

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
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
Bianca Del Villano, Università di Napoli L'Orientale
Delphine Denis, Université de Paris Sorbonne
Tatiana Dubrovskaya, Penza State University, Russian Federation
Cyrille Granget, Université de Toulouse Jean Jaurès
Natalie Kübler, Université de Paris
Michaela Mahlberg, University of Birmingham
Piera Molinelli, Università di Bergamo
Maddalena Pennacchia, Università Roma Tre
Micaela Rossi, Università di Genova
Alessia Scarinci, Università del Salento
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

Fabio Ciambella, Sapienza Università di Roma
Mariacristina Cavecchi, Università degli Studi di Milano
Anna Maria De Bartolo, Università della Calabria
Giovanna Devincenzo, Università di Bari Aldo Moro
Maristella Gatto, Università di Bari Aldo Moro
Yannick Hamon, Università Cà Foscari Venezia
Yahis Martari, Università di Bologna
Lucia Maria Nigri, University of Salford
Carmen Saggiomo, Università della Campania Luigi Vanvitelli
Borbala Samu, Università per Stranieri di Perugia
Silvia Silvestri, Università di Bari Aldo Moro
Daniele Speziari, Università di Ferrara
Alessandra Squeo, Università di Bari Aldo Moro
Beatrice Maria Wilke, Università di Salerno

ASSISTENTI DI REDAZIONE

Francesco Meledandri
Eileen Mulligan
Gabriella Serrone
Serena Sassi

INDICE – CONTENTS

SAGGI – ESSAYS

- La terminologie de la protection de l'environnement (XX^e-XXI^e siècles): des études de cas d'évolution conceptuelle et linguistique*
Silvia Calvi e Klara Dankova 1
- Intertextual and polyphonic relations in the Wikipedia article "European Union Reactions to the Gaza War" for Humanitarian Knowledge Building*
Désirée Russo 13
- La durabilité en lexicographie: nouvelles approches pour les dictionnaires de langue française*
Celeste Boccuzzi 31
- Lingue in scena. Una riflessione teorica sul potenziale dei festival cinematografici internazionali in quanto contesti di apprendimento linguistico situato e di mediazione interculturale per adult L2 learners*
Chiara Lopriore 42
- Transcription de l'oralité dans les manuels de FLE. Le cas de la troncation dans l'évolution des dialogues*
Vincenza Miceli 56

ESPERIENZE DIDATTICHE – TEACHING PRACTICE

- AI-based tools to scaffold students with specific learning disorders: the Inclusive Learning Course at the University of Bari*
Lucia Maffione 77

Enseigner le français de spécialité. Pratiques pédagogiques et intégration du FOS en terminale professionnelle

Serena Sassi

88

VARIA

Between Theatricality and Slowness: Phonetic, Prosodic and Pausal Strategies in the Readings of Yoshihara Sachiko and Arai Takako

Federico Lo Iacono ed Edoardo Occhionero

102

RECENSIONI – REVIEWS

Elmadhi A. et Romano R. (dir.), “De la Théorie à la Praxis – Vers une didactique des langues renouvelée par l’intelligence artificielle”, Le français dans le monde, Recherches et applications, 79, 2026, 159 p., ISBN: 978-2-09-036355-5.

Francesco Gabriele

122

Ciambella F., Teaching English as a Second Language with Shakespeare, Cambridge, Cambridge University Press, 2024, 116 p., ISBN: 9781009331968.

Alessia Cisternino

125



LA TERMINOLOGIE DE LA PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT (XX^E-XXI^E SIÈCLES) : DES ÉTUDES DE CAS D'ÉVOLUTION CONCEPTUELLE ET LINGUISTIQUE¹

SILVIA CALVI¹ ET KLARA DANKOVA²

Università Cattolica del Sacro Cuore

¹silvia.calvi1@unicatt.it – ²klara.dankova@unicatt.it

Abstract

(FR) L'étude porte sur l'analyse diachronique de la terminologie et les enjeux qu'elle implique, de la constitution du corpus à la représentation des données. Dans ce contexte, le domaine de la protection de l'environnement est analysé à partir de la revue *Techniques Sciences Méthodes* dans la période 1906-2016. L'analyse des données permet d'observer l'évolution de la terminologie du point de vue linguistique aussi bien que conceptuel : des cas de figure différents (ex. l'introduction de nouveaux termes) seront illustrés.

MOTS-CLÉS: terminologie diachronique ; évolution conceptuelle ; évolution terminologique ; développement durable ; protection de l'environnement.

(EN) The study focuses on the diachronic analysis of terminology and the issues it involves, from corpus construction to data representation. In this context, the field of environmental protection is analysed in the journal *Techniques Sciences Méthodes* for the period 1906-2016. The data analysis provides an overview on the evolution of terminology from both a linguistic and conceptual point of view: different scenarios (e.g. the introduction of new terms) will be illustrated.

KEYWORDS: diachronic terminology ; conceptual evolution ; terminological evolution ; sustainable development ; environmental protection.

1. Introduction

Le dérèglement climatique a porté la société à s'interroger sur la question du développement durable, nécessitant une sensibilisation majeure des citoyens sur les conséquences des activités humaines. Pour

¹ Silvia Calvi a rédigé le § 4, Klara Dankova les §1, 2, 3 et 5.



répondre aux besoins d'information, la précision terminologique est une condition *sine qua non* pour assurer une communication transparente au sein de la société : d'où l'intérêt d'une étude de type terminologique, explorant les termes dans leurs dimensions conceptuelle et linguistique. L'analyse de leur évolution tout au long du XX^e siècle permet de repérer des données pertinentes pour une compréhension plus profonde des enjeux de ce secteur, tout en mettant en évidence les avancées scientifiques et technologiques aussi bien que le changement de paradigme concernant les questions de l'environnement.

Dans cette étude, nous décrivons les termes de ce domaine en tenant compte de la dimension socioculturelle, en adoptant l'approche développée au sein du projet TERM-DIACHRO² (Zanola 2014 ; Grimaldi 2017 ; Zanola 2021 ; Piselli, Zanola 2023) qui s'inspire des travaux lexicologiques sur l'histoire des vocabulaires spécialisés (entre autres, Guilbert 1965, 1967). Selon cette approche, les termes sont considérés comme des unités communicatives, cognitives et linguistiques (Cabré 2016 : 75) caractérisés par une forte valeur culturelle (Zanola 2021). Ainsi l'analyse des termes d'un point de vue diachronique et culturel fournira-t-elle des informations non seulement sur le développement des connaissances spécialisées, mais aussi sur les changements dans les valeurs partagées au sein de la société.

Exploitant ce cadre théorique et méthodologique, nous nous proposons d'analyser la terminologie en français du domaine de la protection de l'environnement dans une fenêtre temporelle longue allant du début du XX^e siècle jusqu'à nos jours dans un corpus créé *ad hoc* et de fournir un modèle de sa représentation dans une ressource terminologique. Nous nous focaliserons sur l'évolution terminologique, examinant trois situations différentes : l'introduction de nouveaux termes³, l'évolution de leur dimension conceptuelle ainsi que la présence des termes du passé. Nous analyserons également le profil combinatoire des unités terminologiques repérées (Calvi 2024), supposant qu'il s'agit d'un autre indice des changements dans la période considérée (Calvi, Dankova 2023). Les résultats obtenus pourront apporter des informations utiles aux experts aussi bien qu'à ceux qui s'intéressent à l'étude des sciences, des techniques et de leur histoire.

2. La constitution d'un corpus en diachronie : les critères textuel et chronologique

Pour la constitution de notre corpus, nous nous sommes appuyées sur des critères textuel et chronologique spécifiques.

Parmi les différentes typologies textuelles, les articles d'une revue scientifique offrent un terrain fertile pour l'analyse de l'évolution terminologique, surtout pour ce qui est des expressions désignant de nouveaux concepts (Adamo, Della Valle 2017 : 22-23). Outil privilégié de la communication entre experts, les revues scientifiques sont le lieu idéal pour le partage des connaissances, des découvertes scientifiques et des innovations techniques. En outre, certaines études développées au sein du projet TERM-DIACHRO, notamment Grimaldi (2017, 2022), ont montré le rôle central de la presse scientifique dans la diffusion et la vulgarisation de savoirs scientifiques et techniques.

Pour étudier les changements terminologiques dans le domaine de la protection de l'environnement, nous avons donc opté pour un corpus de presse spécialisée : nous avons recueilli 87 numéros de la revue *Techniques Sciences Méthodes (TSM)*, publiés entre 1906 et 2016 (environ 3,4 millions de *tokens*). Le choix d'une seule revue⁴, qui peut être considéré comme une limite de notre étude, s'explique par la volonté de faciliter l'identification des évolutions terminologiques : un corpus

² Le projet TERM-DIACHRO est développé au sein des recherches de terminologie diachronique de l'Osservatorio di terminologie e politica linguistica de l'Università Cattolica del Sacro Cuore : pour plus d'informations, nous renvoyons à l'adresse <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-term-diachro> (23.12.2025). Pour l'approfondissement des principes méthodologiques et des pistes de recherches développées, nous renvoyons à Piselli, Zanola (2023 : 584-585).

³ Dans cette étude, nous considérons le terme dans ses deux dimensions, conceptuelle et linguistique.

⁴ Dans d'autres domaines, tels que celui de la mode, l'étude d'une seule revue s'est avérée pertinente pour l'examen du lexique spécialisé (cf. Sergio 2010).

hétérogène contenant plusieurs revues scientifiques pourrait être à l'origine d'ambiguïtés dues à une interprétation erronée des variations terminologiques liées aux choix stylistiques ou terminologiques de différents éditeurs qui, bien que d'intérêt, ne font pas l'objet de cette recherche.

TSM est une revue de référence pour des acteurs opérationnels de l'environnement depuis son lancement en 1906 par l'Association Scientifique et Technique pour l'Eau et l'Environnement. S'adressant aux experts de l'environnement, tels que les techniciens des collectivités locales, les entrepreneurs de l'eau, les professionnels de l'assainissement, de la collecte et de la valorisation des déchets, la revue approfondit des sujets ayant un lien étroit avec l'environnement et sa protection (par exemple, l'épuration, l'évaluation de la pollution, la gestion de l'eau). Sa publication dès le début du XX^e siècle a suivi les étapes clés du développement de ce secteur dans le contexte français (par exemple, la dissolution du ministère de l'Hygiène en 1924, l'institution du ministère de l'Environnement en 1971), ce qui la rend pertinente pour les objectifs de notre étude.

D'un point de vue temporel, il a été nécessaire d'identifier les étapes clés du développement du secteur pour évaluer leur impact sur les innovations technologiques, les transformations sociales et l'évolution terminologique du domaine. Nous avons observé huit périodes ou événements clés dans le développement du domaine :

1. Le début du XX^e siècle qui marque le commencement de la prise de conscience sur les enjeux environnementaux ;
2. L'entre-deux-guerres avec la dissolution du ministère de l'Hygiène (1924) ;
3. L'après-guerre et l'essor économique des Trente Glorieuses ;
4. L'institution du ministère de l'Environnement (1971) ;
5. La publication du Rapport Brundtland (1987) avec la première définition de durabilité ;
6. La conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (Rio de Janeiro, 1992) ;
7. Le protocole de Kyoto (1997) ;
8. L'adoption par les états membres de l'ONU de l'Agenda 2030 pour le développement durable (2015).

Nous avons créé un corpus divisé en 8 sous-corpus. Pour les événements nous avons considéré tous les numéros disponibles de la revue publiés l'année suivante, car nous supposons que des changements terminologiques pourront y être détectés plus facilement. Pour les périodes du début du XX^e siècle et de l'après-guerre, nous avons choisi des années à titre d'exemple : notamment l'année de la naissance de la revue (1906) et une année à mi-chemin entre les années 1925 et 1972 (1950). Pour chaque sous-corpus, une extraction terminologique automatique a été menée avec *TermoStat Web 3.0*⁵ (Drouin 2003). La structure de notre corpus relative à sa périodisation, le nombre des numéros disponibles, des *tokens* et des candidats termes est présentée dans le Tableau 1 :

Année	Numéros considérés	<i>Tokens</i>	Candidats termes
1906	12	498 420	4 858
1925	12	283 087	3 218
1950	8	210 309	2 840
1972	11	372 313	6 719
1988	11	441 154	6 554
1993	11	525 384	8 037
1998	11	587 997	8 469
2016	11	420 650	6 399

Tableau 1.
Structure du corpus.

⁵ <https://termostat.ling.umontreal.ca> (23.12.2025).

Le corpus compte 87 numéros de revue, correspondant à 3 339 314 *tokens* ; globalement, il peut être considéré comme plutôt équilibré pour ce qui est de la représentation quantitative.

3. Analyse des données : les termes et leur dimension conceptuelle

Pour chaque sous-corpus, notre analyse porte sur 100 termes obtenus par un filtrage manuel à partir de la liste des candidats termes ordonnés par le score de spécificité (Lafon 1980) : de cette manière, nous supposons retenir les termes les plus significatifs et représentatifs du secteur dans les années considérées. Ce choix nous permettra de comparer la terminologie de chaque année d'un point de vue quantitatif (par exemple, la fréquence des unités terminologiques repérées) aussi bien que qualitatif (par exemple, la nature des concepts désignés).

Pour valider le statut de terme, nous avons vérifié l'appartenance de l'unité au domaine de la protection de l'environnement, en consultant des ressources terminologiques (entre autres, le Grand dictionnaire terminologique) et notre corpus. Pour ce qui est des termes constituant notre échantillon, nous avons identifié 13 sous-domaines :

- Action en faveur de l'environnement (ex. : *assainissement*) ;
- Air (ex. : *air sec*) ;
- Discipline (ex. : *granulométrie*) ;
- Dispositif en faveur de l'environnement (ex. : *réacteur biologique à biomasse*) ;
- Eau (ex. : *mesures naturelles de rétention d'eau (NWRM)*) ;
- Infrastructure (ex. : *réservoir*) ;
- Institution (ex. : *Association Générale des Ingénieurs, Architectes et Hygiénistes*) ;
- Polluant (ex. : *pesticide*) ;
- Pollution (ex. : *contamination*) ;
- Profession (ex. : *broyeur*) ;
- Santé publique (ex. : *salubrité*) ;
- Substance (ex. : *biomasse*) ;
- Urbanisme (ex. : *écoquartier*).

La revue TSM étant publiée par l'Association Scientifique et Technique pour l'Eau et l'Environnement, le contenu portant sur les questions de la gestion de l'eau occupe un espace significatif dans tous les sous-corpus.

Quant à l'évolution des thématiques abordées, les termes de la santé publique (ex. : *hygiène publique, fièvre typhoïde, salubrité*) sont plus fréquents dans les années 1906 et 1925, probablement car l'état critique de certaines zones urbaines ou régions entières était directement lié aux problèmes de santé des populations locales, ce qui nécessitait une intervention officielle. L'institution du ministère de l'Environnement en 1971, vraisemblablement une réaction à la détérioration de l'environnement et au besoin de donner un cadre institutionnel aux actions correctives, se reflète aussi par une attention majeure aux effets de la pollution : notre analyse des termes les plus répandus n'enregistre la présence des termes relatifs à la pollution (ex. : *polluant, pollution atmosphérique, indice de pollution*) qu'à partir de 1972, même si nous n'excluons pas la possibilité que les termes de ce sous-domaine puissent figurer dans les sous-corpus plus anciens avec des scores de spécificité inférieurs. La taille de l'échantillon analysé ne permet pas, en revanche, de tirer des conclusions plus générales relativement aux termes des professions, qui, dans notre corpus⁶, sont répandus seulement dans les années 1906 (ex. : *hygiéniste*), 1925 (ex. : *ingénieur civil*), 1950 (ex. : *broyeur*). Pour d'autres sous-domaines, nous n'avons pas identifié de différences significatives d'un point de vue quantitatif, ce qui n'empêche pas, cependant, une prédominance de certaines thématiques dans les années traitées.

