandations pour promouvoir le français et le multilinguisme dans les institutions européennes*, Assemblée Régionale Europe – 14 et 15 novembre 2019 : <https://apf-francophonie.org/sites/default/files/2023-08/Rapport%20Multilinguisme.pdf>
- Commission des Communautés Européennes, 2005, *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596>
- Conseil de l'Europe, 2001, « Apprendre, Enseigner, Évaluer », *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)*: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe, 2018, *CECRL : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5.pdf>
- De Santis C., 2024, *Proviamo a rispondere*: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/proviamo-a-rispondere/33562>
- Gaume, B., 2004, « Balades aléatoires dans les Petits Mondes Lexicaux », *I3 Information Interaction Intelligence*, 4(2) : 39-96, <http://redac.univ-tlse2.fr/applications/prox/Gaume2004-I3-BaladesAleatoires.pdf>;
- Gouadec D., 2005, Terminologie, traduction et rédaction spécialisées, in *Langages*, 39^e année, n°157, 2005. La terminologie : nature et enjeux, sous la direction de Loïc Depecker. pp. 14-24., document consulté le 17 avril 2025, DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.2005.971>
- Gross G., 2010, « Sur la notion de contexte », *Meta*, 55(1) : 187–197 : <https://doi.org/10.7202/039612ar>
- Guidère M., 2016, *Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*, coll. Traducto, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 3^{ème} éd.
- Mayaffre D., 2010, « Corpus et web-corpus. Réflexion sur la corporalité numérique », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 54-55, document consulté le 07 avril 2025 : <http://journals.openedition.org/praxématique/1170> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxématique.1170>
- Ministero dell'Istruzione, D.M. n°62 del 10.03.2022, *Requisiti per la valutazione e il riconoscimento della validità delle certificazioni delle competenze linguistico-comunicative in lingua straniera del personale scolastico*: <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-62-del-10-marzo-2022>
- North B. (dir.), 2015, *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*, Éd. Eurocentres, Sèvres : CIEP : Centre international d'études pédagogiques, EAQUALS : European Association for Quality Language Services, https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf
- Podeur J., 2002, *La pratica della traduzione. Dal francese in italiano e dall'italiano al francese*, Napoli, Liguori Editore.
- Podeur J., 2008, *Jeux de Traduction*, Naples, Liguori.
- Poibeau Th., 2019, *Babel 2.0. Où va la traduction automatique*, Paris, Odile Jacob.
- Poibeau T., 2016, « Traduire sans comprendre ? La place de la sémantique en traduction automatique », *Langages*, 201(1) : 77-90 : <https://doi.org/10.3917/lang.201.0077>
- Rollo A., 2016, « La traduction : un atout en didactique des langues », *Les Langues Modernes, Approches théoriques de la traduction*, 1 : 82-87.
- Sampagnay L., Kupiec L., Caldarella Allaire V., 2021, « La langue de l'Europe, c'est la traduction. », In *Revue Histoire culturelle de l'Europe*, « Langues et religions en Europe du Moyen-Âge à nos jours », Edition du numéro 4, https://mrsh.unicaen.fr/hce/index.php_id_2260.html

- Silletti A.M., 2023, « La transcription automatique comme outil d'apprentissage du FLE: quelques réflexions à partir d'un corpus oral », *Studi di Glottodidattica*, 8(2) :
- Vergne M., 2020, « Analyse et classement des fausses analogies entre l'italien et le français : les (re)connaître, les enseigner », *Repères DoRiF, Ateliers Didactique et Recherches*, n. 2 – *La didactique de l'erreur*, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma décembre 2020 : <https://www.dorif.it/reperes/michel-vergneanalyse-et-classement-des-fausse-analogies-entre-litalien-et-le-francais-les-reconnaitreles-enseigner/>
- Vergne M., 2023, « Analyse des fausses analogies chez les apprenants italophones de niveau B2 », *Cross-Media Languages Applied Research, Digital Tools and Methodologies*, 1: <https://doi.org/10.15162/2974-8933/1692>
- Victorri, B., 2010, « Quand les mots s'organisent en réseaux », *L'Archicube*, 8 : 53-59.

Ressources en ligne

- Dictionnaire de l'Académie française, 8e édition, 1935 : <https://www.dictionnaire-academie.fr/>
- Centre Nationale de Ressources textuelles (CNRTL) : <https://www.cnrtl.fr/>
- Dictionnaire des Francophones* (DDF) : <https://www.dictionnaire-des-francophones.org/>
- Larousse* : <https://www.larousse.fr/>
- Le Robert* : <https://dictionnaire.lerobert.com/>
- Vitrine linguistique : <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/>



L'INTERCULTUREL EN LANGUE : une analyse des définitions à partir d'un corpus *ad hoc**

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

Abstract

(EN) This article presents some findings from research conducted within the international ICARET project, aimed at deepening the understanding of “interculturality.” Drawing on *INTERC*, an *ad hoc* corpus that we established to analyze the linguistic and conceptual usage of INTERCULTUREL, INTERCULTURALITÉ, and other related terms, we compare some recent specialized definitions with UNESCO’s, highlighting points of convergence, a more pragmatic approach, and new avenues for research.

KEYWORDS: Interculturality; Linguistic corpus; Conceptual analysis; Terminology.

(FR) Cet article présente certains résultats d’une recherche menée dans le cadre du projet international ICARET, visant à approfondir la compréhension de « l’interculturel ». En nous appuyant sur *INTERC*, un corpus *ad hoc* que nous avons établi pour analyser l’usage linguistique et conceptuel d’INTERCULTUREL, d’INTERCULTURALITÉ et d’autres termes connexes, nous comparons certaines définitions spécialisées récentes à celle de l’UNESCO, mettant en évidence des convergences, une approche plus pragmatique et de nouvelles pistes de recherche.

MOTS-CLÉS : Interculturel ; Interculturalité ; Corpus linguistique ; Analyse conceptuelle ; Terminologie.

*Le domaine de l’interculturel est éclaté,
sans cadre d’analyse commun et sans foyer disciplinaire
(White et Emongo 2014).¹*

1. Introduction

* Projet européen n° 2024-1-FR01-KA220-HED-000248429, intitulé « Interculturality Concepts Analysed and Renewed for Education and Training » (ICARET), Action KA220-HED - Partenariats de coopération dans l’enseignement supérieur.

¹ Cf. le plan du cours intitulé *L’anthropologie de l’interculturel*, dispensé par Bob W. White à l’Université de Montréal durant l’hiver 2024, et publié en ligne : https://anthropo.umontreal.ca/public/FAS/anthropologie/Documents/1-Programmes-cours/1-Cycle/Plan_cours_ANT3025_H2024_BW.pdf (08.02.2025).



Cette étude² est l'un des résultats du projet international ICARET (Interculturality Concepts Analysed and Renewed for Education and Training), qui a pour objectif de contribuer au renouveau des programmes éducatifs et formatifs classiques, en approfondissant la compréhension théorique et conceptuelle de l'interculturel. En tant que représentant de l'Université de Padoue au sein du consortium d'universités adhérant à ICARET, nous participons en apportant notre expertise en matière de recherches linguistiques.

Nous jouons plus spécialement un rôle clé dans le module de travail « Intercultural Concepts Analysis », notre mission étant de mener une réflexion scientifique approfondie sur « l'interculturel » et « l'interculturalité »³, ainsi que sur d'autres concepts et termes connexes, dont « culture », « interculturalisme », « multiculturel », « pluriculturel », « transculturel ». Les activités prévues incluent la constitution d'un corpus linguistique composé de textes écrits pertinents, la comparaison des définitions qu'il rassemble et l'élaboration d'une terminologie qui en découle. En effet, notre travail s'appuie sur une démarche intégrant linguistique, terminologie et analyse conceptuelle. Cette orientation fait, à notre connaissance, encore défaut dans le paysage des recherches sur l'interculturel, en dépit de l'éclatement du domaine déjà mis en évidence par White et Emongo (ici en exergue) et aujourd'hui confirmé par la diversité des approches à l'origine de définitions récentes du concept, dont plusieurs exemples sont illustrés dans les développements qui suivent.

Dans cette étude, nous présentons d'abord le corpus *ad hoc* que nous avons constitué. Nous procédons ensuite à l'analyse de certaines définitions qu'il rassemble, dans le but d'identifier les dynamiques conceptuelles qui les sous-tendent. Enfin, nous les mettons en perspective avec celle du référentiel de l'UNESCO.

Dans une visée plus large, cette analyse contribue à l'élaboration d'une terminologie structurée de l'interculturel, afin de préciser l'usage des termes et d'en assurer une meilleure transmission. 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) » renvoie, par ailleurs, à la linguistique appliquée (Humbley 2017 : 135), qui éclaire et enrichit notre approche méthodologique.

2. *INTERC*, un corpus textuel *ad hoc* pour « l'interculturel » et « l'interculturalité »

De nos jours, l'analyse terminologique exploite désormais les techniques de la linguistique de corpus, en recherchant des unités lexicales, des candidats termes ou des termes dans des corpus et en les analysant à l'aide d'outils informatiques et de mesures statistiques. C'est pourquoi nous avons construit et commencé à exploiter un corpus constitué de textes français écrits sur l'interculturel. Cette collection de textes est dénommée *INTERC*, à savoir *Corpus sur l'INTERCultural*.

L'exploitation d'*INTERC* permet d'observer les caractéristiques lexicales, morphologiques, syntaxiques, sémantiques des termes associés à « l'interculturel ». À travers une analyse statistique, on peut aussi identifier les cooccurrences les plus fréquentes, les collocations spécifiques (*dialogue interculturel*, *éducation interculturelle*, *compétences interculturelles*) et les variations terminologiques, en mettant en évidence les tendances d'emploi. De plus, un corpus fournit des données empiriques pour évaluer la stabilité et l'évolution des termes, notamment dans leur spécialisation selon les disciplines (linguistique, éducation, sociologie, sciences politiques).

Dans une perspective communicative, ce genre de corpus permet d'examiner comment « l'interculturel » est mobilisé dans différents types de discours et quels sont les acteurs qui le mettent en avant (chercheurs, institutions, organisations internationales, médias). Une analyse de la distribution des termes dans divers genres textuels (articles scientifiques, rapports institutionnels,

² Nous remercions les deux évaluateurs anonymes.

³ Nous adoptons ici les conventions typographiques suivantes (L'Homme 2020 : 15) : forme linguistique = *mot*, sens ou concept = « mot », unité lexicale ou terme = MOT.

discours politiques, publications médiatiques) montre comment le concept se décline selon les contextes. Par exemple, dans un cadre éducatif, « l'interculturel » peut être associé aux notions de pédagogie et d'apprentissage, tandis que dans le champ des politiques publiques, il est souvent rattaché à l'intégration, à la diversité ou aux enjeux de gouvernance.

Sur le plan cognitif, un corpus fournit des repères pour cartographier le réseau conceptuel dans lequel s'inscrit « l'interculturel ». L'analyse des définitions, reformulations et relations sémantiques présentes dans le corpus permet de préciser la structuration de « l'interculturel », en le mettant en relation avec d'autres concepts tels que ceux de « multiculturalité », « transculturalité » ou « diversité culturelle ». L'approche cognitive permet également de mieux comprendre les implications théoriques et méthodologiques de l'interculturel selon les disciplines et d'identifier les divergences dans son interprétation et son usage.

INTERC mobilise ainsi une approche empirique et multidimensionnelle qui permet non seulement de mieux cerner l'usage des termes, mais aussi d'analyser leurs fonctions discursives et leurs implications conceptuelles. Un tel corpus constitue donc un outil précieux pour les scientifiques travaillant en terminologie, en linguistique appliquée, en analyse du discours, en sciences sociales.

2.1. Méthodologie de constitution du corpus

INTERC est le fruit d'une recherche en ligne menée de manière intensive entre septembre 2024 et février 2025, tout en restant un corpus évolutif susceptible d'être enrichi ponctuellement.

Nous avons saisi des requêtes dans divers outils numériques dédiés à la recherche et à l'accès à l'information :

- *Google*, le moteur de recherche ;
- *Internet Archive*, la bibliothèque numérique mondiale et archive non lucrative dédiée à la préservation du patrimoine numérique et culturel ;
- *ResearchGate*, le réseau social académique axé sur la recherche scientifique et le partage de publications ;
- *Academia.edu*, la plateforme de partage de travaux académiques et de mise en réseau pour chercheurs et étudiants ;
- *OPAC SBN*, le catalogue en ligne pour l'accès public du Service Bibliothécaire National italien.

Nos requêtes ont été formulées pour retrouver des textes contenant, dans leur titre – mais aussi dans leurs « snippets » dans le cas de Google –, l'un des deux mots-clés *interculturel* ou *interculturalité*, en tenant compte, bien sûr, de leurs flexions grammaticales.

Cependant, lorsque, dans de rares cas, la requête a signalé non pas un document mais un site web contenant un texte spécialisé (bien structuré et accompagné de références bibliographiques appropriées), nous avons procédé à des captures d'écran défilantes pour en extraire un fichier PDF.

Nous avons évidemment trié les réponses de ces outils numériques, qui parfois signalent des contenus peu appropriés.

2.2. Typologie des textes collectés

Nous n'avons privilégié et téléchargé que des textes écrits en français, académiques et/ou spécialisés.

Par texte écrit académique, nous entendons un texte produit – individuellement ou en collaboration – par un universitaire ou un membre d'une autre institution académique, par exemple une grande école française.

Par texte écrit spécialisé, nous entendons un texte qui, bien que non produit – individuellement ou en collaboration – par un universitaire ou un membre d'une institution académique, a été réalisé

par un ou des experts appartenant à, ou mandaté(s) par, des institutions nationales ou internationales, telles que le Conseil de l'Europe ou l'UNESCO.

Plus particulièrement, par texte écrit académique et/ou spécialisé, nous entendons un fichier contenant un texte sous divers formats éditoriaux, qu'il soit court ou long, à savoir :

- un appel à communication,
- un article scientifique,
- un compte rendu bibliographique ou critique,
- un lexique⁴,
- un mémoire produit pour la validation d'un cycle d'études,
- un numéro de revue scientifique,
- un plan ou programme de cours universitaire,
- un rapport ou un dossier ou un guide, national ou international,
- un texte spécialisé,
- une thèse de doctorat,
- un volume collectif,
- un volume d'actes de colloque,
- un volume monographique.

Au 4 février 2025, date de clôture provisoire du corpus, *INTERC* comprend 527 textes publiés depuis 1977, année du premier document recueilli, tout en restant ouvert à de futurs enrichissements et à de nouvelles analyses, en fonction des orientations d'ICARET et des besoins de la recherche.

2.3. Réflexions méthodologiques sur la constitution du corpus

Il convient de souligner qu'*INTERC*, bien qu'il n'ait pas été élaboré à partir d'une base de données institutionnelle unique, a été constitué selon des critères de sélection clairement définis, que nous avons exposés ci-dessus. L'application rigoureuse de ces paramètres à l'ensemble des sources assure à la fois la solidité méthodologique du corpus et un degré de comparabilité suffisant pour répondre aux objectifs de notre recherche.

Nous nous sommes inscrits dans une démarche visant la construction d'un corpus *ad hoc*, c'est-à-dire un corpus spécialisé, constitué en vue d'un objectif précis : examiner la manière dont les termes de « l'interculturel » sont employés et définis dans divers contextes de la recherche et des instances officielles ou expertes. Les critères d'homogénéité et d'organisation doivent, de ce fait, être appréciés à l'aune de cette finalité. Si notre objectif était de mesurer la fréquence d'un mot dans la presse généraliste, nous aurions opté pour d'autres canaux et un échantillonnage plus large, mais moins ciblé. Or, nous avons ici privilégié une stratégie en accord avec la nature exploratoire et multidisciplinaire de l'interculturalité.

Certains pourraient par ailleurs s'interroger sur la pertinence de recourir à des moteurs de recherche généralistes (*Google*) ou à des réseaux sociaux académiques (*ResearchGate*, *Academia.edu*) plutôt qu'à des répertoires institutionnels plus formels. Toutefois, il faut rappeler que, dans l'environnement numérique actuel, les plateformes choisies constituent des canaux de diffusion majeurs de la production scientifique et professionnelle, souvent en accès libre ou partiellement ouvert. De nombreux travaux de recherche et rapports institutionnels ne sont pas toujours déposés dans les archives officielles ou dans les bibliothèques numériques traditionnelles ; ils circulent et se rendent visibles via ces outils. Le tri et la validation qualitative que nous avons opérés – en privilégiant des textes répondant à des critères de fiabilité, de crédibilité et de spécialisation – assurent la solidité de la sélection finale.

⁴ Précisons que nous adoptons ici une définition extensive du terme « lexique », englobant tout ouvrage ou document enregistrant des mots ou des séquences de mots, et en fournissant une définition.

Nous insistons sur le fait que, malgré la diversité des sources, le corpus présente une cohérence interne forte. Tous les documents retenus tournent autour d'un même objet d'étude, à savoir « l'interculturel » et « l'interculturalité » en contexte francophone, dans des environnements académiques et/ou institutionnels. La transparence de la méthodologie (mots-clés, périodes de recherche, outils de sélection) et la constance des principes d'inclusion/exclusion (langue, format PDF ou dérivé, statut académique ou spécialisé) confèrent au corpus une unité fonctionnelle. Autrement dit, cette apparente hétérogénéité est précisément ce qui permet de couvrir différents usages et différentes approches théoriques des concepts d'« interculturel » et d'« interculturalité », tout en conservant un fil conducteur commun.

Ainsi, la diversité des origines et des formats n'est pas un obstacle, mais une caractéristique incontournable de toute étude qui vise à embrasser la variété sémantique et conceptuelle de termes aussi fondamentaux qu'INTERCULTUREL et INTERCULTURALITÉ. En exposant les multiples facettes de ces concepts, notre corpus cherche à refléter la richesse et la complexité des discours qui les mobilisent, en s'appuyant sur des textes rigoureusement sélectionnés pour leur pertinence et leur valeur scientifique ou institutionnelle.

3. Analyse d'après *INTERC*

Nous commençons par analyser la série de définitions spécialisées d'*INTERC* diffusées depuis 2024, cette borne chronologique ayant été choisie afin de mettre en lumière les tendances conceptuelles les plus récentes. Nous en dégageons les principaux points d'intersection, avant de les confronter à la définition proposée par l'UNESCO, dans le but d'en souligner les convergences et les spécificités.

3.1. Définitions spécialisées d'INTERC en 2024 et 2025

Il convient ici d'entendre « définition » au sens large, pour deux raisons principales. Premièrement, un seul document, intitulé *Abécédaire de l'interculturel : 50 mots à prendre en compte par temps d'intolérance* (Pierre et Sauquet 2024), peut être considéré comme un lexique spécialisé. Par ailleurs, on constate que les termes INTERCULTUREL et INTERCULTURALITÉ n'y figurent pas, alors même que l'ouvrage repose précisément sur ces concepts. Plus étonnant encore, aucune définition explicite de « l'interculturel » n'est proposée, bien que ce lexique ait pour objectif d'examiner les mots-clés liés à cette thématique.

Deuxièmement, dans d'autres documents, nous avons relevé des définitions – ou des tentatives de définition – qui ne reposent pas sur une réflexion critique construite, mais sont simplement admises comme allant de soi. Cette tendance, relativement fréquente dans notre corpus, se révèle particulièrement notable dans les textes abordant l'interculturel en littérature.

En conséquence, nous entendons ici par définition toute formulation ou citation émanant d'un chercheur ou d'un expert. Nous la qualifions de *définition spécialisée*, dans la mesure où elle provient d'un document portant sur une connaissance spécialisée. De plus, lorsqu'elle prend en compte les trois dimensions du terme (Cabré Castellví 2003) – linguistique, communicative et cognitive –, elle présente des analogies avec la définition terminologique, dont la rédaction doit répondre à certains principes, tels que ceux exposés par Vézina *et al.* (2009).

Dans cette perspective, nous avons analysé un corpus de 26 documents récents (24 publiés en 2024 et 2 en 2025) afin d'identifier les définitions spécialisées des formes *interculturel* et *interculturalité*. Or, seuls 8 d'entre eux en proposent, ce qui souligne leur rareté dans la littérature récente. Parmi ces 8 documents, 4 présentent plusieurs définitions, car ils citent explicitement des auteurs ou institutions dont les publications sont antérieures.

Bref, à partir de ces documents, nous avons élaboré un tableau comparatif pouvant regrouper les définitions spécialisées des concepts d'« interculturel » et d'« interculturalité » (voir un échantillon en annexe). Structuré en plusieurs colonnes, il met en évidence l'origine, le contexte et

les spécificités de chaque définition, ainsi que les unités significatives permettant d'en dégager les principales tendances et orientations.

La première colonne du tableau présente la définition spécialisée, rendant compte de la façon dont les deux termes sont conceptualisés dans chaque source. Les formulations varient entre une approche communicationnelle, interactionnelle, épistémologique ou paradigmatique. Par exemple, le Conseil de l'Europe (1986, cité dans l'argumentaire du Colloque international sur *L'Interculturel en FLE : Approches littéraires, linguistiques et traductologiques*, publié en 2024⁵) met l'accent sur l'élimination des barrières et la réciprocité :

L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « *inter* » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité, et véritable solidarité.

White (2014 : 37, cité par Arsenault *et al.* 2024 : 37) décrit l'interculturel comme une orientation épistémologique basée sur l'humilité et la coproduction du savoir :

l'interculturel est « une orientation épistémologique qui se caractérise par le souci d'autrui à travers une éthique relationnelle, l'humilité face à la complexité de l'Autre et la reconnaissance de la nature coproduite de tout savoir ».

Arsenault *et al.* (2024 : 37) adoptent une perspective anthropologique, insistant sur l'état relationnel et l'interaction comme objet d'étude :

l'interculturel est ici considéré comme un paradigme d'état relationnel ou l'interaction est au cœur du sujet d'étude ou objet lui-même d'appréhension de la relation.

De même, Arsenault *et al.* (2024 : 40) considèrent la situation interculturelle comme un moment d'interaction où les différences culturelles peuvent créer des ruptures dans la communication :

Pour nous, une situation interculturelle se définit comme un moment d'interaction, ponctuel ou récurrent, en contexte pluriethnique ou non, où les préjugés et les différences entre les codes culturels non partagés conduisent à un bris de communication qui nuit au rapprochement et, par le fait même, au bon déroulement de la recherche (Arsenault, 2023 ; White, Grégoire et Guoin-Bonenfant, 2022)

Dans une approche pédagogique, Beacco *et al.* (2016 : 10, cités par Chaton 2024 : 11) introduisent la notion de compétence interculturelle, définie comme la capacité à expérimenter et analyser l'altérité afin d'améliorer la médiation entre groupes sociaux :

la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.

Dans cette logique, Byram (2009 : 8, cité par Chaton 2024 : 12) définit le citoyen interculturel comme une personne dotée des compétences nécessaires à la participation dans une société plurielle, à savoir :

⁵ Cf. le document joint à la page web <https://www.fabula.org/actualites/121491/l-interculturel-en-fle-approches-litteraires-linguistiques-et-traductologiques.html> (31.01.2025).

des compétences de la citoyenneté active requises dans une communauté – locale, régionale ou nationale – partageant une même langue et une même culture. Un citoyen interculturel dispose ensuite des attitudes, des connaissances et des savoir faire [*sic*] relevant des compétences interculturelles, qui lui permettent de participer à la vie de communautés plurilingues et multiculturelles.

Chaton (2024 : 46) conçoit l'interculturalité comme un processus d'apprentissage par l'interprétation des images et des cultures :

In an intercultural society, all cultures are understood and respected. People from different cultures learn from each other.⁶

L'Association ELYSIUM3 (2024)⁷ adopte une perspective socioculturelle, définissant l'interculturalité comme une synthèse d'un rapport dialectique qui dépasse les différences et génère un sens nouveau dans les identités culturelles :

L'interculturalité est un concept reconnaissant la pluralité des identités culturelles au sein d'une société.

Elle s'articule autour de la rencontre entre différentes cultures et de la capacité à vivre ensemble harmonieusement.

L'interculturalité se présente alors comme un rempart, un pont qui relie ces îles, encourageant non seulement la reconnaissance mais aussi l'interaction entre les cultures.

L'interculturalité, en particulier, s'est élevée comme la synthèse d'un rapport dialectique qui dépasse les différences pour générer un sens nouveau, évoluant les modèles identitaires sans les annihiler mais en les complexifiant.

C'est dans cette interaction que réside la véritable essence de l'interculturalité : un échange constant, une conversation perpétuelle entre les cultures qui façonne l'identité collective française.

Dans le monde interconnecté de 2024, l'interculturalité est plus qu'une simple coexistence de diverses cultures ; c'est une synergie, un échange dynamique qui permet à chaque culture de s'exprimer tout en s'enrichissant mutuellement.

De même, Demorgon (1989 : 30, cité par Filali 2024 : 63) met l'accent sur l'interaction dynamique entre les cultures et l'idéal d'une coexistence pacifique :

Ce concept peut être défini comme « un processus interactif d'assimilation et de différenciation où la définition de soi interfère constamment avec la définition de l'Autre » (Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE INTERNATIONAL, 2003, p. 63). Au sens étymologique, l'interculturel, se compose d'un préfixe « inter » « qui suggère des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocitys..., sert à entretenir dans le meilleur des cas des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d'une coexistence pacifique et solidaire entre les populations ».

Dans une approche plus philosophique, Todorov (1986 : 16, cité par Makan 2024 : 245) soutient que l'interpénétration des cultures est un élément fondamental de la construction même du culturel :

une culture n'évolue que par ses contacts : l'interculturel est constitutif du culturel

⁶ « Dans une société interculturelle, toutes les cultures sont comprises et respectées. Les personnes issues de différentes cultures apprennent les unes des autres. » (Notre traduction.)

⁷ Cf. la page web <https://www.elysium3.org/l/elysium3-linterculturalite-un-pont-au-dela-des-iles-du-multiculturalisme/> (31.01.2025).

Makan (2024 : 249) met en avant la dynamique de l'interculturalité, qui repose sur le dialogue et l'enrichissement mutuel, permettant de transcender les représentations de soi et de l'autre :

L'interculturel nécessite donc une dynamique par le dialogue, l'échange, le partage, l'enrichissement mutuel qui transcende les différentes représentations de Soi et de L'Autre.

Zoghbi (2024 : 4) conçoit l'interculturalité comme un ensemble de processus visant à établir des relations entre différentes cultures en insistant sur le respect mutuel et l'équité :

l'interculturalité est souvent définie comme l'ensemble des processus visant à établir des relations entre des cultures différentes (*Intercultural Education : Theories, Policies and Practices*, 1997). Cette approche cherche à favoriser des liens basés sur le respect mutuel et l'équité entre les membres d'une société aux cultures variées, tout en mettant en lumière les différences pour mieux comprendre les conflits potentiels qui peuvent émerger.

Enfin, Lahmami (2025 : 57) met en évidence non seulement l'interaction dynamique, à l'instar de Demorgon (1989 : 30), mais aussi le dialogue interculturel, envisagé comme un processus impliquant la reconnaissance et la valorisation des différences culturelles :

Le deuxième concept que nous définirons est « l'interculturalité ». Il décrit les interactions dynamiques entre cultures, mettant l'accent sur l'échange et le dialogue interculturels plutôt que sur la simple coexistence de diversités culturelles ce qui implique une reconnaissance et une valorisation des différences culturelles.

La seconde colonne de notre tableau comparatif est dédiée à l'auteur de la définition, immédiatement suivie par l'année en troisième colonne, ce qui permet d'observer l'évolution du concept. Par exemple, parmi les entrées les plus récentes, Lahmami (2025) met en lumière la notion de dialogue interculturel comme un élément central. La quatrième colonne mentionne le domaine de la définition, classant les différentes entrées selon leur ancrage disciplinaire, qu'il s'agisse de l'anthropologie, de l'éducation, de l'enseignement ou encore des sciences sociales. En complément, une cinquième colonne est consacrée à la catégorie de la définition, distinguant les approches théoriques, pédagogiques ou institutionnelles. La sixième colonne identifie l'auteur de la publication de 2024, c'est-à-dire la source qui a repris ou approfondi la définition dans un contexte plus récent. Cette information est complétée par le domaine de la publication de 2024 en septième colonne, situant ainsi le contexte contemporain dans lequel ces définitions sont mobilisées. Le type de publication de 2024, renseigné en huitième colonne, permet d'identifier si la définition a été diffusée sous la forme d'un article de revue, d'un recueil collectif, d'un argumentaire institutionnel ou encore d'un mémoire de master. Enfin, la neuvième et dernière colonne est consacrée aux unités significatives, qui synthétisent les concepts-clés propres à chaque définition et facilitent la comparaison des orientations et des thématiques dominantes.

Le tableau que nous avons construit pourra être enrichi par d'autres définitions spécialisées issues d'*INTERC*, offrant ainsi un outil d'analyse comparatif plus complet pour retracer le développement des deux concepts ainsi que la diversité de leurs approches selon les disciplines et les types de publication.

Pour l'instant, ce tableau nous permet déjà de formuler une série d'observations sur plusieurs éléments structurants qui traversent ces définitions et contribuent à une compréhension cohérente de ces concepts.

3.2. Observations sur les définitions spécialisées

L'analyse des différentes définitions met en évidence plusieurs composantes essentielles qui permettent de dégager une vision unifiée des concepts.

Un premier point de convergence réside dans l'importance accordée à l'interaction et à l'échange. De nombreuses définitions attirent l'attention sur la nécessité d'une communication entre individus ou groupes issus de contextes culturels différents, mettant en avant la suppression des barrières et la construction d'une réciprocité (Conseil de l'Europe 1986). Cette dynamique d'interaction ne se réduit pas à un simple contact entre cultures, mais suppose une co-construction du sens et une négociation des référents culturels.

L'altérité et la reconnaissance de la diversité culturelle constituent un autre fondement essentiel de l'interculturel. Plusieurs approches font ressortir l'humilité nécessaire à toute démarche interculturelle, qui implique de remettre en question ses propres référents pour mieux appréhender ceux de l'autre (White 2014). Il ne s'agit pas d'une simple tolérance, mais d'une compréhension active et d'un engagement envers la diversité, mobilisant des compétences spécifiques d'adaptation et de médiation (Beacco *et al.* 2016).

Par ailleurs, l'interculturel est décrit comme un processus relationnel et évolutif, qui ne se limite pas à des interactions ponctuelles mais s'inscrit dans une dynamique de transformation continue (Arsenault *et al.* 2024). Cette approche souligne la nécessité de dépasser une vision statique des cultures pour comprendre les ajustements réciproques et les restructurations identitaires qui résultent du dialogue interculturel. Dans cette optique, l'interculturel doit être pensé comme un processus d'hybridation et de recombinaison culturelle (Demorgon 1989).