⁶ Nous faisons référence à l'échantillon de 100 premiers termes pour chaque sous-corpus.

4. La terminologie de la protection de l'environnement : l'analyse de l'évolution linguistique et conceptuelle

L'analyse de l'évolution terminologique suppose une considération de la double dimension des termes, linguistique et conceptuelle. Cette démarche s'avère utile pour la représentation formelle des terminologies, permettant des recherches exploitant non seulement les relations linguistiques entre les termes (ex. : hyperonymie, synonymie), mais aussi les relations logiques entre les concepts (ex. : concept générique, concept spécifique) (Roche *et al.* 2014 : 2). Le point de départ conceptuel est aussi essentiel pour la création de ressources terminologiques plurilingues : des dénominations en différentes langues pourront ainsi être associées au même concept. Parmi les projets récents de l'élaboration de bases de données considérant la double dimension du terme, ceux de Frassi (2021), Piccini *et al.* (2021), Bellandi *et al.* (2025) se distinguent pour avoir représenté les données en tenant compte de la dimension diachronique. Partageant l'utilité de l'adoption d'une telle perspective en terminologie, notre analyse s'interroge sur l'évolution linguistique et conceptuelle du domaine de la protection de l'environnement (Dury 1999, 2006), en distinguant trois cas de figure :

1. l'introduction de nouveaux termes ;
2. l'évolution de la dimension conceptuelle des termes ;
3. la présence des termes du passé.

La présentation des exemples permettra de comprendre ces différentes évolutions. Pour ce faire, certains termes ont été identifiés dans l'ensemble de la liste des candidats termes.

4.1. L'introduction de nouveaux termes

L'analyse diachronique de la terminologie de la protection de l'environnement permet d'observer comment de nouveaux termes sont intégrés pour désigner de nouveaux concepts. Ces évolutions reflètent à la fois les transformations des valeurs sociétales (ex. : *dépollution*) et les avancées scientifiques et techniques (ex. : *micropolluant*).

L'observation de la réalité à l'aide d'instruments technologiques de plus en plus avancés est à l'origine du besoin de dénommer le concept 'polluant chimique présent en faible concentration dans un milieu donné, généralement peu dégradable, difficile à éliminer et susceptible d'accumulation dans les chaînes alimentaires' (GDT, <protection de l'environnement – pollution>, définition de l'Association française de normalisation, 1972), ce qui a entraîné l'introduction du terme *micropolluant*. Au fil des années, cette définition a été enrichie par l'intégration de nouveaux éléments définitoires permettant de mieux identifier le concept visé. Notamment, dans la définition proposée dans le *Plan micropolluants 2016-2021 pour préserver la qualité des eaux et la biodiversité* (2020) du gouvernement français, les micropolluants sont « biodégradables ou non » et leur présence est « au moins en partie, due à l'activité humaine ». Son introduction pour désigner ce concept spécifique dans les politiques publiques en France remonte au début des années 2010 lorsque le premier *Plan national micropolluants 2010-2013* a été lancé (Basilico, Villemagne 2021 : 3). L'actualité de cette thématique justifie ainsi l'augmentation de sa fréquence à partir de la moitié des années 2000. Le haut degré de spécialisation du terme *micropolluant* explique sa fréquence plutôt réduite en comparaison avec les autres termes analysés et sa connaissance limitée auprès du grand public (Basilico, Villemagne 2021 : 7). Toutefois, dans notre corpus, le terme occupe une place significative : en 1972 17 occurrences, en 1988 5 occurrences, en 1993 25 occurrences, en 1998 22 occurrences, en 2016 271 occurrences. La croissance exponentielle de sa fréquence en 2016 est en corrélation directe avec le deuxième *Plan micropolluants 2016-2021* du gouvernement français. L'analyse de ses contextes d'emploi a permis de détecter le développement de termes complexes : à côté des termes *micropolluant organique* et *micropolluant métallique* (à partir 1972) et *micropolluant*

minéral (à partir 1988), d'autres typologies de micropolluants sont décrites en 2016 – *micropolluant d'origine médicamenteuse, micropolluant pharmaceutique, micropolluant anthropique*.

La prise de conscience croissante du besoin d'actions en faveur de la protection de l'environnement se reflète dans la création d'une nouvelle terminologie, dont le terme *dépollution* – ou bien « action de dépolluer, c'est-à-dire, de lutter contre la pollution » (GDT, <protection de l'environnement>, 1987) – est un exemple révélateur. Attesté depuis 1961 (Petit Robert 2025), le terme *dépollution* n'apparaît dans notre corpus qu'à partir de la fin des années 1980 : en 1988 18 occurrences, en 1993 111 occurrences, en 1998 56 occurrences, en 2016 21 occurrences. Cet emploi dépend probablement des prises de position significatives qui ont marqué l'histoire de ce domaine au niveau global (ex. la publication du Rapport Brundtland en 1987, la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement en 1992). L'analyse des termes complexes montre qu'au cours des années, les techniques de dépollution se sont perfectionnées :

- *dépollution chimique* (terme repéré à partir de 1988) ;
- *dépollution par procédé biologique, dépollution par décantation, dépollution par/de temps de pluie* (à partir de 1993) ;
- *dépollution physico(-)chimique, dépollution bactériologique, dépollution par temps sec, dépollution par filtration* (à partir de 1998).

4.2. L'évolution de la dimension conceptuelle des termes, l'introduction de termes complexes et de collocations

L'évolution du domaine ne se traduit pas seulement par l'introduction de nouveaux termes, mais aussi dans le changement de la dimension conceptuelle des unités déjà existantes, tout en entraînant des conséquences au niveau de la combinatoire des unités terminologiques. Des termes tirés du sous-domaine des actions en faveur de l'environnement – *collecte, assainissement, épuration* – nous serviront d'exemples pour documenter ce phénomène.

Le terme *collecte* dans le sens de 'collecte des déchets' a été repéré dans tous les sous-corpus : l'observation de ses occurrences, en augmentation constante, ainsi que sa présence dans des termes complexes ou dans certaines collocations dévoilent l'évolution des pratiques concernant la valorisation des déchets. En France, les premières réflexions sur une gestion plus responsable des déchets remontent à la fin du XIX^e siècle, lorsque Eugène Poubelle, nommé préfet de la Seine en 1883, imposa l'emploi des récipients pour recueillir séparément trois types d'ordures ménagères : « un pour les matières organiques, un pour les matières papier et les chiffons, un pour la faïence, le verre et les coquilles d'huîtres » (Béguin 2013). Notre sous-corpus de 1906 ne présente que 3 occurrences du terme *collecte*, sans pour autant faire référence à ce mode de séparation des déchets :

(1) La ville de Chicago a reçu 6 offres pour la destruction des immondices pour une période de 5 années. Parmi ces offres, il en est une qui s'engage à faire le travail pour rien, la ville faisant la collecte des immondices et les amenant aux incinérateurs à construire par le soumissionnaire et à ses frais (TSM 1906, 9 : 36).

Le sous-corpus de 1925 est révélateur d'un changement d'attitude de la société à l'égard des questions relatives au recyclage de certains matériaux : les occurrences de *collecte* augmentent considérablement (108 occurrences) et elles démontrent l'importance accordée à la collecte des ordures ménagères. Nous avons également relevé la présence d'une unité terminologique reflétant l'attention au tri des déchets, *collecte spéciale* (3 occurrences), dont l'introduction a entraîné le besoin de distinguer celle-ci d'une collecte qui ne prend pas en compte la nature des ordures, par exemple par l'ajout du collocatif adjectival *générale* :

(2) Dans certaines villes, on ne fait pas de distinction dans les matériaux enlevés, tandis que d'autres ne prennent dans la collecte générale que les ordures normales provenant des ménages. Elles font, par contre, des collectes spéciales pour ce qui provient du commerce ou de l'industrie, généralement par contrat spécial, passé avec les intéressés. On fait aussi parfois une collecte spéciale des déchets de verres, vaisselle, tôles, etc. (TSM 1925, 3 : 287).

Une autre donnée intéressante pour retracer le développement de cette unité a été remarquée dans le sous-corpus de 1972 : parmi les 135 occurrences de *collecte*, le terme complexe *collecte sélective* semble être employé en tant que synonyme de *collecte spéciale*. C'est après tout dans les années 1970 que les premières collectes sélectives systématiques naissent en France (Barbier 2002), à la suite de la réglementation introduite par la loi n° 75-633 du 15 juillet 1975 relative à l'élimination des déchets et à la récupération des matériaux⁷.

Dans un contexte où le sujet de la collecte des déchets est de plus en plus d'actualité (239 occurrences en 1988), les termes *collecte spéciale* et *collecte sélective* coexistent encore, même si le sous-corpus de 1988 a démontré la prédominance de ce dernier – 17 occurrences –, face à une seule occurrence de *collecte spéciale*. Analysant les trois sous-corpus successifs, nous n'avons remarqué aucune occurrence de *collecte spéciale*, ce qui implique que dans la communication spécialisée, le terme *collecte sélective* s'est imposé comme choix terminologique privilégié – 22 occurrences en 1993, 254 occurrences en 1998, 6 occurrences en 2016 – pour désigner une 'collecte séparée des déchets (ordures ménagères et déchets industriels banals) selon leur matière constitutive' (GDT, <protection de l'environnement – déchet solide>, Association française de normalisation, 1983)⁸.

Dans les sous-corpus de 1993, 1998 et 2016, à la suite de l'entrée en vigueur de la loi n°92-646 du 13 juillet 1992 relative à l'élimination des déchets ainsi qu'aux installations classées pour la protection de l'environnement⁹, certains termes complexes désignant des typologies de collecte des déchets ont été observés :

- *collecte sélective en porte à porte* (3 occurrences en 1993) ;
- *collecte en porte à porte* (6 occurrences en 1998, 4 occurrences en 2016), *collecte au porte-à-porte* (1 occurrence en 1998), *collecte porte-à-porte* (1 occurrence en 2016) ou *collecte PAP* (8 occurrences en 2016) ;
- *collecte mécanisée* (2 occurrences en 1998) ;
- *collecte sélective par apport volontaire* (3 occurrences en 1998) ou *apport volontaire* (7 occurrences en 2016).

L'évolution des techniques de collecte pendant le XX^e/XXI^e siècle a influencé aussi le profil combinatoire de ce terme : dans notre corpus, à partir de 1993, le collocatif *traditionnel* de *collecte* apparaît pour désigner une forme de collecte déjà ancrée dans la communauté (2 occurrences en 1993, 7 occurrences en 1998, 1 occurrence en 2016).

Le développement d'unités complexes et l'enrichissement du profil combinatoire des termes de la protection de l'environnement peuvent également être observés pour le terme *assainissement*. Celui-ci désigne, selon la définition du GDT (<eau – traitement de l'eau>, <eau – pollution de l'eau>, <protection de l'environnement>, Office québécois de la langue française, 2021), l'« ensemble des mesures de collecte, de transport et de traitement d'un élément d'un milieu environnemental afin d'en éliminer les polluants et les contaminants ». Attesté dans tous les sous-corpus, c'est à partir de 1972 que parmi ses 224 occurrences, apparaissent des termes complexes désignant des techniques

⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000888298> (10.01.2026). Pour un aperçu de la réglementation du traitement des déchets en France, nous renvoyons au site <https://www.senat.fr/rap/o98-415/o98-4154.html> (10.01.2026).

⁸ Pour des approfondissements sur l'évolution de la terminologie de la collecte sélective, nous renvoyons à Altmanova (2013).

⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000345400/> (10.01.2026).

spécifiques d'assainissement : *assainissement individuel* (5 occurrences), *assainissement en séparatif* (1 occurrence), *assainissement collectif* (1 occurrence). Le développement de ce domaine est si rapide que pour différencier les techniques du début du siècle de celles plus récentes, des collocatifs adjectivaux tels que *traditionnel*, *classique* et *alternatif* commencent à s'associer à la base *assainissement*. Dans notre corpus, ces collocations ont été identifiées à partir de 1998 :

(3) Ces techniques innovantes - même si elles ne sont pas toutes nouvelles - représentent donc une alternative extrêmement efficace et pertinente à l'assainissement traditionnel par réseau (TSM 1998, 6 : 26).

(4) Les techniques alternatives ont aux côtés de l'assainissement classique par collecteurs un rôle essentiel à jouer pour assurer une gestion efficace des eaux pluviales en ville (TSM 1998, 4 : 38).

(5) Seules deux opérations entrent actuellement dans la phase de réalisation la VDU et le projet RATP Lorsque ces projets seront terminés, ils nous permettront de communiquer de façon plus concrète les principes de l'assainissement alternatif auprès des aménageurs (TSM 1998, 6 : 48).

De façon analogue, la prise de conscience des enjeux du développement durable se reflète dans l'emploi de l'unité *assainissement durable*, extraite uniquement à partir du sous-corpus de 2016.

L'analyse du terme *épuration* confirme que, face au développement de procédés technologiques, des termes complexes désignant des techniques plus spécifiques sont créés, en exploitant la « permanence de la base » (Guilbert 1975 : 257), comme dans le terme *épuration végétalisée*, c'est-à-dire « le traitement des eaux par des procédés utilisant des végétaux de type macrophytes¹⁰ », repéré dans le sous-corpus de 2016.

4.3. La présence des termes du passé

Cette catégorie rassemble des termes désignant des concepts qui sont aujourd'hui considérés comme dépassés. Pour l'illustrer, le sous-domaine des polluants s'avère très riche en exemples : il s'agit des instruments et des techniques, largement employés dans le passé, qui ont été remplacés par de nouvelles technologies.

Le XX^e siècle a vu le déclin rapide de l'emploi de la machine à vapeur, introduite dans les premières applications industrielles au début du XVIII^e siècle¹¹ : si les textes du 1906 la mentionnent, encore, pour décrire le mécanisme de son fonctionnement (31 occurrences),

(6) Les machines à vapeur sont horizontales, compound, à déclic, à condensation, avec pompe de purge et pompe alimentaire ; elles ont les caractéristiques suivantes : grand cylindre 1000, petit cylindre 550, course 1150, 30', 160 chevaux indiqués, diamètre du volant 6 m 35, poids de la jante 3> 250 (TSM 1906, 4 : 86).

les sous-corpus des années successives en parlent moins (en 1925 3 occurrences, en 1950 2 occurrences, en 1993 1 occurrence), tout en la considérant comme une technique ancienne, utile pour des comparaisons avec de nouveaux mécanismes :

(7) Le projet doit comprendre l'installation des pompes électriques à l'Usine Elévatoire, pour remplacer les anciennes machines à vapeur [...] (TSM 1925, 9 : 222).

¹⁰ <http://f-e-ve.fr/> (12.12.2025).

¹¹ https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/machine_%C3%A0_vapeur/100756 (10.01.2026).

(8) Le mouvement alternatif du, ou des pistons, comme c'est le cas du compteur ici présenté, résulte comme dans une machine à vapeur, de l'inversion de la pression de l'eau agissant alternativement sur les faces opposées des pistons [...] (TSM 1950, 9 : 195).

Parmi d'autres techniques, potentiellement polluantes, de moins en moins répandues, il y a l'éclairage au gaz : employé depuis le début du XIX^e siècle, le gaz constitue la source la plus importante d'éclairage des villes françaises pendant tout le siècle, jusqu'à son remplacement progressif par l'éclairage électrique¹². Dans notre corpus, l'unité terminologique *gaz d'éclairage* n'a été repérée que dans les deux sous-corpus les plus anciens – ceux de 1906 et 1925 – avec des fréquences très limitées, respectivement, 5 et 2 occurrences.

4.4 Pour une représentation de la variation diachronique : les dimensions conceptuelle et linguistique

La conception de ressources terminologiques considérant les données en fonction de leur évolution dans le temps nécessite une analyse à deux niveaux – un niveau conceptuel et un niveau linguistique – qui permet de mieux rendre compte des relations entre le concept et ses dénominations (Roche *et al.* 2014, Frassi 2021, Piccini *et al.* 2021, Bellandi *et al.* 2025).

Notre modèle d'analyse se développe à partir de la dimension conceptuelle : chaque concept, identifié de manière univoque à l'aide d'une numérotation progressive (Fig. 1, colonne A), est défini au moyen d'une série de propriétés (colonne B) et d'un sous-domaine d'appartenance (colonne C). Les propriétés conceptuelles sont exprimées aussi dans une définition logique (colonne D), dont les sources sont précisées (colonne E). L'attention à la dimension diachronique nous porte à mentionner la période d'existence du concept (colonne F). Son évolution est représentée par l'introduction d'un nouveau concept qui partage certaines propriétés avec le concept préexistant tout en ajoutant de nouvelles : c'est la colonne de la période (colonne F) qui permet de délimiter les étapes qui ont marqué l'histoire du concept.

	A	B	C	D	E	F
	numéro de concept	concept	sous-domaine	définition	source	période
1		1 <Substance chimique, origine anthropique, peu dégradable, existante en faible concentration>	Polluant	Polluant chimique présent en faible concentration dans un milieu donné, généralement peu dégradable, difficile à éliminer et susceptible d'accumulation dans les chaînes alimentaires.	GOT	année 1960 - présent
2		2 <collecte des déchets, collecte séparée>	Action en faveur de l'environnement	Collecte séparée des déchets (ordres ménagers et déchets industriels banals) selon leur matière constitutive.	GOT	première moitié du XX ^e siècle - présent
3						

Figure 1.

La représentation de la variation diachronique en terminologie : la dimension conceptuelle

La représentation de l'évolution linguistique exige l'enregistrement de données selon une perspective différente, dans la mesure où plusieurs unités terminologiques peuvent s'associer au même concept (Fig. 2), qu'il s'agisse des termes coexistant dans une période donnée ou bien des termes employés dans des moments différents (ex. : *collecte spéciale*, *collecte sélective*). Les colonnes G et I enregistrent les termes (terme 1, terme 2) désignant le concept de référence en français, alors que les colonnes H et J fournissent leur périodisation (période_terme 1, période_terme 2). Cette démarche

¹² <https://passerelles.essentiels.bnf.fr/fr/chronologie/construction/e1082edf-2cbd-441c-b69c-505376de1d3a-immeubles-haussmanniens/article/edf93449-b5c6-4b30-a1e4-48135328693f-eclairage-gaz> (10.01.2026).

permet également d'attribuer des équivalents dans d'autres langues (par exemple, en italien dans la colonne K et en anglais, dans la colonne L).

G	H	I	J	K	L
terme 1	période_terme 1	terme 2	période_terme 2	terme 1_IT	terme 1_EN
micropolluant	année 1960 - présent			microinquinante	micropollutant
collecte spéciale	années 1920 - 1990	collecte sélective	1970 - présent	raccolta differenziata	separate collection

Figure 2.

La représentation de la variation diachronique en terminologie : la dimension linguistique.¹³

5. Conclusion

L'examen de la terminologie sous l'angle de sa dimension temporelle favorise la compréhension des données observées en vue d'une représentation méthodique et précise de l'évolution des systèmes de concepts et de leurs dénominations. Les résultats de cette démarche ne s'adressent pas seulement aux terminologues, aux traducteurs spécialisés ou aux experts de la communication : ils contribuent également à l'étude de l'histoire des sciences et des techniques, ainsi qu'à la valorisation de ce patrimoine culturel.

Partageant les réflexions théoriques et méthodologiques des études du projet TERM-DIACHRO, notre étude a exploré le domaine de la protection de l'environnement, montrant comment l'analyse terminologique en diachronie peut mettre en lumière différents types d'évolutions : sur le plan conceptuel – le développement de la technologie (ex. : *collecte mécanisée*) et des connaissances spécialisées (ex. : *micropolluant*) – aussi bien que linguistique (ex. : *collecte spéciale* – *collecte sélective*). L'évolution terminologique entraîne aussi l'introduction de termes complexes, créés à partir d'une base désignant un concept déjà répandu au sein de la communauté scientifique (ex. : *épuration* > *épuration végétalisée*), et de collocations telles qu'*assainissement alternatif*, *collecte traditionnelle*, qui se composent d'un collocatif adjectival dont le sens, loin d'être redondant, apporte des informations sur l'évolution conceptuelle de la base qu'il accompagne. Grâce à l'adoption d'une perspective culturelle, l'observation de certains termes comme *dépollution* nous a amenées à formuler des hypothèses sur l'évolution des valeurs de la société, de plus en plus soucieuse des enjeux environnementaux.

Ainsi la proposition de représentation des données dans une ressource terminologique sensible à la dimension diachronique constitue-t-elle un premier essai d'action visant à sauvegarder un patrimoine culturel qui contribue à une connaissance approfondie, exhaustive et fiable du domaine concerné.

¹³ La figure 2 doit être lue en continuité par rapport à la figure 1, c'est-à-dire que *micropolluant* désigne le concept n. 1, *collecte spéciale/ collecte sélective* le concept n. 2.

Références bibliographiques

- Adamo G., Della Valle V., 2017, *Che cos'è un neologismo*, Carocci, Roma.
- Altmanova J., 2013, “Des chiffonniers à la collecte sélective : de la terminologie à la sémiologie”, *Plaisance*, 28 : 127-136.
- Barbier R., 2002, “La fabrique de l'usager. Le cas de la collecte sélective des déchets”, *Flux*, 48-49 : 35-46 : <https://www.cairn.info/revue-flux1-2002-2-page-35.htm> (10.01.2026).
- Basilico L., Villemagne E., 2021, *Micropolluants émis par les usages domestiques et l'artisanat: changer les pratiques pour mieux préserver l'eau – Retours d'expériences et recommandations à l'intention des collectivités*, Office français de la biodiversité, Vincennes : <https://ofb.gouv.fr/doc/micropolluants-emis-par-les-usages-domestiques-et-artisanat-changer-les-pratiques-pour-mieux> (10.01.2026).
- Béguin M., 2013, “L'histoire des ordures : de la préhistoire à la fin du dix-neuvième siècle”, *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 13/3 : <https://journals.openedition.org/vertigo/14419> (10.01.2026).
- Bellandi A., Calvi S., Dankova K., Piccini S., 2025, *Représentation computationnelle des données terminologiques en diachronie : le cas des fibres artificielles*, in C. Roche et al. (eds), *Actes de la conférence TOTh 2024. Terminologie & Ontologie : Théories et Applications*, Presses Universitaires Savoie Mont Blanc, Chambéry : 95-119.
- Cabré M. T. 2016, *La terminologie*, in B. Thörle, W. Forner (eds.), *Manuel des langues de spécialité*, De Gruyter, Berlin/ Boston : 68– 81.
- Calvi S., 2024, *La collocation en terminologie - Méthodologie de l'extraction semi-automatique et exploitation d'un corpus dans le domaine du commerce international*, L'Harmattan, Paris.
- Calvi S., Dankova K., 2023, “Ressources terminologiques numériques pour la valorisation du patrimoine culturel”, *TermCD. TERMinologie, Communication et Discours*, 1 : 39-52.
- Drouin P., 2003, “Term extraction using non-technical corpora as a point of leverage”, *Terminology*, 9 : 99-117.
- Dury P., 1999, “Étude comparative et diachronique des concepts *ecosystem* et *écosystème*”, *Meta*, 44/3 : 485-499.
- Dury P., 2006, *La dimension diachronique en terminologie et en traduction spécialisée : le cas de l'écologie*, in D. Candel, F. Gaudin (eds), *Aspects diachroniques du vocabulaire*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont- Saint-Aignan : 109-124.
- Frassi P., 2021, “DIACOM-fr, une base de données terminologiques de type diachronique”, *Cahiers de Lexicologie*, 118 : 23-50.
- Grimaldi C., 2017, *Discours et terminologie dans la presse scientifique française (1699-1740). La construction des lexiques de la botanique et de la chimie*, Peter Lang, Oxford, Bern.
- Grimaldi C., 2022, *Il contributo delle riviste scientifiche francesi della fine del Seicento alla costruzione delle reti terminologiche delle discipline scientifiche*, in F. Forner, F. Meier, S. Schwarze (eds), *I periodici settecenteschi come luogo di comunicazione dei saperi. Prospettive storiche, letterarie e linguistiche*, Peter Lang, Berlin : 425-443.
- Guilbert L., 1965, *La formation du vocabulaire de l'aviation (1861-1891)*, Larousse, Paris.
- Guilbert L., 1967, *Le vocabulaire de l'aéronautique*, Publications de l'Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan.
- Guilbert L., 1975, *La créativité lexicale*, Larousse, Paris.
- Lafon P., 1980, “Sur la variabilité de la fréquence des formes dans un corpus”, *Mots*, 1 : 128-165.
- Piccini S., Abrate M., Bellandi A., Giovannetti E., 2021, *Rappresentazione, costruzione e visualizzazione di risorse terminologiche diacroniche nell'era del web semantico*, in C.

- Grimaldi, M. T. Zanola (eds.), *Terminologie e vocabolari. Lessici specialistici e tesauri, glossari e dizionari*, Firenze University Press, Firenze : 125-139.
- Piselli F., Zanola M. T., 2023, *Néologie et variation synonymique des termes de couleur de la teinture de la laine au XVIIIe siècle : un parcours de terminologie diachronique*, in D. Corbella, J. Dorta, R. Padrón (eds.), *Perspectives de recherche en linguistique et philologie romanes*, vol. 1, Société de Linguistique Romane/Editions de linguistique et de philologie, Strasbourg : 583-594.
- Plan micropolluants 2016-2021 pour préserver la qualité des eaux et la biodiversité*, 2020 : https://portail.documentation.developpement-durable.gouv.fr/exl-php/cadcgp.php?CMD=CHERCHE&MODELE=vues/mte_recherche_avancee/tpl-r.html (10.01.2026).
- Roche C., Damas L., Roche J., 2014, *Multilingual Thesaurus: The Ontoterminology Approach*, in *CIDOC 2014 - Access and Understanding – Networking in the Digital Era*, CIDOC (Comité International pour la Documentation), Dresden : 1-14 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01272725/document> (10.01.2026).
- Sergio G., 2010, *Parole di moda. Il «Corriere delle Dame» e il lessico della moda nell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Techniques Sciences Méthodes* : <https://astee-tsm.fr/a-propos-de-tsm/le-siecle-dhistoire/> (10.01.2026).
- Zanola M. T., 2014, *Arts et métiers au XVIII^e siècle. Essais de terminologie diachronique*, L'Harmattan, Paris.
- Zanola M. T., 2021, "Terminologie diachronique : méthodologies et études de cas. Introduction", *Cahiers de Lexicologie*, 118 : 13-22.



INTERTEXTUAL AND POLYPHONIC RELATIONS IN THE *WIKIPEDIA* ARTICLE “EUROPEAN UNION REACTIONS TO THE GAZA WAR” FOR HUMANITARIAN KNOWLEDGE BUILDING

DÉSIRÉE RUSSO

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

d.russo31@phd.uniba.it

Abstract

(EN) Drawing on the concepts of “polyphony” (Bakhtin 1981) and “intertextuality” (Kristeva 1986), this paper proposes to analyse, through the lens of Critical Discourse Analysis, the presence of multiple, often contradictory, voices that coexist within Wikipedia discourse. Notably, the “ideological struggle” emerges both through the use of different voices, which re-contextualise the speech from its original co-text and context, and the presence of «a permutation of texts, intertextuality in the space of a given text» (Kristeva 1986: 36). The extracted passages illustrate different perspectives (e.g., direct EU statements, individual Member States’ reported positions, criticisms, and editorial notes) while contributing to humanitarian knowledge co-building, presumably under the Wikipedia principle of the “neutral point of view”. In this context, the study aims to explore how Wikipedia discourse re-enacts ideological tensions and power dynamics between *voices* by examining such passages. The results demonstrate that knowledge is continuously produced and renegotiated in a polyphonic and intertextual, digital space.

KEYWORDS: Intertextuality; Polyphony; Critical Discourse Analysis; Knowledge building; Wikipedia.

(ITA) Attingendo ai concetti di “polifonia” (Bakhtin 1981) e “intertestualità” (Kristeva 1986), il presente contributo si propone di analizzare, attraverso l’Analisi critica del discorso, la presenza di molteplici voci, spesso contraddittorie, che coesistono all’interno del discorso Wikipediano. Nello specifico, la “battaglia ideologica” emerge sia attraverso l’uso di diverse voci, le quali ricontestualizzano il discorso rispetto ai suoi co-testo e contesto originali, sia attraverso la presenza di una «riscrittura di altri testi preesistenti, l’intertestualità all’interno di un testo» (Kristeva 1986: 36 – traduzione mia). I passaggi estratti mostrano diverse prospettive (ad es. le dichiarazioni dirette dell’UE, le posizioni riportate dei singoli Stati membri, le critiche e le note redazionali) e, al contempo, contribuiscono alla co-costruzione del sapere umanitario, verosimilmente in linea con il principio Wikipediano del “punto di vista neutrale”. In tale contesto, il contributo è volto a esplorare le modalità con cui il discorso Wikipediano ricrea le tensioni ideologiche e le dinamiche di potere tra le *voci* attraverso l’analisi di tali passaggi. I risultati dimostrano che il sapere è continuamente prodotto e rinegoziato in uno spazio digitale polifonico e intertestuale.

PAROLE CHIAVE: Intertestualità; Polifonia; Analisi critica del discorso; *Knowledge building*; Wikipedia.



1. Introduction

As a free, open, collaborative, multilingual encyclopaedia online, Wikipedia embodies a unique convergence of knowledge building and volunteer-driven writing and translation, helpful in disseminating vital information on humanitarian concerns such as health emergencies, global (social, economic, political, etc.) crises, and armed conflicts, amongst others. Its open-source model with a decentralised, editing structure enables it to serve as a tool for promoting equity, transparency, and inclusion in the digital knowledge ecosystem under the claimed policy of “neutral point of view” (*NPOV*: [Wikipedia: Five pillars - Wikipedia](#)), which proves to be a “language point of view” (*LPOV*). Indeed, as noted by Johnson, Kaffee, and Redi (2024), Wikipedia represents the largest encyclopaedia ever created and one of the most widely used information resources on the internet, mainly due to its accessibility and broad availability of content in several languages. Thus, it is a sort of “collective memory negotiation” (Kanhabua, Nguyen, and Niederee 2014), which preserves memories of past events while counteracting the broader tendency towards “fast forgetting” (*ibid.*). This model of knowledge production and transmission is, in fact, of utmost importance in a political context, for example, for humanitarian knowledge co-building.