Un autre aspect central du concept réside dans son rôle de médiation et de gestion des tensions culturelles. Plusieurs définitions soulignent la nécessité de compétences interculturelles permettant d'assurer une interaction harmonieuse entre groupes culturels distincts, en réduisant les malentendus et en facilitant la compréhension mutuelle (Byram 2009). Cette perspective pragmatique, souvent associée aux champs de l'éducation et des sciences sociales, souligne l'importance de dispositifs et de stratégies pédagogiques favorisant le dialogue et la coopération interculturelle.

Certaines approches philosophiques valorisent la dimension structurelle de l'interculturel, en affirmant qu'il est constitutif du culturel lui-même (Todorov 1986). Dans cette perspective, l'interculturel est perçu comme un espace d'échange et de recombinaison permanente des identités culturelles, où l'interaction produit de nouvelles significations et des formes d'organisation sociale renouvelées (ELYSIUM3 2024).

Pour résumer, l'ensemble des définitions analysées convergent vers une conception de l'interculturel comme un processus dynamique, relationnel et évolutif qui dépasse le simple contact entre cultures pour engendrer des transformations mutuelles des identités et des pratiques culturelles. Ce processus repose sur l'interaction, l'échange et la reconnaissance de l'altérité, impliquant une remise en question des référents culturels et une négociation du sens (White 2014). Il se conçoit comme une hybridation culturelle, favorisant la médiation et la gestion des tensions interculturelles (Byram 2009). Il constitue ainsi un espace de co-construction identitaire et sociale, où l'interaction produit de nouvelles significations et favorise une compréhension mutuelle (Todorov 1986, ELYSIUM3 2024).

3.3. Définitions spécialisées et définition de l'UNESCO : points communs et spécificités

Pour examiner la structuration et la mobilisation des concepts d'« interculturel » et d'« interculturalité » dans des contextes distincts, il est pertinent de comparer les tendances conceptuelles récentes issues de champs disciplinaires spécialisés à une définition volontairement large, à visée normative et diplomatique, formulée par une organisation internationale. Nous retenons à ce titre celle de l'UNESCO⁸, issue de son *Glossaire sur la terminologie relative à la diversité des expressions culturelles* :

⁸ Cf. la lettre « I » du *Glossaire sur la terminologie relative à la diversité des expressions culturelles*, disponible dans la page web de l'UNESCO dénommée *Diversité des expressions culturelles* :

Interculturalité : renvoie à l'existence et à l'interaction équitable de diverses cultures ainsi qu'à la possibilité de générer des expressions culturelles partagées par le dialogue et le respect mutuel.

Comme on le lit dans le même *Glossaire*, la source de la définition est l'article 4.8 de la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* de 2005⁹, qui insiste sur la nécessité d'un équilibre dans les interactions entre cultures et sur la production de formes d'expression communes fondées sur le dialogue et le respect mutuel. La définition reconnaît ainsi le rôle de l'interculturalité dans l'enrichissement culturel et la construction d'une société plus inclusive, alors que les définitions spécialisées recensées dans le tableau offrent une perspective complémentaire.

Un premier élément de convergence réside dans l'importance des interactions et des échanges culturels. L'UNESCO définit l'interculturalité comme l'interaction équitable entre diverses cultures, ce qui trouve un écho dans plusieurs définitions spécialisées. Le Conseil de l'Europe (1986) valorise l'échange et l'élimination des barrières culturelles, tandis qu'Arsenault *et al.* (2024) considèrent l'interculturel comme un paradigme relationnel fondé sur l'interaction et l'objectivation des dynamiques culturelles. Cette idée est également développée par Makan (2024 : 249), qui souligne que l'interculturalité repose sur une dynamique de dialogue et de partage favorisant un enrichissement mutuel.

Un deuxième élément de convergence relève du rôle central du dialogue et du respect mutuel dans l'interculturalité. La définition de l'UNESCO met en avant la nécessité d'un dialogue interculturel fondé sur le respect mutuel, une perspective qui apparaît aussi dans les travaux d'ELYSIUM3 (2024). Cette association accorde une importance particulière à la pluralité identitaire et au rôle de la rencontre dans la construction interculturelle. De même, Arsenault *et al.* (2024) mettent l'accent sur l'exigence de dépasser les préjugés et d'établir des interactions équilibrées entre les groupes culturels.

Un troisième élément de convergence émane de la production de nouvelles expressions culturelles issues des interactions. L'UNESCO souligne que l'interculturalité permet de générer des expressions culturelles partagées, une conception que l'on retrouve chez Makan (2024 : 249), qui décrit l'interculturel comme un espace d'échange dynamique où se construisent de nouvelles formes d'expression et d'organisation sociale. Cette vision est également développée par l'association ELYSIUM3 (2024), qui soutient que l'interculturalité ne se limite pas à juxtaposer des identités distinctes, mais produit des transformations culturelles continues.

Cependant, malgré ces points de convergence, les définitions spécialisées s'inscrivent dans une perspective plus spécifique et pragmatique que la définition générale de l'UNESCO. L'une des principales différences réside dans l'accent mis sur la relation et l'interaction interculturelle. Alors que la définition de l'UNESCO mentionne l'existence de diverses cultures et la possibilité d'une interaction équitable, les définitions spécialisées accordent une place centrale aux processus d'adaptation mutuelle (Arsenault *et al.* 2024). L'interculturel y est perçu non seulement comme une rencontre entre systèmes culturels, mais aussi comme un cadre analytique permettant d'étudier la manière dont les cultures se transforment au contact les unes des autres.

Une autre différence essentielle concerne le cadrage plus pragmatique et appliqué des définitions spécialisées. Tandis que l'UNESCO propose une définition assez large de l'interculturalité, les définitions spécialisées sont ancrées dans des contextes précis, qu'ils soient

<https://www.unesco.org/creativity/fr/glossaire#i> (22.01.2025). On peut constater que la date de publication précise du glossaire n'est pas indiquée sur le site web. Étant donné qu'il repose sur la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* de 2005, il est probable qu'il ait été publié après cette date.

⁹ Cf. le texte intégral de la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* de 2005, disponible sur le site web de l'UNESCO : <https://www.unesco.org/fr/legal-affaires/convention-protection-and-promotion-diversity-cultural-expressions> (22.01.2025).

institutionnels (Conseil de l'Europe 1986), éducatifs (Beacco *et al.* 2016) ou épistémologiques (White 2014). Ces définitions ne se contentent pas d'énoncer la diversité culturelle, mais cherchent à outiller les individus et les institutions pour gérer efficacement la pluralité culturelle à travers des compétences interculturelles et des stratégies de médiation (Byram 2009).

Enfin, une distinction majeure réside dans la prise en compte du conflit et des tensions culturelles. La définition de l'UNESCO valorise la diversité des cultures, tout en laissant de côté la question des tensions potentielles dans les interactions interculturelles. En revanche, plusieurs définitions spécialisées pointent les obstacles potentiels liés aux différences culturelles, notamment les préjugés, les ruptures de communication et les incompréhensions (Arsenault *et al.* 2024, Zoghbi 2024). L'interculturalité n'est donc pas une construction idéalisée, mais un processus complexe nécessitant des ajustements et des négociations pour éviter les conflits et favoriser une compréhension mutuelle.

L'analyse comparée montre que les définitions spécialisées ne sont pas une simple reprise de la définition de l'UNESCO, bien qu'elles partagent certaines conceptions fondamentales sur la diversité culturelle et l'importance des interactions sociales. Si la définition de l'UNESCO suggère une vision holistique et descriptive des cultures, les définitions spécialisées adoptent une approche plus relationnelle, dynamique et pragmatique, en insistant sur les processus de communication, la gestion des différences et les stratégies de médiation. Cette spécificité témoigne de l'évolution des concepts d'« interculturel » et d'« interculturalité », qui se sont progressivement enrichis pour répondre aux enjeux contemporains de la diversité culturelle et de la coexistence des identités dans des sociétés de plus en plus connectées.

4. Conclusion et perspectives

Cette étude s'est appuyée sur le corpus *INTERC*, conçu spécifiquement pour l'analyse de « l'interculturel » et de « l'interculturalité ». La méthodologie de constitution du corpus a été détaillée. Une présentation de la typologie des textes collectés a mis en évidence leur diversité et leur représentativité. Une réflexion a été menée sur l'hétérogénéité du corpus, en abordant les défis posés par la variation des sources et des contextes d'usage. L'exploration du corpus a porté sur les définitions spécialisées des deux concepts clés en 2024 et 2025, suivie d'un examen de leurs caractéristiques et évolutions. Une comparaison entre ces définitions et celle de l'UNESCO a permis d'identifier leurs points communs et spécificités, mettant en lumière les convergences et les divergences dans l'appréhension du concept.

L'analyse comparée a mis en évidence des points de convergence, notamment l'importance des interactions culturelles, du dialogue et du respect mutuel, ainsi que la production de nouvelles expressions culturelles issues de ces échanges. Cependant, d'une part, les approches spécialisées développent une perspective plus pragmatique, en insistant sur la relation interculturelle, les processus d'adaptation et la gestion des différences culturelles. D'autre part, ces définitions prennent davantage en compte les tensions et les obstacles liés à l'interculturalité, soulignant ainsi la complexité de ce processus et la nécessité d'ajustements pour favoriser une compréhension mutuelle.

Les perspectives de recherche qui émergent de cette étude sont multiples et ouvrent la voie à un approfondissement de l'analyse linguistique et conceptuelle de « l'interculturel » et de « l'interculturalité ». L'enrichissement continu du corpus *INTERC* permettra d'affiner la cartographie des définitions et des usages, en intégrant de nouvelles sources et en élargissant l'éventail des disciplines analysées. Une exploration plus approfondie des cooccurrences et des relations sémantiques dans le corpus pourra éclairer les évolutions et les distinctions de ces deux concepts selon les contextes discursifs et institutionnels. Une comparaison plus systématique entre les différentes traditions théoriques – notamment en confrontant les perspectives francophones à celles développées dans d'autres aires linguistiques – pourra contribuer à une meilleure compréhension des variations terminologiques et des enjeux épistémologiques qui sous-tendent l'interculturel.

L'approche interdisciplinaire qui oriente cette recherche pourra être étendue à d'autres domaines, en intégrant par exemple des analyses quantitatives plus poussées ou des études de réception des discours interculturels dans différents espaces sociaux et professionnels. Ces prolongements visent à consolider la structuration d'un champ encore fragmenté, en apportant des outils conceptuels et méthodologiques susceptibles d'améliorer la clarté et l'opérabilité des concepts d'interculturel et d'interculturalité dans les pratiques scientifiques, éducatives et institutionnelles.

Références bibliographiques

- Arsenault M., 2023, « Ethnologist as foreign body: A systemic explanation », *Humans*, 3(3) : 219-238.
- Arsenault M., Grégoire A., Comtois I., 2024, « Approcher la recherche et la rencontre interculturelles : l'apport de l'humilité », *Alterstice*, 12(2) : 35-47.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F., Panthier J., 2016, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a> (08.02.2025).
- Byram M., 2009, *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Conseil de l'Europe : <https://rm.coe.int/societes-multiculturelles-et-individus-pluriculturels-le-projet-de-l-e/16805a223d> (08.02.2025).
- Cabré Castellví M.T., 2003, « Theories of terminology. Their description, prescription and explanation », *Terminology*, 9:2 : 163-199.
- Chaton M.E., 2024, *La compétence interculturelle dans l'enseignement de l'anglais. L'intégration et la mise en œuvre de la compétence interculturelle au lycée dans le contexte multiculturel de la Réunion*, Mémoire de Master 2022-2024, Université de la Réunion : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04619953v1> (08.02.2025).
- Conseil de l'Europe, 1986, *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.
- Cuq J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.
- Demorgon J., 1989, *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Armand Colin, Paris.
- ELYSIUM3, 2024, *L'Interculturalité : Un Pont au-delà des Îles du Multiculturalisme* : <https://www.elysium3.org/elysium3-linterculturalite-un-pont-au-dela-des-iles-du-multiculturalisme/> (31.01.2025).
- Filali H., 2024, « La réception du texte littéraire, l'altérité et l'interculturalité : enjeux du projet pédagogique de l'enseignement-apprentissage du français », *L'Archétype*, 2(1) : 58-64.
- 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.
- L'Homme M.-C., 2020, *La terminologie. Principes et techniques*, 2^e éd. revue et mise à jour, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lahmami H., 2025, « Multilinguisme, interculturalité et innovation pédagogique : vers un enseignement supérieur interdisciplinaire et transversal », *L'Archétype*, 3:1 : 55-63.
- 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.

- Makan A., 2024, « Croisement de cultures et constitution de l'interculturel », *Littérature, Art et Langue*, 6 : 245-252.
- Pierre P., Sauquet M., 2024, *Abécédaire de l'interculturel : 50 mots à prendre en compte par temps d'intolérance*, Charles Léopold Mayer, Paris.
- Todorov T., 1986, « Le croisement des cultures », *Communications*, 43 : 5-26.
- UNESCO, 2005, *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* : <https://www.unesco.org/fr/legal-affaires/convention-protection-and-promotion-diversity-cultural-expressions> (22.01.2025).
- UNESCO, s.d., *Glossaire sur la terminologie relative à la diversité des expressions culturelles* : <https://www.unesco.org/creativity/fr/glossaire#i> (22.01.2025).
- Vézina R., Darras X., Bédard J., Lapointe-Giguère M., 2009, *La rédaction des définitions terminologiques*, Office québécois de la langue française, Montréal : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/terminologie/redaction_def_terminologiques_2009.pdf (08.02.2025).
- White B.W., 2014, « Quel métier pour l'interculturalisme ? », in L. Emongo, B.W. White (dir.), *L'interculturel au Québec : rencontres historiques et enjeux politiques*, Les Presses de l'Université de Montréal : 21-44.
- White B.W., Emongo L., 2014, « Le défi interculturel », in L. Emongo, B.W. White (dir.), *L'interculturel au Québec : rencontres historiques et enjeux politiques*, Les Presses de l'Université de Montréal : 9-18.
- White B.W., Grégoire A., Gouin-Bonenfant M., 2022, « The intercultural situations workshop: Indirect ethnography and the paradox of difference », *Journal of Intercultural Studies*, 43(2) : 1-19.
- Woodrow D., Verma G.K., Rocha-Trindade M.B., Campani G., Bagley, C. (dir.), 1997, *Intercultural Education: theories, policies and practices*, Routledge & CRC Press.
- Zoghbi S., 2024, « Les compétences interculturelles : un outil nécessaire à l'éducation francophone d'aujourd'hui », *Éducation et francophonie*, 52(2) : <https://doi.org/10.7202/1115415ar> (08.02.2025).

Annexe : échantillon d'un tableau des définitions tirées du corpus INTERC

	Définition spécialisée	Auteur de la définition	Année de la définition	Domaine de la définition	Catégorie de la définition	Auteur de la publication de 2024	Domaine de la publication de 2024	Type de la publication de 2024	Unités significatives
1	L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité, et véritable solidarité.	Conseil de l'Europe	1986	enseignement	institutionnelle	Collectif	enseignement-apprentissage	argumentaire d'un Colloque international sur L'Interculturel en FLE : Approches littéraires, linguistiques et traductologiques	interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité, solidarité
2	Le terme « interculturel » indiquerait une orientation épistémologique qui se caractérise par le souci d'autrui dans une éthique relationnelle, l'humilité par rapport à la complexité de l'Autre, et la reconnaissance du fait que le savoir est coproduit.	White (2014 : 37)	2014	anthropologie	théorique	Arsenault et al (2024 : 37)	histoire sociale	article de revue	orientation épistémologique, éthique relationnelle, humilité, complexité, coproduction du savoir
4	Pour nous, une situation interculturelle se définit comme un moment d'interaction, ponctuel ou récurrent, en contexte pluriethnique ou non, où les préjugés et les différences entre les codes culturels non partagés conduisent à un bris de communication qui nuit au rapprochement et, par le fait même, au bon déroulement de la recherche (Arsenault, 2023; White, Grégoire et Gouin-Bonenfant, 2022)	Arsenault et al (2024 : 40)	2024	anthropologie	théorique	Arsenault et al (2024 : 40)	recherche	article de revue	interaction, pluriethnicité, préjugés, différences culturelles, bris de communication, rapprochement
0	Ce concept peut être défini comme « un processus interactif d'assimilation et de différenciation où la définition de soi interfère constamment avec la définition de l'Autre » (Jean-Pierre Cuq, <i>Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde</i> , CLE INTERNATIONAL, 2003, p. 63). Au sens étymologique, l'interculturel, se compose d'un préfixe « inter » « qui suggère des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocités... sert à entretenir dans le meilleur des cas des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d'une coexistence pacifique et solidaire entre les populations » (Jacques Demorron, <i>L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale</i> , Paris : Armand Colin, 1989, p. 30).	Demorron (1989 : 30)	2024	société, culture	théorique	Filali (2024 : 63)	enseignement-apprentissage	article de revue	processus interactif, assimilation, différenciation, définition de soi, définition de l'Autre, coexistence pacifique, solidarité
13	Le deuxième concept que nous définirons est « l'interculturalité ». Il décrit les interactions dynamiques entre cultures, mettant l'accent sur l'échange et le dialogue interculturels plutôt que sur la simple coexistence de diversités culturelles ce qui implique une reconnaissance et une valorisation des différences culturelles.	Lahmami (2025 : 57)	2025	enseignement	institutionnelle	Lahmami (2025 : 57)	enseignement-apprentissage	article de revue	interaction dynamique, échange, dialogue, reconnaissance, valorisation des différences



INTERFERENZE LINGUISTICHE NEL LESSICO DELL'AMBIENTE E DELL'ECOLOGIA

FRANCESCA MALTAGLIATI
Università degli Studi di Firenze
francesca.maltagliati@unifi.it

Abstract

(ITA) La pervasività della tematica ambientale si riflette, nella lingua italiana, in una continua produzione di testi che propongono registri anche molto distanti fra loro. Tali testi hanno in comune un lessico caratterizzato da prestiti e calchi provenienti da altre lingue, in particolare dall'inglese. Il presente lavoro intende proporre una panoramica dei principali prestiti integrali e adattati presenti nella lingua dell'ambiente e dell'ecologia soffermandosi sulle caratteristiche di alcuni lessemi, approfondendone la storia e l'uso.

PAROLE CHIAVE: ambiente; lessico; linguistica del contatto; prestiti; comunicazione pubblica della scienza.

(EN) In the Italian language the pervasiveness of the environmental theme is reflected in a continuous production of texts that propose registers that are even very distant from each other. These texts have in common a lexicon characterized by borrowings and calques from other languages, in particular English. This work proposes an overview of the main integral and adapted loanwords present in the language of the environment and ecology, focusing on the characteristics of some lexemes, delving into their history and use.

KEYWORDS: environment; vocabulary; contact linguistics; loanwords; science communication.

1. La lingua dell'ambiente e dell'ecologia

La lingua dell'ambiente e dell'ecologia, come varietà della lingua naturale che rientra all'interno della categoria dei linguaggi specialistici e settoriali¹, si caratterizza in primo luogo e in modo evidente per una sua terminologia, un suo repertorio lessicale composto da tecnicismi di alto e basso specialismo, a seconda della tipologia testuale presa in considerazione.

¹ Vista l'incertezza definitoria che caratterizza ancora il settore, preciso che in questo lavoro adoterò la classificazione proposta in Gualdo *et al.* utilizzando l'espressione *linguaggi specialistici* per riferirmi a quei codici comunicativi che includono sia la lingua verbale sia gli altri mezzi non verbali (modelli, diagrammi, mappe, immagini, ecc..) e che si riferiscono a un preciso e ben definito ambito di conoscenze. Utilizzerò invece *linguaggi settoriali* per riferirmi a quelle «forme di comunicazione che, pur attingendo a un fondo terminologico specialistico, interagiscono in modo continuo e ineliminabile con la lingua comune e sono dirette a un pubblico largo e indifferenziato», mentre utilizzerò *lingua specialistica e/o settoriale* per riferirmi unicamente al codice verbale, a quella varietà della lingua naturale utilizzata in ambiti specialistici e settoriali (Gualdo *et al.* 2011: 17-21).



La nascita di una “questione ambientale” viene tradizionalmente fatta risalire alla diffusione dei movimenti ambientalisti a partire dagli anni '60 del Novecento. In realtà una ricerca più attenta conferma che una coscienza ambientalista era già presente nel XIX secolo e che è andata formandosi di pari passo con la rivoluzione industriale e il progresso della ricerca scientifica. È stato però l'ultimo secolo a subire un'accelerazione dei principali fattori che hanno un impatto negativo sull'ambiente: crescita della popolazione e sviluppo tecnologico e industriale, con il conseguente incremento del bisogno di energia (McNeill 2002 e 2020). Gli impatti più evidenti, come alcuni grandi disastri ambientali e l'aggravarsi della questione climatica, hanno attratto il crescente interesse della società civile, dei mass media e delle istituzioni pubbliche, amministrative e culturali, interesse confermato dalla pervasività della questione ambientale all'interno di molte e varie categorie testuali, ognuna con le proprie caratteristiche linguistiche, anche molto distanti fra loro.

Cercare quindi di studiare la lingua dell'ambiente e dell'ecologia diviene impresa ardua se non si decidono in via preliminare e in modo preciso le finalità della ricerca, in modo da poter delimitare il campo di studio a una delle varietà in cui questa lingua si manifesta.

Il presente lavoro deriva da un progetto di ricerca, frutto di un dottorato attivato all'interno del PON Ricerca e Innovazione 2014-2020 «su temi orientati alla conservazione dell'ecosistema, alla biodiversità, alla riduzione degli impatti del cambiamento climatico e alla promozione di uno sviluppo sostenibile». Uno dei principali intenti del progetto di ricerca è stato fin dall'inizio quello di individuare delle strategie linguistiche per favorire la comprensione dei temi legati all'ambiente, nella convinzione che una corretta e piena comprensione delle tematiche ambientali sia necessaria per l'adesione da parte della cittadinanza alle politiche ambientali e quindi per l'adozione di comportamenti sostenibili. Proprio per questo la lingua su cui ci si è concentrati, all'interno delle varietà individuabili nel *continuum*² della dimensione verticale³, è una lingua di tipo divulgativo, una lingua rivolta idealmente alla generalità della popolazione, con la volontà di capire come renderla più accessibile, più facilmente comprensibile⁴.

I modi per rendere più accessibili contenuti scientifici e specialistici anche a un pubblico con una scarsa alfabetizzazione scientifica sono vari e si realizzano in forme comunicative diverse, anche innovative, che sono l'oggetto degli studi sulla ‘comunicazione pubblica della scienza’⁵. A livello linguistico esistono varie strategie per favorire la comprensione e l'accessibilità dei testi: glosse, parafrasi di parole complesse, riformulazioni, scioglimento delle sigle e, a livello sintattico, preferenza nell'uso della paratassi, ordine delle parole non marcato, periodi brevi, ecc. (Berruto 1998: 43-49).

Poiché il progetto di ricerca si è concentrato sul livello più superficiale della lingua, il lessico, la scelta è ricaduta sulla realizzazione di un glossario dell'ambiente e dell'ecologia che potesse divenire uno strumento di aiuto per coloro che si occupano di comunicazione pubblica della scienza: giornalisti scientifici, divulgatori, istituzioni pubbliche, educatori. Il primo passo della ricerca è stato quindi la costruzione di un corpus di testi che avessero come destinatario la generalità della popolazione adulta, dal quale poter estrarre una lista di lemmi rappresentativa di una lingua divulgativa. Alla costruzione del corpus è seguita un'estrazione terminologica che ha portato alla

² Per un approfondimento sulla nozione di *continuum* rimando all'insostituibile testo di Berruto (Berruto 1998: 26 e 27).

³ Sulla dimensione verticale dei linguaggi specialistici cfr. Cortelazzo 1994.

⁴ Sono stati quindi esclusi dalla mia ricerca i testi altamente specialistici che, in alcuni casi, sono serviti unicamente come strumento per comprendere l'esatto significato di alcuni termini, ricercando l'eventuale scarto semantico nell'uso di quest'ultimi all'interno della lingua altamente specialistica e in quella comune.

⁵ La comunicazione della scienza «is used to inform, engage, persuade, change behaviours and support better decision-making. Science communication aims to lift the social, environmental and economic standing of a nation's people» (Gaiscogne *et al.* 2020: 12). Ho scelto questa definizione poiché non si fa riferimento a soggetti emittenti e riceventi della comunicazione abbracciando le tesi per cui non è possibile limitare la comunicazione pubblica della scienza a flussi comunicativi che prevedono un trasferimento fra attori di cui si presuppone un dislivello di conoscenze: «la scienza contemporanea sta mettendo in discussione, in misura crescente, la stessa idea di una distinzione netta tra produttori e utilizzatori di conoscenza, che è alla base di una visione della comunicazione della scienza in termini diffusionisti, di deficit e di trasferimento» (Bucchi 2008: 391). Per una panoramica sugli studi sulla comunicazione della scienza cfr. Gualdo *et al.* 2011: 181-216.

realizzazione di un lemmario rappresentativo della lingua dell'ambiente e dell'ecologia utilizzata dalle istituzioni pubbliche e dai mass media per trattare i temi ambientali.

In questo lavoro, in particolare, verranno approfonditi alcuni tratti peculiari della lingua dell'ambiente e dell'ecologia emersi nel corso della ricerca, che riguardano i processi di formazione delle parole.

2. Il corpus

Il Corpus ACS (*Corpus Ambiente Clima e Sostenibilità*) è un corpus per lo studio della lingua italiana dell'ambiente e dell'ecologia costituito da testi in formato .txt non annotati. La raccolta dei testi è avvenuta all'interno di un arco temporale di circa 30 anni, scegliendo come data simbolica dalla quale far partire la ricerca il 1992, anno in cui è stata firmata la *Convenzione Quadro delle Nazioni Unite sui Cambiamenti Climatici*. Ai testi riferibili a questo arco temporale se ne aggiungono soltanto alcuni di qualche anno precedenti al 1992, scelti perché ritenuti utili ai fini della ricerca. In totale il corpus si compone di 872.082 tokens e 747.200 parole.

Il corpus contiene due tipologie di testi: testi massmediatici e testi giuridici.

La scelta è ricaduta, come intuibile, in primo luogo su testi mass mediatici: articoli di quotidiani e di riviste settoriali che trattano di ambiente ed ecologia. Gli articoli sono tratti dai seguenti quotidiani e periodici: «Corriere della Sera», «la Repubblica», «Il Sole 24Ore», «Ecoscienza», «Nuova Ecologia». A tali testi si sono aggiunti alcuni di tipo giuridico⁶ che, sebbene appartenenti a categorie testuali spesso utilizzate in ambiti ristretti e più specialistici, hanno due caratteristiche importanti: l'ambizione di rivolgersi a tutti e il fatto di costituire in molti casi fonti primarie per i testi mass mediatici. Inoltre, come fa notare Gualdo, «la lingua legislativa ha da sempre raccolto e ufficializzato la terminologia delle tecniche più disparate, quasi sempre anticipando le attestazioni lessicografiche» (Gualdo 2010: 142), rappresentando un terreno fertile per la ricerca lessicologica delle varietà specialistiche della lingua.

I testi giuridici che fanno parte del corpus sono stati scelti in base all'importanza che alcuni di essi hanno assunto nel panorama internazionale e nella storia del movimento ambientalista, divenendo le fonti primarie a cui si sono rivolti e continuano a rivolgersi i mass media quando trattano di questioni legate all'ambiente. Nel corpus sono presenti quattro trattati internazionali realizzati nell'ambito dell'ONU: la *Convenzione Quadro delle Nazioni Unite sui Cambiamenti Climatici* (UNFCC – *United Nations Framework Convention on Climate Change*) firmata a New York nel 1992; la *Convenzione sulla Diversità Biologica*, anch'essa del 1992; il *Protocollo di Kyoto* del 1997; l'*Accordo di Parigi* del 2015. Ai trattati si aggiunge la *Dichiarazione di Rio sull'Ambiente e lo Sviluppo* del 1992.

Di tutti questi testi è stata presa in considerazione la traduzione ufficiale, ricavata dalla Gazzetta Ufficiale italiana o dai siti delle istituzioni europee. I quattro trattati e la *Dichiarazione di Rio*, come tutti gli accordi multilaterali adottati sotto l'egida ONU, sono stati redatti e autenticati nelle sei lingue ufficiali dell'organizzazione: inglese, francese, spagnolo, russo, cinese e arabo. L'adesione dell'Italia e in alcuni casi della Comunità Europea, oggi Unione Europea, ai trattati ha consentito di avere una traduzione ufficiale in italiano e in ognuna delle lingue dei paesi aderenti all'Unione dei vari accordi. Il multilinguismo è infatti inserito all'interno della *Carta dei diritti fondamentali dell'UE*, di conseguenza gli atti giuridici e le relative sintesi sono disponibili in tutte le lingue ufficiali

⁶ Ricordo qui che «il linguaggio giuridico-amministrativo è il linguaggio settoriale di cui sono tipicamente costituiti i testi prodotti in campo giuridico: testi normativi, come leggi, decreti, regolamenti; testi applicativi in ambito processuale, come sentenze, ricorsi, e amministrativo, come ordinanze, certificati; testi interpretativi, come monografie, articoli in riviste specialistiche» (Cortelazzo 2010). Si utilizza quindi un'accezione estensiva di testo giuridico in linea con la definizione fornita da Bice Mortara Garavelli che per testi giuridici intende sia «i discorsi (delle fonti) del diritto sia i discorsi sul diritto» (Mortara Garavelli 2001: 9).

dell'Unione. I testi giuridici dell'Unione Europea (anch'essi nella loro versione italiana⁷) che fanno parte del corpus sono alcune comunicazioni e regolamenti dell'UE. A questi testi si aggiungono il Codice dell'Ambiente e la parte del PNRR (*Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*) dedicata alla Missione 2 *Rivoluzione verde e Transizione ecologica*. Una prima estrazione del lessico è avvenuta in modo, per così dire, 'artigianale', in seguito a una lettura e a un'analisi testuale. A questa si è aggiunta l'estrazione delle keywords, parole chiave, da parte del software Sketch Engine⁸. L'estrazione lessicale ha portato alla selezione di 600 parole che compongono il lemmario.

3. Caratteristiche del lessico

Le nuove scoperte relative all'ambiente e al clima, la necessità di identificare nuovi referenti hanno reso questo ambito particolarmente produttivo da un punto di vista linguistico. La risposta alle nuove esigenze comunicative del settore ambientale è venuta principalmente attraverso modelli alloglotti, soprattutto di lingua inglese. Dei tanti tratti che caratterizzano la lingua dell'ambiente e dell'ecologia infatti l'interferenza linguistica dell'inglese, così come avviene in quasi tutti i linguaggi specialistici e settoriali, è certamente fra i più evidenti, soprattutto se ci si limita all'aspetto più superficiale della lingua e quindi al suo lessico (Gualdo 2016: 380; Dardano 2008: 31-35). Nell'inventario lessicale predisposto sono presenti prestiti e calchi che testimoniano questo influsso, mostrando come l'italiano abbia saputo accogliere, con una sua vitalità e creatività, le tante parole che si sono acclimatate nella nostra lingua. La prevalenza dei calchi sui prestiti integrali testimonia la capacità della lingua italiana di sfruttare il materiale linguistico esogeno adattandolo alle proprie strutture linguistiche. Lo studio compiuto in diacronia ha permesso di notare come in alcuni casi i fenomeni di contatto linguistico abbiano di primo acchito assunto la veste di prestiti integrali per poi divenire calchi.

3.1. Prestiti integrali

Il prestito è «quel fenomeno di interferenza linguistica che consiste nella riproduzione da parte di una lingua replica di una parola alloglotta presente in una lingua modello per quanto riguarda sia il significato sia l'aspetto esteriore del modello straniero» (Bombi 2020: 3). Il prestito riproduce quindi sia il significato che il significante alloglotta.

Nel corpus ACS ritroviamo i seguenti prestiti integrali, tutti anglicismi: *adaptation, agrifood, bleaching, blue economy, Cap and trade, carbon border adjustment mechanism, carbon budget, CCS (Carbon Capture and Storage), CCU (Carbon Capture and Utilisation), carbon duty, carbon footprint, carbon leakage, carbon neutral, carbon neutrality, carbon pricing, carbon sink, carbon tax, circular economy, climate adapt, climate change, compost, Cop (Conference of Parties), decommissioning, Esg (Environmental, Social and Governance), ETS (emission trading system), fair trade, FAO, Fer, Fer assimilate, Fit for 55, fracking, global warming, glocal, green, green bond, Green Deal, green economy, Greenhouse gas, Greenpeace, greenwashing, hard to abate (HTA), HFCs (hydrofluorocarbons), hotspot climatico, Iea (International Energy Agency), Ipcc, land grabber, land grabbing, low carbon, LUCAS (Land Use/Cover Area Frame Statistical Survey), Lulucf (Land use, land-use change and forestry), Mapa (Most Affected People and Areas), net zero, Next Generation, nimby, OCSE, offshore, onshore, ONU, overfishing, permafrost, recovery plan, Reef, repowering, SDGs (Sustainable Developments Goals), shale gas, shale oil, slow tourism, smart, smart city, smart grid, smart mobility, smog, tornado, UNEP, UNESCO, UNFCCC, waste, water grabbing, wet market, WMO (World Meteorological Organization), Wri (World Resources Institute), WWF, zero carbon.*

⁷ È importante sottolineare che, come per gli atti dell'Onu, anche per gli atti comunitari la versione italiana è il frutto di una traduzione. Nonostante infatti nell'Ue venga seguito il principio della "coredazione" dei testi, la maggioranza dei documenti sono frutto di una traduzione dall'inglese (Cinato 2010: 85).

⁸ Una "keyword" è quella parola che è due volte più frequente in un certo tipo di testo rispetto a un altro (Kilgariff 2009).

La presenza di prestiti integrali è maggiore nella lingua ‘divulgativa’ dei giornali e dei periodici, mentre i testi giuridici prediligono l’utilizzo di traduenti.

Scorrendo la lista una prima caratteristica che risulta evidente è l’alta presenza di acronimi, «nomi costituiti dalla lettera o dalle lettere iniziali di una o più parole» (lo Zingarelli 2025, mio il corsivo). Identificano per lo più enti, accordi o elementi chimici i cui nomi sono estremamente lunghi e complessi. A livello fonetico gli acronimi vengono generalmente pronunciati in italiano, anche se vi sono casi in cui viene mantenuta la pronuncia inglese. Possono essere letti lettera per lettera (*Pm*), oppure come una parola (*Cop*) (Grossmann *et al.* 2004: 559). L’attribuzione del genere⁹ non segue regole codificate, ma spesso dipende dal genere che nella lingua replica ha la testa del sintagma, una volta che l’acronimo viene sciolto e tradotto. Facciamo un esempio: l’acronimo *FAO* sta per *Food and Agriculture Organization of the United Nations*. In italiano abbiamo Organizzazione delle Nazioni Unite per l’alimentazione e l’agricoltura. Poiché la testa del sintagma è il nome di genere femminile *organizzazione*, anche l’acronimo assume il genere femminile: si dice la *FAO*.

Un’altra caratteristica ben visibile riguarda l’ampia diffusione delle polirematiche, anch’essa tipica dei linguaggi specialistici¹⁰. Fra le varie presenti nell’elenco ve ne sono alcune formate con parole monosillabiche come *green* e *smart* che rientrano fra quei prestiti sovrautilizzati per la loro economicità e incisività (Bombi 2020: 7). Ne sono alcuni esempi: *smart greed*, *smart city*, *green bond*, *Green deal*, *green economy*.

3.1.2. L’aggettivo green

L’aggettivo *green* con il suo significato di ‘che si ispira alla tutela dell’ambiente; verde, ecologico, sostenibile’ (lo Zingarelli 2025), grazie alla sua vaghezza si accosta oramai a una ampio repertorio di sostantivi dando vita anche a formazioni ibride (*lavori green*, *tassonomia green*, *comportamenti green*, ecc.).

Il termine è ampiamente utilizzato nella stampa quotidiana e in testi di tipo divulgativo e rappresenta uno di quei fenomeni tipicamente riscontrabili nel linguaggio della divulgazione, nel quale è possibile assistere a parafrasi e volgarizzamenti che «sfruttano etichette connotative» (Antonini 1994: 176) con le quali il profano riesce ad avvicinarsi alla realtà a cui si fa riferimento. Queste etichette hanno il vantaggio, da un punto di vista comunicativo, di consentire di esprimersi in maniera economica e di fornire una precisazione senza però stabilire dei confini semantici definiti.

La caratteristica della vaghezza, così come definita in Tullio De Mauro¹¹, si accosta perfettamente all’aggettivo *green* dal momento che diviene oggi difficile stabilire se un comportamento, un prodotto, un tipo di produzione possano essere definiti o meno *green*, con l’esito che tutto ciò che implica un miglioramento, dal punto di vista del rispetto e della tutela ambientale, anche minimo rispetto a una condizione precedente, possa acquistare l’etichetta *green*¹². «La vaghezza di parole o locuzioni, per quanto esse possano essere rassicuranti, impedisce di comprendere e quantificare ciò che intendono significare: *impatto zero*, *sicuro*, *inquinato*, *naturale*» (Antelmi 2018: 29).

Una ricerca nei principali dizionari sincronici mostra che la voce è stata accolta solo parzialmente dalla lessicografia italiana. Presente sia nello Zingarelli 2025 che nel Nuovo Devoto-Oli, anche con il significato ecologico, il lemma è invece rintracciabile sia nel Sabatini Coletti che nel GRADIT con altri significati. Nel Sabatini Coletti è presente un significato legato all’ambito della

⁹ Ricordiamo che nella lingua italiana è prevista l’attribuzione del genere, maschile o femminile, ai lessemi che entrano a far parte del nostro lessico.

¹⁰ Nella postfazione del GRADIT Tullio De Mauro evidenzia come nel dizionario l’87% delle polirematiche definite fossero di tipo tecnico-specialistico (De Mauro 2000: 1177).

¹¹ «In termini di applicazione a un referente diciamo che un’espressione è vaga quando non possiamo decidere in base a considerazioni formali se, noto il referente e nota l’espressione, essa è applicabile sempre o non è applicabile mai al referente» (De Mauro 1990: 99)

¹² Uno degli esempi negativi di questa facilità ad attribuire l’etichetta di *green* e di *sostenibile* è il cd *greenwashing* (Cfr. Fusco 2023).

moda e della pubblicità in cui per *green* si intende un 'capo d'abbigliamento o accessorio creato per i giovani o per chi vuole vestirsi in modo giovanile e informale'. Sia in quest'ultimo dizionario che nel GRADIT ritroviamo poi la principale accezione con cui la parola è penetrata inizialmente nella lingua italiana, quella di 'campo da gioco nello sport del golf'. All'interno del Sabatini Coletti ritroviamo però la polirematica *green economy* e il composto *greenwashing* relativi al significato ecologico di *green*¹³. L'Enciclopedia Treccani inserisce *green* fra i Neologismi 2012¹⁴ e, all'interno del Dizionario di Economia e Finanza 2012, propone un approfondimento che riguarda le parole *green* e *green economy*:

Il termine g., nel significato di «pulito», «non inquinato», «sostenibile», «rispettoso dell'ambiente», è spesso impiegato, con riferimento all'attività economica, nell'espressione g. *economy*, o economia verde, quando ci si riferisce a «quel sistema [economico] che garantisce un miglioramento del benessere degli esseri umani ed equità sociale e riduce allo stesso tempo i rischi ambientali e di scarsità delle risorse ecologiche», a garanzia dell'integrità e della disponibilità nel tempo delle risorse utilizzate (Programma Ambiente delle Nazioni Unite, UNEP, <http://www.unep.org/greeneconomy/>). Questa espressione è stata usata per la prima volta alla fine degli anni 1980 nel libro intitolato *Blueprint for a green economy* (E.B. Barbier, A. Markandya, D. Pearce, 1989), che contiene una rassegna della teoria economica neoclassica applicata alle risorse naturali e all'ambiente e approfondimenti su temi quali, per es., la valutazione ambientale e la contabilità (nazionale) verde (Spisto 2012: online).

I dizionari forniscono come prima attestazione della parola nella lingua italiana date diverse. Quelli che accolgono il significato 'ecologico' di *green* rintracciano la prima attestazione del lemma fra gli anni Settanta e Ottanta: nel 1972 lo Zingarelli e nel 1983 il Nuovo Devoto Oli. Anche il GRADIT individua il 1983, mentre il Sabatini Coletti riesce a retrodatare la locuzione *putting green* al 1933.

Una ricerca all'interno dell'archivio storico del Corriere della Sera ci permette però di rintracciare la parola in un articolo del 1927 dedicato alla storia e all'illustrazione delle regole e delle caratteristiche del gioco del golf:

Segue il colpo dell'avversario. E i due giocatori, sempre seguiti dai ragazzi coi bastoni, raggiungono le palline cadute per eseguire gli altri colpi e avvicinarsi alla mèta, Questa, una buca, «hole», del diametro di non più di dieci centimetri, è circondata da un bel praticello verde, «green», sul quale la pallina non deve più esser lanciata con sibilo di proiettile, ma dolcemente spinta come sopra un biliardo. (Ferretti 1927)

Cercando di ricostruire come l'aggettivo *green* abbia acquistato in inglese l'accezione di 'ecologico, che si ispira alla tutela dell'ambiente', consultiamo l'*Oxford English Dictionary* (da ora in poi *Oed*) nel quale ritroviamo, fra i tanti significati della voce polisemica, quello di 'of, relating to, or supporting environmentalism, esp. as a political issue'. L'*Oed* segnala la prima attestazione della parola con questo significato nel 1972 e rimanda alla nascita dei movimenti e dei partiti ambientalisti in Germania all'inizio degli anni '70:

The association of the colour green with the environmentalist lobby, esp. in Europe, dates from the early 1970s in West Germany, notably with the Grüne Aktion Zukunft (Green Campaign for the Future), and the grüne Listen (green lists) of election candidates, both of which emerged mainly from campaigns against nuclear power stations.

Risulta quindi probabile che l'aggettivo abbia iniziato a diffondersi con la nuova accezione a seguito dell'utilizzo come nome proprio di alcuni movimenti ambientalisti. Ricordiamo che *Greenpeace*, storica associazione ambientalista, viene fondata nel 1971. Nel 1983 nasce il *Green*

¹³ L'assenza sia del lemma che delle locuzioni formatesi con esso nel GRADIT è certamente imputabile alla mancanza di aggiornamento del vocabolario in questione ormai dal 2007.

¹⁴ [https://www.treccani.it/vocabolario/green_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/green_(Neologismi)/)

Party of Canada e in Europa, accanto ai movimenti ambientalisti della Germania che nel proprio nome utilizzano la parola *grüne* ('verde'), abbiamo in Irlanda l'*Ecology Party of Ireland*, che nei primi anni Ottanta diviene *Green Alliance-Comhaontas Glas* e poi *Green Party-Comhaontas Glas*. In Francia il partito *les Verts* nasce nel 1984 e nello stesso anno troviamo i *Los Verdes* in Spagna, mentre in Italia la *Federazione delle liste verdi* arriva nel 1986.

In lingua italiana l'aggettivo *green* si è diffuso di pari passo al suo traduttore *verde* che ha a sua volta ampliato la propria sfera semantica a partire dagli anni Ottanta. L'utilizzo dei due lessemi con il significato legato all'ambiente ne ha notevolmente ampliato l'uso negli ultimi 30 anni.

Nella tabella 1 sono presenti i risultati della ricerca della parola *green* nell'archivio storico del quotidiano *Corriere della Sera*, nella figura 2 i risultati della ricerca della parola *verde*. In entrambi i casi emerge una crescita nell'uso a partire dagli anni '70.

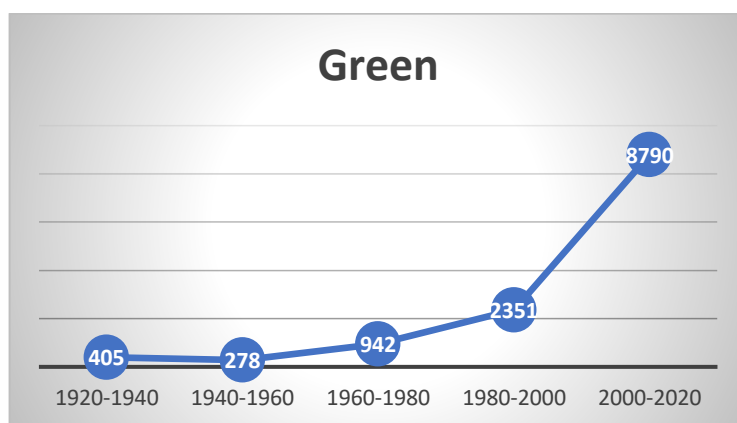


Tabella 1.
Ricerca parola *green*, archivio storico, «Corriere della Sera».

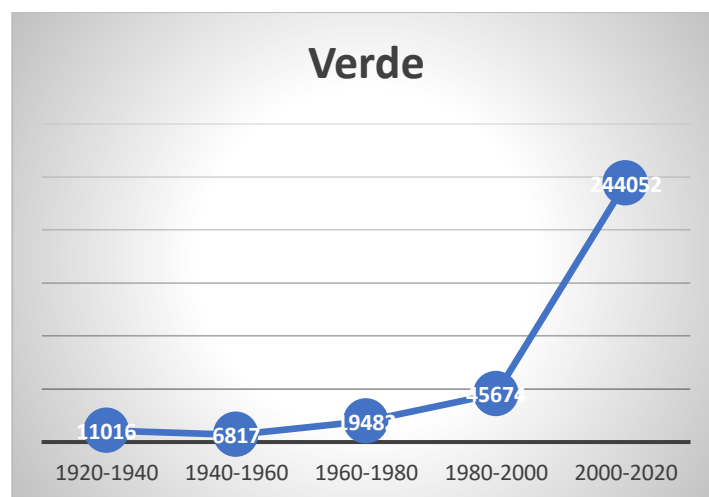


Tabella 2.
Risultati ricerca parola *verde*, archivio storico, «Corriere della Sera».

Come già accennato, nell'uso è possibile ritrovare modelli esogeni (*green economy*, *green job*), calchi sintagmatici che ricalcano modelli alloglotti (*economia verde*, *lavori verdi*), formazioni miste (*svolta green*, *transizione green*, *energia green*).

Ne forniamo sotto due esempi piuttosto recenti:

L'Ue apre alla possibilità di includere l'energia nucleare e il gas naturale come fonti green. Ma il gas deve provenire da fonti rinnovabili o avere basse emissioni entro il 2035. E deve esistere un piano per smaltire in sicurezza le scorie nucleari. [...] «Emergenza energetica in Europa, sembra che finalmente anche la Commissione si prepari a riconoscere gas e nucleare come “energie green”», esulta Matteo Salvini. «L'Italia non può stare ferma, la Lega è pronta anche a raccogliere le firme per un referendum che porti il nostro Paese in un futuro energetico indipendente, sicuro e pulito». (Anon. 2022)

Si sta già facendo sentire «l'effetto Trump» su mondo green, sostenibilità e principi Esg. Ma fino a che punto quest'inversione di tendenza può cancellare la filosofia verde delle aziende globali? (Trovato 2025)

La forma alloglotta *green* inoltre, in vari contesti ha subito un processo di conversione, passando dalla categoria di aggettivo a quella di sostantivo. In questa veste la parola indica soprattutto il settore (tutta la filiera della produzione sostenibile), un metodo, uno stile di vita a seconda dei contesti.

3.2. Prestiti adattati

In questo paragrafo viene esposta una breve panoramica su alcuni dei prestiti adattati della lingua dell'ambiente e dell'ecologia. I prestiti adattati si integrano e mimetizzano all'interno delle strutture indigene della lingua replica (Bombi 2020: 9). Nella lingua dell'ambiente troviamo soltanto pochi prestiti adattati.

3.2.1. Ozono e Azoto

Appartenente all'ambito specialistico della chimica, oramai ampiamente diffuso nell'uso, *ozono* indica un gas 'allotropo dell'ossigeno con molecola triatomica, che forma nell'atmosfera uno strato detto ozonosfera, si presenta come un gas bluastro, instabile e dotato di forte potere ossidante e trova impiego spec. come disinfettante, decolorante e conservante di alimenti' (GRADIT). Il termine è un prestito adattato dal francese *ozone* attestato per la prima volta, sempre secondo il GRADIT, nel 1855. La resa in italiano *ozono* risalirebbe a un decennio più tardi e deve la sua attuale fortuna all'espressione *buco dell'ozono* che indica 'nel gergo giornalistico, l'impoverimento della concentrazione di ozono nell'ozonosfera che si rileva sopra l'Antartide spec. nei mesi di settembre-ottobre, ritenuto uno degli effetti potenzialmente più pericolosi dell'inquinamento atmosferico' (Zingarelli 2025).

È l'ultima parola registrata nella quinta edizione del Vocabolario dell'Accademia della Crusca, rimasta incompleta.

Anche *azoto* si modella su un lessema di lingua francese: *azote*. Secondo lo Zingarelli il termine è stato coniato nel 1787 da A.-L. Lavoisier aggiungendo l'elemento *a-* privativo al morfema derivato dal greco ζωή ('vita') «perché non permette la combustione e la respirazione» (GRADIT).

Per *azoto* si intende un 'elemento chimico, non metallo, gassoso, incolore, inodore, costituente principale dell'aria, che impedisce i processi di combustione e respirazione; è usato per la produzione dell'ammoniaca e di fertilizzanti' (Zingarelli 2025).

3.2.2. Resilienza

Fra le parole che appartengono alla categoria dei prestiti adattati Raffaella Bombi segnala la parola *resilienza* (Bombi 2020: 16). Se la sua ampia diffusione negli ultimi anni è legata certamente all'ampio utilizzo che la lingua inglese fa del lessema, è difficile accertare un passaggio diretto dalla lingua inglese a quella italiana. Della parola si era già occupata l'Accademia della Crusca: Simona Cresti ne ha documentato l'ampio uso nella lingua latina in cui troviamo la forma *resilientia* e il verbo

resilire (Cresti 2014). Il passaggio in italiano, che propone una forma quasi identica a quella latina, avviene accogliendo più di un significato. Ancor oggi il termine indica in ambito tecnico scientifico la ‘capacità di un materiale di assorbire elasticamente un carico o un urto senza giungere a rottura’ (Zingarelli 2025), mentre un suo uso più generico riguarda la ‘capacità di un corpo o di un sistema di resistere a sollecitazioni che ne minano l'equilibrio’ (Zingarelli 2025).

Nella lingua dell’ambiente e dell’ecologia si parla di *resilienza climatica*, locuzione che indica ‘la capacità delle società, di un territorio, di un ecosistema di rispondere e adattarsi agli impatti negativi della crisi climatica’.

La locuzione, che non può dirsi esser divenuta un’unità lessicale, inizia a diffondersi sulla stampa italiana a partire dal 2014 in seguito all’annuncio del presidente di allora degli Stati Uniti Barak Obama di voler adottare un piano di *resilienza climatica*:

NEW YORK – «Metto a disposizione subito un miliardo di dollari, per un piano di **resilienza climatica**». Barack Obama lancia la nuova sfida ambientale da Fresno, l’epicentro di una crisi drammatica: la grande siccità della California. (Rampini 2014: online)

Sul Corriere la prima attestazione è del 2018:

La biodiversità qui presente e la **resilienza climatica** di molte specie rendono l’Antartide un luogo ideale per studi di tipo adattivo» spiega la ricercatrice, che aveva già studiato e condotto esperimenti di successo nell’ambiente sottomarino del Mediterraneo. (Moraca 2018)

3.2.3. Riciclaggio

La distinzione fra prestiti adattati e calchi si fa labile in quelle parole che presentano formanti analoghi nelle diverse lingue. È il caso della parola *riciclaggio* di cui già si era occupato Migliorini:

La parola è modellata sul francese *recyclage*, che dal 1960 circa, accanto al verbo *recycler* e altri derivati, si adopera in quella lingua con due significati principali, uno proprio, nato dalle preoccupazioni ecologiche da cui è dominato il nostro tempo, cioè il trattamento a cui vengono assoggettate aria o acqua impura per poterle riutilizzare, e un secondo significato, evidentemente derivato, quell’aggiornamento intellettuale o tecnico a cui un adulto si sottopone. (Migliorini 1975a: 116-117)

Il verbo *riciclare*, di cui troviamo anche la variante *reciclare* (meno frequente) si modella sul francese *recycler*. La resa in italiano è favorita dalla presenza dei due prefissi reiterativi *re-* e *ri-* e della parola *ciclo* che ricalcano perfettamente il modello alloglotto. *Recyclage* è invece il nome deverbale risultato dal processo di nominalizzazione del verbo *recycler*, processo a cui la lingua italiana si è ispirata nella formazione di *riciclaggio*. Il suffisso *-aggio* tipicamente seleziona «basi verbali denotanti attività tecniche o professionali» (Grossmann *et al.* 2004: 337).

Anche in questo caso della parola si era già occupata l’Accademia della Crusca documentando la diffusione della parola e del sinonimo *riciclo*. Nell’approfondimento proposto dall’Accademia troviamo specificato che:

riciclo e riciclaggio sono sinonimi, ma mentre il primo termine indica solo ‘operazione di riciclare’, riciclaggio ha una semantica più complessa. Infatti alla prima accezione (e anche più diffusa) di ‘nuova utilizzazione di materiali di scarto o rifiuto’ e ‘trattamento di depurazione dell’aria o dell’acqua’ si aggiunge quella di ‘reato consistente nell’impiego di beni e denaro di provenienza delittuosa in attività apparentemente legali’ e anche ‘riqualificazione professionale, riutilizzo per nuovi impieghi’ (Devoto-Oli 2021)». (Di Carlo 2022).

Questa sua seconda accezione però pare non essere prevalente e nell'uso *riciclaggio* viene più spesso utilizzato nel suo significato ambientale.

3.2.4. *Ciclone*

Ciclone è una di quelle parole che è stata introdotta nella lingua italiana compiendo un percorso tortuoso. La trasparenza semantica dei suoi morfemi è dovuta all'origine classica: la parola infatti contiene un elemento lessicale di origine greca: κύκλος ('cerchio', 'circolo').

Il *Grande dizionario della lingua italiana* (da ora in poi *GDLI*) definisce *ciclone* 'perturbazione atmosferica consistente in un moto di massa di aria a vortice, ad andamento centripeto (cicloni tropicali), o in un moto di massa d'aria sotto forma di vortice-onda (cicloni extratropicali delle medie latitudini): e nel linguaggio comune equivale a uragano, tifone, tromba d'aria'. Si tratta di una voce dotta che si modella, mantenendo una forma quasi identica, sull'inglese *cyclone*, termine coniato «per una classe di venti dal meteorologo H. Piddington (Londra-Edinburgo 1848)» (Migliorini 1975b: 30). Secondo il *GDLI* il lessema è stato prima accolto nella lingua francese, che ha mantenuto la stessa grafia *cyclone*, per approdare nella lingua italiana, secondo il *DELI*, nel 1873 nel testo di E. Ribighini e F. Ascoli, *Brevi Cenni sui cicloni e modi di evitarli*, Genova.

Una ricerca su Google books permette di retrodatare la prima attestazione in italiano di qualche anno, nel 1851. Nella nota 3 presente a p. 841 del testo *Istituzioni scientifiche e tecniche ossia Corso teorico e pratico di agricoltura* (Berti Pichat 1851) ritroviamo infatti la parola in corsivo a testimonianza della novità rappresentata da quest'ultima nella lingua italiana.

4. Conclusioni

Questo lavoro ha voluto fornire una breve panoramica di alcune caratteristiche del lessico della lingua dell'ambiente e dell'ecologia rilevate all'interno di un corpus di riferimento, composto da testi massmediatici e testi giuridici. La prima e più evidente caratteristica, comune ai linguaggi specialistici odierni, soprattutto a quelli scientifici, è l'influsso dell'inglese che si realizza nella presenza di calchi, prestiti adattati e prestiti integrali. Di quest'ultimi si è fornito un elenco estratto dal corpus. L'analisi effettuata ha mostrato che nei testi la presenza di prestiti integrali non è omogenea: sono quelli massmediatici ad aver accolto maggiormente gli anglicismi, mentre i testi giuridici, in parte perché traduzioni di testi originariamente redatti in lingua inglese, prediligono la ricerca di traduzioni. Lo studio ha inoltre fornito un esempio, trattando la parola *green*, di una caratteristica tipica del linguaggio della divulgazione: quella di utilizzare lessemi dal significato vago che rispondono a esigenze di economicità e incisività. Si tratta di parole che, pur rientrando nell'inventario lessicale della lingua dell'ambiente, non rispondono a quelle esigenze di rigore e di denotatività tipiche delle terminologie scientifiche, ma tendono a sfruttare etichette connotative per facilitare la comprensione dei concetti. Si tratta di parole *passé-partout* che tendono a essere inserite in serie paradigmatiche come i lessemi *smart*, *sostenibile* e *green* che se da una parte hanno il vantaggio di veicolare con immediatezza e facilità un concetto, facilitandone la comprensione, dall'altra rischiano di essere utilizzate in modo strumentale a fini propagandistici o commerciali.

Bibliografia

Anon., *Per la Ue gas e nucleare sono "verdi" Salvini: "Referendum per il sì all'atomo"*, in repubblica.it, 02.01.2022.

Antelmi D., 2018, *Verdi parole. Un'analisi linguistica del discorso green*, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni.

- Antonini A., 1994, *La lingua della divulgazione scientifica*, in *Gli italiani trasmessi. La radio*, Incontri del Centro di studi di grammatica italiana, Firenze Villa Medicea di Castello, 13-14 maggio 1994, Firenze Villa Medicea di Castello: 169-201.
- Berruto G., 1998, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci Editore, Roma.
- Berti Pichat C., 1851, *Istituzioni scientifiche e tecniche ossia Corso teorico e pratico di agricoltura*, Cugini Pomba e comp., Torino. Il testo è reperibile in rete all'indirizzo: https://www.google.it/books/edition/Istituzioni_scientifiche_e_tecniche_ossi/wmTfYEnuZw0C?hl=it&gbpv=1&dq=ciclone&pg=PA841&printsec=frontcover
- Bombi R., 1993, "Riflessioni sulla composizione con affissoidi", *Incontri Linguistici*, 16, 159-169.
- Bombi R., 2020, *Interferenze linguistiche. Tra anglicismi e italianismi*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Bucchi M., 2008, "Dal deficit al dialogo, dal dialogo alla partecipazione – e poi? Modelli di interazione fra scienza e pubblico", *Rassegna Italiana di Sociologia*, XLIX, fasc. 3, luglio-settembre 2008, 377-402.
- Cinato L., 2010, *Terminologia italiana e tedesca nei documenti COM*, in R. Raus (ed.), *Multilinguismo e terminologia nell'Unione Europea*, Hoepli, Milano, pp. 85-114.
- Cresti S., 2014, *L'elasticità di resilienza*, Redazione Consulenza Linguistica, Accademia della Crusca, Firenze: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/lelasticità-di-resilienza/928>
- Cortelazzo M., 1994, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Cortelazzo M., 2010, *Giuridico-amministrativo, linguaggio*, Enciclopedia dell'italiano, Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giuridico-amministrativo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giuridico-amministrativo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Dardano M., 2008, *Tra innovazione e conservazione*, in M. Dardano e G. Frenguelli (eds.), *L'italiano di oggi*, Aracne editrice, Roma.
- De Mauro T., 1990 (I ed. Laterza 2019), *Minisemantica*, Gius. Laterza & figli, Bari-Roma.
- De Mauro T., 2000, *Postfazione*, GRADIT (Grande Dizionario italiano dell'uso), vol. VI, UTET, Torino.
- Di Carlo M., *Oggi riciclo o riciclo?*, Redazione Consulenza Linguistica, Accademia della Crusca, Firenze: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/oggi-riciclo-o-riciclo/9074>
- Ferretti L., 1927, *Il golf: come è nato e come si gioca*, Corriere della Sera, 16.10.1927.
- Fusco F., 2023, *Dare una "verniciata di verde" con le parole: greenwashing e dintorni*, in M. Biffi, M. V. Dell'Anna, R. Gualdo (eds.), *L'Italiano e la sostenibilità*, GoWare e Accademia della Crusca, Firenze: 59-71.
- Gaiscogne et al., 2020, *Communicating Science. A global prospective*, ANU Press.
- Grossman M., Rainer F. (eds), 2004, *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Gualdo R., 2010, *Sincronia e diacronia nella terminologia tecnico-scientifica. Il caso della legislazione sull'ambiente*, in Id., *Per l'italiano. Saggi di storia della lingua nel nuovo millennio*, Aracne, Roma: 111-152.
- Gualdo et al., 2011, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci Editore, Roma.
- Gualdo R., 2016, *Linguaggi specialistici e settoriali*, in S. Lubello (ed), *Manuale di linguistica italiana*, Berlin, Boston: De Gruyter: 371-395.
- Kilgarriff A., 2009, *Simple maths for keywords*, in Mahlberg M., González-Díaz V. & Smith C. (eds.), *Proceedings of Corpus Linguistics*, Conference CL2009, University of Liverpool, Mahlberg.
- McNeill J. R., 2002 e 2020, *Qualcosa di nuovo sotto il sole. Storia dell'ambiente nel XX secolo*, Giulio Einaudi Editore, Torino.
- Migliorini B., 1975a, *Parole e storia. Fogli di vocabolario*, Rizzoli, Milano.
- Migliorini B., 1975b, *Parole d'autore (Onomaturgia)*, Sansoni, Firenze.
- Mortara Garavelli B., 2001, *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*, Giulio Einaudi Editore, Torino.