In line with the scope of *Cross-Media Languages. Applied Research, Digital Tools and Methodologies* Journal, this study endeavours to provide insights into the semiotic-linguistic aspects of Wikipedia by observing, while attempting to answer such research questions, the role of polyphony and intertextuality in the knowledge process, production, and dissemination, as well as the social purpose it serves in representing diverse perspectives and projecting them in reality. Notably, it aims to build a bridge between Semiotics, Critical Discourse Analysis (henceforth CDA), and Wikipedia research. Indeed, the author makes this contribution to enlightening the relevance of Wikipedia through the lens of CDA’s approach to polyphonic and intertextual analysis (Bloor and Bloor 2013; Fairclough 2003, 2010) to investigate the presence of multiple, conflicting voices within its discourse, which showcases a division in ideologies – since «for Halliday, language is always agentive in the construction of reality, and by extension, is always ideological» (Lukin 2017: 3). The ultimate goal is to demonstrate how power relations are reflected in Wikipedia discourse, intended both as a non-finite, lexicographic product and «never finished» process (Shirky 2008: 119), whose linguistic-semiotic features of references, allusions, and reported utterances are constantly negotiated.

Knowledge, intertextuality, and polyphony are interconnected in Bakhtin’s (1981) “philosophy” of dialogism, which presents knowledge as grounded in language use and the self as fundamentally relational. In this sense, dialogism emphasises multiplicity rather than dualism since the “self” arises in dialogue with others, that is, oneself and the natural, social, and cultural world. In Wikipedia, knowledge and meaning are inherently relational due to the interactive dialogues between editors, texts, contexts, and the digital environment. Knowledge, then, does not constitute fixed truths within individuals but a multi-voiced space (polyphony) where meanings are constantly negotiated with other texts (intertextuality). Thus, any text, in a dynamic sense, refers to “all other texts” (Kristeva 1986) due to «*l'impossibilité de vivre hors du texte infini*» (Barthes 1973: 59). In such a context, this study would position dialogism not only as a key, contemporary epistemology concentrating on communicative action (i.e., discourse) rather than language systems, but also as a valid, theoretical framework for the polyphonic and intertextual analysis of Wikipedia discourse.

This contribution is organised as follows: *Section 2* illustrates the background of Wikipedia; *Section 3* outlines the proposed methodology; *Section 4* includes the case study and findings; *Section 5* covers the concluding remarks.

2. Background: Wikipedia as a dialogic genre, participatory platform, and collaborative practice

As an unconventional, encyclopaedic genre, Wikipedia represents a «radically new form of encyclopedia writing» (Benkler 2006: 70), attempting to balance between «attention to [encyclopaedic] genre and openness to potential innovation results in a community that is aligned both by its genre tradition and by the public, communal processes of modifying that tradition» (Kill 2012: 397). It may not be «“the” information resource» (Knight and Pryke 2012: 1), however, it constitutes «a fluid multiple perspective dialogic object» (Gatto 2016: 180). Its genre fluidity may be considered «“dynamic constructs” (Bhatia 1997: 360), characterized by the constant interplay between the contradictory, albeit complementary, aspects of integrity and innovation» (Gatto 2024: 89). As Gatto (2012) has noted, Bakhtinian centripetal (i.e., policies for genre and style) and centrifugal (i.e., user-driven content) forces of discourse characterise the efforts to both standardise and vary the genre of Wikipedia with patterns of both negotiation and, sometimes, struggle. Notably, the pattern of struggle is assumed to dialogically construct all meanings (Alfaro 1996), knowledge itself is debatable on Wikipedia. Indeed, a “struggle” of perspectives and ideologies permeates the textuality of Wikipedia, especially in political articles on conflicts, such as the case study shown in *Section 4*. Due to these dialectic tensions, Wikipedia exceeds the boundaries of the traditional, encyclopaedic genre while providing a great variety of information.

As expected, Wikipedia is first and foremost a participatory, multilingual media platform «built by volunteers and backed by a non-profit [i.e., Wikimedia Foundation]» (Kill 2012: 390), who constitute its community, together with the “consumers” or readers and “prosumers” (Toffler 1980). Both readers and prosumers access and participate in co-building knowledge. Indeed, Wikipedia users play an active role not only in the production but also in the circulation of content, unlike readers of traditional encyclopaedias. Such a shift from consumers to “prosumers”, i.e., both producers and consumers, is due to forms of participation that devolve power to Wikipedia communities in the creation, negotiation, and either inter- or intra-linguistic translation of content. As Zwischenberger (2022) stated, such a phenomenon denotes a «liberating, empowering and democratising process» (2022: 8) within online, collaborative practices. It foregrounds a «shift from synchronous, industrial text production to asynchronous text production in which the editing and revising runs parallel to text production» (ibid.). In most cases, the author noted that prosumers participate for their own needs (ibid.). On the other hand, Goldenberg and Reed (2008) pointed out that such an “active” participation in content production might be as problematic as “passive” consumption in political, ethical, and creative terms. For example, as Benkler (2006) argued, “commons-based peer production” operates outside the market, casting doubt on the “integrity of the self/user” (Goldberg 2010).

Furthermore, scholars have questioned the encyclopaedic authoritativeness that is arguably still missing in Wikipedia. This thorny issue concerns the lack of many features listed below: A scientific committee (editorial teams, HR, etc.); submission procedures (offering instead a “vandal fighter bot”, developed by Tawker in 2006, to both identify and reject acts of vandalism); copyright agreements (replaced by Creative Commons Attribution or Share-Alike License (CC BY-SA) «with the copyright being retained by the original author» (*Wikipedia:Multi-licensing*)); lexicographic and dictionaristic criteria (it provides general *pillars* for writing); and an established, genre structure (substituted by a hybrid one). Despite this, Eco (2009) has devoted a newspaper article to the continuous tension between the reliability and openness of Wikipedia, which materialises his model of “open work” (Eco 1962) in which the “unlimited semiosis” (1979) occurs, thereby shifting the role of users from “passive” consumers to active interpreters of texts. Thus, Wikipedia is not only an information archive, but also a semiotic product, in which knowledge appears both as dynamic translation and co-building of meaning within its digital “semiosphere” (Lotman 2005).

As an «online collaborative encyclopaedia» (Eom and Shepelyansky 2013: 2), Wikipedia, thus, constitutes a work of human collaboration for the co-construction of knowledge. Indeed, it seeks to collect «the whole human knowledge» in several language editions, which characterise its remarkable feature of «cross-cultural difference» (ibid.). Within Translation Studies (TS), Wikipedia represents an ideal breeding ground for the study of collaborative practices. In particular, in Jiménez-Crespo's (2017) distinction, Wikipedia appears as an instance of «online collaborative translation» (2017: 18), i.e., an “unsolicited” (Jiménez-Crespo 2015) initiative of a self-organised community of either amateur or professional volunteers. Notwithstanding, recent courses involving Italian universities in conjunction with Wikimedia Italia such as *Translatathon@UniBa* (Gatto 2020) for translation tasks, may be categorised as «translation crowdsourcing» (Jiménez-Crespo 2017: 18). Such practices combine “solicited, top-down” and “unsolicited, self-managed” models (Zwischenberger 2022) through a call from the participating university.

As collaborative and participatory practice, Wikipedia relies on miscellaneous processes of original composition, translation, collation, commentary, adaptation, summarisation, paraphrase, and synthesis (Jones 2018). Wikipedia knowledge production, in a broad sense of “translation”, is a “form of (re)narration” (Baker 2014) that, following Bakhtin's principle of “relationality”, is far from impartial in the associations it constructs. Indeed, “socio-narratives” are rarely articulated in full within a single text; rather, as Baker (2006) noted, they underpin an array of texts and discourses. Facts, sources, texts, and events are constantly re-translated, thereby composing the polyphonic and intertextual structure of Wikipedia articles. However, its open-source model, where anyone can freely edit – either anonymously or not –, raises many issues, including the possibility to consider Wikipedia articles as the translation of one another, and the reliability of the edits – due to a lack of control of discourses and sources, though “Wikimedians” affirm they can keep track of such edits and remove content.

2.1 “Knowledge building” and Wikipedia-mediated voices

The concept of “knowledge building”, which originates in Education research as «the production and continual improvement of ideas of value to a community» (Scardamalia and Bereiter 2003: 1371) involving participation in a public, digital environment, has been applied in Wikipedia research. Scholars have focused on “collaborative knowledge building” related to the technological and cognitive aspects of Wikipedia activities (Moskaliuk, Kimmerle, and Cress 2012). Notably, they have stressed the cognitive motive behind participation, including “cognitive conflicts” that arise from irritation (Cress and Kimmerle 2008). From a linguistic-semiotic perspective, it can be argued that knowledge benefits from such conflicts, which oppose monologic knowledge (Bakhtin 1981) and disseminate as many perspectives as possible. Indeed, Wikipedia articles are constantly negotiated, translated, renovated, and arguably improved by means of “edit wars”, community discussion (“talk page(s)”), peer review, and consensus-driven updates. This dynamic process of multi-voiced knowledge building reflects the “constructive process” of the “knowledge building” paradigm, according to which knowledge is incessantly refined through shared inquiry.

Since “conceptual artifacts” (Scardamalia and Bereiter 2003) of participants are publicly debated, Wikipedia *lives* in the real world, beyond individual cognition. At the core of Wikipedia knowledge building are co-authoring *voices*. Wikipedia functions as a “polyphonic arena” – translating Bakhtin's notion of “struggle” between multiple voices – by reuniting heterogeneous participants whose contributions interweave to form a shared «international repository of knowledge» (Shuttleworth 2018: 248). As «independent and unmerged voices and consciousnesses» (Bakhtin 1999: 6) that are «fully valid» (ibid.), contributors from varied social, cultural, ideological,

professional, and linguistic backgrounds engage in dialogic encounters, thereby producing a tapestry of voices rather than a monologic, single-authored narrative.

Nevertheless, *voices* are delegated to – and mediated through – Wikipedia editorial policies, such as *NPOV* and *Verifiability* as well as social norms (e.g., community-driven “consensus”), that shape how individual perspectives are integrated. Wikipedia bridges disparate perspectives through conflict between *voices* to meet the expectations of the global audience while offering extensive knowledge. In political and humanitarian contexts, such as Wikipedia articles on armed conflicts, multiple perspectives are vital. Here the motivation might be, for example, to help make informed decisions.

2.2 LPOV and “ideological struggle”

Wikipedia is not a monolith: It currently contains three-hundred-fifty-eight language editions ([List of Wikipedias - Wikipedia](#)), each with its own community. Although they all share key principles, their rules and practical application of *NPOV* may differ depending on the language edition.

Wikipedia’s *NPOV* policy is a core content policy, alongside *Verifiability* and *No Original Research*, that requires articles to represent all significant viewpoints fairly, proportionately, and without bias ([Wikipedia: Neutral point of view - Wikipedia](#)). Indeed, *Due weight* stands for impartial summaries of viewpoints, not neutrality: Prominence should reflect its prevalence in reliable sources, not popularity among editors or the public (*ibid.*). However, research shows that measuring neutrality or bias (e.g., in edits) is challenging as *NPOV* is foundational but also difficult to implement uniformly (Ashkinaze *et al.* 2024; Redi *et al.* 2021). Although Wikipedia maintains a *NPOV* policy, some degree of cultural bias and cultural diversity is unavoidable, since knowledge and knowledge description are shaped by culture, like other forms of human behaviour.

In *Manypedia: Comparing language points of view of Wikipedia communities* (2013: Unpaginated), Massa and Scrinzi argued that failure to adhere to *NPOV* policy can be traced in «divergent representations for the same topic» by each existing language edition. Their tool, i.e., *Manypedia*, enables to cross-compare such representations. For example, it has shown that the Wikipedia article *Palestinian territories* is culturally and ideologically framed differently by the English and Arabic language community editions. In so doing, it proves that the co-presence of conflictual *voices* within Wikipedia can exist intertextually in the sense elucidated in the present study: A “struggle” of discourses, ideological positioning, and frames. This evokes the Soviet conceptualisation of “ideological struggle” (Pork 1989), in which divergent *voices* fight against centripetal forces.

The ideological struggle occurs in the example provided by Massa and Scrinzi throughout and *outside* the *same* topicalised text. As a «class struggle that takes place in the intellectual sphere of the life of the society» (Pork 1989: 284), the ideological struggle reflects practical and organisational needs of society, which frames them according to its shared experiences. In Wikipedia, each language edition creates, either simultaneously or diachronically, interferences that form the struggle of *voices*, shared experiences, and perspectives. Such a struggle embraces change, improvement, and even the risk of undermining information integrity, textual cohesion, and discursive coherence. Centrifugal voices (i.e., contributors) struggle against centripetal forces (editorial requirements). As Bakhtin (1999: 232) stated: «the destruction of one's own image in another's eyes, the sullyng of that image in another's eyes as an ultimate desperate effort to free oneself from the power of the other's consciousness and to break through to one's self for the self alone».

3. Methodology: Polyphony and Intertextuality in Critical Discourse Analysis

This study has adopted a CDA framework based on Bakhtin's (1981) concept of "polyphony" and Kristeva's (1986) concept of "intertextuality" to examine how knowledge is produced and negotiated in Wikipedia's digital, collaborative environment, – which represents a non-institutional, political discourse –, and then, how Wikipedia knowledge reflects ideological positionings that emerge from power and social relations.

Polyphony, intertextuality, and knowledge are intrinsically intertwined by the presence of relational, pluri-vocal "chains" of texts that constitute a dialogical and ideologically saturated discourse (Fairclough 2003), counteracting a monologic and neutral representation of it (Bakhtin 1981). Following Bakhtin's concept of "dialogic language", Fairclough (2003) has argued that «intertextuality opens up difference» (2003: 41) and such an «orientation to difference brings into focus degrees and forms of dialogicality in texts» (2003: 42). Difference entails an existing "range of voices" within any text, alluding to the idea that any text and discourse can be simultaneously dialogical, polyphonic, and intertextual. In this sense, Fairclough defines intertextuality as «a set of other texts and a set of voices which are potentially relevant, and potentially incorporated into the text [...] rather extensive and complex» (2003: 47). Fairclough insists on the idea that «the difference between voices reported in a text may include the fact that that different voices draw upon different discourses» (2003: 54) – i.e., interdiscursivity. Wikipedia highlights the "dialogicality" of a text, i.e., a dialogue between *voices* that establishes the co-presence of *voices* in texts. Thus, Wikipedia discourse is, following Fairclough's CDA framework, inherently relational and polyphonic. On another layer of analysis, intertextual analysis can trace how Wikipedia contributors draw upon, incorporate, recontextualise, or suppress other texts and discourses, thereby revealing the underlying meaningful parts of such texts (Fairclough 2003, 2010).