- Moraca s., 2018, «*La mia sfida da subacquea sotto i ghiacci dell'Antartide*», Corriere della Sera, 18.12.2018.
- Rampini F., 2014, *Un piano per la grande sete*, repubblica.it, 15.02.2014.
- Spisto A., 2012, *Green*, *Dizionario di Economia e Finanza* (2012), Enciclopedia Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/green_\(Dizionario-di-Economia-e-Finanza\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/green_(Dizionario-di-Economia-e-Finanza)/)
- Trovato I., *Transizioni verdi, la strada è in salita*, Corriere della Sera, 12.01.2025.

Dizionari

- Battaglia S., Bàrberi Squarotti G., *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, UTET, Torino 1961-2000, con due Supplementi diretti da Edoardo Sanguineti, 2004 e 2009, e un *Indice degli autori* citati a cura di Giovanni Ronco, 2004.
- Cannella M., Lazzarini B., Zaninello A., Zingarelli N., *Lo Zingarelli 2025. Vocabolario della lingua italiana*, (versione digitale), Bologna, Zanichelli.
- Cortelazzo M.-Zolli P., *Il Nuovo Etimologico, DELI-Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna, 1999.
- De Mauro T., GRADIT *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, UTET, Torino 1999-2000, con aggiornamento del 2003 e del 2007, con cd-rom (dispositivo usb nel 2007).
- Devoto G., Oli g. C., Serianni L., Trifone M., *Nuovo Devoto-Oli. Il Vocabolario dell'italiano contemporaneo*, Milano, Mondadori Education [marchio Le Monnier], 2023.
- Oxford English Dictionary*, © 2023, <https://www.oed.com>
- Sabatini F., Coletti V., Manfredini M., *Dizionario della lingua italiana Sabatini Coletti*, Edigeo Srl, Milano, 2024.



**ESCAPE ROOM VIRTUALI:
Uno strumento innovativo per la valutazione dell'apprendimento
dell'educazione civica in lingua inglese**

SIMONA SCANNI

I.C. Japigia II – Torre a Mare

simona.scanni.d@japigiaii-torreamare.edu.it

Abstract

(ITA) Il presente contributo esplora la sfida della valutazione dell'Educazione Civica in lingua inglese, introdotta obbligatoriamente dal 2020/2021 per la cittadinanza globale (Agenda 2030), che richiede di misurare competenze linguistiche e concetti civici. Si propone l'uso di *escape room* virtuali come strumento innovativo e coinvolgente per una valutazione efficace e interattiva, capace di sviluppare entrambe le aree. Osservazioni in classi di scuola secondaria di primo grado ne evidenziano il potenziale valutativo.

PAROLE CHIAVE: Educazione civica; realtà virtuale; valutazione dell'apprendimento; escape room; lingue straniere.

(EN) This paper examines the challenge of assessing Civic Education learning in English as a foreign language, a compulsory subject in Italian schools since the 2020/2021 academic year to promote global citizenship (Agenda 2030), where language and civic understanding are intertwined. It suggests virtual escape rooms as a fresh, immersive method for impactful, hands-on assessment, nurturing both areas. Observations in lower secondary school show its potential.

KEYWORDS: Civic education; virtual reality; assessment of learning; escape room; foreign languages.

1. Introduzione

Il panorama educativo globale è attualmente caratterizzato da un significativo cambiamento di paradigma, che pone il discente al centro del processo di apprendimento, adottando una prospettiva sempre più inclusiva al fine di rispondere alle complesse sfide educative contemporanee. In questo contesto, le esperienze ludiche emergono come strategie e pratiche didattiche innovative di notevole efficacia. La narrazione e il gioco offerti dalle *escape room*, operando al confine tra apprendimento formale e informale, offrono un fertile terreno per l'innovazione didattica e possono essere integrati in diversi ambiti disciplinari, a ogni livello e grado scolastico. Tali approcci favoriscono un



apprendimento attivo, in cui gli studenti sono chiamati a partecipare in prima persona alla costruzione del proprio sapere, attraverso esperienze ludiche coinvolgenti e significative. Queste esperienze permettono di applicare concretamente le conoscenze acquisite e di sviluppare competenze cruciali. In particolare, il modello esperienziale (Kolb 2015), fondato sull'esperienza diretta, si rivela particolarmente efficace in questo ambito.

In un'era dominata dalla tecnologia, le nuove generazioni, spesso definite "nativi digitali" (Prensky 2001a), crescono immerse in un ambiente digitale ricco di stimoli interattivi. Sebbene questa nuova generazione di studenti descritti come "*digital natives*" non sia totalmente in grado di utilizzare gli strumenti digitali e online per scopi educativi e didattici (Kirschner *et al.* 2017; Scanni 2022) in autonomia, per questi studenti le metodologie didattiche tradizionali possono risultare meno coinvolgenti, mentre le esperienze che sfruttano il digitale e la gamification offrono un potente strumento di motivazione e apprendimento. Le *escape room* virtuali, in particolare, rappresentano un'evoluzione naturale del format, offrendo accessibilità, flessibilità e la possibilità di creare ambienti immersivi e interattivi, capaci di catturare l'attenzione e stimolare la partecipazione attiva degli studenti. L'aspetto virtuale, inoltre, consente di superare limiti logistici e di spazio, aprendo nuove opportunità per l'apprendimento collaborativo e la condivisione di esperienze tra studenti di diverse provenienze.

In questo contesto di innovazione didattica, l'educazione civica assume un ruolo cruciale nel curriculum della scuola secondaria di I grado. Formare cittadini consapevoli, responsabili e attivi è un obiettivo fondamentale per la costruzione di una società democratica e inclusiva. L'educazione civica non si limita alla trasmissione di nozioni teoriche, ma richiede l'applicazione pratica di competenze civiche e sociali, come il pensiero critico, la capacità di collaborare, il rispetto delle regole e la consapevolezza dei propri diritti e doveri. Le *escape room* virtuali, grazie alla loro natura interattiva e collaborativa, possono offrire un contesto ideale per l'apprendimento esperienziale dell'educazione civica, permettendo agli studenti di confrontarsi con situazioni reali, prendere decisioni, risolvere problemi e riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni (Duggins 2019; Makri *et al.* 2021).

L'utilizzo della lingua inglese per veicolare i contenuti di educazione civica, inoltre, arricchisce ulteriormente l'esperienza, promuovendo lo sviluppo di competenze linguistiche in un contesto autentico e significativo.

Obiettivo del presente articolo è, dunque, esplorare il potenziale delle *escape room* virtuali come strumento innovativo per valutare l'apprendimento dell'educazione civica in lingua inglese nella scuola secondaria di I grado, fornendo un quadro teorico che ne giustifichi l'utilizzo e offrendo spunti per la progettazione di attività didattiche efficaci.

Il presente articolo esplora l'applicazione delle *escape room* virtuali come strumento didattico e valutativo per l'educazione civica in lingua inglese nella scuola secondaria di I grado. Dopo aver delineato il quadro normativo nazionale sull'educazione civica, con particolare riferimento alle linee guida ministeriali e ai nuclei tematici, si analizzerà il passaggio da una didattica nozionistica a un approccio centrato sullo studente e sull'apprendimento attivo. Successivamente, si approfondirà il potenziale delle *escape room* virtuali in ambito educativo, descrivendone le caratteristiche, i vantaggi e i limiti, con un esempio pratico di implementazione. La sezione successiva sarà dedicata alla valutazione dell'apprendimento dell'educazione civica attraverso l'*escape room* virtuale, illustrando una proposta didattica concreta che integra valutazione formativa e sommativa. Infine, verranno affrontate delle considerazioni teoriche sull'efficacia e le limitazioni delle *escape room* virtuali, con particolare attenzione alle risorse tecnologiche, alla progettazione didattica, alla gestione della classe virtuale, all'alfabetizzazione informatica degli studenti e all'accessibilità. L'articolo si concluderà con una sintesi dei principali risultati e con suggerimenti per la ricerca futura.

2. Educazione civica: il quadro di riferimento normativo nazionale

La legge 20 agosto 2019, n. 92¹, (d'ora in avanti, Legge) ha reintrodotto l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021 come materia curricolare in tutti i gradi scolastici, nell'ottica della costruzione di una cittadinanza globale, come previsto tra gli obiettivi dell'Agenda 2030. Infatti, l'obiettivo dell'insegnamento dell'educazione civica, come riportato nel testo della Legge, è quello di "formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri". Questa legge prevede 33 ore annuali dedicate all'educazione civica, con una valutazione che concorre all'ammissione alla classe successiva e all'Esame di Stato. Le linee guida del MIUR (dal 2022, MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito) forniscono indicazioni operative per l'attuazione della Legge, suggerendo l'integrazione trasversale dell'educazione civica nelle diverse discipline e l'adozione di metodologie didattiche innovative. I tre nuclei concettuali che costituiscono i pilastri della Legge, intorno ai quali si sviluppano le Linee guida, sono: *costituzione* (diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà), *sviluppo sostenibile* (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio) e *cittadinanza digitale*.

Dall'anno scolastico 2024/2025, il Decreto Ministeriale n.183 del 7 settembre 2024 ha introdotto nuove linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, in sostituzione delle precedenti, e i cui tre nuclei tematici principali sono: *costituzione, sviluppo economico e sostenibilità, cittadinanza digitale*.

L'intervento didattico del presente contributo è stato messo in pratica nel corso dell'anno scolastico 2023/2024, tenendo conto quindi della prima Legge e linee guida antecedenti all'ultima modifica. Il Nucleo tematico di riferimento è stato "costituzione" ma la presente proposta può essere estesa a qualsiasi nucleo, e trova applicazione anche in più discipline, nell'ottica della trasversalità e interdisciplinarietà dell'educazione civica. Si pensi per esempio alle UDA trasversali, che propongono un percorso pluridisciplinare e trasversale coinvolgendo tutte le discipline presenti nel curriculum di Educazione Civica.

Il carattere trasversale della disciplina dell'Educazione Civica viene ribadita nelle Linee Guida, in cui si evince anche la necessità di organizzare ambienti di apprendimento basati su "modalità laboratoriali, di ricerca, in gruppi di lavoro collaborativi, nell'applicazione in compiti che trovano riscontro nell'esperienza, nella vita quotidiana, nella cronaca" e che forniscano agli studenti occasioni di apprendimento attivo e autonomo. L'utilizzo del digitale, in maniera responsabile e consapevole, diventa un ulteriore strumento di primaria importanza per il raggiungimento delle conoscenze, abilità e competenze.

La valutazione finale di un percorso pluridisciplinare potrebbe dunque convogliare nella esecuzione di una *escape room* virtuale, ma anche fisica o mista a seconda degli obiettivi, del livello e del grado scolastico, e delle competenze che si vogliono sviluppare.

3. Rinnovare la didattica verso un apprendimento attivo e centrato sullo studente

Il sistema scolastico italiano ha operato una transizione da un paradigma didattico di tipo nozionistico a un modello fondato sullo sviluppo delle competenze. Tale transizione implica la necessità di formare discenti autonomi e responsabili, in grado di affrontare in maniera efficace la complessità e le dinamiche del cambiamento quali elementi intrinseci alla loro esperienza esistenziale, sia in ambito personale che professionale (Roletto 2018). Un concetto strettamente collegato all'approccio didattico per competenze è quello di apprendimento attivo (Jerome 2000): in ambienti di apprendimento attivo, infatti, le competenze si sviluppano attraverso l'applicazione delle conoscenze e abilità in contesti reali, in cui lo studente è al centro e attore attivo del processo di

¹ Le cui linee guida sono state adottate con decreto ministeriale 22 giugno 2020, n. 35.

apprendimento. Si passa, dunque, da una didattica di tipo nozionistico, in cui i saperi vengono trasmessi al discente, ad una prospettiva di tipo costruttivista sociale che sottolinea l'importanza dell'apprendimento come attività di collaborazione e condivisione delle nuove esperienze, in cui ogni singolo studente costruisce le proprie conoscenze sia in maniera individuale che con i propri compagni e i docenti attraverso relazioni che non sono unidirezionali (sapere trasmesso da insegnante a dicenti), bensì il gruppo classe e i docenti diventano attivi co-esploratori del mondo (Cerrocchi 2012). Il docente assume quindi un ruolo fondamentale poiché si impegna nella creazione di un ambiente di apprendimento che garantisca la centralità dei discenti, e che offra esperienze stimolanti e significative, ed occasioni di sperimentare, esplorare e costruire attivamente attraverso la lingua straniera (o altra disciplina). Il docente deve altresì incoraggiare gli studenti a sviluppare competenze che saranno utili anche al di fuori dell'ambito scolastico, quali il *critical thinking*, il *cooperative learning*, l'autonomia e la responsabilità del proprio apprendimento.

In sintesi, l'apprendimento attivo offre un approccio dinamico e coinvolgente che promuove un apprendimento profondo e significativo, ponendo gli studenti al centro del processo educativo e sviluppando abilità cognitive e sociali fondamentali. L'apprendimento esperienziale riveste un ruolo essenziale in tale approccio.

4. Gioco e Didattica: Fondamenti Teorici per un Apprendimento Coinvolgente

Negli ultimi anni, l'uso dei giochi come metodo pedagogico ha acquisito rilevanza (Makri *et al.* 2021), grazie anche al sempre più crescente riconoscimento del loro potenziale per migliorare il coinvolgimento degli studenti e favorire un apprendimento più profondo (Begotti 2006). Questo aumento di interesse è dimostrato da un consistente corpus di ricerche che dimostrano l'efficacia dell'apprendimento basato sul gioco in varie discipline e livelli di istruzione. Ad esempio, studi hanno dimostrato che gli ambienti *gamificati* possono migliorare significativamente la motivazione degli studenti e la ritenzione delle conoscenze rispetto ai metodi di insegnamento tradizionali (Dicheva *et al.* 2015). Inoltre, l'integrazione di giochi digitali e simulazioni consente la creazione di esperienze di apprendimento coinvolgenti e interattive che si adattano a diversi stili di apprendimento e promuovono la partecipazione attiva (Plass *et al.* 2015). La crescente disponibilità di tecnologie accessibili e la proliferazione di piattaforme di giochi educativi hanno ulteriormente facilitato l'adozione di approcci basati sul gioco. In Italia, l'importanza del gioco nell'apprendimento è riconosciuta anche dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (cfr. il DM 254 del 2012), che ne sottolineano il ruolo fondamentale nello sviluppo delle competenze. Inoltre, la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), ha influenzato significativamente le politiche educative italiane, promuovendo un'istruzione orientata allo sviluppo delle competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva e l'occupabilità. Inoltre, la Legge 107/2015 (*La Buona Scuola*), promuovendo l'innovazione didattica e l'uso delle tecnologie digitali, ha favorito l'integrazione di metodologie ludiche nelle scuole. Infine il Decreto Ministeriale 742/2017, definendo le competenze chiave per l'apprendimento permanente nel contesto italiano, sottolinea l'importanza delle competenze digitali e della capacità di risolvere problemi, che possono essere sviluppate attraverso il gioco.

Il passaggio verso un'istruzione basata sulle competenze ha evidenziato il valore dei giochi nella valutazione delle abilità pratiche e delle capacità di risoluzione dei problemi, allineandosi alla necessità di metodi di valutazione autentici (Kiili *et al.* 2018). Questo panorama in evoluzione sottolinea il potenziale trasformativo dei giochi come potente strumento per arricchire le pratiche educative e coltivare le competenze del XXI secolo.

Parallelamente all'incremento dell'interesse verso i giochi come strumenti didattici, si è assistito a una crescente diffusione della *gamification* e del *digital game-based learning* (DGBL). La *gamification* consiste nell'applicazione di elementi di design tipici dei giochi (come punti, livelli,

sfide e ricompense) in contesti non ludici, con l'obiettivo di aumentare il coinvolgimento e la motivazione degli studenti (Werbach *et al.* 2012). Il DGBL, invece, si concentra sull'utilizzo di videogiochi e giochi digitali specificamente progettati per scopi educativi, sfruttando il potenziale immersivo e interattivo dei media digitali (Prensky 2001b). Entrambi gli approcci sfruttano il potenziale ludico per creare esperienze di apprendimento interattive e coinvolgenti, in linea con le esigenze di un'istruzione basata sulle competenze (Gee 2003). Nel panorama educativo italiano, l'adozione di metodologie innovative come la *gamification* e il DGBL è strettamente legata alle direttive e agli obiettivi delineati dalle Indicazioni Nazionali e dalle politiche relative alle competenze digitali. Queste ultime, in linea con le raccomandazioni europee, pongono un'enfasi crescente sullo sviluppo di competenze trasversali, come il pensiero critico, la risoluzione di problemi e la collaborazione, che possono essere efficacemente coltivate attraverso approcci ludici. Nel contesto dell'apprendimento linguistico, queste metodologie innovative mirano ad aumentare motivazione e coinvolgimento degli studenti, sfruttando il potenziale ludico per creare esperienze di apprendimento interattive e multisensoriali (Fiorentino 2022). L'integrazione del gioco nella didattica, sostenuta da teorie costruttiviste e socio-costruttiviste che enfatizzano l'apprendimento attivo e collaborativo (Mollica 1976; 2019), offre un ambiente motivante e coinvolgente per lo sviluppo di competenze cognitive e socio-emotive. In particolare, le *escape room* virtuali emergono come strumenti potenti per la didattica delle lingue straniere (LS), combinando elementi di *gamification* con l'immersione narrativa per creare contesti di apprendimento autentici. La didattica interattiva e collaborativa, facilitata dalle tecnologie digitali (Grassa *et al.* 2016), promuove la costruzione di conoscenza condivisa e la negoziazione di significati, elementi chiave per l'acquisizione linguistica. Le *escape room* virtuali, in questo contesto, consentono di valutare le competenze degli studenti in modo dinamico e formativo, spostando l'attenzione dal prodotto finale al processo di risoluzione dei problemi e all'applicazione delle conoscenze linguistiche in situazioni realistiche. Pertanto, l'analisi dell'efficacia delle *escape room* virtuali per l'apprendimento delle LS e la valutazione delle competenze rappresenta un'area di ricerca promettente, con implicazioni significative per la progettazione di ambienti di apprendimento innovativi e coinvolgenti.

5. Le Escape Room Virtuali come strumento didattico e valutativo

Le *escape room*, in italiano “stanze di fuga”, sono definite da Nicholson (2015: 1) come esperienze di apprendimento basate sul gioco cooperativo in cui i giocatori scoprono indizi, risolvono enigmi e svolgono compiti in una o più stanze per raggiungere un obiettivo specifico (di solito scappare dalla stanza) in un periodo limitato. Nell'ambito educativo e didattico delle lingue straniere, questo strumento ludico si trasforma in una vera e propria esperienza di apprendimento, che offre da un lato l'opportunità per i discenti di sviluppare competenze e applicare le proprie conoscenze e abilità linguistiche, e dall'altro lato consente ai docenti di creare nuovi ambienti di apprendimento accattivanti e motivanti. La tipologia di *escape room* virtuale o digitale, definita come un approccio didattico innovativo che integra materiali digitali con la realtà (Huang *et al.* 2020: 2), a differenza della tipologia fisica, consente ai partecipanti di svolgere l'esperienza di gioco in modalità virtuale attraverso l'utilizzo di dispositivi digitali, abbattendo così qualsiasi barriera fisica che possa limitare la partecipazione di alcuni alunni, si pensi ai disabili, rendendo l'esperienza totalmente inclusiva e accessibile. Inoltre, in situazioni emergenziali di didattica a distanza, l'esperienza di apprendimento viene ugualmente garantita senza interruzione. Le sfide e gli enigmi, infatti, possono essere risolti attraverso semplici interazioni come rispondere a domande con un click o cliccando su elementi virtuali. L'unico limite di questa tipologia di *escape room* è la minor interazione e collaborazione tra pari durante l'esperienza, che però può essere compensata da un lavoro preparatorio all'esecuzione della *escape room* in cui il docente faciliterà la collaborazione tra gli alunni. Per esempio, in fase di studio dell'argomento di educazione civica, gli alunni possono lavorare in piccoli gruppi per approfondire le conoscenze che saranno successivamente messe alla prova nella *escape room*.

Nella progettazione di una *escape room* che, come abbiamo detto, offre l'opportunità di un contesto accattivante e motivante, che dunque catturi l'attenzione e l'interesse degli studenti offrendo loro un'esperienza appagante, il docente deve considerare l'intreccio narrativo ovvero il tema principale, la trama, i personaggi, i ruoli assunti dagli studenti partecipanti. Questo aspetto rappresenta un potenziale innovativo per l'apprendimento dei contenuti specifici di educazione civica, poiché argomenti quali diritti umani, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale, si possono integrare in maniera autentica all'interno dell'intreccio narrativo proposto dalla *escape room*.

Un facile esempio di come catturare l'attenzione è fornito dal messaggio di "benvenuto" di una *escape room* virtuale da me proposta ad alunni di classi 1^a scuola secondaria di I grado. I ragazzi, benché consapevoli si trattasse di un gioco, si sono talmente immersi in questa esperienza da "temere" di rimanere intrappolati.

Dear students, You are trapped in this virtual room! In order to unlock the next levels and exit the room, you need to answer and solve some puzzles and questions on the UK. Be careful! If you don't answer correctly... you will be trapped forever! Click the button "START" to begin the virtual experience... Best of luck!

È evidente che ogni *escape room* deve essere progettata in modo da supportare gli obiettivi didattici, tuttavia è importante calibrare le sfide e gli enigmi a seconda del livello, grado di scuola, età degli studenti come anche il loro livello di alfabetizzazione informatica e digitale, in modo che non vi sia eccessivo sforzo mentale e psicologico da parte degli alunni. L'esperienza deve essere sì stimolante, ma non condurre a frustrazione.

Nell'apprendimento della lingua inglese, e delle lingue straniere in generale, le *escape room* virtuali presentano sfide narrative e ludiche che spingono gli studenti a comunicare, collaborare e risolvere problemi in inglese per progredire nel gioco. La necessità di interpretare indizi, decifrare enigmi, interagire con personaggi virtuali crea un ambiente di apprendimento autentico in cui la lingua inglese diventa uno strumento essenziale per raggiungere un obiettivo concreto. Questo approccio favorisce l'acquisizione di vocabolario specifico, il miglioramento della comprensione orale e scritta e lo sviluppo delle abilità comunicative in un contesto divertente e stimolante.

6. Valutare l'apprendimento dell'Educazione Civica in lingua inglese con le Escape Room Virtuali

La valutazione dell'apprendimento in contesti di *gamification* come le *escape room* didattiche, rappresenta una sfida stimolante. A differenza delle tradizionali verifiche scritte o dei test, dove il risultato è immediatamente quantificabile, in questi contesti interattivi è necessario individuare nuove modalità per "tracciare" i progressi degli studenti. Questa esigenza di documentare l'apprendimento in modo alternativo può inizialmente scoraggiare, poiché la progettazione di una *escape room* richiede un significativo investimento di tempo, impegno e competenze specifiche, che spaziano dalla conoscenza delle piattaforme digitali alla programmazione. Tuttavia, i benefici derivanti da un approccio didattico così innovativo superano ampiamente le difficoltà iniziali. L'opportunità di abbandonare il paradigma trasmissivo tradizionale, di mettersi in gioco come docenti sperimentando metodologie attive e coinvolgenti, e di offrire agli studenti un'esperienza di apprendimento memorabile e profondamente interattiva, costituiscono una ricompensa impagabile.

La mia proposta didattica ha integrato efficacemente sia la valutazione formativa che quella sommativa. Per la valutazione sommativa, ho utilizzato piattaforme interattive come *Genially* e Google Moduli, quest'ultimo specificamente per la raccolta delle risposte e l'attribuzione di punteggi/voti, quantificando oggettivamente la performance degli studenti. Parallelamente, ho implementato una valutazione formativa definendo chiare regole operative e tecnologiche, fornite agli studenti alcuni giorni prima dell'attività. Queste regole, fungendo da prerequisiti, dovevano

essere comprese per progredire nel gioco, offrendo un *feedback* immediato e formativo in caso di errori procedurali. Al termine dell'esperienza, la valutazione finale è scaturita dall'integrazione dei dati quantitativi di Google Moduli e delle mie osservazioni dirette sul comportamento e le strategie degli studenti durante l'attività. In media, gli studenti hanno ottenuto voti dall'8 in su, dimostrando un elevato livello di apprendimento e coinvolgimento.

L'analisi dei risultati ha evidenziato come la combinazione di valutazione sommativa e formativa abbia permesso di ottenere una visione completa dell'apprendimento degli studenti. L'osservazione diretta ha fornito informazioni preziose sulle strategie di risoluzione dei problemi e sulla collaborazione, mentre la raccolta di *feedback* ha permesso agli studenti di riflettere sul loro apprendimento e consolidare i concetti chiave. L'alto livello di interazione degli studenti con l'attività ha dimostrato l'efficacia del metodo, evidenziando la sua inclusività, accessibilità e capacità di mantenere la continuità didattica anche a distanza.

La buona riuscita di una *escape room* didattica dipende in larga misura dalla chiarezza e dall'efficacia della comunicazione con i partecipanti. È fondamentale fornire istruzioni precise e dettagliate prima dell'inizio del gioco, spiegando le regole, gli obiettivi, le modalità di interazione con gli elementi di gioco e le eventuali procedure di sicurezza. Durante l'attività è altrettanto importante mantenere una comunicazione costante, offrendo suggerimenti mirati (senza svelare direttamente le soluzioni) e monitorando il progresso dei gruppi. Infine, la fase post-gioco è cruciale per consolidare l'apprendimento: la raccolta e la condivisione di *feedback*, sia individuali che di gruppo, permettono agli studenti di riflettere criticamente sul loro percorso, sulle strategie adottate, sugli errori commessi e, soprattutto, sui concetti chiave appresi.

7. Progettare Escape Room Virtuali Efficaci: Spunti e Applicazioni Pratiche

Quando ci si appresta a progettare un'attività didattica efficace come una *escape room* virtuale, è essenziale partire da obiettivi di apprendimento ben definiti: cosa vogliamo che i nostri studenti imparino? La chiave per catturare la loro attenzione risiede nella creazione di un intreccio narrativo avvincente, una storia che li coinvolga e li motivi a partecipare attivamente. I contenuti disciplinari devono essere integrati in modo autentico, facendo sì che gli enigmi e le sfide siano strettamente collegati ai concetti chiave che si desidera trasmettere. Per mantenere vivo l'interesse, è essenziale offrire una vasta gamma di attività tra cui enigmi logici, indovinelli, cruciverba, esercizi di decifrazione. Fornire *feedback* formativo, sia durante che dopo l'attività, aiuta gli studenti a riflettere sul loro percorso di apprendimento. Infine, è importante calibrare la difficoltà in base al livello degli studenti, affinché l'esperienza risulti stimolante ma non frustrante. E non dimentichiamo le potenzialità degli strumenti digitali: piattaforme come *Genially* per la creazione di stanze virtuali, e Google Moduli per la valutazione sommativa attraverso l'attribuzione di punteggio, e *Google Sites* per creare la piattaforma della *escape room* e presentare le sfide, si rivelano alleati preziosi in quanto offrono infinite possibilità per creare attività interattive e coinvolgenti.

Per illustrare concretamente le potenzialità della *escape room* virtuale, si riporta un esempio pratico di implementazione per la disciplina della lingua inglese in educazione civica. Il tema centrale è la cultura e la società del Regno Unito, con un focus sull'identità nazionale e i simboli. Gli obiettivi di apprendimento sono conoscere i simboli nazionali, comprendere l'importanza dell'identità nazionale e sviluppare competenze di ricerca e analisi.

La preparazione all'attività è stata curata con attenzione per garantire una solida base di conoscenze. La classe è stata suddivisa in quattro gruppi, ciascuno dei quali ha ricevuto l'incarico di approfondire una specifica nazione del Regno Unito. Per introdurre i concetti chiave, è stata adottata la metodologia *flipped classroom*. Attraverso la piattaforma Google Classroom, è stato fornito agli studenti materiale di studio diversificato, comprendente: un video esplicativo sulla storia, la cultura e i simboli del Regno Unito, testi sulle quattro nazioni costitutive (Inghilterra, Galles, Scozia, Irlanda del Nord). Dopo la fase di approfondimento di gruppo a casa, in classe è stato implementato il metodo

jigsaw: gli studenti sono stati riorganizzati in nuovi gruppi eterogenei, composti da ‘esperti’ di ciascuna nazione. In questi nuovi gruppi, gli studenti hanno condiviso le proprie conoscenze e informazioni, ricostruendo un quadro completo del Regno Unito.

La *escape room* virtuale è stata progettata con una struttura multilivello, in cui ogni livello presentava enigmi e sfide specificamente correlati alla cultura e alla società del Regno Unito. Il livello iniziale, documentato nello screenshot (Figura 1), si focalizzava sull'identificazione della bandiera nazionale, ‘The Union Jack’.

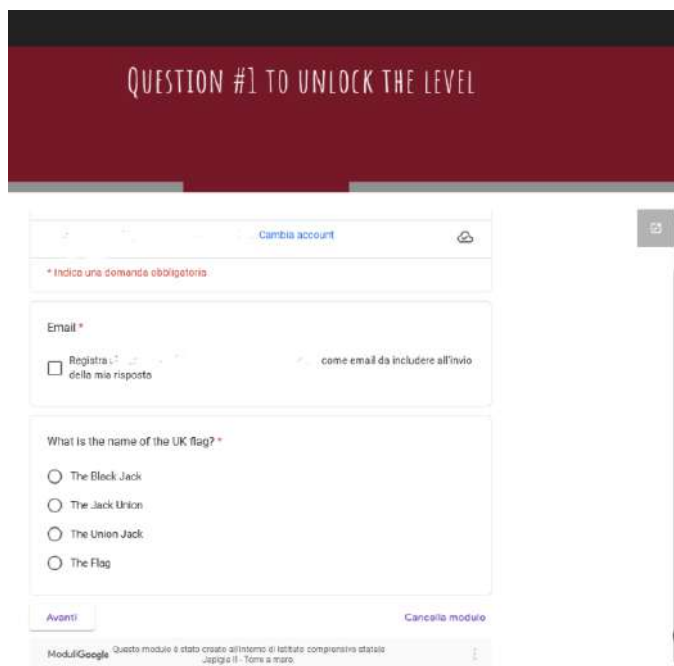


Figura 1.
Screenshot del livello 1.