To reveal such meaningful cruxes – e.g., exclusion (this issue echoes Fairclough's (2003: 47) "initial" research question) – in Wikipedia discourse of EU reactions to the Gaza war, this study has intersected Noy's (2022) CDA approach of conflictual voices, the so-called "polemic polyphony", and Fairclough's (1992a) CDA approach to intertextual relations to examine "meaningful" content through text(s). According to Fairclough (2010) CDA is, indeed, a "theory of language" and its scope is wider than that of discourse analysis, since it aims to find what is both on the *surface* of and *behind* any discourse, i.e., power relations, ideology, and social inequalities whose constructive effects are manifest in social identities, social relations, and systems of knowledge and belief (Fairclough 1992b). Ultimately, CDA can effectively analyse how diverse voices come into play to construct social realities. It also extends Bakhtin's and Kristeva's ideas on digital spaces, emphasising how multiple perspectives, languages, and ideologies are interrelated in "shared" texts.

3.1 Polyphony

The notion of "polyphony" has provided a useful lens for analysing how Wikipedia structures *voices* and discourse. Texts or utterances may maintain cooperative or conflictual relations, that is, agreeing with other texts or "polemicising" them (Bakhtin cited in Fairclough 2003). As "public sphere", Wikipedia operates within Habermas's (cited in Fairclough 2003: 44) idea of a «zone of connection between social systems and the "lifeworld"», in which both elements of polemic and agreement, in the form of either direct or indirect, reported utterances, result in the infinite potentiality of textual relations (*ibid.*). Indeed, the present case study has shown that Wikipedia contributors play an active role by polemicising on, for example, political concerns while either legitimising or delegitimising

events, behaviours of political actors, and so forth. The multifaceted panorama of information offered by Wikipedia contributors benefits from the struggle of *voices*. Although Wikipedia's open model entails many "controversies" ([List of Wikipedia controversies - Wikipedia](#)), this study aims to shed light on the "polemic polyphony" that characterises the Wikipedia article. This is not to say that problems of reliability, authoritativeness, or validity do not exist, quite the contrary, Wikipedia articles somehow reflect the contrasting, ideologised narratives coexisting in the *outside*.

Drawing on Noy's (2022) "polemic polyphony" paradigm, this study has observed this "ensemble" of discourses that conflictual *voices* establish and make recognisable as political in Wikipedia. As suggested by Noy, they can narrate events and take a stance by using "reported speech" through direct quotations and "represented speech" through indirect reporting (*ibid.*). Wikipedia contributors recount the EU and international reactions to the war in Gaza by quoting the parties involved, such as EU leaders. Such a concatenation of directly or indirectly reported speeches are also used as argumentation and persuasion, as usual in political discourse (*ibid.*). The extracted passages in the case study reveal the co-occurrence of *voices* that either align with the political actor's perspective or deflect the original intention, thereby producing layered polemic polyphony. Such uses of reported utterances as argumentation not only multiply perspectives but also function rhetorically to involve audiences in public affairs by offering evaluations and assessments. In some of the examples studied, Wikipedia contributors framed the political reality of the war and organised it into morally polarised narratives, recounting the words of those in power but not of the victims. Such dichotomous narratives, described as "defiant discourse" or "speaking truth to power" in non-institutional environments (*ibid.*), are unequivocally marked in this context, where ethno-nationalist and populist tendencies exclude other *voices*. In fact, CDA scholars (Fairclough 2003; Noy 2022; Savski 2020) argue that both the presence and absence of voices constitute a key concern as both can reveal and structure power relations and ideological dynamics.

3.2 Intertextuality

Kristeva's *Word, Dialogue and Novel* (1966, 1986) and *The Bounded Text* (1980) introduced the concept of "intertextuality" that was further developed and applied in a wide range of theories, disciplines, and analytical frameworks, including Literary studies, Semiotics, Historicist Criticism, and CDA. Centred around the idea that no text is a container of the whole meaning or knowledge, but only a trace of otherness, for Kristeva (1980), the text is "bounded" operatively, but unlimited within a broader process, namely textuality, in which other texts dialogue with one another. Notably, intertextual analysis is adopted in CDA to observe the "external relations" that encompass the "(inter)dependence" of texts in the form of genre and style (Fairclough 1992b), constituting text "chains" (Fairclough 2003), and the reflection of social events, social practices, and social structures (*ibid.*) since texts are historically embedded. In this sense, this study attempts to underline how the *outside* is brought into Wikipedia articles, e.g., how official sources are incorporated, fact-checking journalism is drawn upon, and public speeches are used to depict the event. As an interpretive activity, intertextual analysis is highly dependent on the researcher's own experience and assessment (*ibid.*), indeed, the study also has research limitations, including the fact that it does not observe other language editions or previous and following edits of the English-language edition.

The intertextual nature of Wikipedia should be intended both as the incorporation (Fairclough 2003; Kristeva 1986) or hybridisation of texts (Fairclough and Fairclough 2016) by combining genres, discourses, styles, and practices, as well as the transformation of texts in a "new" (con)text (Bloor and Bloor 2013) by "re-contextualising" texts, events, and discourses in other texts (Fairclough 2003) through a "mosaic of quotations" (Kristeva 1986), attributions, and references. The former refers to elements of anticipation or response that combine two or more genres in one "main" genre,

such as Fairclough's (2003) example of television chat that blends the genres of conversation, interview, and entertainment. As discourses, genres may be "disembedded" from a given context and "flow" into others (ibid.). For instance, the case study shows that Wikipedia blends a nonconventional, encyclopaedic genre *per se* (identified as the "main") and other genres as further explained in *Section 4*. As for the latter sense, Bazerman (2004: 88) has identified six techniques of intertextual relations, viz., direct and indirect quotation (the former is marked by typographic setting, whereas the latter by a form of re-narration), mentions, comment or evaluation, phrases or terminology associated with another discourse, and texts echoing certain types of communication, discussion, and documents. Fairclough (2003) has also found that intertextuality involves assumptions, i.e., "implicit meanings of texts" that refer to the background of what is unsaid, that is, left implicit. However, intertextuality broadly focuses on both what is included and what is excluded from the events and texts represented by bringing other voices into a text.

In the present analysis, Wikipedia contributors proved to explicitly attribute representations to sources, i.e., *voices*, against the complicated background of the war while excluding other *voices*. In so doing, all the above identified techniques were employed. Thus, the analysis included not only the represented *voices*, but also the *voices* of those who represent such *voices*, – arguably all the existing *voices* (ibid.). The re-contextualisation of multiple voices has become problematic as the incorporation of another's discourse involved framing choices related to "authorial account" and reporting speeches (ibid.). One issue in reporting concerns the faithfulness to what is reported (through quotations, etc.), which should correspond to what was actually uttered. This is linked to the difference between "direct" – i.e., the exact words – and "indirect" – i.e., a representation of them. The Wikipedia article includes both forms plus free, indirect speech, representing a "mixed" speech form (Maier 2015) that constitutes a form of narration sentence (Schlenker 2004; Eckardt 2015). As a narrative strategy – it is worth noting that indirect report is also known as «Narrative Report of Speech Acts» (Leech and Short 2007: 260) –, free, indirect reporting expresses one's own perspective and ideological stance (Caldas-Coulthard 2008; Espunya 2024; Obiedat 2006) not in neutral terms. Based on previous studies, the author identified the patterns of representation and narration in both direct and indirect speech, including clauses of «projection» (Halliday cited in Caldas-Coulthard 2008: 73), both "projecting" and "projected" clauses (Obiedat 2006). Projection clauses are particularly relevant to the aim of this study since they constitute grammatical realisations of social meaning (Halliday and Matthiessen 2014), constructing how to position *voices* (e.g., attributing ideas shifts agency and responsibility from the contributor to a given actor) and whether they align with, distance themselves from, or contest represented *voices*. In this Wikipedia article, projection is constructed through hypotaxis, transitivity processes of both verbal and mental types, focus on propositional content, mood choices, and shifts in tense (e.g., present or future tenses may become conditional tense) (Obiedat 2006).

4. Case study: *European Union reactions to the Gaza war*

The author has analysed the Wikipedia article *European Union reactions to the Gaza war* ([European Union reactions to the Gaza war - Wikipedia](#)), accessed after the last edit by *Thepharoah17* at 01:18 on 30 December 2025. It was selected since it reveals a "mosaic" of *voices* – translating Kristeva's (1986) idea of reporting as the direct manifestation of individual thought – emerging from numerous, disparate, yet interrelated texts that form intertextuality. Through both direct and indirect speech related to EU statements and press releases, UN statements, NGO criticism, protests, and media reports, this Wikipedia article exhibits layered institutional, humanitarian, journalistic, and contributors' discourses. In so doing, it creates a polyphonic structure, where multiple, conflictual

voices both coexist and contradict one another, thereby resulting in conflicts of perspectives, ideologies, and narratives of events that reflect power relations *outside* Wikipedia. The *voices* of Wikipedia contributors include official EU, dissenting member states, civil protesters, militants, media, and contributors. They prove to intensify the layered, polemic polyphony in a complex network of intertextual relations between this particular article and the texts reported, as further explained in Sections 4.1 and 4.2. Notably, the Wikipedia article operates as a tool for disseminating real-world issues of humanitarian concern and, as such, constitutes an emblematic instance of humanitarian knowledge co-building benefitting from polyphonic and intertextual relations.

4.1 Polyphonic aspects

4.1.1 Dichotomous polemic: Official, diplomatic unity v. individual, moral outrage

The article embeds multiple voices; however, the dominant ones are institutional and state actors – EU bodies and individual member-state leaders. Notably, it portrays intra-EU polemic polyphony, showing internal contradictions. The polyphonic opposition is structured around two incompatible, binomial, evaluative frames, i.e., «self-defence v. terrorism» and «moral/humanitarian v. legal». The former frame involves concerns of security through contrasting lexical choices as follows: “*right to defend itself*” and “*right to self-defence*” against “*terrorist*”, “*heinous*”, and “*barbaric*” attacks. The “general” attitude (early phase) is attributed to the “official” *voice* and leading figure of the EU, i.e., President of EU Commission Ursula von der Leyen, thereby constructing the artificial EU unity and unanimous condemnation of Hamas’s attack on 7 October.



Figure 1.

European Union’s “voice” (*Timeline* section, *Initial reactions from member States* subsection)

The choice of free, indirect reporting produces a rhetorical effect: Encyclopaedic neutrality is intertwined with a clear, ideological stance. This is projected through the personal pronoun “*she*”, which derives from the first-person singular used in her post via X ([Ursula von der Leyen su X: “I unequivocally condemn the attack carried out by Hamas terrorists against Israel. It is terrorism in its most despicable form. Israel has the right to defend itself against such heinous attacks.”](#) / X – citation no. 33) that represents the personal positioning rather than the institutional *voice* of the EU. In addition, adjectives such as “*terrorist attacks*” express a strong moral judgment, which is not neutral but laden with evaluative force. Such an adjective signals normative stances embedded in political discourse. Likewise, the use of deontic modality such as in «*Israel has the right to defend itself*» situates moral and legal legitimacy in terms of “entitlement” rather than fact portrayal. The contributors’ selection of official statements and announcements, thus, embraces emerging and silencing ideologies reflecting a security-oriented frame: Hamas is delegitimised as terrorists and a normative lens of International Law is implied by references to “*right to defend itself*”, justifying one party’s actions while condemning others. Despite the *dominant voice* of the EU passing through official documents, such as the *European Council statement*, dissent emerges from individual leaders’ voices. Such a dialogic tension reflects broader, geopolitical and ethical debates.

Spain: Prime Minister Pedro Sánchez strongly condemned what he called terrorism and demanded the immediate cessation of indiscriminate violence against the civilian population, likewise affirming Spain's standing commitment to regional stability.^[74] Deputy prime minister Yolanda Díaz called on the international community to put pressure on Israel to stop what she called a massacre in Gaza,^[77] while Minister of Social Rights Irene Belarra accused the EU and the US of "being complicit in Israel's war crimes" and called for Israel to be denounced before the International Criminal Court because of what she identified as ongoing "planned genocide" in the Gaza Strip against the Palestinian peoples.^[78] In November 2023, Sánchez criticized Israel's bombardment of the Gaza Strip and called for an "immediate ceasefire". He promised to "work in Europe and in Spain to recognise the Palestinian state".^[79]

Figure 2.

The voices of Spain (*Timeline* section, *Initial reactions from member States* subsection)

The individual *voice* of Spanish Prime Minister Sánchez exemplifies the internal, contrasting perspectives on the war, structuring antagonism that mirrors ideological tensions and power dynamics within EU politics. Indeed, Wikipedia's policies do not resolve this opposition; quite the contrary, they maintain Noy's (2022) "polemic polyphony". *Voices* are not neutralised but reported in a presumably neutral tone. The *voice* of Spain, expressed through first-person plural *we* in his post via X ([Pedro Sánchez su X: "Seguimos con consternación el ataque terrorista contra Israel y nos solidarizamos con las víctimas y sus familiares. Condenamos rotundamente el terrorismo y exigimos el cese inmediato de la violencia indiscriminada contra la población civil. España mantiene su compromiso con la"/ X – citation no. 75](#)), is translated into "*he*", as if to distance the two perspectives. Moreover, Spain's Social Rights Minister Belarra's freely reported speech identifies Israel's actions as "*planned genocide*", introducing another internal counter-discourse: An institutional *voice* of a member state defines Israel's actions as "genocide". Polyphony emerges from the conflict between the presumably unified message of the EU and the dissenting positions by single, political actors. The implicit reference to humanitarian debates on the concept of "genocide" contrasts the normative implications, exceeding the Wikipedia article itself.

The latter frame is, indeed, characterised by lexical choices such as "*collective punishment*", "*illegal blockade*", "*international humanitarian law*", "*ceasefire*", and "*genocide*". The normative frame clashes with the humanitarian frame, i.e., the Israeli illegal actions provoked the humanitarian crises. For example, these contrasting *voices* coexist in the same section, viz., *Position in international bodies*.

On 27 October, the United Nations General Assembly [held a vote](#) that saw 120 countries pass a resolution calling for a humanitarian ceasefire and demanding aid be allowed into Gaza. Eight EU countries — Belgium,

Figure 3.

UN "voice" (*Position in international bodies* section)

were working on making their governments support the suit.^[278] On the other side, Austria, Czechia, France, Germany, Hungary and Italy stated their opposition to this case,^{[279][280]} with the Hungarian Foreign Minister condemning the "legal attack launched against Israel" and German Foreign Minister Annalena Baerbock stating that "Israel's self-defence" against Hamas cannot be considered genocide.^[281] On 26 January 2024,

Figure 4.

Individual member states' "voices" (*Position in international bodies* section)

On 18 January 2024, the European Parliament passed a resolution calling for a permanent ceasefire, although conditional on Hamas releasing the hostages they made on 7 October attacks, as included by the

Figure 5.

EU Parliament "voice" (*Position in international bodies* section)

By rhetorically juxtaposing «*Israel's right to self-defense*» with «*the United Nations General Assembly [...] resolution calling for a humanitarian ceasefire*» and «*the European Parliament passed a resolution calling for a permanent ceasefire*», Wikipedia contributors have emphasised sovereignty, security, and defence, on the one hand, and evoked humanitarian ethics, on the other. They have created a polemic contrast not through explicit disagreement, but syntactically relational

tension between narratives of attacks and defence. This contrast exemplifies two broader attitudes: The geopolitical endorsement of Israel’s military actions and the humanitarian call for a ceasefire.