Gli studenti dovevano fornire la risposta corretta per procedere al livello successivo. La piattaforma Google Moduli, utilizzata per la raccolta delle risposte, assegnava un punto per le risposte corrette. Nel caso di risposte errate, il sistema consentiva un tentativo aggiuntivo attraverso un modulo a risposta multipla simile, tuttavia senza l'assegnazione di punti.

Il secondo livello, integrato tramite *Genially* all'interno del sito web della *escape room*, richiedeva la risoluzione di enigmi per ottenere una password, da inserire successivamente in un modulo Google (2 punti). Il terzo livello, implementato con *LearningApps*, consisteva in un'attività di abbinamento di nazioni alla mappa del Regno Unito, con verifica finale da parte del docente (4 punti). Il quarto e ultimo livello prevedeva la risoluzione di un cruciverba relativo a fatti concernenti il Regno Unito, la cui soluzione rivelava una parola chiave da inserire in un modulo Google (3 punti).

La valutazione sommativa è stata condotta attraverso l'analisi delle risposte fornite dagli studenti tramite Google Moduli. Il sistema permetteva di esportare i dati in formato Excel, facilitando il raggruppamento delle risposte per studente e il calcolo del punteggio totale (massimo 10 punti). La valutazione formativa, invece, si è basata sull'osservazione del comportamento degli studenti durante l'attività e sulla loro capacità di collaborazione durante la fase preparatoria.

8. Considerazioni teoriche sull'efficacia e le limitazioni

L'implementazione di *escape room* virtuali presenta alcune limitazioni, sia teoriche che pratiche. Innanzitutto, è necessaria una progettazione didattica estremamente accurata, che definisca obiettivi di apprendimento chiari, crei una narrazione coinvolgente e sviluppi enigmi significativi e pertinenti

ai contenuti di educazione civica. Dal punto di vista pratico, la necessità di risorse tecnologiche adeguate (dispositivi, connessione internet stabile, piattaforme digitali) può rappresentare un ostacolo, soprattutto in contesti scolastici con risorse limitate o disparità di accesso tra gli studenti. La gestione della classe virtuale durante l'attività richiede inoltre competenze specifiche da parte del docente, che deve saper coordinare i gruppi, fornire supporto tecnico e monitorare il progresso degli studenti. Un limite cruciale è rappresentato dalla preparazione di base degli studenti in alfabetizzazione informatica. Spesso gli alunni delle scuole secondarie di I grado non possiedono le competenze digitali necessarie per interagire efficacemente con gli ambienti virtuali, navigare tra le piattaforme e utilizzare gli strumenti richiesti. Questa lacuna rende indispensabile un'adeguata preparazione preliminare, che spesso manca nei curricula scolastici. Infine, occorre prestare particolare attenzione all'accessibilità e all'inclusione. Le *escape room* virtuali devono essere progettate in modo da essere fruibili da tutti gli studenti, tenendo conto delle diverse esigenze di apprendimento e delle eventuali disabilità. Questo implica l'utilizzo di formati accessibili, la fornitura di supporti alternativi e l'adattamento delle attività alle diverse capacità. Per superare queste sfide, la formazione dei docenti gioca un ruolo fondamentale. Sebbene esistano corsi specifici sulla progettazione di *escape room* didattiche per docenti (Scuola Futura, Piattaforma S.o.f.i.a per citare alcuni), la vera chiave sta nella sperimentazione pratica, nel provare, testare le attività, e nell'adattarle al contesto specifico della classe. Solo attraverso un approccio pratico e riflessivo i docenti possono acquisire la competenza necessaria per integrare efficacemente le *escape room* virtuali nell'insegnamento dell'educazione civica in inglese, massimizzandone il potenziale e minimizzandone i limiti.

9. Conclusioni

Le *escape room* virtuali offrono un potenziale innovativo per la valutazione dell'educazione civica in inglese in tutti i gradi di scuola. Teoricamente, queste attività immersive possono coinvolgere gli studenti in scenari interattivi che simulano situazioni reali, permettendo loro di applicare concetti di cittadinanza attiva, diritti umani, sostenibilità e altri temi civici in un contesto di apprendimento coinvolgente e motivante. Attraverso la risoluzione di enigmi e collaborazione virtuale laddove prevista, gli studenti possono sviluppare competenze linguistiche in inglese parallelamente a quelle civiche, migliorando la comprensione di testi autentici, l'espressione orale e scritta. Tuttavia, è fondamentale che i docenti siano adeguatamente preparati e supportati nell'implementazione di questa metodologia, al fine di massimizzarne il potenziale e superarne le sfide.

La ricerca futura dovrebbe concentrarsi su diversi aspetti cruciali. In primo luogo, è necessario condurre studi empirici su larga scala per valutare l'impatto di questa metodologia didattica sull'apprendimento degli studenti, sia in termini di conoscenze e competenze civiche, sia di abilità linguistiche in inglese, tenendo conto di variabili importanti come il livello di partenza degli studenti, il contesto scolastico e le caratteristiche degli insegnanti. In secondo luogo la ricerca futura dovrebbe esplorare il potenziale delle *escape room* virtuali per l'inclusione di studenti con diverse esigenze e stili di apprendimento: come è possibile progettare attività accessibili e personalizzate, che tengano conto delle diverse abilità, interessi e background degli studenti? Questa è una sfida importante, che richiede un approccio didattico flessibile e attento alla diversità. Infine, un'area di ricerca potrebbe riguardare l'integrazione delle *escape room* virtuali con altre tecnologie digitali, come l'intelligenza artificiale e la realtà virtuale.

Bibliografia

Begotti P., 2006, “L’acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale”, *modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals*, Università Ca’ Foscari, Venezia.

- Cerrocchi L., 2012, *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe*, Bari, Mario Adda Editore.
- Dicheva D. et al., 2015, “Gamification in Education: A Systematic Mapping Study”, *Educational Technology & Society*, 18(3): 75-88.
- Duggins R., 2019, “Innovation and problem-solving teaching case: The breakout box—a desktop escape room”, *Journal of Organizational Psychology*, 19(4): 73-77.
- Fiorentino G., 2023, “Giochi linguistici per la didattica dell’italiano”, *Italiano LinguaDue*, 14(2): 220-237.
- Gee J. P., 2003. “What video games have to teach us about learning and literacy”, *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1): 20.
- Grassa M. et al., (a cura di), 2016, *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli.
- Huang S.-Y. et al., 2020, “Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability”, *Thinking Skills and Creativity*, 37(1): 100681.
- Jerome K., 2000, *L’apprendimento attivo. Imparare cose essenziali divertendosi*, Armando Editore.
- Kiili, K. et al., 2014. “Flow framework for analyzing the quality of educational games”, *Entertainment Computing*, 5(4): 367-377.
- Kirschner P.A. et al., 2017, “The myths of the digital native and the multitasker”, *Teaching and Teacher Education*, 67: 135-142.
- Kolb D. A., 2015, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Upper Saddle River, Pearson Education.
- Makri A. et al., 2021, “Digital escape rooms as innovative pedagogical tools in education: A systematic literature review”, *Sustainability*, 13(8): 1-29.
- Mollica A., 1976, “A tiger in the kitchen: practical applications of Piaget's developmental theory in the classroom”, *Canadian Modern Language Review*, 33(1): 4-17.
- Mollica A., 2019, *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell’italiano*. Loreto, Eli La Spiga.
- Nicholson S., 2015, *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*, White Paper, <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>.
- Plass, J. L. et al., 2015, “Foundations of game-based learning”, *Educational Psychologist*, 50(4): 258-283.
- Prensky M., 2001a, “Digital natives, digital immigrants”, *On the Horizon*, 9(5): 1-6.
- Prensky M., 2001b, *Digital game-based learning*, McGraw-Hill, New York.
- Roletto E., 2005, *La scuola dell’apprendimento*, Erickson, Trento.
- Scanni S., 2022, “Distance Education in Italy: Investigating Foreign Language Distance Teaching and Learning in Secondary Schools During COVID-19 Lockdown”, *Modern Languages Open*, 0(1): 3.
- Werbach K. et al., 2012, *For the win: How game thinking can revolutionize your business*, Philadelphia, Wharton Digital Press.

Riferimenti normativi

- Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, “Linee guida per l’insegnamento trasversale dell’educazione civica”.
- Decreto Ministeriale n. 254 del 2012, “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”.
- Decreto Ministeriale n.742 del 2017.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”.
- Legge n.107 del 2015 (La Buona Scuola).
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente n. 962 del 2006.



NARRATING SURVIVAL

Exploring Digital Storytelling as a Tool for Language Mediation Practices

ERIKA MAGARELLI

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

erika.magarelli@uniba.it

Abstract

(EN) This article explores the potential role of digital storytelling (DST) in improving interpreting services for migrant survivors of gender-based violence (GBV). By conducting narrative interviews with language mediators, the study aims to shed light on how digital storytelling can mitigate power imbalances and improve communication and support (Moenandar, 2024; Myumbo, 2023). The findings will provide insights for policymakers, service providers, and researchers to develop ethical GBV interpretation methods and improve the well-being of survivors.

KEYWORDS: Digital storytelling; Gender-Based Violence (GBV); Migration; Interpreting Services.

(ITA) Questo articolo esplora il ruolo del digital storytelling (DST) nel migliorare i servizi di interpretariato per le migranti sopravvissute alla violenza di genere (GBV). Attraverso interviste narrative con mediatori\mediatrici linguistiche, lo studio analizza come il digital storytelling possa ridurre gli squilibri di potere, favorire una comunicazione più efficace e rafforzare il supporto alle sopravvissute (Moenandar, 2024; Myumbo, 2023). I risultati offriranno spunti utili per policy maker, operatori\operatrici del settore e ricercatori\ricercatrici, contribuendo allo sviluppo di pratiche etiche nell'interpretariato in contesti di GBV e al miglioramento del benessere delle sopravvissute.

PAROLE CHIAVE: Digital storytelling; Gender-Based Violence (GBV); migrazione; servizi di interpretariato.

1. Introduction

In recent years, migration policies and border controls have tightened, making travelling to Europe increasingly dangerous, expensive and time-consuming. In this complex scenario, migrants, especially *the second sex*¹, are often at increased risk of gender-based violence (GBV) in their home countries, during migration and after arrival (Sahraoui 2020). Although the framework for GBV interventions has become more structured, language and cultural barriers remain one of the biggest

¹ In this study, *second sex* is used in a way that goes beyond any heteronormative framework and encompasses all different types of “women”, including lesbian, bisexual, trans, cis, asexual, AFAB, AMAB, feminine and masculine women, as well as body types that always identify as queer, by adopting Bottici's (2022) framework of trans-individual ontology and expanding the concept of woman as 'femininity'.



obstacles preventing survivors² from accessing appropriate support services. For instance, Menjívar and Salcido (2002) show that Latin American immigrant women – who move to the United States, Canada, Western Europe and Australia and experience domestic violence in the host countries – are often unable to access essential services because they are forced to rely on their abusers or untrained interpreters. Similarly, Chocrón Giráldez (2011) highlights that migrant women with irregular status in Spain face additional systemic barriers, including economic insecurity, cultural norms that reinforce male dominance, and mistrust of public institutions. These barriers discourage survivors from seeking help and increase their vulnerability and isolation. In this scenario, language mediators play an important but often invisible role in bridging this gap by ensuring survivors can effectively communicate their experiences in the legal, medical, and social service systems. Mediators working in GBV contexts do not simply translate words. They facilitate meaning-making, manage trauma-sensitive communication and bridge the cultural gap in institutions that would otherwise remain inaccessible. Yet despite the complexity of their role, they often work in precarious conditions, with limited training, minimal institutional recognition and a lack of support (Vaccarelli 2024).

To address such professional imbalances, the study resorts to narrative inquiry (NI), which emphasises the relational and interpretative nature of storytelling and provides a framework for analysing how mediators construct and communicate their professional experiences (Reid 2020). Based on the participants' reflections, it then explores how the potential use of digital storytelling (DST) as a multimodal and participatory approach can improve interpreting in GBV contexts. In particular, it will focus on how DST can serve as a method for structured self-reflection, as well as a medium to advocate the work, ethical dilemmas and emotional distress while informing institutions.

2. Narrative Inquiry as a Methodological Foundation

Before examining the potential role of digital storytelling (DST) in language mediation, it is important to establish this study's theoretical and applied methodological basis: narrative inquiry (NI). Defined by Connelly and Clandinin (1990) as both a phenomenon and a method, NI is rooted in social constructivist traditions and emphasises the central role of storytelling in the way people make sense of their experiences, construct identities and navigate social structures. Narratives are not a passive reflection of reality but are relational, interpretative and situated — they are co-constructed, adapted and negotiated within a broader social, institutional and cultural context (Reid 2020). Following Dewey's (1938) principles of experience, interaction and continuity, NI assumes that personal narratives emerge in response to lived interactions and are continually reshaped over time. This is significant insofar as mediators' personal migration histories often overlap with the narratives they have to interpret. This process of meaning-making profoundly shapes professional status in interpreting gender-based violence (GBV): trauma, fear and cultural constraints determine how meaning is constructed and communicated, shaped by the emotional state of the teller, the relationship with the listener and the institutional setting, as research on shared trauma in disaster contexts has shown (Boasso et al. 2015). In this framework, mediators act as situated actors whose identities shape — and are shaped by — the stories they convey. In this sense, Bahadır (2004) describes mediators as «mini-ethnographers» who observe, interpret and reconstruct meaning based on cultural, legal and

² The term “survivor” is intentionally used instead of “victim” to emphasise agency, resilience and the ability to reclaim one's history. As Amal Elmohandes (2014) argues, labelling women as “victims” often serves a patriarchal discourse that portrays them as passive subjects in need of protection, reinforces social stigmatisation and reduces their identity to the trauma they have suffered. In contrast, the term “survivor” recognises the active process of overcoming trauma, resisting marginalisation and regaining agency. This shift in language is critical to gender-sensitive approaches as it challenges the cultural and institutional structures that perpetuate shame, blame and silence, while promoting empowerment and self-determination in the healing process.

emotional contexts, thus reconciling the «three-dimensional narrative inquiry space» (Clandinin et al. 2011) in which mediators, migrants and carers participate in an evolving, recursive narrative process.

However, as Worcester (2021) criticises, due to the highly sensitive context of the encounter, power asymmetries determine which narratives are foregrounded, weakened or omitted altogether in institutional discourse. For that, the notion that researchers «study an individual's experience in the world and, through the study, seek ways of enriching and transforming that experience for themselves and others» (Clandinin, Rosiek 2006: 42) is directly applicable to language mediation, where interventions can either empower survivors or reinforce institutional barriers. This process of meaning-making thus raises critical ethical questions about how narratives are constructed, interpreted and positioned in institutions and research organisations. Who has the power to tell a story? How are these narratives shaped to meet institutional expectations? Myumbo (2023), for example, shows how Participatory Narrative Inquiry (PNI) has been used to empower the voices of marginalised women in the Tanzanian sex work industry, enabling them to share their experiences in a way that promotes agency, confidence and empowerment. Similarly, language mediation brings this ethical complexity into focus, as narrating trauma is often shared between survivors and mediators. Their narratives are articulations of embodied knowledge enriched by their transcultural capital (Arias Cubas et al. 2023) rooted in lived experience, affective labour and physical encounters with vulnerability and violence - their actions are thus not abstract or detached but shaped by material and emotional conditions. In other words, through narrative inquiry, mediators' own stories take centre stage, bringing to light this embodied positionality, identity and social complexity, where the telling of another's story engages the self, the body and the system.

Another crucial aspect that adds to the ethical complexity outlined so far is the emotional impact of the survivors' stories. A narrative's emotional tone significantly impacts how it is received — stories that express suffering tend to elicit stronger emotional and relational responses from listeners. Mediators, situated as both listeners and co-narrators, are particularly vulnerable to vicarious trauma (Degani, De Stefani 2020) due to the deep emotional impact of survivors' experiences. The institutional expectation of emotional neutrality starkly contrasts the mediator's deep affective entanglement, leading to what Costa (2021) describes as emotional dissonance — the psychological strain between professional distance and human solidarity. To overcome this tension, the mediators' narratives must be brought to the fore not only as reflective accounts but also as diagnostic tools that reveal the structural weaknesses of mediation itself. Their stories can serve as a starting point for rethinking institutional practices and creating a trauma-informed, gender-sensitive framework. In this regard, Working Discussion Groups (WDGs) — spaces for reflection widely used in social work — provide a model for institutionalising emotional support and ethical reflection (Ferguson et al. 2021). These group-based practices enable case-based discussion, collegial insight and collective meaning-making, and help to inform best practice and professional guidelines. Finally, NI emphasises the active role of the researcher in shaping, framing and interpreting narratives. The mediation process is not a neutral act, and the researcher is not merely an observer. Both are involved in a dynamic process of meaning-making that requires rigorous reflexivity to critically examine one's own positioning, bias and ethical responsibility (Clandinin, Rosiek 2006).

3. Digital Storytelling as NI extension

While NI enables the emergence of rich, situated narratives, it has its limitations when it comes to capturing the fragmented, non-linear and unconscious dimensions of trauma narratives (Brushwood Rose, Granger 2013). In this sense, digital storytelling (DST) emerges as an advanced methodological tool that, unlike traditional narrative methods, integrates visual, auditory and textual elements and

allows for the expression of emotions, contradictions and evolving self-perceptions that are often difficult to articulate. DST can «redistribute the ability to represent oneself» (Couldry 2008: 386) by challenging «the dominant culture» (Lambert 2009: 81) and «representations» (Thumim 2009: 207) while giving «participants a sense of agency and control in telling stories about situations in which they normally had little or no control». As Brushwood Rose and Granger (2013) show in their study of migrant women, digital narratives often evolve beyond the conscious intention of the storyteller, thereby emphasising their ability to enable self-expression and deeper reflection. This process of decentralisation is consistent with the aims of narrative inquiry, which emphasises the personal and relational dimensions of lived experience.

Beyond individual self-expression, DST functions as a collaborative and multimodal socio-cultural tool that fosters the creation, sharing and exchange of innovative narratives (Knobel, Lankshear 2015). It provides a space for resistant storytelling that feminist and human rights organisations have strategically used to challenge dominant narratives and deconstruct stereotypes (Thas 2015; Demaria, 2023). Nevertheless, without an intentionally gender-sensitive design based on shared experiences and critical reflexivity, DST processes can unintentionally reproduce the oppressive narratives they seek to dismantle (Birchall, 2018). In parallel, DST has been increasingly applied at an institutional level in educational contexts such as teacher training (Del-Moral et al. 2016) and at-risk education (Mangione et al. 2014), but is still under-researched in high-risk professions such as language mediation. Research findings from the ALICE project on emotion-based DST in teaching (Mangione et al. 2014) show that structured narrative training, collaborative storytelling and expressive writing improve professional awareness, empathy and burnout mitigation in trauma-intensive professions.

Given these findings, embedding DST in institutional training programmes and maintaining digital archives of case studies and best practices (Gregori-Signes 2014) could address the current gap in structured professional development for mediators by enabling institutions to document cultural nuances, ethical challenges and effective strategies. In other words, drawing on experiences in DST has the potential to promote Corrao's (1995: 22) psychoanalytic concept of *mente gruppale* – a group consciousness that emerges in small groups where «thoughts and emotions circulate among participants, generating new insights that transcend individual perspectives» to «transforms fragmented professional knowledge into a structured, collective discourse». This collective dimension is particularly important when considering the fragmented role of language mediators. DST deeply challenges the myth of neutrality by conceptualising mediation as an interactive, co-constructed process in which stories are negotiated between survivors, mediators and institutional actors. Following Dempsey's (2011) concept of feminist counter-spaces, collective storytelling becomes a means of criticising systemic injustices and creating alternative forms of knowledge. Applied to mediation processes, DST can therefore function as a form of narrative resistance that enables mediators to reclaim visibility, articulate their position and assert their political agency within a system that has often rendered their professional status invisible. Finally, due to its narrative nature, DST's potential to reshape professional narratives and support community building must be accompanied by a careful ethical framework. As Lambert (2013) warns, the institutional appropriation of digital stories can lead to narratives being distorted to suit bureaucratic agendas rather than serving the needs of participants. Ethical challenges such as ensuring confidentiality, avoiding re-traumatisation and preserving the autonomy of storytellers must be central to any DST-based mediation initiative. In addition, barriers such as digital literacy and unequal access to technology must be addressed to ensure that DST remains an inclusive and participatory tool (Hull, Katz 2006).

4. Methodology

4.1. Research Design

The study adopts a qualitative NI research design to explore the experiences, challenges and agency of language mediators working in GBV contexts, as it foregrounds the voices and perspectives of participants. The aim was to allow mediators to empower their narratives by reflecting on critical events and everyday practices. As a narrative consequence, the concept of DST emerged organically as a participant-inspired direction for future research and is presented in the study as an analytical and methodological framework — a potential tool that could be developed and managed by the researchers together with the mediators, allowing them to create and share digital narratives that reflect their professional roles and personal migration experiences.

4.2. Participant Selection

Eight language mediators (seven women, and one man) working with survivors of GBV were recruited through professional and community networks, including NGOs, refugee support services, legal aid clinics, and women’s shelters. All participants had at least one year of mediation experience in GBV-related contexts and were fluent in both Italian and one or more additional languages spoken by survivors. The interviewees come from different geographical regions but all work in mediation in Italy and offer a range of perspectives informed by both their cultural heritage and their professional experience in the Italian context. Their engagement was central not only to the richness of the material gathered, but also to the emergence of storytelling as a space of potential transformation, both personal and professional.

4.3. Data Collection

Each of the eight participants took part in an in-depth individual interview guided by the principles of narrative inquiry. The aim was to collect stories that show how the mediators understand their role, how they feel about their work and how they deal with the emotional, ethical and political dimensions of this work. The interviews were semi-structured but with open-ended questions that served as a flexible roadmap, such as: “Can you tell me about a situation that stuck in your mind?”, “How did you feel at that moment?” or “Has your understanding of your role changed over time?”. These prompts encouraged participants to go beyond abstract reflections and instead share concrete, time-anchored experiences. Each interview lasted approximately 30-60 minutes and was recorded (with prior consent) and then transcribed verbatim.

4.4. Data Analysis

The interview transcripts were analysed using a thematic-narrative analysis approach. This method combines inductive coding — to identify recurring themes — with attention to the form, structure and positioning of the narrative. The aim was to appreciate the richness of the individual stories while recognising patterns across the data set. This process enabled the researcher to understand both what was said (thematic content) and how it was said (narrative structure and positioning), providing a multi-layered understanding of the mediators’ experiences. The findings presented in the next chapter therefore emerge not only from what the participants said explicitly but also from how they formulated their stories — what they emphasised, what they left unsaid and how they orientated themselves towards others and the institutions in which they operate.

4.5. Ethical Considerations

As the study focused on professionals working closely with survivors of GBV, ethical sensitivity was essential. Whilst the mediators were not survivors themselves, the research involved vicarious exposure to traumatic narratives, emotional vulnerability and professional disclosures about institutional dynamics. To address ethical considerations, participants were informed of the purpose and procedures of the study and written informed consent was obtained. Confidentiality was maintained through pseudonyms and secure data storage. Emotional safety was ensured through trauma-informed interviews that were conducted in a private setting and focused on active listening and emotional care. Participants were encouraged to generalise or omit sensitive details.

5. Bridging the gap between narrative research and language mediation in GBV

As narrative inquiry emphasises storytelling as a relational and meaning-making process, the interviews show how mediation in GBV contexts becomes an emotionally embodied and ethically charged form of care work. One of the most pressing issues raised by participants is the emotional burden of repeatedly narrating trauma. Mediators are often the only consistent and trusted point of contact for survivors navigating complex and hostile systems. Their role goes far beyond translation — they become confidants and sometimes informal counsellors. One mediator describes this strain:

B. T.: Migrants have the mediator as a reference point in all conversations. This creates a tangible bond because mediation is often the only place where these people feel heard. But this also brings with it a great deal of emotional responsibility. When you mediate in cases of violence or human trafficking, you are constantly confronted with extreme suffering. If you don't have a support network [...] it becomes an exhausting profession.

Mediators not only collect the stories of others — they are embedded in them. This emotional intensity often intersects with processes of identification, especially when mediators share similar migratory or gendered experiences with survivors. While such identification can foster trust and deeper connection, it also generates emotional dissonance and vulnerability, as migrant survivors often fear the legal consequences of reporting violence (Costa, 2021; Moenandar 2024). This ethical strain puts mediators in a precarious position where they must balance institutional requirements with the safety of survivors. As one mediator poignantly observes:

C. G.: Sometimes I know that the survivor could withdraw completely if I push too hard. But if I don't push at all, they might not get the help they need. We're constantly negotiating what's ethical, what's right and what's possible within the system [...] You work for both — for the institution and for the person. But when the two don't align, you have to decide which is more humane.

Cultural expectations further complicate the process, especially when survivors do not recognise certain acts as violence, which, due to their systemic and structured nature, are perpetrated through «social arrangements that systematically disadvantage certain groups while making such disadvantages appear natural or inevitable» (Vorobej 2008: 92). This requires mediators to facilitate conceptual change in terms of justice, gender rights and legal protection, while respecting the survivor's cultural perspective. In these interactions, mediation functions as a narrative space of

hospitality and care in which professionals deal with the unpredictable vulnerabilities of the people they support. The following describes this challenge:

N.J.: I met a woman who refused to report her abuse [...] She was more afraid of being ostracized than staying in the abusive situation. [...] Violence is not even recognized as such. A woman may say, ‘My husband hit me,’ but she presents it as something normal or acceptable. The role of the mediator is to explain, guide, and help survivors understand that these behaviors are unacceptable while respecting their cultural background and building trust.

The systematic marginalisation of the profession further complicates the context. Language mediation is often treated as an ancillary service rather than a specialised profession. Professionals work under precarious, project-based contracts through NGOs or private co-operatives rather than being integrated into public institutions (Amato, Garwood 2011). This outsourcing model increases professional insecurity and denies mediators access to structured training and accreditation, resulting in multiple, often conflicting roles (Blini 2008). This multifaceted workload, combined with a lack of formal training in trauma-informed communication and gender-sensitive interventions, places mediators in high-risk professional situations where they receive little systemic support. One mediator expresses frustration at the lack of a standardised professional framework:

A. C.: The main problem is the lack of standard roles as well as stronger network and real communication between services and institutions. The current model, which entrusts these services almost exclusively to private co-operatives, encourages competition rather than co-operation. This distorts the human mission behind the goal of inclusion. Strengthening professional networks and prioritizing collective engagement over market-based approaches are crucial to ensuring a people-centred model of mediation.

This intuition suggests that without structured spaces for reflection and support, this proximity can lead to vicarious trauma, as is widely recognised in trauma-related professions (Mento 2020). The mediators’ reflections point to the urgent need for supervised, trauma-informed spaces for reflection, such as working discussion groups (WDGs), where experiences can be processed together and outside of isolation to achieve what Wenger (1999) calls «communities of practice»: resorting to individual experiences to construct a network that supports shared learning and emotional support while improving the effectiveness of services. These results reinforce NI’s fundamental insight: storytelling is not only a way of presenting experiences but also a way of communicating knowledge, care and critique. In this sense, digital storytelling (DST) can be adopted as a structured tool to support long-term reflection and share meaning-making among practitioners.

6. From challenges to action: Building mediators’ networks through DST

The systemic challenges outlined above — including a lack of professional recognition, emotional distress, ethical dilemmas, and fragmented institutional support — emphasize the urgent need for structured, sustainable interventions. In crafting their stories, mediators articulate desires — to craft stories, to be heard, to show the complexity of their work through other formats beyond written reports — resonated strongly with the core principles of DST. Narrating the self in this context can be understood through what Séllei (2017) describes as *quilt-making*: just as a quilt is composed of fragments of fabric sewn together into a meaningful whole, a personal narrative is composed of

fragments of memories, experiences and emotions that all contribute to the larger pattern of life. For mediators, reflecting on their experiences was synonymous with selecting moments that had stayed with them over time and weaving them into a coherent narrative that ranged from their rich migration experiences to their current professional practice. For instance, one mediator discovers an underlying theme in her work: the idea of *giving hope a voice*.

N. J.: I once worked with a woman who [...] struggled to put her experiences into words. She hesitated, paused, retreated into silence [...] During our interventions, I tried to help her recover the parts that had been erased, the emotions, the contradictions, the unfinished sentences that still had meaning. [...] I knew what it meant [...] It is a way of resisting all the abuse she has suffered [...] Mediation became a space that reclaimed a long-silenced voice [...] Giving hope a voice.

This kind of meta-reflection is a common outcome. It aligns with the literature on narrative approaches, which suggests that storytelling can lead to personal insight and growth – when participants effectively re-narrate their experiences, they can find new meaning or resolution (Couldry 2008). Following this, participants reflect on the importance of being able to share their experiences with peers. The often-untapped power of collective support for professional resilience, where gender-sensitive, survivor-centred approaches emerge from experience, can actively co-create intervention strategies. As the following words illustrate:

A.M.: After crossing the Mediterranean, I experienced such overwhelming emotions [...] one person almost shared a photo of what I had experienced and I had to ask for a break because the impact was too great [...] Now, in my daily work as a mediator, I often feel that we are all on our own. Every day we are confronted with devastating stories and situations that challenge us, and when we go home, we often don't know how to process these experiences [...] If we had a space where we could talk about what we are going through and learn from each other, it would change everything.

In practice, this imaginary engagement with DST became a space of narrative rehearsal — a preparatory step that addresses the method's potential for reorganising one's own professional identity and personal journey. For example, one mediator reflecting on a difficult case describes how the idea of sharing stories – her own and those of the survivors – helped to move from internalised guilt to a sense of meaning:

S.B.B.: If I could tell it, maybe I would see that I did my best — maybe others would too [...] Sometimes, I replay this case in my head and wonder if I missed something if I could have done more. But when I think about turning it into a story, with a beginning, a middle and an end, I realise that I was there, that I listened, and that I was with her in the worst moments. Perhaps the story would show the effort that often goes unseen — the small acts of presence, the silences, the words I had to find in two languages.