European Commission President Ursula von der Leyen was criticised for supporting Israel and not calling for a ceasefire while EU’s foreign ministers condemned the attack by Hamas but also ‘called for the protection of civilians and restraint, the release of hostages, for allowing access to food, water and medicines to Gaza in line with international humanitarian law.’¹¹⁰⁸ Some EU member states — Ireland, Spain, Belgium, Luxembourg, Slovenia, and

Figure 6.

The “voices” of EU Commission President and EU’s foreign ministers (*Development* section)

Here polyphony manifests itself in the coexistence of two utterances in tension: The reiterated support to Israel and condemnation of Hamas’ attack, on the one hand, and the call for protection of Palestinian civilians, on the other. In so doing, the reported utterance attempts to balance military legitimacy and humanitarian principles through the reference to International Humanitarian Law regulations. Intertextuality appears in the text by linking the represented *voice* of Ursula von der Leyen to the citation no. 108, in which the direct quote of Iratxe García’s statement to POLITICO reports «However, as chief representatives of the EU and its institutions, they had the duty to represent the position of the Union as a whole including its Member States» ([Von der Leyen accused of ‘unacceptable bias’ toward Israel – POLITICO](#)).

While the Wikipedia article tends to foreground official statements by leaders and institutional spokespeople, broader *voices* and contested narratives, which the article may not fully integrate, emerge in both citation choices and structure, including the use of “condemned” and “criticized”. “Condemning” carries moral, ethical, and legal disapproval – the verb often recurs in official documents such as EU resolutions –, while “criticising” highlights evaluative judgement. In other terms, the former signals unquestionable outrage, whereas the latter may involve further debates. For example, the involvement of the EU as complicit in humanitarian harm is criticised rather than condemned.

4.1.2 Temporary polemic polyphony: Shifts in evaluations

The author explored how polyphony might also be diachronic. The initial and later phases of the war reconstruction, in which the *voices* mentioned shift positions, exemplify Fairclough’s (2003) idea of “re-contextualisation” of events: The same conflict is discursively re-constructed through different orders of discourse over time. The unusual feature concerns the fact that re-contextualisation occurs in the same text, as it doubles: The self (an earlier version of the facts) and the other (later versions) coexist in a single text, composing a multifaceted mosaic.

The initial phase is characterised by a near-unison response to the chain of events during the war in the *Initial reactions* subsection of the *Timeline* section that exhibits low intensity of polemic polyphony. These voices (Austria, Belgium, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Ireland, etc.) repeatedly *condemn* Hamas’s actions and articulate positions expressing solidarity with Israel and support for the Israelis’ right to defend themselves. Throughout the *Timeline* section, contributors frame Hamas’s attack as *terrorism* and emphasise *solidarity* with Israel by reporting official statements from heads of government and foreign ministers. On the other hand, individual member states and political actors (Spain) represent dissonant voices, as aforementioned.

In contrast, later phases in the *Development* section include “critical” assessments of both Israeli occupation of and massacre in Gaza and EU early responses to the war by evoking the actual, humanitarian conditions and international legal obligations, further supported in sections such as *EU sanctions against Israel* and *Public opinion*. Such shifts acknowledge that some member states have

become critical of Israel's conduct, while others have maintained neutral or supportive stances toward Israeli security policies. The later phase is, in fact, marked by fragmentation and layered, ideological divergence also due to some member states accusing the EU of double standards. As civilian casualties and humanitarian consequences are foregrounded, the discourse becomes overtly polemic, thereby creating narratives of escalation. Whereas initial statements frame the conflict as a “*terrorist attack*” needing condemnation, later sections illustrate conditionality and accountability. Such a temporal shift underlines how the polemic, narrative orientation evolves from initial solidarity with Israel to increasing emphasis on humanitarian principles and potential policy consequences.

4.1.3 Included and excluded voices

The article structure positions overtly normative, institutional evaluations (official condemnations) expressing the *voices* of the EU and single, political actors, alongside more descriptive, public opinion and protest *voices*. This creates a sort of heteroglossia where multiple voices with distinct authority and purpose appear. Although debates around civil letters and criticism of EU inaction exist *outside* Wikipedia, the article foregrounds unified positions rather than disagreements. It does not systematically present counter-discourses (e.g., protests and critical academic interpretations) alongside official statements, thus obscuring competing frameworks for interpreting and reconstructing the war-event. This structural choice marginalises the presence of several, dissenting voices. Notably, absent and under-represented *voices* include explicit narratives from Palestinian voices within the EU context, Israel's official push-back against EU criticisms, and non-EU, global perspectives that would complicate EU legitimacy claims. These absences themselves are part of the polyphonic texture: The lack of certain voices shapes narrative perception, thereby creating narrative gaps, and may privilege official EU and member state perspectives over others. For example, humanitarian critiques of Israel's military conduct represent some marginalised ideologies, while the attribution of structural causes to the conflict (e.g., occupation and blockade) is largely absent from the institutional reactions and only exists in public protests. The article does not include direct statements from either Palestinian civilians, residents of Gaza, militants, or humanitarian actors whose perspectives may contest dominant, political narratives. Quite the contrary, their experiences are presented via reported statistics, e.g., polls and death tolls, respectively in *Public opinion* and *Background / References* sections. Also, Palestinian civilians are evoked through mass protests and public opinion solidarity.

Since the start of the Israeli operation, more than 33,000 Palestinians in Gaza have been killed,^[13] including over 14,000 children and 9,000 women.^{[14][15]} Several thousand more are missing and presumed trapped under rubble.^{[16][17]} Nearly all of the strip's 2.3 million population has been internally displaced.^[18] Israel's tightened blockade with cut off food, clean water, medicine, and attacks on infrastructure have led to a humanitarian crisis in the Gaza Strip, including a collapse of the healthcare system and an ongoing famine, leading to accusations that Israel is using starvation as a weapon of war.^{[19][20][21]} By early 2024, Israeli forces had destroyed more than half of Gaza's houses,^[22] hundreds of cultural landmarks,^[23] 36-48% of tree cover and farmland^{[24][25]} and dozens of cemeteries.^[26] Israel's ground invasion started on 27 October, focusing initially on northern Gaza, including Gaza City. After the expiration of a seven-day truce which involved the release of dozens of Israeli hostages for Palestinian prisoners, Israel moved south to attack Khan Yunis on 3 December. By January 2024, Israel reoccupied most of northern Gaza.^{[27][28][29]} Israel's next stated objective is a major offensive in Rafah, despite objections from the international community. Israeli forces claim to have killed an estimated 9,000 Palestinian militants during the conflict^[30] while the latter killed over 250 Israeli soldiers.^[31]

Figure 7.
Humanitarian crisis in Gaza (*Background* section)

The juxtaposition between the “*Israeli operation*” and the several causes of civilian suffering in Gaza (in the last subparagraph of the *Background* section) creates an implicit tension between security narratives and actual, humanitarian concerns. The use of the passive voice in «*Palestinians in Gaza have been killed*», in which the agent is omitted, shifts the attention from accountability and agency to abstract, human suffering. The agency only appears in material clauses such as «*Israeli forces had destroyed more than half of Gaza’s houses*», undermining the value of the human right to live.

4.2 Intertextual aspects

4.2.1 Genre and style

Wikipedia stands as a nonconventional, encyclopaedic genre *per se* (identified as the “main”) by hybridising several lexicographic genres, such as «general and specialized encyclopedias, almanacs, and gazetteers» in the English-language edition ([Wikipedia:Five pillars - Wikipedia](#)). These incorporated “subgenres” constitute the textual “chains” (Fairclough 2003) of Wikipedia while representing its “known” features that characterise its relative stability as a “speech genre” (Bakhtin 1986). Nevertheless, according to the present, intertextual analysis, participatory writing through the wiki tool involves the incorporation of other genres depending on two factors, i.e., the style adopted by the individual contributor and the subject area of Wikipedia article. As a matter of fact, intertextuality can be traced in the Wikipedia article under analysis through the reformulation of rhetorical discourses typical of and relevant to political discourse.

The presence of institutional actions, positions, and public debates conveying an orchestra of voices, displays its remarkable feature as a polyphonic genre, representing Bakhtin’s (1981) concept of “heteroglossia”. Multiple, conflictual, both internal and external *voices*, discourses, linguistic registers, styles of reporting, and ideological perspectives emerge. In fact, neutrality is not achieved by silencing *voices*, but by structuring them in a layered polyphony. From the polemic polyphony perspective (Noy 2022), the text does not merely juxtapose voices; it organises them along latent, conflictual axes, allowing ideological struggle to unfold implicitly. Indeed, the article provides a detailed description of the actions and reactions taken by the EU and international leaders. Polyphonic and intertextual elements together reveal a discursive field marked by contestation, divergence, and de/legitimacy, which are far from *NPOV* despite the encyclopaedic purpose.

Notwithstanding, this article overlaps historical and political elements, though remaining primarily an encyclopaedic – thus referential – genre in purpose and overall structure. Indeed, news-worthy events are written in a typical, encyclopaedic style rather than purely historical. Timelines are used as in conventional encyclopaedias to briefly inform on the context. By contrast, one distinguishable feature of political genres – such as directives, regulations, and resolutions – may be the use of formal, diplomatic language, e.g., “strongly condemned”, to convey authority and political legitimacy. Most importantly, this Wikipedia article includes reported speeches introducing intertextuality that functions as embedded, political discourse within the encyclopaedic genre. It strives for balanced reporting, as usual in Wikipedia. Yet the selection of quotes and events – e.g., the repeated condemnations of Hamas, the repeated affirmation of Israel’s right to defend itself, and the absence of direct Palestinian *voices* – creates narrative tensions that may shape the reader’s comprehension by privileging certain rhetorical frames. This produces a meta-discursive effect building political evaluations into the supposedly neutral, encyclopaedic frame.

4.2.2 *Direct, indirect, and free, indirect reporting: Uses and strategies*

The Wikipedia contributors employ reporting forms that characterise the generic structure of the article. The prevalence of indirect reporting and free, indirect reporting is demonstrated by the total number of their uses, i.e., 125 times. Out of these, 41 introduce the term *condemned* throughout the article. While *told, suggested, stated, said, alleging* constitute verbal process, *condemned* may be intended as both a verbal process uttering a judgement (“*condemned the attack*”) and a mental process as internally judging or disapproving. Such reported speeches are attributed to specific *voices* of EU and international leaders or are cited as sources, e.g., official documents and newspaper articles (e.g., *Politico* and *Al-Jazeera*).

The intertextual analysis has also shown that the various forms of reporting create a complicated network of evaluations, assessments, and events that constitute a form of narration. Notably, as intertextual features, reporting speeches are marked by projection clauses elements, including the verbal process. For example, «*President of the European Commission Ursula von der Leyen said she “unequivocally” condemned “the attack carried out by Hamas terrorists against Israel*» and «*Sanchez criticized Israel's bombardment of the Gaza Strip and called for an “immediate ceasefire*» show the contrast between what are generally perceived as, respectively, “ethical” and “judgemental”. Such evaluations function as legitimation or delegitimation, thus shaping moral and political interpretations of the conflict; projecting a moral alignment with not all the victims around the world.

On the interpersonal level of tenor (Halliday and Matthiessen 2014), the modal verb “should” projects different moods of EU reactions to the Gaza war, appearing in declarative statements, often recommendations, by both EU leaders and institutions to express what is assumed to be “right” or desirable in those situations, rather than mandatory. For example, “should” is used in this sense in the indirect report as follows: «*On 10 April 2024, the UN's special rapporteur on Palestine Francesca Albanese said that the EU should suspend ties with Israel to prevent crimes of genocide in Gaza*» (*Development* section).

Direct reporting is used, for example, in «*The Ministry of Foreign Affairs made a statement on X, said that “Denmark shares the concern of EU and others regarding a potential Israeli military offensive in Rafah where more than half of Gaza's population is seeking refuge.”*» in the subsection *Rafah military operation*. It introduces a vague polyphony by mentioning the “European Union” as a coherent unity, but the absence of individual voices of the EU confers a form of neutral authority to the utterance, hiding actual divergences between the single EU member states.

On the other hand, indirect reporting such as «*Iran's attacks have drawn criticism from the United Nations, several world leaders, and political analysts, who warned that they risk escalating into a full-blown regional war.*», in the subsection *April 2024 Iranian strikes in Israel*, exhibits a contradiction: “Criticism” breaks the seeming *NPOV* and opens to a polemic dimension, introducing a third party's POV, thereby creating a counter-discourse. Also, it shifts the focus from the Israeli invasion and genocide in Gaza to Iran's effort to destabilise Israel – which further layers the discourse involving other discourses such as Iran's financial aid to Hamas for arguably Islamic expansion (see Fatima, Azam, and Naz 2025).

Lastly, the *References* section provides instances of free, indirect reporting in which Trump's reported discourse is framed as authoritative and monologic.

199. * “Trump says US will take over Gaza and all Palestinians should relocate”². Sky News. Retrieved 7 February 2025.
200. * “Spain says Palestinians must stay in Gaza, rejecting Trump's proposal to resettle them”². Reuters. 5 February 2025.

Figure 8.
Trump's reported voice (*References* section)

This reporting depicts those in power as anti-dialogical or “monologue”, in Bakhtin’s (1981) terms. This exhibits his attitude as *deaf* to other perspectives and portrays as having the last word, characterising the authoritative and monologic qualities of his discourse. “Trump says” is a projecting clause that realises the verbal process, while the two projected clauses realise the material process. The verbal clause is used to construct the future experience projected in the two material clauses, which are marked respectively by the median modality of probability (will) and of obligation (should). “Will” expresses either prediction or volition, whereas “should” recommendation. In both cases, no other perspectives are considered, e.g., if Palestinians agree.

5. Conclusion

From a CDA perspective, drawing on Bakhtin’s (1981) concept of “polyphony” and Kristeva’s (1986) concept of “intertextuality” that were further developed by Noy (2022) and Fairclough (1992a, 1992b, 2003, 2010), the Wikipedia article emerges not as a unified or neutral account of the EU’s reaction to the Gaza war but as a polyphonic space where knowledge is co-built through the convergence of heterogeneous and conflictual voices and intertextual relations between them. Notably, references and reported speeches – e.g., official statements, press releases, and institutional actors – arguably foreground a dominant, official *voice* – i.e., that of the EU – that mirrors diplomatic discourse, while single EU member states and political actors alongside external voices contradict such an official narrative. In this sense, Wikipedia functions as a crossroads of dialogic, varied, authoritative *voices*: A hybrid genre shaped by dense, intertextual relations (as product) and by a polemically structured multiplicity of conflictual voices (as process).

Furthermore, the selection of reporting and of *voices* is ideologically consequential. By privileging formal condemnations and institutional evaluations and by marginalising perspectives critical of EU responses and not centred on civilians’ experiences, the article orients readers toward sovereignty and security-based frames over humanitarian and legal-oriented ones. Reported speeches mainly operate as representative speech acts by means of free, indirect dialogues, in which “voices” are treated as forms of action rather than mere opinion, thereby narrativising political events and attributing evaluative force to them.

In conclusion, the tensions emerging from divergent, member-state positions, institutional standards, and evolving, geopolitical actions generate a layered and contradictory polyphony, while omissions create equally meaningful silences. In this context, knowledge is produced through the reconciliation of conflicting multiplicity within a single entry, which however extends by means of intertextuality *beyond* the web page to the wider cultural and historical systems in which it circulates. Further research may include the analysis of metaphors to integrate other insights into the intertextual structure that characterises this article.