Thus, one of DST's most significant contributions to language mediation is its capacity to foster professional solidarity and mitigate the isolation mediators often experience. This aligns perfectly with research that finds digital stories can «educate and raise awareness among viewing audiences about issues presented in the stories» (Gubrium *et al.* 2014: 1606). DST addresses this gap by creating a platform for mediators to document their experiences, reflect on their practices, and disseminate knowledge across institutional and geographical boundaries to inform institutional guidelines from experiences. It is consistent with the following testimony:

B. T.: If you meet a woman who has suffered violence, sometimes she won't tell you everything straight away. Out of pride, fear or shame. But you can see it in her eyes, in the way she looks at you, in her silence. [...] The more I got involved in mediation, the more I learnt — not only from the victims I met, but also from my colleagues [...] Mediation is not a solitary act [...] We need to create spaces where we can share our experiences, process difficult feelings and exchange knowledge [...] Because we are not supported by institutions.

As Frank (2010) suggests, stories «breathe» when they are shared — they generate resonance, recognition and collective movement. DST is more than a medium: it is a method that gives visibility to those working on the margins of care systems and transforms solitary experiences into shared insights. Furthermore, its multimodal nature — integrating visual, auditory and textual elements — allows for the articulation of emotions and cultural nuances that might otherwise be lost in language-based narratives. In this sense, a central concept that emerges is agency. By writing their own stories, language mediators exercise control over their narrative and decide how they want to portray themselves and their work. This theme underlines the main aim of the study: to show that mediators' voices, when collectively recognised, have a transformative power — particularly when the narratives highlight gendered dynamics, relational ethics and trauma-sensitive approaches. These digital stories can serve as credible, more human tools for advocacy and offer stakeholders more impact than statistics or reports. For this reason, DST is often used in public health and community advocacy — to humanise issues and influence hearts and minds (Gubrium et al. 2014). Beyond advocacy, DST can also strengthen facilitators' sense of belonging and enhance their ability to accompany survivors through processes of acknowledgement, narrative and reparation. In other words, the more support, visibility and narrative power the mediator receives, the more ethically grounded and trauma-sensitive their interpretation of survivors of GBV can be.

7. Concluding remarks

This study has emphasised the transformative potential of DST as a methodological and reflexive tool in the field of language mediation for survivors of GBV. The findings show that language mediation is not just a technical exercise in language mediation, but a complex practice of relational negotiation, affective labour and trauma-informed communication. Integrating DST into mediation work can provide professionals with a multimodal platform to articulate the affective, ethical and political dimensions of their work. In contrast to traditional narrative methods, DST enables the expression of silences, contradictions and embodied knowledge — allowing fragmented experiences to be reshaped into coherent, meaningful narratives. For mediators, this encourages self-reflection, strengthens peer support and contributes to a more grounded sense of professional identity. For institutions, digital narratives can serve as powerful tools for training and advocacy, providing authentic, emotionally engaging insights that often speak more effectively to stakeholders than reports or statistics.

From a methodological perspective, this research also emphasises the intervening capacity of participatory approaches. While the primary goal was data collection, the narrative-inspired interviews served as a prompt for storytelling, acknowledgement and mutual validation. In this way, the research process itself contributed to the empowerment of participants and underpinned the idea that qualitative research can serve not only as an enquiry but also as an intervention. Nevertheless, the implementation of DST needs to be ethically guided and structurally supported.

Although the findings point to the transformative potential of DST, this study has its limitations. Firstly, DST is emphasised, but appears as a conceptual and exploratory lens without being fully realised. Secondly, the narratives were collected through interviews rather than actual digital

production, and the focus is on the perspectives of language mediators in a particular national setting. Future research could build on this exploratory phase by developing and testing DST-based workshops with mediators and assessing their impact on professional well-being, institutional awareness and survivor-centred approaches. To summarise, this paper calls for a fundamental rethinking of language mediation — a rethinking that goes beyond the technical aspects of translation to include participatory, survivor-centred and practitioner-empowering approaches. While DST does not offer a linear, causal solution (Thas 2015), its strength lies in its ability to reshape narrative landscapes, disrupt dominant institutional discourses and foster new forms of collective advocacy and professional recognition.

References

- Amato G., Garwood C., 2011, “Public Service Interpreting and Translation: Moving Towards a (Virtual) Community of Practice”, *The Interpreters' Newsletter*, 16: 1-15.
- Arias Cubas, M., Jamal Al-deen, T., Mansouri, F., 2023, “Transcultural capital and emergent identities among migrant youth”, *Journal of Sociology*, 59(3), 754-771.
- Bahadır, Ş., 2004, “Moving in-between: The Interpreter as Ethnographer and the Interpreting-Researcher as Anthropologist”, *Meta*, 49(4): 805-821.
- Birchall, J., 2018, *Gender Sensitive Strategic Communications Interventions*, K4D Helpdesk Report, Institute of Development Studies, Brighton, UK. Disponible online: <https://www.ids.ac.uk/publications/gender-sensitive-strategic-communications-interventions/>.
- Blini L., 2008, “Mediazione linguistica: riflessioni su una denominazione”, *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, 10: 123-138.
- Boasso A., Overstreet S., Ruscher J., 2015, “Community disasters and shared trauma: Implications of listening to co-survivor narratives”, *Trauma & Memory Studies Journal*, 19(2): 225-240.
- Brushwood Rose C., Granger C. A., 2013, “Unexpected self-expression and the limits of narrative inquiry: Exploring unconscious dynamics in a community-based digital storytelling workshop”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(2): 216-237. DOI: 10.1080/09518398.2012.666286.
- Chocrón Giráldez, A. M., 2011, *Víctimas extranjeras de violencia de género: derechos y medidas de protección*, in F. J. García Castaño and N. Kressova (eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, Instituto de Migraciones, Granada: 2159-2167.
- Clandinin D. J. and Rosiek J., 2006, *Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions*, in Clandinin D. J. (ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*, Sage, Thousand Oaks, CA: 35–75.
- Clandinin D. J., Huber J., Steeves P., Li Y., 2011, *Learning and Teaching Narrative Inquiry: Traveling in the Borderlands*, Routledge, New York.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., 1990, “Stories of experience and narrative inquiry”, *Educational Researcher*, 19(5): 2-14.
- Corrao, F., 1995, “Sul sé gruppale”, *Atque*, 1995: 11-24.
- Costa, B., 2021, “In harm’s way: The emotional burden of language mediators in trauma settings”, *Journal of Language and Trauma*, 9(3), 157-182.
- Couldry, N., 2008, “Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling”, *New media & society*, 10(3), 373-391.

- Degani, P., De Stefani, P., 2020, “Addressing migrant women’s intersecting vulnerabilities: Refugee protection, anti-trafficking, and anti-violence referral patterns in Italy”, *Peace Human Rights Governance*, 4(1), 113–152.
- Del-Moral, M. E., Villalustre, L., Neira, M. R., 2016, “Digital storytelling: Activating communicative, narrative, and digital competences in initial teacher training”, *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1): 22-41, doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.923.
- Demaria C., 2023, “Interpreting ethics in gender-based violence contexts”, *Feminist Ethics Review*, 30(1): 55-73.
- Dempsey, S. E., Parker, P. S., & Krone, K. J., 2011, “*Navigating Socio-Spatial Difference, Constructing Counter-Space: Insights from Transnational Feminist Praxis*”, *Papers in Communication Studies*, 113. Disponible online: <http://digitalcommons.unl.edu/commstudiespapers/113>.
- Dewey J., 1938, *Experience and Education*, Macmillan, New York.
- Ferguson H., Warwick L., Cooner T., Leigh J., Beddoe L., Disney T., Plumridge G., 2021, “Anchoring social care and social work practice in structured reflection: Introducing a model of group reflective practice”, *The British Journal of Social Work*, 51(5): 1425-1442.
- Frank, Arthur W., 2010, *Letting stories breathe: A socio-narratology*. University of Chicago Press, Chicago.
- Gregori-Signes C., 2014, “Digital storytelling and and Multimodal Literacy in Education”, *Porta Linguarum*, 22: 237-250.
- Gubrium, A. C., Hill, A. L., & Flicker, S., 2014, “A situated practice of ethics for participatory visual and digital methods in public health research and practice: A focus on digital storytelling”, *American journal of public health*, 104(9), 1606-1614.
- Hull G., Katz M., 2006, “Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling”, *Research in the Teaching of English*, 41(1): 43-81.
- Knobel, M., Lankshear, C., 2015, *Digital Media and Literacy Development*, in A. Georgakopoulou and Tereza Spilloti (eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*, Routledge, London/New York: 151-165.
- Lambert, J., 2009, *Where it all started: The Center for Digital Storytelling in California*, in J. Hartley, and K. McWilliam (eds.), *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*, Wiley-Blackwell, Malden: 79–90.
- Lambert J., 2013, *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, 4^a ed., Routledge, New York, doi: [10.4324/9780203102329](https://doi.org/10.4324/9780203102329).
- Mangione G. R., Petrucco C., Galliani L., 2014, “Emotion-based digital storytelling for risk education: Empirical evidence from the ALICE project”, *Journal of Educational Technology & Society*, 17(1): 73-85.
- Menjívar C., Salcido O., 2002, “Immigrant women and domestic violence: Common experiences in different countries”, *Gender & Society*, 16(6): 898-920.
- Mento C., Silvestri M. C., Merlino P., Nocito V., Bruno A., Muscatello M. R. A., Kawai T., 2020, “Secondary traumatization in healthcare professions: A continuum on compassion fatigue, vicarious trauma and burnout”, *Psychologia*, 62(2), 181-195.
- Moenandar S., 2024, “Community disasters and shared trauma: Implications of listening to co-survivor narratives”, *Trauma & Memory Studies Journal*, 19(2): 225-240.
- Myumbo N., 2023, “Importance of participatory narrative inquiry in sensitive research”, *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*, 10(1), 19-28.

- Reid N., 2020, *Teachers' Experiences of/with Trauma and Trauma Sensitivity: A Narrative Inquiry into Trauma Stories and Stories of Trauma*, PhD Thesis, Department of Elementary Education, University of Alberta.
- Sahraoui, N., 2020, "Gendering the care/control nexus of the humanitarian border: Women's bodies and gendered control of mobility in a European borderland." *Environment and Planning D: Society and Space*, 38(5): 905-922.
- Sélei, N., 2017, "Quilting as collective self-narrative by women", *Cultural texts and contexts in the English-speaking world* 5, 2017, 182.
- Thas A. M., 2015, "Digital storytelling: Resistive stories and the "measurement" of change", in O'Donnell L. (ed.), *Digital Media and Civic Engagement*, Routledge, New York: 205-217.
- Thumim, N., 2009, *Exploring Self-representations in Wales and London: Tension in the Text*, in J. Hartley, and K. McWilliam (eds.), *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*, Wiley-Blackwell, Malden: 205–217.
- Vaccarelli F., 2024, *The role of linguistic and cultural mediators in migrant reception: Some practical insights*, in A. Di Stasi, I. Caracciolo, G. Cellamare and P. Gargiulo (eds.), *International Migration and the Law: Legal Approaches to a Global Challenge*, G. Giappichelli Editore, Torino: 629-645.
- Vorobej M., 2008, "Structural violence", *Peace Research*, 40(2): 84-98.
- Wenger E., 1999, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Worcester Solak, L., J., 2021, *Women's empowerment made visual: Digital storytelling at Pathways Research Consortium*, PhD Thesis, American University in Cairo. AUC Knowledge Fountain.



DUB POETRY IN JEAN BINTA BREEZE

MARINA CORRADINO

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

marina.corradino@uniba.it

Abstract

(EN) This study grapples with the use of the English language in Dub Poetry, the first innovative genre fusing words and music in the 1970s Caribbean. Jean ‘Binta’ Breeze, born in Jamaica in 1956, is the first female exponent of the genre. She experiments new track-poems beyond the male-centred Rastafari and Reggae cultures, using Jamaican Creole to dismiss any language or literary compliance. Black identity, women issues, experimentation and resistance in post-colonial Caribbean are her main issues.

KEYWORDS: Jean Binta Breeze, Dub Poetry, Caribbean Literature, Jamaican Creole, Post-colonial Literature

(ITA) Questo saggio indaga l’uso della Lingua Inglese nella poesia Dub, il primo genere innovatore ad unire musica e parole nei Caraibi degli anni ’70. Jean ‘Binta’ Breeze, nata in Giamaica nel 1956, è la prima esponente donna di questo genere. Tra lingua Standard e Creolo giamaicano, usato per sovvertire ogni regola e conformismo, Breeze sperimenta una nuova Poesia ‘doppiata’ andando oltre le culture maschiliste Rastafari e Reggae. Tra i temi, la cultura e l’identità nera, il genere e la resistenza.

PAROLE CHIAVE: Jean Binta Breeze, Poesia Dub, Letteratura giamaicana, Creolo giamaicano, Letteratura post-coloniale

1. Introduction

English language is not only the Standard English of official grammar books or the language of White English-speaking natives; it represents neither European literate elite nor their canonical masterpieces (Ashcroft 2002). In the midst of all English-speaking countries featuring official and non-official language variants, special attention is here devoted to one of the most environmentally and culturally rich world areas: the Caribbean.

Post-colonial literature offers lots of great Caribbean representatives, from musicians to writers. Once dominated by the British and other Empires, Caribbean colonies have created interesting language forms to resist official Standard English (SE), thus originating disruptive and nonconventional arts, ideological and poetic futurism and language innovation.

The assertion at the base of post-colonial literature is the importance of the ‘subaltern’ over the ‘oppressor’, the ‘margins’ over the ‘centre’, the ‘variant’ over the ‘standard’ (Ashcroft 2002). To establish their difference from imperial centres, Caribbean artists write back to dismantle hegemonic



elites and restore indigenous identity. One of the most powerful ways to deconstruct hegemony is wresting colonial languages into new post-colonial voices (Ashcroft 2002).

The present paper focuses on the impactful creativity and experimentation of the English language in 'Dub Poetry', an innovative Black genre born in Jamaica in the 70s. Its forefathers are the great revolutionary poets and performers Linton Kwesi Johnson and his female colleague Jean Binta Breeze. The study is about the feminist revolution led by Breeze: her legacy resides in mixing poetry and music as a proper DJ or performer (Pollard 1994), as well as denouncing gender issues as a culturally and socially displaced Black woman in multicultural Jamaica.

2. The "Caribbean discourse"

Dub poets evolved out of Dub musicians and denounced post-colonial Jamaica, totally transformed after British colonialism. The Caribbean is homeland of powerful cultural ideologies and movements; Black culture of African ancestors here fuses with religion and art. Suffice to say, Jamaica is the birthplace of Rastafari religion and its majestic Reggae music, conveying universal messages of brotherhood, peace and humanity (Martino 2009).

The Caribbean is a fascinating melting pot of cultures and history, resulting from decades of agonizing oppressions imposed by 19th century European colonizers: from the Spanish "*patrones*" to the British, passing through Portuguese, Dutch and French occupiers. It is precisely this painful past that still gives birth to new outstanding arts, from literature to music and dances. Yet, Caribbean art diversity is embedded in a communal feeling of revenge and claim for cultural identity, memory retrospection and history redemption.

It is the so-called "Caribbean discourse" and has a lot to do with a spiritual need to revive the so long denigrated indigenous cultures and abrogate White dominant ideology (Ashcroft 2002). It is a decentralising impetus from the centre to the margins of the Empire, which now stand out with their polyphonic voices to '*bear the burden*' of their own experience (Achebe 1975). Here artists all fuse indigenous legacy to create new genres, to redeem both destroyed indigenous cultures and *Mama Africa*, their true motherland. Not to forget, when talking about motherland, the Caribbeans refer to Africa and the Black ancestors they represent. Hence, Caribbean arts are subversive tools for cultural resistance and Black empowerment; they are ideological and political forms of communication apt to negate the White dominant culture of US "gringos" stakeholders, Europeans former colonizers and sometimes invading tourists, willing to cancel their memory and past. As well as music and dances, the Caribbean is remarkable for reactionary creativity in literature and visual arts too. Worth mentioning, the modernist poet and academic Kamau Braihwaite and the novelist and poet George Lamming, both born in Barbados, who depict social class inequalities and the elitism of colonial and post-colonial societies. Similarly, relevant female artists emerge, like Jean Rhys from Dominica and the feminists Una Marson and folk poet Louise Bennett-Coverley, named 'Miss Lou', from Jamaica, who struggled for gender, sexuality and identity.

3. Jamaica, African orality, Reggae and Dub Culture

Jamaica plays a crucial role in overlapping ways of speaking and subversive art forms, from Rastafari religion to its means of communication, Reggae music. Named after the African King Ras Tafari, Jamaican Rastafarianism developed in early 70s as a populist political and religious creed conveying strong universal messages of brotherhood, equality and redemption of the African Black race (Martino 2009). It is based on social change and Reggae is the means of spreading its beliefs.

Masterly brought to universal peaks by Jamaican musician Bob Marley, Reggae is the link between Jamaican street culture and that of Afro-Caribbean Blacks, a bridge between past and present, reconnecting Caribbean people to their African ancestors. Its lyrics unify Black people to heal Black

community's global struggles (D'Aguiar 2022). Social and political issues at the heart of Rasta philosophy fit in Reggae sounds, since musicians all chant their concerns as in a strong denouncing liturgical prophecy. The great Marley himself is known as 'the Prophet'. Reggae represents an impactful form of Black popular art, «a social, revolutionary art form where a radical voice shouts of the struggle of the oppressed all around the world» (Habekost in Martino 2009). It fuses African folk tradition of oratory, poetic, spontaneous and improvisational speech, turning them into lyrics adapted on rhythms and beats. Apart from the power of his music, Marley became a world charismatic leader also for his intellectual and social engagement, comparable to those of poets and novelists. As pointed out by Cooper, Marley's «skilful verbal play – his use of biblical allusion, Rastafarian symbolism, proverb, riddle, aphorism and metaphor – is evidence of a highly charged literary sensibility» (Martino 2009: 7). Reggae is not only about music records; it involves live performances and community events, as musicians, lead and back-up singers and DJs all appear in the scene. Historical reggae performances, yet, were basically male-centred; in the 70s, Jamaican women were only seen as back-up singers, and gender issues were not much debated in Reggae lyrics.

4. Dub Poet Jean Binta Breeze (Jamaica, 1956-2001)

This background greatly attracts the young Jean Binta Breeze. Influenced by a women-driven family and the male-dominant Reggae, Breeze breaks as revolutionary becoming the first Dub female artist. Grown up in Patty Hill village, she got soon fascinated by Rastafari and Reggae, both founded on Bible themes, oratory preacher style, storytelling musical technique, live performances and Afro-beats at the service of the spoken word. As a Black woman, she greatly absorbs the cultural scene she lives in, yet goes beyond Reggae, exploring other music rhythms.

Being a Dub artist, she fuses words and sounds mixing more than a music genre, including body language and social issues. Her 'performance poetry' speaks out Black socio-political concerns on a musical track, along with live performances, radio and TV shows, DJ sets and community lectures.

From the countryside, the artist moves to Kingston Town to study Drama and lives several years in the Clarendon Hills as a member of Rastafarian community. Here she gives herself the second Rasta community name 'Binta' and totally encapsulates the creed. In the 80s she moves to London and spreads Black ideologies in her writing and shows. In 1983, she publishes her first books of poetry, "*Answers*", albeit her masterpiece is "*Riddym Ravings and Other Poems*" (Breeze 1988). After many years in London, she starts suffering from schizophrenia and returns to Jamaica, where she writes her last collection in 2016, "*The Verandah Poems*".

Breeze also writes scripts for plays and films and releases five music albums of various genres, from traditional Calypso to Reggae, Mento, Quadrille and Afro-beat; worth mentioning, the albums "*Riddym Ravings*" (1987), "*Tracks*" (1991) and "*Eena Me Corner*" (2010). Her works reverse conventional literary canons in that she starts a "female performance poetry" in a men-driven social and art panorama (Martino 2009).

Jamaican post-colonial artists write in urban *patois* to unsettle official English; like Brathwaite, Johnson and Jamaican folk poet Louise Bennett, Breeze uses Creole provocatively to create further ideological distance from the original lexifier (Pollard 1994). Jamaican Creole (JC) precisely originates as a new Black community code and resistance tool against White hegemonic culture, as in the lines by Nichols:

I have crossed an ocean
 I have lost my tongue
 From the root of the old one
 A new one has sprung. (Nichols 1983: 80)

JC is ideal to connect to Black roots since it contains lots of African-derived lexicon and sounds, which can be traced back to West-African linguistic groups (Chang 2021). Frequent examples are found in “Soun de Abeng fi Nanny” (Breeze 1998), celebrating the legendary Maroon leader Nanny in the voice of a rural woman. Here Breeze employs the African “yeye” for “eye” to signal the alternative Rasta language and make the reader come closer to the vernacular spoken by Nanny (Pollard 1994). Among all indigenous dialects, JC is the most suitable to allow the ‘Caribbean discourse’: based on African memory and retrospection, it recollects aspects of Black history (Glissant 1989); also, it forges the existence of Black culture in opposition to the White’s (Nesbitt 2013). Apart from its political impact, it adapts well to music and beats, due to its rhythm structure and expressive performativity (Cassady 1961).

Following accurate research by linguist and Professor Bickerton on English forms, Acrolectal Creole (AC) is the most accurate, which fully sticks to SE rules; Mesolectal Creole (MC) is partially inaccurate and Basilectal Creole (BC) is totally rule-deviant (Bickerton 1976). All these variants are present in Breeze’s poetry, as well as oral and musical performances and graphic layout changes, so that her art stands as a proper cross-media genre. The following sections investigate such a language mix and the features of JC in the poet’s works.

5. Caribbean plurilingualism, Black culture empowerment and Rasta language

Post-colonial language issues better take place in polyglossic or ‘poly-dialectal’ communities, like the Caribbean, where a multitude of dialects interweave to form a fully comprehensible language. Here Creole continuum refers to the need of altering SE using vernaculars to inscribe alterity, otherness and indigenous perspective in literature (Ashcroft 2002).

Multicultural Caribbean attracts for its language richness: it is a mix of African and indigenous dialects -such as precolonial languages, which were really distant from continental ones and all went slightly disappearing. Also, it includes the languages of European colonizers, so English, Spanish, French, Dutch and Portuguese. New colonial languages coexist with vernaculars, contributing to neologisms and language contamination (Nigro 2009); this is the case of Patois, or *Patwa*, one of the dialects of Jamaica, Costa Rica and Panama, born as a proper Afro-English language in Saint Kitts and Barbados, the first British colonies of the Caribbean (Martis 2018).

Jamaica is where the language better alters to suit religious, philosophical and social concerns, becoming means of empowerment. Rasta speech is a ‘spiritualized discourse’ known as “Dread talk”, from Rasta’s dreadlock hairstyle, symbol of their strong connection with the God ‘Jah’. Rastamen want to discredit official SE and destroy the logics of power and hegemony. “Dreak talk” is a community language unifying people of the streets and intellectuals.

Breeze greatly adopts Rasta language strategies. As proved, JC is ideal to fit poetry, in that it is written as it is pronounced, basically transcribed as it is heard, hence coping with different accompanying music. Also, JC is more incisive than SE to better convey social denounce and ideological issues. Creole variants are not only socio-political «determined choices» (Coppola 2013), but proper textual audio-visual adaptations. Lexical choices are not merely «creative interventions» of an artist, but a «defamiliarizing strategy to unsettle the readers’ expectations of the printed word in English» (Pollard 1994). Being a non-standard language, Creole does not have official rules, either orthographic or phonetic.

Breeze adores such non-conformity and freely moves from a language form to another without a logical order. Her revolutionary freedom in creativity skilfully mixes more than a language form. To Brathwaite, Breeze is brilliant «getting poetry off the page» and she herself states: «I like this space, there are no rules here» (Breeze 1990).

6. “Dread Talk” language strategies in Breeze

Post-colonial writing is defined by seizing the language of the centre and re-placing it to fully represent the colonized place and its cultural references. To do so, there are two language processes. The first is abrogation, a denial of the privileged centrality of English by rejecting its aesthetic imperial power and illusory standard of ‘correct’ usage. The second is appropriation, a reconstitution of the imperial language to new usages (Ashcroft 2002). Language is adopted as a tool and used differently to widely narrate the varied cultural experiences of multicultural countries.

These assumptions are at the base of Rastafarian ‘deconstruction’ of English, symbol of the hegemonic controls of the British on Black peoples throughout Caribbean and Africa (Ashcroft 2002). Redemption only seems possible through art and language, so Rastafarians adopt various strategies to ‘free’ the language from within.

Like them, Breeze uproots SE and adopts plenty of innovative strategies. The first interesting one is the recurrent use of the personal pronoun “I”, referring to both the individual and the God ‘Jah’. Like all Rastafarians, she writes in first person about her constant fight for justice and identity through the everyday concerns of a Black woman in the alienated post-colonial Jamaica. In “Dread Talk”, “I” appears in the singular form, in the plural form “*I and I*” and in the reflexive form “*I-self*”. On some occasions, it is also preferred instead of the possessive pronoun “my” or the object “me”, to subvert colonial dominant logic of control and possession. Singularly, the pronoun “I” is also incorporated into nouns, transforming them; that is how Rasta neologisms occur, as the word “*human*” turning into “*I-man*”, “*unity*” into “*I-nity*” and “*Ethiopian*” into “*I-thiopian*”. A deeper analysis may lead to conclude that the sound “you” in the first syllables of “*human*” and “*unity*” is substituted with “I” to shift from the others, or the colonial occupiers, to the independent Caribbean self (Breeze 1992).

These examples are remarkable in the poem “Red Rebel Song” of the collection “Spring cleaning” (Breeze 1992:6), where the individual “I” is tripled to beat the rhythm of the musical soundtrack and refer to a larger community of people, who only exist when connected to their music, to their “own song” (Breeze 1992:6):

I jus a come
I I I own rainbow
I I I own song

Owens puts it better:

More specifically, the pronoun ‘I’ has a special importance to Rastas and is expressly opposed to the servile ‘me’. Whether in the singular (‘I’) or the plural (‘I and I’ or briefly: ‘I-n-I’) or the reflexive (‘I-sel’, ‘I-n-I self’) the use of this pronoun identifies the Rasta as an individual. [...] Even the possessive ‘my’ and the objective ‘me’ are replaced by ‘I’. (Owens 1976: 65-66)

In the same collection, the work “I poet” (Breeze 1992:88) shows a new use of the pronoun “I” which becomes “ah”:

ah				was				readin	
readin			all			de		time	
[...]									
ah		was		full		a		love	
ah			give			it		here	
ah			give			it		dere	
[...]									
ah	read	all	yuh	poems	ah	read	all	yuh	plays
ah	read	all	tea leaf,	palm					

7. Code-switching in Breeze: merging Standard English with Jamaican Creole

Breeze masterly moves from official English forms to Creole-dissenting ones, applying the technique of ‘code-switching’ used by all post-colonial Black writers, merging Standard English (SE) with Jamaican Creole (JC). Breeze uses SE to ensure better expressivity and reach a wider audience; alongside SE, she uses JC, full of African lexis and idioms, nursery rhymes and Rasta neologisms, thus allowing the ‘Caribbean discourse’. ‘Code-switching’ is a subversive practice of Jamaican writing and achieves the dual result of abrogating SE appropriating a new culturally significant local English (Ashcroft 2002). Alternating the standard and the vernacular, post-colonial poetry turns both accessible and experimental.

The poem “Riddym Ravings and Other Poems” (Breeze 1988) offers many examples of SE mixed with JC:

De simple tings of life, mi dear
de simple tings of life

She rocked the rhythms in her chair
brushed a hand across her hair
miles of travel in her stare

De simple tings of life

Ah hoe mi corn
an de backache gone
plant mi peas
arthritis ease
[...]

In other poems, she only writes in SE, as in “Mother...Sister...Daughter...” (Breeze 1992:74), where a correct conditional “if” clause opens the entire work:

If you should see me
walking down the street,
[...]
know
that this is no woman bent on sacrifice
just heavy
with the thoughts of freedom.

On the contrary, in “Seasons” from the collection “The Arrival of Brighteye and Other Poems” (Breeze 2000), the artist fully uses Creole to be more intimate and convey ethnical messages that only native Caribbeans may understand.

Seasons

sometime,
wen im coming
is like a cole front cross de Atlantic
or a chilling eas wind
den yuh have to meet him
rational,
lagical,

wid		a		clarity
dat is more				
intellectual				
but	occasionally		spirit	tek
an a smile				
wid a twinkle				
in		de		I
does	warm		de	heart
like summer come in May				
or	tulips	out	in	Feb
an yuh haffi sey				
it did wut it after all				
fi endure im winta				

8. Other strategies: allusion, glossing and neologisms

Allusion is a strategy that marks cultural distance in the post-colonial text. Breeze uses allusions to Jamaican cultural references, such as local trees or fruits, Caribbean food, traditional customs, folk music, African words or practices. Although SE serves for clearer explanations, allusions enable semantic connotations to Jamaican or African past and culture, performing an ethnographic function. The reader can infer the indigenous signifier, yet distance is established, creating a “gap”, a textual and intelligible break in the cross-cultural text between what is widely known and what is typical of pre-colonial heritage.

Among others, the “kisko-pop” of the poem “Recess” (Breeze 1992: 54), referring to Kisko Jamaican brand of juice ice bars or freezies; in the same poem, the “bad man” “Stakalee” recalls the black bandit prominent in African American literature, songs, toasts, and folktales (elsewhere known as Stagolee, Stackerlee or Stagger Lee); the poem dedicated to her Nanny mentioning Afro Maroon tribes, rituals and folk songs (see section 11); the “mellow fruit”, “mango trees” or the “cutting coconuts” Caribbean habit, all evoking Afro-Caribbean culture (Breeze 1992). Also, the metaphor “a country go look mango” (Breeze 1992:19) geographically hints to African countryside and Black culture, now entrapped in a new multicultural country.

Similarly, some words are glossed, that is left as indigenous people name them, with no explanations. The writer invades the cross-cultural text creating voids, psychological abysses between cultures (Ashcroft 2002). Also, untranslated words, like the Caribbean dish “cou cou” (Breeze 1992: 84) or the Jamaican “crocus bag” (Breeze 1992:21), as well as neologisms contribute to mark differences. These are signs of cultural distinctiveness and force the reader to enquiry indigenous histories to get their meaning. Breeze creates lots of new words, like “pengalengalenga” (Breeze 1992: 54), derived from the African vegetable “lenga lenga”, or “leewardwindward” (“Ilands” in Breeze 1992: 84), evoking the Caribbean Leeward Islands.

9. Creole language variants in Breeze

9.1. Lexical choices: transformation and simplification

What makes Rasta language so experimental are constant transformations within the same text; one after the other, extravagant and inconsistent examples of this language mix all liven up the page, like multiple rhythms and beats of the same song.

Even into the same sentence, Breeze puts together multiple variants of the same lexifier, thus signalling unique and sometimes bizarre SE alterations.