References

- Alfaro M. J. M., 1996, “Intertextuality origins and development of the concept”, *Localización: Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, 18 (1-2): 268-285.
- Ashkinaze J., Guan R., Kurek L., Adar E., Budak C., Gilbert E., 2024, “Seeing Like an AI: How LLMs Apply (and Misapply) Wikipedia Neutrality Norms.”, *ArXiv abs/2407.04183*.

- Baker M., 2006, "Translation and Activism: Emerging patterns of narrative community", *The Massachusetts Review*, 47 (3): 462-484.
- Baker M., 2014, *Translation as Re-narration* in J. House (ed.) *Translation: A multi-disciplinary approach.*, Palgrave Macmillan, Basingstoke: 158-177.
- Bakhtin M., 1981, *The dialogic imagination: Four essays*, M. Holquist, C. Emerson (transl./eds.), University of Texas Press, Austin.
- Bakhtin M., 1986, *Speech Genres and Other Late Essays*, C. Emerson, M. Holquist (eds.), University of Texas Press, Austin.
- Bakhtin M., 1999 (1963), *Problemy poetiki Dostoevskogo*, C. Emerson (transl./ed.), *Problems of Dostoevsky's Poetics*, 8th ed., 8, University of Minnesota Press, Minneapolis - London.
- Barthes R., 1973, *Le plaisir du texte*, Seuil, Paris.
- Bazerman C., 2004, *Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts* in C. Bazerman, P. A. Prior (eds.), *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ: 83-96.
- Benkler Y., 2006, *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*, Yale University Press, New Haven, CT.
- Bloor M., Bloor T., 2013, *The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction*, Routledge, London.
- Caldas-Coulthard C. R., 2008, "Reporting speech in narrative discourse: stylistic and ideological implications Reporting speech in narrative discourse: stylistic and ideological implications", *Ilha do Desterro*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 67-82.
- Cress U., Kimmerle J., 2008, "A systemic and cognitive view on collaborative knowledge building with wikis.", *Computer Supported Learning*, 3: 105-122. <https://doi.org/10.1007/s11412-007-9035-z>
- Eckardt R., 2015, *The Semantics of Free Indirect Discourse: How Texts Allow Us to Mind-Read and Eavesdrop*, Brill, Leiden, Neth.
- Eco U., 1962, *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Bompiani (La Tipografica Varese), Milano.
- Eco U., 1979, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano.
- Eco U., 2009, *Ho sposato Wikipedia?*, Espresso.it.
- Eom Y.-H., Shepelyansky D. L., 2013, "Highlighting entanglement of cultures via ranking of multilingual Wikipedia articles", *PLoS One*, 8 (10): 1-21.
- Espunya A., 2024, "Narrative Report of Speech Acts as characterization resource in Mansfield Park and its Spanish and German translations", *Language and Literature*, 33 (1): 25-43.
- Fairclough N., 1992a, *Discourse and social change*, Polity Press, Cambridge.
- Fairclough N., 1992b, "Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis", *Discourse and Society*, 3: 193-217.
- Fairclough N., 2003, *Analysing discourse: Textual analysis for social research*, Routledge, London.
- Fairclough N., 2010, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, 2nd ed., Routledge, London.
- Fairclough N., Fairclough I., 2016, *Textual Analysis* in M. Bevir, R. A. W. Rhodes (eds.), *Routledge Handbook of Interpretive Political Science*, Routledge, London and New York: 186-198.
- Fatima M., Azam S., Naz A., 2025, "The Role of Iran in Israel-Palestine Conflict.", *Insights: Journal of Humanities and Media Studies Review*, 2 (1).
- Gatto M., 2012, *Centrifugal and centripetal forces in web 2.0 genres: The case of Wikipedia* in S. Campagna, G. Garzone (eds.) *Evolving genres in web-mediated communication*, Peter Lang Linguistic Insights 140, Bern: 151-174.

- Gatto M., 2016, “MAKING HISTORY. Representing “Bloody Sunday” in Wikipedia.”, *Lingue e Linguaggi*, 19: 179-196.
- Gatto M., 2020, *Wikipedia nella didattica della traduzione. Il caso di Translatathon@Uniba*. in C. Petrucco, V. Gallo (eds.), *Wikipedia in Academia*, Padova University Press, Padova: 143-154.
- Gatto M., 2024, “The Power and Politics of Online Collaborative Genres during the Covid-19 Information/Health Crisis”, *Iperstoria*, 23: 85-105.
- Goldberg G., 2010, “Rethinking the public/virtual sphere: The problem with participation”, *New media & Society*, 13 (5): 739-754.
- Goldenberg D., Reed P., Fall 2008, “What is Participatory Practice?”, *Fillip*, 8. Accessed on 17/06/2026 <https://fillip.ca/content/what-is-a-participatory-practice>
- Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M., 2014, *An Introduction to Functional Grammar.*, 3rd ed., Routledge, London.
- Jiménez-Crespo M. A., 2015, “Collaborative and volunteer translation and interpreting”, *Researching translation and interpreting*, Routledge, London: 58-70.
- Jiménez-Crespo M. A., 2017, *Crowdsourcing and Online Collaborative Translations*, John Benjamins, Amsterdam.
- Johnson I., Kaffee L.-A., Redi M., 2024, *Wikimedia data for ai: a review of wikimedia datasets for nlp tasks and ai-assisted editing.*, *Proceedings of the First Workshop on Advancing Natural Language Processing for Wikipedia*, 91-101.
- Jones H., 2018, “Wikipedia, Translation, and the Collaborative Production of Spatial Knowledge.”, *Alif: Journal of Comparative Poetics*, 38: 264-297.
- Kanhubua N., Nguyen T. N., Nieder.ée C, 2014, *What triggers human remembering of events? A large-scale analysis of catalysts for collective memory in Wikipedia*, *IEEE/ACM Joint Conference on Digital Libraries*, London: 341-350.
- Kill M., 2012, *Teaching Digital Rhetoric: Wikipedia, Collaboration, and the Politics of Free Knowledge* in B. D. Hirsch (ed.), *Digital Humanities Pedagogy*, Open Book Publishers.
- Knight C., Pryke S., 2012, “Wikipedia and the University, a case study.”, *Teaching In Higher Education*, 17 (6): 649-659.
- Kristeva J., 1980, *The Bounded Text* in T. Gora, A. Jardine, L. S. Roudiez (transl.), L. S. Roudiez (ed.), *Desire in Language: a semiotic approach to literature and art by Julia Kristeva*, Columbia University Press, New York: 36-63.
- Kristeva J., 1986 (1966), *Word, Dialogue and Novel* in T. Moi (ed.), *The Kristeva Reader.*, Blackwell, Oxford.
- Leech G., Short M. H., 2007, *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*, Longman, London - New York.
- Lotman J., 2005, “On the semiosphere”, W. Clark (transl.), *Sign Systems Studies*, 33 (1): 205-229.
- Lukin A., 2017, “Ideology and the text-in-context relation.”, *Functional Linguist*, 4 (16): 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40554-017-0050-8>
- Maier E., 2015, “Quotation and unquotation in Free Indirect Discourse”, *Mind Lang*, 31: 345-73.
- Massa P., Scrinzi F., 2013, “Manypedia: Comparing language points of view of Wikipedia communities”, *First Monday*, 18 (1). <https://doi.org/10.5210/fm.v18i1.3939>
- Moskaliuk J., Kimmerle J., Cress U., 2012, “Collaborative knowledge building with wikis: The impact of redundancy and polarity.”, *Computers and Education*, 58 (4): 1049-1057.
- Noy C., 2022, “Polemic polyphony Voices of the fools and the righteous in Sheikh Jarrah, East Jerusalem”, *Pragmatics and Society*, 13 (5), John Benjamins Company, London: 815-836.
- Obiedat N., 2006, “The pragma-ideological implications of using reported speech. The case of reporting on the Al-Aqsa intifada”, *Pragmatics*, 16 (2/3): 275-304.

- Pork A., 1989, "The Concept of 'Ideological Struggle': Some Soviet Interpretations", *Government and Opposition*, 24 (3), Cambridge University Press, Cambridge: 283-293.
- Redi M., Gerlach M., Johnson I., Morgan J., Zia L., 2021, "A Taxonomy of Knowledge Gaps for Wikimedia Projects (Second Draft)", *arXiv:2008.12314v2*.
- Savski K., 2020, "Polyphony and polarization in public discourses: hegemony and dissent in a Slovene policy debate.", *Critical Discourse Studies*, 17 (4): 377-393.
<https://doi.org/10.1080/17405904.2019.1609537>
- Scardamalia M., Bereiter C., 2003, *Knowledge Building*, *Encyclopedia of Education*, 2nd ed., Macmillan Reference, New York: 1370-1373.
- Schlenker P., 2004, "Context of thought and context of utterance: a note on free indirect discourse and the historical present", *Mind Lang*, 19: 279-304.
- Shirky C., 2008, *Here comes everybody: The power of organizing without organizations*, Penguin Press, New York.
- Shuttleworth M., 2018, "Translation and the Production of Knowledge in Wikipedia: Chronicling the Assassination of Boris Nemtsov.", *Alif: Journal of Comparative Poetics*, 38: 231-263.
- Toffler A., 1980, *The Third Wave*, William Morrow and Company, New York.
- Zwischenberger C., 2022, "Online collaborative translation: its ethical, social, and conceptual conditions and consequences.", *Perspectives*, 30 (1): 1-18.

Websites

[Wikipedia:Five pillars - Wikipedia](#)

[List of Wikipedias - Wikipedia](#)

[Wikipedia:Neutral point of view - Wikipedia](#)

<https://en.wikipedia.org/wiki/Multi-licensing>

[List of Wikipedia controversies - Wikipedia](#)

https://en.wikipedia.org/wiki/European_Union_reactions_to_the_Gaza_war

[Ursula von der Leyen su X: "I unequivocally condemn the attack carried out by Hamas terrorists against Israel. It is terrorism in its most despicable form. Israel has the right to defend itself against such heinous attacks." / X](#)

[Pedro Sánchez su X: "Seguimos con consternación el ataque terrorista contra Israel y nos solidarizamos con las víctimas y sus familiares. Condenamos rotundamente el terrorismo y exigimos el cese inmediato de la violencia indiscriminada contra la población civil. España mantiene su compromiso con la" / X](#)

[Von der Leyen accused of 'unacceptable bias' toward Israel – POLITICO](#)



LA DURABILITÉ EN LEXICOGRAPHIE

Nouvelles approches pour les dictionnaires de langue française

CELESTE BOCCUZZI

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

celeste.boccuzzi@uniba.it

Abstract

(FR) Le concept de durabilité concerne l'usage responsable des ressources, y compris des ressources culturelles. Cette contribution examine si ce principe peut être étendu aux dictionnaires, produits de la lexicographie, en analysant l'impact du développement durable sur la lexicographie française. Le défi consiste à concilier la durabilité matérielle et l'évolution linguistique. Le numérique offre une grande flexibilité, mais nécessite des infrastructures stables. Une collaboration est indispensable pour garantir un avenir durable aux ressources linguistiques.

MOTS-CLÉS : durabilité ; lexicographie ; dictionnaires ; terminologie ; développement durable.

(EN) The concept of sustainability concerns the responsible use of resources, including cultural ones. This contribution explores whether this principle can be extended to dictionaries, as products of lexicography, by analysing the impact of sustainable development on French lexicography. The challenge is to reconcile material durability with linguistic evolution. Digital formats offer flexibility but require stable infrastructures. Collaboration is necessary to ensure a sustainable future for linguistic resources.

KEYWORDS: sustainability; lexicography; dictionaries; terminology; sustainable development.

1. Introduction

La durabilité, dans son acception de ce qui est durable, est devenue dans la langue courante un concept et un mot incontournables. Les entreprises parlent de plus en plus de *développement durable* dans leurs stratégies et les consommateurs recherchent des produits dits « durables ». La diffusion de ce terme traduit un changement des mentalités et de notre manière de penser l'avenir. Il ne s'agit plus seulement de croissance mais de croissance responsable.



2. Le concept de durabilité dans les dictionnaires

Le concept de durabilité, traditionnellement associé aux sciences de l'environnement et à la gestion responsable des ressources naturelles, peut également être interrogé dans le champ des sciences du langage. Appliqué à la lexicographie, il invite à repenser le dictionnaire non seulement comme un produit éditorial, mais comme un objet culturel, scientifique et technologique inscrit dans le temps. La question se pose alors de savoir dans quelle mesure les dictionnaires peuvent être considérés comme des ressources durables. Ils doivent en effet préserver le patrimoine lexical tout en s'adaptant aux évolutions linguistiques, sociales et technologiques. Cette perspective ouvre un espace de réflexion sur la pérennité matérielle, la viabilité éditoriale et la responsabilité culturelle de la lexicographie contemporaine.

2.1. Analyse lexicologique du substantif durabilité

Le substantif durabilité est dérivé de l'adjectif durable, issu du latin *durabilis*, signifiant « qui peut durer, qui résiste dans le temps » (Le Petit Robert, 2024). Le terme est attesté dès le XVI^e siècle en français, mais son emploi reste longtemps limité à des domaines techniques ou juridiques. Il désigne alors la qualité de ce qui dure, c'est-à-dire la capacité d'un objet, d'un matériau ou d'une institution à résister à l'usure du temps. Dans les dictionnaires de référence, durabilité renvoie originellement à l'idée de pérennité. *Le Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi) définit le mot comme « caractère de ce qui peut durer longtemps » (TLFi, s.v. durabilité). Cette acception, purement temporelle et technique, est également celle du *Petit Larousse* et du *Petit Robert* jusqu'à la fin du XX^e siècle. Par exemple, le *Petit Larousse illustré* (1993) mentionne : « Durabilité : caractère de ce qui dure », sans autre précision. De même, le *Dictionnaire de l'Académie française* confirme : « Durabilité : caractère de ce qui est durable » (Académie française, 9^e éd. Fascicule D). Ces définitions montrent que, jusqu'à une période récente, durabilité se rapportait avant tout à la durée dans le temps, sans aucune connotation écologique, économique ou sociale.

Le glissement sémantique de durabilité débute dans les années 1980, sous l'influence directe de l'anglais *sustainability*. Le syntagme *sustainable development* apparaît d'abord dans le discours environnemental anglo-saxon, avant d'être consacré par le rapport Brundtland (Our Common Future, 1987), rédigé par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement des Nations Unies.

Ce rapport définit le *sustainable development* comme : « Development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs » (World Commission on Environment and Development, 1987, p. 43).

La traduction française officielle a rendu cette expression par *développement durable*. Le choix de l'adjectif durable – déjà existant en français – s'explique par sa proximité morphologique et sémantique avec *sustainable*. Cependant, comme le souligne Deprez (2002), le terme durable en français renvoie avant tout à la notion de durée, tandis que *sustainable* en anglais met davantage l'accent sur la capacité d'un système à se maintenir dans le temps. Ainsi, la langue française a procédé par calque sémantique : elle a conservé un mot du fonds lexical ancien (durable), mais l'a doté d'un sens nouveau sous l'influence d'un concept globalisé. Ce processus illustre la plasticité lexicale du français face aux emprunts conceptuels internationaux. Il s'agit d'un phénomène qui illustre ce que Weinreich (1953) nomme un calque sémantique, où un terme conserve sa forme linguistique mais adopte le contenu conceptuel d'un équivalent étranger.