The reader's eyes jump from a well-known form into a brand new one, from official SE to JC adaptations and neologisms; this polyphonic approach to writing links poetry to music of various genres and proves the greatness of Dub poets as real performers.

Examples of such language performativity are "can't" turning into either "kyan" or "kean", "boy" into "bway" or "bwoy", "other" becoming "adda" and then "odder", "ebery" instead of "every"; "first" becoming "firs" and then "fus", or the preposition "in a" which other Jamaican writers turn into "inna", while Breeze chooses "eena" or "een". Similarly, the unconventional use of /k/ rather than /c/ has a precise ideological intention, as "ketch" instead of "catch". Not merely a visual representation of a Creole sound, but a «powerfully symbolic rejection of standard norms» (Coppola 2013).

In the poem "Seasons" (Breeze 2000), the totally rule-deviant BC forms "cole", "de", "rational", "lagical", "occasionally" and "yuh" substitute SE "cold", "the", "rational", "logical", "occasionally" and "you".

These lexical choices testify to the revalueshinary structure of Dub poems: Breeze's music works are contaminated by plenty of Afro-Caribbean beats and sounds, mixing diverse rhythms both visually and acoustically, like Reggae, Calypso, Quadrille, Blues, Mento, Gospel and European Folk songs (Martino 2009). The language of her poems, then, constantly changes and adapts to music soundtracks.

Here, lexical simplification is paramount. Creole words assume a high phonetic charge, since they have to fulfil musical adaptability and fit the poems' music track. Spelling is guided, so the reader is involved to participate in the musical performance. Jamaican words appear shorter and cut in their non-musical sounds according to the poems' rhythms, to maintain the reading's flow and the balance between words and music.

The opening line of "Seasons" starts with the adverb "sometime", simplified without the final "s" in order to easily fit music; on some occasions, even first syllabic sounds are altered, as the word "woman" turning into "ooman" and losing the sound /w/. The poem is full of simplified words, as following: "ole" for "all", "bout" for "about", "an" for "in", "dung" for "down", "fah" for "for", "troo" for "through", "till" for "until", "pon" for "upon" (Breeze 2000:13, 32, 40).

Other phonetic and orthographic variations occur in the verb forms "make" and "take" which lose the final sound becoming "mek" and "tek", as in "but occasionally spirit tek" (Breeze 2000).

9.2. Orthographic and phonetic variations

At the phonological level, spelling is compromised in order to fit musical rhythms. Many SE sounds are removed or altered. The voiced dental fricative sound /ð/ typical of SE is changed into the easier /d/, so the sounded "th" in "the", "that", "those", "these", "then" turns into "de", "dat", "dos", "des", "dey", "dus", "den" (see "Seasons"). Hence, all the nouns or verbs containing the same sound change into their Jamaican variant, as for "either", "fifth", "nothing", "other", "think", "mother" and "with" becoming "eida", "fif", "nutten", "odda", "tink", "madda" and "wid". In Jamaican Creole, the final sound /r/ is not pronounced. As observed in the poem "Seasons", the final word "winta" substitutes SE "winter" (last line). Similarly, Rasta words like "bredda", "daughta", "fadda", "madda", "ova", "sista", "spida" and "wanda" substitute "brother", "daughter", "father", "mother", "over", "sister", "spider" and "wonder".

The sound /r/ is eliminated even before consonants, so that "born", "burn", "darling", "years", "lord", "morning", "Saturday", "start", "trousers" become "bun", "bun", "dahlin", "yeas", "lawd", "mawning", "Satday", "staat" and "trousis".

Jamaicans do not even pronounce the sound /h/, so that Breeze writes "wat" instead of "what", "wen" instead of "when", or the one-word "oomuch" instead of "how much".

As illustrated, Creole supports ideological resistance for every Caribbean artist, either visually or acoustically. The poem presents plenty of morphological and phonetic variations. BC spelling

variations include “ribbit”, “im”, “weh”, “laas nite”, “*kudda*”, “eena”, “troo”, “mawga gal”, “ah” or the Spanish interference “mi” instead of “my” or “me”, or even “I”.

At the same time, Breeze also uses AC forms, like “operate”, “go”, “land”, “radio”, “head”, “bed”, “cancer”, “same night”, “pay”, “place”, “no feel no way, town is a place”. Other in-between MC forms are “nobody”, “de”, “wid”, “dat”, “dem”, “befo”, “kar”, “tek”, “belang”, “outa”, with single vowel or consonant variations, but mostly resembling official forms.

Regarding acoustic changes, a precious contribution on how JC modifies SE phonetic rules is given below:

The plosives /d/, /t/ instead of British English fricatives, as in: *dem, wid, ting, mout*; half-open monophthongal vowels are used in words like *make (mek), say (seh), go (goh), no (noh)*, where British English has diphthongs. The presence of a glide /j/ after velars and /w/ after bilabials, when a low vowel follows: *cyaan/kean, bwoy*; loss of final consonant in clusters: *bes, an*; velar plosives /k, g/ in medial positions where British English has alveolar /t, d/: *miggle, lickle*; the non-pronunciation of postvocalic /r/ (*start, turn* and *mother*) is signalled as: *staat, tun, maddah* for *start, turn, mother*. (Coppola 2013:14)

9.3. Grammar subversion

In Breeze grammar is also simplified. In the sentence “wen im coming” instead of “when he’s coming”, the object “him” is turned into “im” and the subject is omitted. Other grammatical omissions occur in the expression “is like” instead of “it is like”, where the very subject is absent (Breeze 2000, lines 2 and 3).

Again, the auxiliary “do” appears in the sentence “does warm de heart” (“Seasons”, line 15) which in SE would be “for warms the heart”.

In the last line of “Seasons”, grammar is altered in the particle “fi” instead of “if”, which may have a dative, genitive, final or modal function.

With regard to tenses, Creole verbs mostly appear in the present, even when they indicate past actions, like in “wen mi fus come a town/ mi use to tell everybady ‘mawnin’” (Breeze 1988). Here “wen” introduces past actions occurred in an antecedent period of time, while the verbs “come” and “use to tell” are in the present simple. In JC, past forms are absent, apart from some little use of the auxiliary “did” before basic verb forms, as in “weh did a gi mi cancer” (Breeze 1992): here the verb “give” is simplified and cut into “gi” and its past form does not follow the SE irregular construction “gave”. These phenomena of degrammaticalization also include the different use of personal pronouns. Jamaican does not make distinction between pronouns. The pronoun “his” appears as “him”, “we” as “our” and “ourselves” becomes “weself”, as in the following extract from “Testament” of the collection “Spring Cleaning” (Breeze 1992:10):

ah know it embarrass yuh
 wen ah tek it out
 but in dis place
 dem trow weh nuff good tings
 an waste is something
 drill out me
 from young
 we had to save weself
 from a shoestring
 to a likkle lef over [...]

For Breeze, the second singular “yuh” instead of “you” is not only a personal pronoun, but a possessive adjective substituting “your”, as in “yuh tongue” (Breeze 1992: 7, 9, 10):

use to plait yuh hair
wid pride
[...]
ah see yuh eye turn weh
anytime yuh see mi han

The Spanish-derived possessive “mi” and the personal pronoun “I” substitute “my” and “me”, thus reversing SE correlation of pronouns with number and gender, as in “anytime yuh see mi han” (Breeze 1992: 9). These forms may all appear in the very same sentence or period; indeed, an interesting sign of non-conformity of Jamaican Dub poetry is the mix of standard forms to non-standard ones. The following section about the poem “RiddymRavings (the mad woman’s poem)” (Breeze 1992) gives multiple examples of such promiscuous use of pronouns: the possessive “mi” followed by the correct forms “my” or “me” appear in the same period or end-stop.

Well, dis mawnin, mi start out pon Spanish Town Road,
fah mi deh go walk go home a country
fah my granny use to tell mi how she walk tram wes come a town
come sell food
an wi waan ketch home befo dem put de price pon i’
[...]

Ah!
see wan stanpipe deh!
so mi strip aff all de crocus bag dem
an scrub unda mi armpit
fah mi hear de two mawga gal dem laas nite

Plurals are not always marked, but introduced by the general pronoun “dem” instead of “them”, referring to both things and people. See the poem below “Soun de Abeng fi Nanny” (Breeze 1988).

an ebery shake of a leaf
mek dem quiver
mek dem shiver
fa dem lose dem night sight
an de daylight too bright

10. *Spring Cleaning* (1992)

Spring Cleaning is one of Breeze’s famous collections of 50 poems. The works all depict countryside life in Kingston Town, culturally unspoiled by British colonialism. The protagonist is a “mad” Black ordinary woman, caught by a general mania of cultural identity-loss. All Jamaicans passively receive White norms as signs of urbanity and civilization and feel lost and confused about their existence and homeland. Jamaica, where native people should live like landlords (“de lan lord”), now feels different and causes enduring mental and physical pains, as in “ribbit mi han - eh – ribbit mi toe”. This is the refrain of the famous autobiographic poem “Riddym Ravings” published in the collection (Breeze 1992: 19-22):

Riddym Ravings (the mad woman's poem)

de fus time dem kar me go a Bellevue
 was fit di dactar an de lan lord operate
 an tek de radio outa mi head
 troo dem seize de bed
 weh did a gi mi cancer
 an mek mi talk to nobody
 ah di same night wen dem trow mi out fi no pay de rent
 mi haffa sleep outa door wid de Channel One riddym box
 an de D.J. fly up eena mi head
 mi hear im a play she

Eh, Eh,
no feel no way
town is a place dat ah really kean stay
dem kudda – ribbit mi han
eh – ribbit mi toe
mi waan go a country go look mango
 [...]

so country bus, ah beg yuh
 tek mi home
 to de place, where I belong
 [...]

dis time de dactar an de lanlord operate
 an tek de radio plug outa mi head

On Kingston Town, Breeze writes that “town is a place dat ah really kean stay” (line 14), where Creole “dat” instead of “that”, “ah” instead of “one” and “kean” instead of “can” merge with SE words, like “town is a place” and “stay”. The woman pretends “madness” to preserve her own identity which seems to be lost, instead of conforming to the new multicultural atmosphere.

As previously seen, tonic vowels vary, as in “dactar” for “doctor”, “nobody” for “nobody”, or “belang” for “belong”. Other alterations follow: “fus” for “first”, “kar” for “car”, “lan” for “land”, the doubled “haffa” for “half a-sleep”, “fi” for “if”. The incoherent variety of her poems show multiple versions of the same term: the adverb “there” appears as “de”, “deh” or “dere” or the recurrent pronoun “I” as “ai”, “i” and “ah” (see above). As follows, some examples (Breeze 1992: 20):

wen mi fus come a town
 mi use to tell everybody ‘mawnin’
 but as de likkle rosiness gawn outa mi face
 nobody nah ansa mi
 silence tun rags roun mi bady
 in de mids a all de dead people dem
 a bawl bout de caast of livin
 an a ongle one ting tap mi tram go stark raving mad

In JC the sound /h/ vanishes in “wen”, while the dental “th” alters originating “de” or “dem”, or a single “t” sound, as in “ting”; the opening sound /a/ is lost in “bout” and “roun”, which also loses the final “d”; the pre-consonantal /r/ is lost in “fus” for “first” or “tun” for “turn”. The same occurs in the word “mawnin”, Breeze’s version of “morning”: here the tonic vowel /o/ is also altered into the original diphthong /aw/ and the final occlusive /g/ disappears, as in “livin”.

Rasta language, indeed, unsettles the typical SE “-ing” form, both graphically and acoustically, cancelling the final /g/, as in “endin”, “gettin”, “lovin”, “preachin”, “readin”, “sayin”, “shakin”, “steppin”, “walkie” and “writin” (Pollard 1994).

In the title, the word “riddym” substitutes the English “rhythm”: here the doubling technique occurs. Doubling is typical of JC, where sounds like “h” and “th” disappear turning into “dd” (Pollard 1994); to complete the sound, the linking sound “y” serves to pronounce the final consonant “m”, making the word adapt to music.

Doubling is found in words like “likkle” (as in “if likkle rain jus fall”) or “sekkle”, replacing “little” and “settle”, where the sound /t/ totally changes into /k/. The loss of final /r/ is notable in “ansa”, where the suffix “-er” of “answer” turns into the single sound /a/, as previously illustrated. Tonic vowels change shifting from /o/ to /a/, as in “everybody” for “everybody”, “nobody” for “nobody” or “bady” for “body”. On other occasions, musicality and African oral folk tradition compel to modify the sound /o/ into a doubled /aa/, as in “caast” for “cost” (see “a bawl bout de caast of livin”):

an	a	ongle	one	ting	tap	mi	tram	go	stark	raving	mad								
a		wen				mi		siddung		eena									Parade
a		tear			up			newspaper		fi		talk							to
		sometime						dem		roll									up
an	tun	eena	one	a	Uncle	But	sweet	saaf	yellow	heart	breadfruit								
wid		piece			a		roas		saalfish		side		a						i
an		if				likkle		rain		jus									fall
mi	get	cocanat	rundung	fi	eat	i	wid												

The poem depicts Caribbean women status (Breeze 1992: 20): the protagonist represents oppressed cultures. She is Black, penniless, unemployed and wanders in the streets of Kingston uttering incohesive words, while the new multicultural society shows up in street “Parade”. Breeze narrates “madness” as a common mental condition of all Jamaicans after British colonization, particularly women. She describes the uncertainties and dilemmas woman faces in her city routine. Black woman is alienated, culturally displaced and excluded from both men-driven society and post-colonial Kingston: this is why she gets “madness” and resides in Bellevue mental hospital (see opening lines). The Creole expression “mi tram go stark raving mad” explicits this cultural estrangement.

11. Semantics as resistance: language puns and connotations

Murther

Pull up Missa Operator!

As anticipated above, neologisms mark difference and provoke readers. The above closing of “Riddym Ravings” (Breeze 1992: 22) presents an interesting neologism: the term “murther”, a linguistic pun between the words “mother” and “murder”. Breeze intentionally fuses the terms to signal the murder of both herself as woman and mother, and of her mother country. Modern multicultural Jamaica tries to brainwash Black people and cancel their history. JC, then, allows the artist’s ideological resistance in an efficient and ironic way.

Like JC, which visibly changes on paper and deconstructs SE orthography and morphology, music rhythms and body performances accompany such changes. Breeze's Creole is accompanied by her apparently “sexual slack body” to continue the physical revolution against rigid social customs, traditions and standards imposed on Blacks, especially women. The woman is “ribbit” or imprisoned in urban Jamaica and the only connections to her culture are music and any reference to the indigenous past, as “a country go look mango”, “yellow heart breadfruit”, “ancestral echo”, “roas saalfish”, “my granny use to tell mi”, “an wi waan ketch home befo dem put de price pon i”, “come sell food”, “crocus bag”, “cocanat” (Breeze 1988, 1992). Written differently, the symbolic “coconut” also appears in the poem “Red Rebel Song” (Breeze 1992:2), in “breadfruit baiting/coconut shaking”. Other connotations of Afro-Caribbean history are “cherry tree”, “garden chairs”, “tinkling ice in lime grass glasses” and “the sensible hibiscus” of the poem “Cherry Tree Garden” (Breeze 1992: 17). Besides African countryside, another reference to Black culture is Black music, which helps to overcome feelings of cultural indifference and estrangement. In “the mad woman’s poem” the protagonist is considered mad because she listens to her music; she only wants to stay connected to her roots and feel free and sane in the head phones of her radio, but she is forced by the bus conductor to get off “an tek de radio outa mi head” and “an troo im no hear de riddym eena mi head” (see below). In Rasta language, “de canductor bwoy” marks a significant sign of cultural oppression and dominance since he personifies new British power and urban laws (Breeze 1992: 20):

an de canductor bwoy a halla out seh
 'duttu gal, kum affa de bus'
 an troo im no hear de riddym eena mi head
 same as de tape weh de bus a seh

In “Soun de Abeng fi Nanny” (Breeze 1988) many textual connotations remind of African tribal traditions, as the following:

so mek wi soun de abeng/ fi Nanny

Here, the Maroon leader Nanny incites her granddaughters to play the “abeng”, a typical musical instrument of the African Maroon Tribe, once used by slaveholders to call the slaves and as a revolt coding system for runaway slaves to arrange rebellions. “Abeng” is an untranslated indigenous term of the language of African Akan tribe. Music is not only a Dub soundtrack, but a constant textual reference not to be censored.

In “Red Rebel Song” (Breeze 1992: 2), rebellion is expressed through Black music, but also breaking the page’s linearity:

is lang time
 i waan sing dis song
 sing it loud
 sing it long
 no apology
 no pun
 jus a raw fire madness
 a clinging to de green
 a sargasso sea
 [...]
 lang time I waan
 free Iself
 from the white black question
 from the constant hairpulling
 breadfruit baiting

coconut shaking
hypocrisis
 of I skin
 having nutten to do
[...]
outside
 field slave sing loud
 to open sky
hear dim own ancestral echo
 in de wind

12. Conclusion

Cross-mediality and language creativity perfectly describe Jean Binta Breeze. Linguistically, acoustically and visually, her works pop out, denouncing cultural, political and gender issues in an outstanding way.

As above, her works also appear visually impactful and do not respect standard linear margins, like “*Mermaids*” (Breeze 1992: 29), about the gender issue. In the poem, the condition of women from different parts of the world also appears dislocated graphically, so on different parts of the page too.

somewhere
along the road
a woman eases off
her load
unwraps
her bundles
[...]

today
a woman comes
in ragged cloth
scratching plants
tearing leaves
head down

Breeze’s paper shouts and cries and her words perform the beats of various soundtracks. As Caribbean storytellers, she is a community ‘self’ engaged in a universal mission of redeeming Black history and concerns. Her language and visual chaos resemble the socio-political confusion of colonial Jamaica, as she says in her live performance of “Confusion” from the album “Tracks” (Breeze 1991). Her ironic protest voices out Black woman condition through “ordinary”, yet universal troubles of every woman, as she chants in her liturgical track “Ordinary Mawning” (Breeze, 2011).

To conclude, as the first female Dub artist ever, Breeze stands out for her creative, disruptive and multimedia works; her voice is a political, cultural and human denounce and performs on music-poems of mixed genres. Her history is the one of all Black people and women in the Caribbean and the world. Her universal message is cultural redemption, in the name of political and human freedom and resistance. Her poetry is graphic, polyphonic and performative. Her language is innovative and subversive. Her legacy, then, is creativity in all its most unconventional and revolutionary forms.

References

- Abiola Irele F. and Gikandi S., 2004, *The Cambridge History of African and Caribbean Literature*, 2 vol., Cambridge University Press, Cambridge (Mass.), UK.
- Aceto M., 2019, *Caribbean Englishes*, in B. Kachru Braj, Y. Kachru, and C.L. Nelson (eds.), *The Handbook of World Englishes*, Blackwell, Oxford, UK: 216-219.
- Achebe C., 2002, *Africa and her writers*, in B. Ashcroft (ed.), *Massachusetts Review*, Routledge, London and NY.
- Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H., 1989, 2002, *The Empire writes back: Theory and practice in Post-colonial literatures*, Routledge, London and NY.
- Bickerton D., 1976, *Dynamics of a Creole System*, Cambridge University Press, UK.
- Brathwaite K., 1988, *The Arrivants: A New World Trilogy*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Breeze B. J., 1988, *Riddym Ravings and Other Poems*, Race Today, London, UK.
- 1992, *Spring Cleaning*, Virago Press Limited, London, UK.
- 1990, “Can a Dub Poet be a Woman?”, *Women: A Cultural Review*, UK: 1-90.
- 1991, *Tracks*, CD Album, Shanachie Records, UK.
- 2000, *The Arrival of Brighteye and other poems*, Bloodaxe Books, UK.
- 2011, *Third World Girl: Selected Poems*, with DVD, Bloodaxe Books, UK.
- Cassady G. F., 1961, *Jamaican Talk*, Macmillan, London, UK: 1-136.
- Chang L., 2021, “Ischri & hEvaluushan a Jumiekan (History & Evolution of Jamaican)”, *Online Journal Languij Jumieka*: <https://wisdomforthesoul.org/jumieka/ischri.html>.
- Cooper C. and Devonish H., 1995, *A Tale of Two States: Language, Literature and the Two Jamaicas*, in B. Lloyd (ed.), *The Pressures of the Text: Orality, Texts and the Telling of Tales*, Birmingham, UK.
- Coppola M., 2013, “Spelling out Resistance: Dub Poetry and Typographic Creativity”, *AION Anglistica, an Interdisciplinary Journal, Post-colonial Creativity: Language, Politics and Aesthetics*, 17(2): 7-18.
- D’Aguiar F., 2022, *Introduction: Chanting Down Babylon*, in Johnson L.K., *Selected Poems*, Penguin Books, Dublin, UK: IX-XVII.
- Doumerc E., 2014, “From Imitation to Innovation: Nature Poetry in the English-Speaking Caribbean between the 1920s and the 1970s”, *Caliban: French Journal of English Studies*, 61: 351-360.
- Freeland G. K., 2013, “Music and the Rise of Caribbean Nationalism: The Jamaican Case”, *Jonkonnu Arts Journal*, 1.
- Gilroy P., 1995, *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*, Harvard University, UK.
- Glissant E., 1989, *Caribbean Discourse, Selected Essays*, Caraf Books, USA
- Guyanne W. and Westphal M., 2021, “Attitudinal research into Caribbean Englishes”, *Online Journal English World-Wide* 42(2): 175–199: <http://dx.doi.org/10.1075/eww.00064.wil>.
- Hall S., 2006, *Il Soggetto e la differenza. Per un’archeologia degli studi culturali e postcoloniali*, Maltemi, Roma.
- Heuman 2006, G., *The Caribbean*, Hodder Arnold, London, UK.
- Johnson L. K., 2007, “Louise Bennett, Voice of a People”, *Wasafiri*, 50: 70-71
- Kouwemberg S. and Singler J. V., 2008, *The Handbook of Pidgin and Creole Studies*, Wiley-Blackwell, London, UK.
- La Charité D. and Wellington J., 1999, “Passive in Jamaican Creole”, *Journal of Pidgin and Creole Languages* 14(2): 259-283: <http://dx.doi.org/10.1075/jpcl.14.2.02lac>.
- Martino P. (ed.), 2009, *Exodus. Studi sulla letteratura anglo-caraibica*, B.A. Graphis, Bari.
- Martis E., 2018, “How The Language of Jamaica Became Mainstream - Dancehall and reggae music helped bring patois to the world, but it’s more than just slang — it’s a language of freedom”, *The FADER*: <https://www.thefader.com/home>.
- Marshall E. Z., 2018, “Writing the Woman’s Voice: On the Verandah with Jean “Binta” Breeze”, *Contemporary Women’s Writing* 12(1): 1-10.

- Nesbitt N., 2013, *Caribbean Discourse, Antillean Critical Theory from Toussaint to Glissant*, Liverpool University Press, Liverpool, UK.
- Nichols G., 1983, "I is a long memored woman", in *Caribbean Cultural International*: 80.
- Nigro M. G., 2009, *Caraibi anglofoni: spazio prismatico*, in P. Martino (ed.), *Exodus. Studi sulla letteratura anglo-caraibica*, B.A. Graphis, Bari: 42-57.
- Owens J., 1976, *Dread: The Rastafarians of Jamaica*, Heinemann, London, UK.
- Palmer H., 1999, "Interview with Jean 'Binta' Breeze", *New Internationalist*, 10 March, online: <http://www.newint.org/issue310/interview.htm>.
- Pollard V., 1994, *Dread Talk: The Language of Rastafari*, Canoe, Kingston, UK.
- Saroukhani H. 2015, "Penguining Dub: Paratextual Frames for Transnational Protest in Linton Kwesi Johnson's 'Mi Revalueshanary Fren'", *Journal of Postcolonial Writing*, 51(3): <https://www.tandfonline.com/toc/rjpw20/51/3>.
- Sebba M., 1998, "Phonology Meets Ideology: the Meaning Orthographic Practices in British Creole", *Language Problems and Language Planning* 22(1): 19-47
- Sebba M., 2007, "How to Spell Patwah?", *Critical Quarterly*, 38(4): 50-63.
- Sharpe J., 2003, "Dub and Difference: A Conversation with Jean "Binta" Breeze", *Callaloo* 26(3): 607-613: <https://www.jstor.org/stable/3300706>.

Online resources

Merriam Webster Dictionary: <https://www.merriam-webster.com/>.



Altmanova J., Cartier E. et Zollo S.D. (dir.), « Variations terminologiques et innovations lexicales dans le domaine de la biodiversité et du changement climatique », *Repères Dorif*, numéro thématique, 30, 2024 : <https://www.dorif.it/reperes/category/30-variations-terminologiques-et-innovations-lexicales-dans-le-domaine-de-la-biodiversite-et-du-changement-climatique/>.

Les Journées d'étude « Variations terminologiques et innovations lexicales dans le domaine de la biodiversité et du changement climatique » ont porté sur les néologismes et les variations terminologiques dans le domaine de la biodiversité et du changement climatique. Ce colloque, qui s'est tenu à Naples les 24 et 25 novembre 2022, et qui a été organisé par les universités de Naples L'Orientale, Parthenope et Sorbonne Paris Nord, en collaboration avec le groupe de recherche D.O.R.I.F. « Socioterminologie et textualité », marquait la conclusion du projet Galilée éponyme. L'ouvrage collectif né de cet événement, devenu le numéro 30 de la revue *Repères DoRiF*, coordonné par Jana Altmanova, Emmanuel Cartier et Silvia Domenica Zollo, propose seize articles explorant les transformations du lexique et des terminologies dans les discours spécialisés et médiatiques sur la biodiversité et le climat.

Le numéro s'ouvre avec une Introduction des directeurs de l'ouvrage, qui propose un aperçu d'ouverture sur les enjeux linguistiques liés au dérèglement climatique et à la biodiversité. Les directeurs y soulignent l'attention croissante portée aux conséquences des activités humaines sur l'environnement, mettant également en lumière l'impact de cette prise de conscience sur le langage. En effet, l'émergence et la diffusion de nouvelles terminologies témoignent d'un effort collectif pour appréhender et nommer un phénomène aussi complexe. L'exemple du terme « biodiversité », issu de l'anglais *biological diversity* et popularisé après le Sommet de Rio de 1992, illustre bien la manière dont certains termes se diffusent à travers les sphères scientifique, médiatique et sociale. Altmanova, Cartier et Zollo mettent enfin en évidence la valeur des variations lexicales et sémantiques que connaissent certains termes clés comme « changement climatique », « dérèglement climatique » ou encore « réchauffement climatique ». Ces variations ne sont pas anodines : elles traduisent des choix discursifs qui peuvent simplifier ou orienter la compréhension des enjeux écologiques, en réduisant parfois la complexité du phénomène.

À suivre, Ferdinando Boero dans sa Préface intitulée « Biodiversité et changement climatique : de quoi parlons-nous ? », explore les liens entre langage, écologie, économie et culture, en insistant sur la nécessité d'une véritable transition culturelle pour accompagner la transition écologique. L'auteur illustre comment certains mots comme « biodiversité » et « changement climatique », bien que largement diffusés, perdent leur signification à force d'être utilisés sans compréhension réelle. Boero insiste ensuite sur la confusion entre « écologistes » et « écologues », souvent traités comme synonymes mais porteurs de rôles très différents, une confusion qui nuit à la mise en œuvre de politiques efficaces.

Dans sa contribution intitulée « Le DiCoEnviro : découverte et représentation de structures terminologiques dans le domaine de l'environnement », Marie-Claude L'Homme propose une réflexion sur la conception de ressources terminologiques dans le domaine de l'environnement, en

mettant en évidence les défis spécifiques liés à cette entreprise. Contrairement à l'approche dominante en terminologie (qui privilégie souvent l'analyse conceptuelle au détriment de la dimension linguistique), l'auteure revendique une prise en compte des aspects linguistiques des termes, de leur usage réel, de leurs contextes d'apparition et de leur dynamique dans le discours. Cette perspective linguistique permet de mieux comprendre la façon dont les termes circulent, évoluent et se rattachent à des réseaux de significations. L'Homme présente les principes théoriques et méthodologiques qui ont guidé l'élaboration du *DiCoEnviro* (2023), un dictionnaire fondamental de l'environnement. Ce projet lexicographique a pour ambition non seulement de répertorier les termes du domaine, mais aussi de rendre visible leur structure sémantique et leur articulation conceptuelle. Pour ce faire, les auteurs s'appuient notamment sur la sémantique des cadres (*Frame Semantics*) qui permet de relier les mots à des structures conceptuelles plus larges. L'article présente enfin des pistes pour analyser la structure terminologique du domaine environnemental, en identifiant les cadres conceptuels sous-jacents aux différents termes, et en montrant comment cette analyse peut enrichir à la fois les dictionnaires spécialisés et les applications terminologiques (traduction, enseignement, traitement automatique des langues, etc.).

La contribution de Micaela Rossi, intitulée « Le pouvoir modélisateur de la langue : néologies métaphoriques dans les discours autour du changement climatique », explore un phénomène néologique particulièrement marquant dans les discours contemporains : la création de termes complexes à base métaphorique autour de la thématique du changement climatique. Parmi les syntagmes analysés (tels « catastrophe climatique », « tsunami climatique », « lutte climatique », « bataille climatique »), Rossi observe un recours systématique à des métaphores conceptuelles puissantes. Celles-ci participent, en effet, à un cadrage discursif spécifique, activant des schémas mentaux liés à la guerre, à l'apocalypse, ou encore au drame. Ces cadres métaphoriques influencent fortement la perception du public, ses émotions, et potentiellement ses comportements en matière environnementale. Ceux-ci deviennent ainsi des outils de construction du sens, agissant subtilement sur les opinions et sur les dynamiques sociales.

Pascaline Dury, dans sa contribution intitulée « Variations diachroniques dans le domaine de l'environnement, en français et en anglais, une étude basée sur corpus », s'intéresse à l'évolution de la terminologie et des phénomènes sémantiques dans un corpus bilingue d'experts de l'environnement, couvrant une période de 14 ans (2007-2021). Dury observe les variations diachroniques et les mutations qui ont affecté le formant « bio » dans le vocabulaire des experts, dont l'utilisation a considérablement augmenté au cours de la période étudiée. Ce phénomène contraste avec l'usage du formant « éco », lié à des concepts plus larges d'écologie. Cette préférence pour le « bio » a conduit à une dilution sémantique, où certains termes associés à ce préfixe perdent progressivement leur précision initiale, affectant ainsi leur signification et leur portée dans le discours scientifique. L'auteure met également en lumière l'évolution des cooccurrences d'adjectifs dits « transdisciplinaires du domaine », associés à des concepts écologiques ou environnementaux partagés entre plusieurs disciplines. La variation dans l'utilisation de ces adjectifs montre l'impact de l'interaction entre différentes disciplines scientifiques et l'évolution des discours professionnels, notamment en réponse aux enjeux environnementaux croissants.

La contribution d'Étienne Quillot, intitulée « Normalisation de la terminologie et de la néologie de l'environnement : des qualificatifs et des formants d'intérêt variable », illustre le rôle du dispositif interministériel français d'enrichissement de la langue française dans la création et la normalisation de la terminologie scientifique et technique, en particulier dans le domaine de l'environnement. Depuis plus de 20 ans, ce dispositif a permis de proposer plus de 250 termes recommandés, facilitant ainsi la compréhension et la communication sur des sujets complexes comme la biodiversité, l'écologie, le climat et la gestion des ressources naturelles. Quillot souligne également l'importance de la normalisation lexicale pour garantir une communication claire entre les experts, les chercheurs et le grand public. Les néologismes créés grâce à ce dispositif ne se contentent pas d'élargir le vocabulaire technique, mais ils jouent également un rôle fondamental dans la diffusion d'une conscience commune des enjeux environnementaux.

Sarah Nora Pinto et Sergio Piscopo, dans leur contribution intitulée « Analyse morphosémantique de formants significatifs dans les domaines de la biodiversité et du changement climatique en français et en italien », analysent les dynamiques néologiques dans le domaine de l'environnement. S'inscrivant dans une perspective à la fois morphosémantique et discursive, les auteurs s'appuient sur un corpus bilingue français-italien constitué dans le cadre du projet Galilée, afin de mettre au jour des tendances lexicales transnationales et transdomaines. L'étude porte spécifiquement sur des formants tels que « agri-/agro- », « climato- », « carbo- », ainsi que sur des préfixes verbaux à forte valeur axiologique comme « dé- », « re-/ri- » et « anti- ». Ces éléments sont analysés non seulement pour leur productivité lexicale, mais aussi pour les représentations idéologiques qu'ils véhiculent dans les discours portant sur l'écologie, la transition énergétique ou encore les politiques climatiques.

La contribution de Camilla Nappi, intitulée « Les notions de “transition écologique” et “transition énergétique” au prisme du discours institutionnel : entre variation et enjeux environnementaux », illustre l'évolution des notions de « transition écologique » et de « transition énergétique » dans les discours institutionnels français, en particulier ceux émanant du ministère de l'Environnement entre 2007 et 2017. Nappi examine comment ces deux notions, aujourd'hui omniprésentes dans les débats publics, se sont progressivement installées dans la rhétorique ministérielle. Notamment, leur usage répété dans les discours officiels a contribué à forger une vision structurée des enjeux écologiques et énergétiques, participant ainsi au processus d'institutionnalisation de ces problématiques dans la sphère politique française. En croisant linguistique discursive et analyse politique, cette contribution éclaire les mécanismes à travers lesquels le langage institutionnel contribue à façonner l'agenda environnemental, illustrant comment certaines formules, au-delà de leur fonction communicationnelle, deviennent des vecteurs d'orientation idéologique et d'action publique.

Rosa Cetro, dans sa contribution intitulée « Le terme métaphorique “passoire thermique” : genèse, évolution, traduction », propose une analyse linguistique et discursive du terme métaphorique « passoire thermique », de plus en plus utilisé dans le discours public pour désigner les logements à faible performance énergétique. L'auteure retrace l'origine de cette expression, son évolution et sa diffusion dans plusieurs corpus monolingues en français, soulignant son succès médiatique et institutionnel, y compris dans des textes officiels de l'Union européenne. L'étude se penche enfin sur les équivalents proposés dans trois autres langues (l'anglais, l'espagnol et l'italien) permettant de réfléchir aux stratégies de traduction de la métaphore dans un contexte institutionnel et multilingue.

Dans sa contribution intitulée « Biodiversité et changement climatique : une analyse de leur présence dans le discours de la campagne présidentielle française de 2022 sur Twitter », Maria Centrella explore la manière dont les thèmes de la biodiversité et du changement climatique ont été mobilisés dans les discours politiques des candidats à l'élection présidentielle française de 2022, en se concentrant sur leurs publications sur le réseau social Twitter. En traitant Twitter comme un « contre-espace public », l'auteure examine comment ces messages brefs reflètent les positionnements idéologiques et les priorités programmatiques de chaque candidat en matière d'écologie. L'analyse permet de dégager les réseaux conceptuels et les valeurs discursives attachées aux termes « biodiversité » et « changement climatique », révélant des écarts significatifs entre les candidats quant à l'importance accordée à ces enjeux et aux stratégies rhétoriques employées.

La contribution de Sabrina Aulitto, intitulée « Créations néologiques autour du vocabulaire de la transition énergétique. Le profil sémantique et lexical du terme “carbone” », se penche sur l'évolution du lexique lié à la transition énergétique en France sur une période allant de 2006 à 2023. Aulitto se concentre sur les mécanismes d'enrichissement lexical et sur la manière dont de nouveaux termes ont été intégrés dans des ressources lexicographiques grand public (comme *Le Petit Robert* et *Le Petit Larousse illustré*) ainsi que dans les vocabulaires spécialisés proposés par la Commission d'enrichissement de la langue française. L'objectif est de retracer l'apparition, la diffusion et la reconnaissance institutionnelle de termes clés associés à la communication sur la réduction des émissions de gaz à effet de serre, dans le contexte de la transition vers une société bas-carbone. Une

attention particulière est accordée au terme « carbone » et à ses dérivés, en analysant leur évolution sémantique et leur rôle dans la vulgarisation des enjeux climatiques.

Martina Ali, dans sa contribution intitulée « La terminologie du cuir et de sa durabilité : analyse d'un corpus » examine l'usage discursif et terminologique autour des matériaux dits « durables » utilisés comme alternatives au cuir traditionnel. À travers la constitution d'un corpus spécialisé bilingue (français et italien), Ali s'attache à repérer les termes liés à la durabilité qui font l'objet d'une altération ou d'un glissement sémantique dans le secteur de l'industrie du cuir. L'étude met également en évidence l'émergence de termes trompeurs ou fallacieux, souvent employés à des fins marketing, qui brouillent la distinction entre matériaux véritablement durables et simples produits synthétiques. L'auteure souligne enfin la nécessité d'une vigilance terminologique accrue dans les discours spécialisés, afin de préserver la rigueur sémantique dans un domaine de plus en plus sensible aux enjeux environnementaux.

La contribution de Susanna Quadri intitulée « Finance durable : le terme taxonomie dans la réglementation de l'Union Européenne », se concentre sur le rôle central de l'Union européenne dans la lutte contre le changement climatique, en particulier à travers la mise en place de la taxonomie des activités durables. La taxonomie, dans le cadre de la finance durable, ne se contente pas d'être une simple classification des activités économiques écologiquement responsables. Elle sert à certifier la durabilité de ces activités, offrant ainsi aux investisseurs une garantie quant à l'impact environnemental positif de leurs investissements. Quadri met enfin en évidence l'importance de cette classification : son but ne s'arrête pas simplement à un rôle informatif, mais elle joue un rôle normatif, en dictant des critères stricts pour ce qui peut être considéré comme « vert » et digne d'investissement.

Stéphanie-Fabienne Lacombe, Olivier Rikir et Domenico Sgambati, avec leur contribution « Le Projet M.A.R.E. – Marine Adventures Respecting the Environment », présentent les résultats du projet M.A.R.E. Ce projet, qui se déroule chaque année en collaboration avec le programme Erasmus+, offre à de jeunes adultes l'opportunité de contribuer à la conservation des écosystèmes marins tout en se formant à l'« éducation océanique ». L'étude présentée dans l'article repose sur une enquête menée en décembre 2022 à l'occasion du dixième anniversaire du projet M.A.R.E. L'enquête a abordé plusieurs aspects, notamment l'influence de la participation au projet sur la sensibilisation à l'environnement, l'acquisition de nouvelles compétences et l'évolution des comportements écologiques au quotidien. Enfin, l'article propose une réflexion sur les limites du projet et les pistes pour de futures recherches, notamment sur la manière dont l'éducation océanique pourrait être élargie à d'autres contextes internationaux, et sur l'amélioration continue des formats éducatifs proposés dans le cadre du projet.

La contribution de Francesca Romana Cacciatori, intitulée « Changement climatique et crises environnementales au Sahel : les discours des présidents nigériens », propose une analyse des discours présidentiels prononcés par les dirigeants du Niger à l'occasion de sommets internationaux. Cacciatori analyse la manière dont les présidents nigériens ont abordé la question environnementale et comment ils ont interagi avec leurs coénonciateurs, les autres chefs d'État et acteurs internationaux présents lors de ces événements. L'article s'intéresse à l'évolution des discours à travers les différents mandats présidentiels, mettant en lumière les évolutions des prises de position du Niger sur des questions cruciales telles que la gestion de l'environnement et le changement climatique. L'auteure explore également la manière dont ces discours ont été influencés par les dynamiques politiques internationales et par l'évolution des enjeux globaux liés à l'environnement, et comment les présidents nigériens ont utilisé ces occasions pour positionner leur pays dans des discussions internationales plus larges sur ces questions.

Enfin, la contribution de Laura Abou Haidar, « Ce que la didactique doit à la phonétique : l'hypothèse du chaînon manquant », examine un aspect moins exploré de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues, en particulier en ce qui concerne l'influence de Théodore Rosset, un pionnier de l'enseignement de la phonétique à Grenoble, dans la première moitié du XX^e siècle. À travers une analyse historique, l'auteure explore comment les pratiques d'enseignement des langues basées sur les technologies ont été transférées de la France vers les États-Unis avant la Première

Guerre mondiale, et comment cet échange a potentiellement influencé les développements futurs, en particulier le programme de formation linguistique utilisé dans l'armée américaine. L'auteure vise ainsi à proposer un « chaînon manquant » dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues, en démontrant l'importance du transfert des pratiques pédagogiques françaises vers les États-Unis, avant même l'essor des laboratoires de langue et de la méthode audio-orale.

Ce numéro thématique se distingue par la richesse de ses approches (linguistique, socioterminologique, discursive, institutionnelle) et par la pluralité des terrains explorés, du droit européen à Twitter, en passant par les dictionnaires spécialisés ou la presse écrite. Chaque contribution met en exergue la manière dont les défis écologiques modifient en profondeur nos pratiques langagières et nos représentations collectives. Ce numéro constitue ainsi une ressource incontournable non seulement pour les chercheurs en linguistique, terminologie, traductologie, mais aussi pour les professionnels de la communication environnementale et les décideurs publics. En s'attachant aux mots qui nomment et façonnent notre rapport au vivant, ce numéro contribue à mieux comprendre les enjeux symboliques et politiques de la transition écologique.

SERENA SASSI

Università degli Studi di Bari Aldo Moro



Mariadomenica Lo Nostro et Rosaria Minervini (dir.), *Il Potere in-/es-cludente della lingua*, collection *Il Potere della Lingua*, IV, Paris-Alberobello, L'Harmattan-AGA Arti Grafiche Alberobello, 2024, 267 p., ISBN: 978-88-9355-475-6.

Il Potere in-/es-cludente della lingua est le quatrième volume de la série *Il Potere della Lingua*, une collection d'ouvrages qui interrogent le lien étroit entre langue et pouvoir. Sous la direction de Mariadomenica Lo Nostro et Rosaria Minervini, ce volume se penche en particulier sur une question à la fois complexe et délicate : le langage inclusif. Comme le soulignent les éditrices dans leur préface (p. 7-15), ce sujet suscite un intérêt croissant aussi bien parmi les spécialistes que dans l'opinion publique. Afin d'en proposer une analyse approfondie, l'ouvrage envisage une approche interdisciplinaire et plurilinguistique : il rassemble des contributions en italien, en français et en espagnol, rédigées par des spécialistes internationaux..

Le volume s'ouvre par l'étude de Patrick Charaudeau, qui prend en compte l'écriture inclusive dans le contexte francophone. Au fil de son analyse, l'auteur s'interroge sur la faisabilité de ces propositions dans les pratiques orales et écrites des locuteurs, pour établir ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. Il soulève ainsi la question de leur caractère contre-productif, au regard de « ce qui fait langue commune : l'intercompréhension » entre les individus (p. 22).

Fuentes Rodríguez propose une réflexion sur la nécessité d'adopter un langage inclusif qui ne se limite pas aux questions de genre, mais prend également en compte toutes formes de diversité, notamment celles des migrants, des personnes en situation de handicap et, plus spécifiquement, des individus atteints de trisomie 21. L'auteure analyse cette question au prisme de l'usage réel du langage inclusif en Espagne, en s'interrogeant sur la manière dont ces pratiques linguistiques reflètent — ou non — le respect accordé à ces groupes sociaux.

César Colorado aborde la question du langage inclusif sous l'angle de l'analyse du discours, afin de montrer la nécessité de l'examiner au-delà de la seule question du sexisme. Il réfléchit également de manière critique sur certaines solutions proposées en Espagne, telles que le féminin générique, en soulignant que l'imposition normative de tels changements n'entraîne pas nécessairement une amélioration de la société ni l'élimination des discriminations; une langue doit évoluer en fonction des transformations de la société, et non l'inverse (p. 78).

L'analyse de François Gaudin se concentre autour de l'histoire culturelle des dictionnaires, en tant que recueils de représentations des tensions qui traversent la société. Plus précisément, sa réflexion porte sur certains dictionnaires des XIX^e et XX^e siècles qui, par leur portée militante et politique, se présentent comme des outils de dénonciation au moyen des mots. Ce spécialiste s'arrête aussi sur les procès dont certaines de ces lexicographes ont été victimes au fil du temps.

Mariadomenica Lo Nostro considère l'impact du langage inclusif sur les dictionnaires et leur rôle. Bien que l'intégration de l'écriture et du langage inclusifs représente un enjeu majeur,



aujourd'hui plus que jamais ces ouvrages doivent relever ce défi et se positionner comme des références à la fois claires et inclusives. Il est également essentiel qu'ils donnent des éclairages sur l'usage de la langue, sans censure ni prise de position, tout en fournissant à tout type d'usager les outils nécessaires pour se comprendre mutuellement et exprimer sa propre identité.

Dans leur travail, Giovanni Agresti, Camille Guichard-Libersac et Adilson Crepalde illustrent les résultats d'une recherche sur le terrain menée dans le cadre du projet ALCAESC, qui, dans ce cas spécifique, s'intéresse à la langue-culture guarani du Brésil. Par cette démarche, les auteurs montrent comment les langues-cultures minoritaires, caractérisées par une identité linguistique et culturelle profondément enracinée et porteuses de visions du monde fondées sur l'équilibre entre l'homme et la nature, peuvent nous transmettre des savoirs précieux pour faire face aux crises et aux mutations qui marquent la société occidentale contemporaine.

Francesco Attruia explore le rôle de la littérature dans la reconnaissance et la valorisation des langues minoritaires, en l'occurrence le français acadien. À travers l'examen de plusieurs extraits du roman, l'auteur met en lumière, d'une part, l'insécurité linguistique qui affecte fréquemment les locuteurs de langues minoritaires et d'autre part, un « contrediscours idéologique » qui permet non seulement de résister à la domination des langues majoritaires, mais aussi de revendiquer une identité propre.

La contribution de José Francisco Medina Montero et Rocío Luque offre une analyse pragmatolinguistique des slogans politiques élaborés à l'occasion des congrès du PSOE (*Partido Socialista Obrero Español*) et du PP (*Partido Popular*) après la restauration démocratique en Espagne. Les auteurs s'attachent à identifier les stratégies employées afin d'évaluer leur efficacité communicative.

La réflexion de Francesca De Cesare s'inscrit dans le cadre méthodologique des études critiques du discours. Cette spécialiste y propose une analyse qualitative d'un corpus de 39 vidéos issues de la chaîne YouTube du Ministère de l'Égalité du gouvernement espagnol, dans lesquelles la ministre Irene Montero présente divers sujets et politiques liés aux questions de genre. L'étude vise à identifier les ressources et les stratégies linguistiques mobilisées à cette fin.

Le volume se termine par la contribution de Antonella De Laurentiis et Laura Marra qui explorent la question de l'inclusion au prisme de l'audiodescription (AD), adoptant une approche comparative et interdisciplinaire. La classification des modèles sociologiques du handicap ici proposée (médical, social et approche post-moderne) fait office de cadre théorique pour analyser l'état actuel des services et des réglementations relatives à l'audiodescription en Italie et en Espagne.

Il Potere in-/es-cludende della lingua offre une réflexion riche et nuancée sur les enjeux du langage inclusif, en soulignant le rôle capital du langage dans la construction des représentations sociales. Cet ouvrage constitue finalement un point de repère sûr pour quiconque s'intéresse aux dynamiques propres à un sujet de plus en plus prépondérant dans notre société contemporaine.

FRANCESCO GABRIELE
Università degli Studi di Bari Aldo Moro



Dury P. et Picton A. (dir.), « La dimension diachronique dans les langues de spécialité », *Lexique*, 35, 2024 : <http://www.peren-revues.fr/lexique/1850>.

Le numéro 35 de la revue *Lexique*, « La dimension diachronique dans les langues de spécialité », est consacré à l'évolution des langues spécialisées à travers le prisme de la diachronie. Ce numéro spécial se distingue par la diversité des contributions qu'il rassemble, chacune mettant en lumière l'importance croissante de la dimension temporelle dans l'étude des terminologies spécialisées. Bien que l'intérêt pour la diachronie en langues de spécialité ait été tardif, ce numéro illustre le dynamisme actuel de la recherche dans ce domaine et la manière dont les langues spécialisées évoluent au gré des changements conceptuels et pratiques dans les domaines qu'elles desservent.

L'ouvrage s'ouvre avec une Introduction de Pascaline Dury et d'Aurélié Picton, les directrices du numéro (p. 1-4), qui sert de préambule à ce dernier et qui rassemble une série de réflexions sur l'importance de la diachronie dans l'analyse des langues de spécialité. Les directrices montrent non seulement l'émergence progressive de cette thématique, mais aussi l'éventail des approches méthodologiques qui ont vu le jour pour explorer l'évolution des lexiques spécialisés. Dury et Picton rappellent également la lente reconnaissance de l'importance de la dimension diachronique dans l'étude des langues spécialisées. Bien que des chercheurs comme Candel et Gaudin aient posé les bases de cette réflexion en 2006, il a fallu attendre les dernières décennies pour que cette question prenne pleinement son envol, marqué par des publications récentes telles que le numéro *ASp* en 2018 et de *Cahiers de lexicologie* en 2021, signifiant un intérêt de plus en plus marqué pour l'étude de la temporalité dans les langues spécialisées.

Dans ce numéro, la diversité des objets d'étude, des approches méthodologiques, des langues analysées et des domaines spécialisés constitue une richesse importante. En effet, comme le précisent les directrices du numéro, « les différentes temporalités auxquelles les langues de spécialité évoluent, en fonction des domaines et des phénomènes observés, représentent une caractéristique fondamentale » (p. 2). Ainsi dit, ces langues ne peuvent pas être pensées comme des ensembles homogènes, mais chaque domaine spécialisé impose son propre rythme d'évolution lexicale : certains, comme l'informatique ou la santé, connaissent des mutations rapides, perceptibles sur quelques décennies ; d'autres, plus lents dans leur développement, exigent une temporalité d'analyse plus longue, couvrant plusieurs dizaines, voire plusieurs centaines d'années.

La première contribution, l'étude d'Anne-Marie Gagné « La construction sociale de la néonymie : le cas des termes bergeriens en sociologie » (p. 5-26), propose une plongée originale dans l'univers de la néonymie appliquée aux sciences humaines et sociales. En adoptant une perspective microterminologique, l'auteure choisit de se focaliser sur deux néologismes forgés dans les écrits de Peter L. Berger, en analysant leur diffusion, leur reconnaissance éventuelle en tant que néonymes et

leur traduction dans une optique à la fois diachronique et interlinguistique. La richesse de l'approche réside ainsi dans sa dimension interdisciplinaire, mobilisant à la fois la terminologie textuelle, l'analyse lexico-sémantique et des cadres socioconstructivistes issus de la sociologie. Le choix d'un micro-corpus constitué de trois ouvrages de Berger, publiés entre 1961 et 1967, offre un terrain d'analyse resserré mais d'une grande densité, permettant une observation fine de la genèse néologique.

Dans une veine similaire, dans sa contribution intitulée « À la recherche de la raison d'être des termes d'un domaine de spécialité : de l'intérêt d'une approche diachronique » (p. 27-52), Catherine Resche propose une étude de l'évolution lexicale dans les domaines du management et de la finance. Resche part de l'analyse du foisonnement terminologique autour des notions de « responsabilité » et de « durabilité », devenues centrales dans les discours économiques récents. Ce point de départ témoigne d'une volonté d'ancrer l'analyse dans une réalité linguistique actuelle, tout en la mettant en perspective grâce à une approche diachronique à double temporalité, couvrant à la fois des décennies et plusieurs siècles. L'un des apports de cette étude réside surtout dans la manière dont les termes spécialisés sont envisagés, à savoir non comme des unités figées, mais comme des marqueurs dynamiques de « l'histoire des idées, des pratiques et des valeurs d'une communauté professionnelle » (p. 29). L'approche adoptée est à la fois contextuelle et historique, ce qui permet de saisir la complexité du cheminement lexical, des origines conceptuelles des termes jusqu'à leur institutionnalisation dans le discours spécialisé.

La contribution de Sidonie Larato, intitulée « Terminologie diachronique de l'architecture bois. Évolution dans la presse professionnelle française (1934-2021) » (p. 53-84), montre comment la terminologie de l'architecture en bois a évolué sur près de 90 ans, passant d'un domaine lié à l'architecture traditionnelle à un domaine à part entière, en empruntant des termes et des concepts au génie civil. En s'appuyant sur un corpus de la presse professionnelle couvrant près d'un siècle d'évolution, Larato met en lumière le caractère hybride du domaine, à la croisée de l'architecture, du génie civil et de la charpenterie. L'analyse montre que les innovations techniques introduites à partir des années 1990, notamment avec l'apparition de matériaux dérivés du bois, ont entraîné une réorientation terminologique vers le génie civil, soulignant l'impact des évolutions matérielles sur la structuration lexicale du domaine. Néanmoins, l'aspect peut-être le plus surprenant réside dans la réactivation de termes issus de la charpenterie traditionnelle pour désigner des concepts résolument modernes. Cette forme de « recyclage terminologique » soulève des questions passionnantes sur la façon dont les discours professionnels mobilisent le passé pour légitimer ou ancrer des innovations dans une continuité culturelle ou technique.

L'émergence de nouveaux champs est aussi abordée par Aurélie Picton et Anne Condamines à travers l'analyse de l'exobiologie. Dans leur article intitulé « Diachronie courte et pluridisciplinarité. Observer l'émergence d'une nouvelle discipline : l'exobiologie » (p. 85-106), elles explorent les transformations terminologiques repérables sur une période de moins de dix ans (2001–2009). Le choix de cette fenêtre temporelle réduite n'est pas anodin : il permet de saisir avec précision les ajustements lexicaux opérés dans un champ scientifique en pleine structuration. L'étude met en évidence que, dans un domaine comme l'exobiologie, l'évolution rapide des connaissances s'accompagne d'une forte conscience des enjeux terminologiques, partagée par les chercheurs du domaine. La méthodologie choisie pour cette étude est interdisciplinaire et collaborative, et articule analyse linguistique outillée et expertise des spécialistes du champ. Ce dialogue entre linguistes et scientifiques permet non seulement de valider les observations terminologiques, mais aussi de mieux comprendre la façon dont les mots accompagnent, voire précèdent, les mutations conceptuelles.

Le dernier article, signé par Beatriz Curti-Contessoto et intitulé « L'équivalence terminologique des divorces brésiliens et français en diachronie » (p. 108-130), vise à combler un vide méthodologique dans les études terminologiques multilingues. Curti-Contessoto intègre la variation diachronique à l'analyse de l'équivalence terminologique entre le français et le portugais brésilien, dans le domaine du droit civil, plus précisément du discours normatif sur le divorce. Alors que l'évaluation des équivalents terminologiques repose encore majoritairement sur une approche synchronique, cette étude propose une perspective novatrice en retraçant l'évolution du terme « divorce » depuis son apparition dans la législation française (1792) et brésilienne (1890) jusqu'à aujourd'hui. Cette étude rappelle que la traduction juridique ne peut pas ignorer l'histoire des concepts qu'elle manipule, en offrant ainsi une précieuse contribution à la terminologie multilingue diachronique et en soulignant la nécessité d'une sensibilité historique dans la pratique traductive.

Ce numéro spécial de *Lexique* constitue une contribution significative à la recherche sur la dimension diachronique des langues de spécialité. Il illustre non seulement la diversité des approches méthodologiques, mais aussi l'ampleur des questions ouvertes par l'étude de l'évolution des langues spécialisées. À travers des analyses variées (qu'il s'agisse de l'émergence des néonymes en sciences sociales, des évolutions terminologiques dans les domaines du droit, de l'exobiologie, de la finance ou de l'architecture en bois), ce 35^e numéro de *Lexique* marque une étape importante dans la consolidation d'un courant de recherche prometteur, encore largement inexploré, mais qui, sans aucun doute, connaîtra un développement certain dans les années à venir.

SERENA SASSI
Università degli Studi di Bari Aldo Moro



Lorenzo Devilla, *Les parlars jeunes à l'affiche dans les films de banlieue. Enjeux sociolinguistiques, sociodidactiques et traductifs en FLE*, Préface de Françoise Gadet, Louvain-la-Neuve, EME Éditions, 2024, 225 p., ISBN: 978-2-8066-41-96-0.

Dans *Les parlars jeunes à l'affiche dans les films de banlieue*, Lorenzo Devilla offre une analyse approfondie de la valeur de la variation linguistique et du plurilinguisme du français contemporain dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). En explorant des questions qui touchent aussi les domaines de la sociolinguistique et de la traduction, l'auteur propose une réflexion originale et enrichissante, portant en particulier sur les « parlars jeunes ».

Ce volume, divisé en six chapitres, s'ouvre sur une préface rédigée par la sociolinguiste française Françoise Gadet qui analyse l'opposition entre la variation linguistique et l'idéologie du standard. Au fil du temps, cette approche a influencé la didactique du français, diffusant une image figée de la langue, ce qui provoque un « choc linguistique » chez les apprenants lorsqu'ils se confrontent à son usage authentique et voient « un Français ouvrir la bouche » (p. 8). Par ailleurs, Françoise Gadet souligne l'importance d'exposer les élèves à une langue vivante et salue le choix de Lorenzo Devilla, qui, pour relever ce défi, décide d'utiliser les « banlieue-films ». L'authenticité de ces supports permet d'introduire les « parlars jeunes », un registre qui offre une « grande concentration de traits de variation par rapport au standard » (p. 9) et qui, selon Françoise Gadet, est particulièrement susceptible de captiver l'intérêt des jeunes apprenants italiens. Elle conclut en reconnaissant la valeur de ce volume, qui à la fois enrichit « la pratique de l'enseignement du français langue étrangère » (p. 10) et invite les jeunes à « accepter la différence et à accorder une place à l'altérité » (p. 11). La préface est suivie de l'introduction de l'auteur.

La première partie pose les bases théoriques et méthodologiques de l'analyse, tout en précisant ses objectifs et les perspectives d'application envisagées. Dès le premier chapitre, l'auteur soulève une question centrale : pourquoi la langue quotidienne et la variation linguistique restent-elles largement absentes de l'enseignement du FLE (p. 27) ? Il examine ainsi les atouts du cinéma, et en particulier des banlieue-films, comme support d'apprentissage authentique, capable de stimuler la motivation des apprenants et leur intérêt pour la réalité sociolinguistique française. Cette démarche sociodidactique vise à enrichir le parcours éducatif des étudiants italiens en les exposant non seulement à la langue telle qu'elle est effectivement parlée par leurs pairs francophones, mais aussi à la diversité culturelle qui caractérise la jeunesse des banlieues.

Le deuxième chapitre présente le corpus audiovisuel sélectionné par l'auteur, composé de quatorze films et de deux documentaires produits entre 2004 et 2019. L'auteur illustre les critères de sélection et les références théoriques qui ont guidé ce choix. Ce corpus s'articule autour de deux axes majeurs – la jeunesse et les banlieues – et comprend des œuvres telles que *L'Esquive* (2004), *Regarde-moi* (2007), *Les Roses noires* (2012) et *Les Misérables* (2019).

Dans le troisième chapitre, l'auteur se concentre sur le cadre méthodologique ayant orienté son analyse, qui repose sur une approche qualitative de certains dialogues extraits des films retenus. Dans ce cadre, Lorenzo Devilla revient sur la notion même de parlars jeunes, un objet d'étude issu de la sociolinguistique urbaine qui suscite un intérêt croissant à l'échelle internationale.

Le second volet de l'ouvrage offre une analyse ponctuelle des phénomènes langagiers repérés dans les séquences de films étudiées. Le quatrième chapitre s'ouvre en particulier sur l'examen des

pratiques relevant de l'argot, du verlan, des emprunts et des langues issues de l'immigration, sans négliger les spécificités langagières propres aux jeunes filles des banlieues, qui reflètent leurs besoins communicatifs et la place qui leur est faite dans les banlieues.

Le cinquième chapitre explore les catégorisations, les noms de groupes, les insultes et les stéréotypes employés par les jeunes, révélateurs à la fois d'une fracture sociale marquée et d'un potentiel didactique significatif pour l'enseignement du FLE.

Le sixième et dernier chapitre aborde la question de la traduction audiovisuelle. L'auteur expose d'abord les fondements théoriques avant d'analyser, par le biais d'une approche appliquée, les stratégies adoptées pour la transposition des parlers jeunes dans le doublage italien des films de banlieue. Face à certains choix traductifs conduisant souvent à une neutralisation, voire à un aplanissement des spécificités linguistiques françaises, il propose des alternatives visant à mieux rendre ces aspects en italien. En conclusion, il suggère des pistes concrètes d'exploitation pédagogique à partir de séquences filmiques données, montrant comment les enseignants de FLE peuvent tirer parti de ces ressources pour concevoir des unités didactiques innovantes et efficaces. L'ouvrage se termine enfin par la conclusion de l'auteur (p. 195-200).

En mobilisant un corpus audiovisuel riche et une approche méthodologique solide, ce volume met en lumière la complexité de ces pratiques langagières tout comme leur intérêt didactique. L'analyse de la traduction audiovisuelle et les pistes pédagogiques proposées confèrent à cette étude une portée concrète, utile tant aux chercheurs qu'aux enseignants. En définitive, ce travail contribue à une réflexion fructueuse sur la diversité du français et sur la nécessité d'un enseignement ouvert aux réalités sociolinguistiques contemporaines.

FRANCESCO GABRIELE
Università degli Studi di Bari Aldo Moro