Les dictionnaires de langue française analysés témoignent de cette coexistence de sens :

- *Le Petit Robert* (en ligne) définit durabilité comme « caractère de ce qui dure », tout en mentionnant par extension « la durabilité d'un développement, d'une politique ou d'un modèle économique » (Le Petit Robert, 2024).

- *Le Larousse* (en ligne) propose la définition suivante : « Qualité de ce qui dure dans le temps », avec des exemples relevant de la gestion des ressources naturelles (Larousse.fr).
- *Le Petit Larousse illustré 2024 définit la durabilité comme la* « Qualité de ce qui est durable ». En revanche, dans le domaine de l'Écologie, elle est définie comme « le caractère de ce qui est réalisé selon les critères du développement durable ».
- *Le TLFi*, dont la dernière mise à jour remonte à la fin du XX^e siècle, conserve uniquement le sens classique de « caractère de ce qui peut durer longtemps ».
- *Le Dictionnaire de l'Académie française* maintient également une définition traditionnelle à savoir « qualité de ce qui est durable », sans mention du sens écologique (*Dictionnaire de l'Académie française*, 9^e édition).

L'analyse de ce corpus de dictionnaires montre une stratification lexicale : le sens traditionnel, centré sur la durée, coexiste avec un sens contemporain élargi, inspiré de la *sustainability* anglo-saxonne. En effet, en anglais comme en italien, le sens de durabilité requiert généralement une explicitation définitionnelle.

2.2. L'émergence de la notion de développement durable

C'est à l'UICN (Union Internationale pour la Conservation de la Nature) que l'on doit la première utilisation de la locution anglaise *sustainable development* lors de l'adoption, en 1980, de la stratégie mondiale pour la conservation des ressources vivantes au service du développement durable. Cependant, le succès du terme durable est lié à celui du syntagme nominal « développement durable » qui a paru pour la première fois, dans le rapport « Notre avenir à tous », publié par l'ONU en 1987, sous la direction de la présidente de la Commission mondiale pour l'environnement et le développement, Gro Harlem Brundtland. Dans ce rapport, on mettait en évidence un mode de développement permettant de satisfaire les besoins des générations présentes sans mettre en cause les besoins des générations futures. Cela signifiait qu'il ne fallait pas excéder les capacités de renouvellement des ressources naturelles. Il s'agissait de concilier les dimensions sociale, environnementale et économique du développement.

Le développement durable repose sur un équilibre harmonieux entre trois piliers fondamentaux : environnement / économie / social. [...] La dimension sociale vise à satisfaire les besoins humains et à répondre à un objectif d'équité sociale, en favorisant la participation de tous les groupes sociaux sur les questions de santé, logement, consommation, éducation, emploi, culture, etc. (Échaudemaison 2021 : XVI).

En ce qui concerne le développement social, on doit aussi tenir compte du travail humain. La lexicographie mondiale est le fruit du travail de célèbres artisans, l'humanité doit utiliser cette ressource de manière à la préserver au fil du temps et à éviter qu'elle ne s'épuise. D'autant plus que la prise en compte des générations futures représente l'un des principes fondamentaux de la durabilité.

On affirme souvent que les lexicographes qui ont fait l'histoire sont bien connus et que leur travail est bien documenté. Toutefois, une telle affirmation réduit la lexicographie à sa seule dimension patrimoniale et ignore son caractère vivant et évolutif. En réalité, le travail humain du lexicographe constitue une ressource intellectuelle en constante transformation, inscrite dans un continuum historique et méthodologique.

Comme le soulignent Hausmann *et al.* (1989) dans *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, la lexicographie « n'est jamais close sur elle-même » : elle repose sur une interaction dynamique entre langue, société et technologie. Les dictionnaires du passé, aussi

prestigieux soient-ils, ne représentent qu'une étape dans ce processus continu d'observation et de codification du lexique.

Préserver le travail des lexicographes, ce n'est donc pas seulement conserver les œuvres anciennes, mais également assurer la transmission des savoir-faire et la pérennité de la compétence lexicographique. Rey (1977) rappelle d'ailleurs que « le dictionnaire est un discours sur le langage et non un monument » : il doit être lu comme un produit culturel qui se renouvelle sans cesse.

Dans cette perspective, parler de durabilité du travail lexicographique revient à intégrer la lexicographie dans une approche de développement durable du savoir linguistique, au même titre que la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel évoquée par l'UNESCO (2003). Le travail du lexicographe, individuel ou collectif, fait partie d'un écosystème de production du savoir qui nécessite des ressources humaines, économiques et technologiques pour survivre.

Les « célèbres artisans » de la lexicographie ne représentent qu'une facette d'un ensemble beaucoup plus vaste. La véritable préservation du travail lexicographique réside dans la transmission, la formation et l'adaptation continue des pratiques aux nouveaux contextes linguistiques et sociotechniques. Autrement dit, la durabilité lexicographique ne concerne pas uniquement les dictionnaires du passé, mais bien la capacité collective de l'humanité à continuer de décrire et de comprendre sa propre langue.

Mais peut-on également élargir le concept de durabilité aux outils lexicographiques ? Une langue peut en effet représenter le récit de l'évolution d'un peuple, et un dictionnaire est le fruit de cette évolution.

Les dictionnaires sont des objets manufacturés dont la production, importante dans les sociétés développées, répond à des exigences d'information et de communication. Leur objet est essentiellement *pédagogique* puisqu'ils visent à combler l'écart qui existe entre les connaissances de leurs lecteurs et celles de la communauté tout entière, que ce savoir porte sur la langue ou sur la science ; ce sont donc des instruments de l'éducation permanente, car ils sont à la fois le livre de l'âge scolaire et celui de l'âge adulte ; ils sont le lieu de référence à la langue et à la science (Dubois J., Dubois Cl. 1971 : 7).

Il convient de souligner que les dictionnaires, en tant que créations artisanales, s'inscrivent dans un modèle socio-économique durable. Ils contribuent au bien-être collectif, qui ne se limite pas à la satisfaction des besoins matériels. Ce bien-être inclut également une dimension immatérielle, notamment l'éducation, essentielle pour améliorer la qualité de vie des nouvelles générations. En effet, on retrouve cette pratique liée aux usages de la société, parmi les objectifs mondiaux de l'agenda 2030. Il s'agit précisément de l'objectif numéro 4 « Éducation de qualité » où on peut lire :

Une éducation de qualité pour tous est l'un des piliers les plus solides et éprouvés du développement durable. Cet objectif fait en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit d'ici 2030. Il vise également à donner accès, dans des conditions d'égalité, à un enseignement professionnel, ainsi qu'à éliminer les inégalités entre les genres et les revenus, dans le but de permettre à tous d'accéder à des études supérieures.¹

¹ *United Nation Development Programme* : objectif numéro 4 « Éducation de qualité » de l'agenda 2030 : <https://www.undp.org/fr/sustainable-development-goals/quality-education> [03/02/2026].



Figure 2.

ODD4² – Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

On peut considérer que le dictionnaire contribue à garantir une éducation de qualité en augmentant l'indice de développement humain d'un pays à travers sa mission culturelle.

Les dictionnaires, signes d'une culture avancée, sont aussi des objets culturels, intégrés en tant que tels à cette culture : ils témoignent d'une civilisation. Ainsi le dictionnaire unilingue (ou dictionnaires de langue) est le livre par excellence : dépositaire du « trésor » commun que la langue constitue pour les locuteurs, il en tient en quelque sorte « les archives » ; il est le lieu privilégié de référence à la connaissance et au savoir linguistique culturel (Dubois J., Dubois Cl. 1971 : 8).

Le dictionnaire offre également un appui essentiel à l'enseignement et à la formation professionnelle, en facilitant l'acquisition de compétences linguistiques et conceptuelles nécessaires à la poursuite d'études supérieures. Dans cette perspective, nous considérons que la plupart des dictionnaires inscrits dans le panorama de la lexicographie mondiale contribuent à la réalisation de l'Objectif n°4 de l'Agenda 2030, en soutenant l'amélioration de la qualité de l'éducation et l'accès équitable au savoir.

3. La durabilité pénètre les dictionnaires

Un dictionnaire est aussi durable parce qu'il représente l'image réelle de l'époque dans laquelle il a été créé. Il est donc le miroir de la langue du peuple qui l'utilise. Ses mises à jour nous révèlent chaque année une centaine de nouveaux mots, de nouveaux sens, de nouvelles expressions et, si l'on pense aux dictionnaires unilingues, on peut également faire référence aux nouvelles citations, aux combinaisons des mots ainsi qu'un millier de nouveaux synonymes. On retrouve évidemment les mêmes caractéristiques dans les dictionnaires en ligne.

L'arrivée du numérique a également permis le développement de multiples fonctionnalités (hyperliens, infobulles, historique de la consultation, recherche plein texte, etc.). C'est aujourd'hui en ligne que se renouvèlent les pratiques de production, d'archivage et de consultation des ouvrages de référence (Vincent 2023). Mais les dictionnaires reflètent également leur époque. Centrés sur la description de la langue et de l'univers dans leur évolution, ils dépendent de la période qui les voit naître. Alors même qu'ils semblent destinés à fixer les savoirs, ils ne sont qu'en vérité à l'échelle du temps, que des instantanés (Pruvost 2006 : 12).

On peut donc affirmer que la durabilité d'un dictionnaire repose également sur la capacité du rédacteur en chef et des autres rédacteurs d'assurer la qualité de cet outil afin de contribuer à l'objectif n° 4 concernant l'*éducation de qualité*. Un dictionnaire durable est un dictionnaire qui assure aux nouvelles générations et aux générations futures l'intégrité de la langue avec ses néologismes mais également avec les archaïsmes qui gardent encore une place très importante.

² L'Agenda 2030 en France. Le site des objectifs de développement durable : <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/article/odd4-veiller-a-ce-que-tous-puissent-suivre-une-education-de-qualite-dans-des-03/02/2026>.

Toutefois, la durabilité ne constitue pas seulement une qualité attribuable aux dictionnaires : elle s'y inscrit également comme objet lexical. En effet, *durable*, ses dérivés (*durabilité*, *durablement*) ainsi que le syntagme *développement durable* figurent depuis longtemps dans les dictionnaires, conformément au principe selon lequel « les termes sont retenus selon leur fréquence d'emploi dans la langue courante » (Obadia *et al.*, 1976 : 141). L'extension du champ lexical du développement durable témoigne de cette évolution : des notions naguère spécialisées telles que *cycle de vie*, *économie circulaire*, *écoconception* ou *sobriété énergétique* se retrouvent désormais largement employées dans le discours médiatique et social. Leur intégration progressive dans les ouvrages lexicographiques illustre la diffusion et la légitimation d'un vocabulaire autrefois technique.

Dans quelle mesure le dynamisme du développement durable a pénétré les dictionnaires de langue ? La réponse à cette question est clairement affirmative. Le degré de pénétration de la terminologie du développement durable dans les dictionnaires de langue est très élevé. Cependant, on ne peut pas faire référence à des pourcentages fiables étant donné que, dans la plupart des cas, la terminologie du développement durable ne possède pas un marquage domanial univoque. Ces termes sont souvent précédés des marques du macro-domaine de l'économie et des domaines de l'agriculture, de l'écologie, de la géographie, etc. En outre, il est important de souligner que le marquage domanial attribué à la locution développement durable n'est pas univoque dans les ouvrages lexicographiques consultés.

Cette variabilité illustre la dimension interdisciplinaire du concept et la difficulté de le rattacher à un seul domaine de spécialité. Ainsi, dans *Le Petit Robert 2026* (en ligne), l'expression est assortie de la marque « Économie », ce qui reflète une approche orientée vers la croissance économique maîtrisée et la gestion des ressources. Dans le *Larousse* en ligne, en revanche, la marque indiquée est « Écologie », témoignant d'une lecture prioritairement environnementale du terme. Enfin, dans la base de données *FranceTerme*, gérée par la *Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)*, la locution est enregistrée sous les domaines « Économie générale » et « Tous domaines », marquage qui reconnaît explicitement le caractère transversal du concept.

Ces divergences de classification confirment que développement durable n'appartient pas exclusivement à un champ scientifique particulier, mais constitue un terme-pont, à la croisée de l'économie, de l'écologie et des sciences sociales. Elles illustrent également la variabilité des marques thématiques et soulignent la dynamique d'appropriation d'un terme par plusieurs disciplines.

4. Peut-on également élargir le concept de durabilité aux outils lexicographiques ?

Les dictionnaires peuvent être considérés de plusieurs points de vue. Le concept de durabilité peut donc aussi être élargi à cet objet culturel.

[...] On le considère comme une praxis. La lexicographie ou confection des dictionnaires, est alors une activité tournée vers la production d'objets manufacturés [...]. La lexicographie, définie à l'intérieur d'un processus général de fabrication, fait partie de l'industrie du livre, dont elle partage les traits caractéristiques. Le dictionnaire est un produit (Dubois J., Dubois Cl. 1971 : 9).

Si l'on considère la fabrication et la production d'objets manufacturés, c'est-à-dire des dictionnaires physiques, on peut affirmer que les dictionnaires imprimés ont longtemps été des objets durables. Toutefois, leur impact dépend de différents facteurs :

1. Les matériaux utilisés : papier recyclé vs papier vierge, encres écologiques vs encres polluantes ;
2. Les modes de production : fabrication locale vs importation, processus d'impression à faible émission de CO₂ ;

3. La longévité :³ un dictionnaire bien relié peut durer des décennies, contrairement aux versions numériques qui nécessitent une mise à jour constante des logiciels et des supports électroniques.

Cependant, avec l'avancée du numérique, l'utilisation des dictionnaires papier diminue, ce qui pose la question de leur pertinence écologique. En revanche, l'empreinte carbone d'un dictionnaire en ligne dépend de l'hébergement des serveurs et de l'énergie consommée par les terminaux.

Néanmoins, si l'on considère le caractère durable des dictionnaires en tant qu'outils linguistiques, il convient de prendre en compte d'autres facteurs qui leur imposent d'évoluer pour rester pertinents. Il s'agit notamment de :

1. Les mises à jour constantes des mots : l'ajout de néologismes (ex. : *écoconception*, *empreinte carbone*, *transition écologique* ou encore *écococonception*) et la suppression de termes vieillissants.
2. L'adaptation aux usages : intégration de définitions plus inclusives, modifications pour refléter l'évolution des notions.
3. L'accessibilité : passer au numérique permet une consultation rapide et une mise à jour continue mais pose aussi la question de l'accès pour tous (fracture numérique).

Afin de soutenir les lexicographes dans l'appropriation des études lexicologiques pertinentes, il serait souhaitable que les services les plus directement utilisables les rendent aisément consultables. Ceci pourrait faire porter la charge de la veille documentaire sur un petit effectif de personnes et permettrait aux rédacteurs de ne consulter que ce qui est le plus utile pour leur culture générale ou pour un projet particulier, ce qui nécessiterait de définir des critères de sélection des documents qui répondent à des besoins au-delà des projets en cours (Corbin P., Gasiglia N. 2009 : 244).

Le défi consiste à concilier la durabilité matérielle et la capacité d'évolution de la lexicographie. Les dictionnaires numériques offrent une grande flexibilité. Toutefois, leur continuité dépend des infrastructures technologiques. Les versions papier, quant à elles, restent des objets solides et durables, mais impliquent une consommation importante de ressources naturelles. D'une part, la terminologie du *développement durable* a abondamment pénétré la nomenclature des dictionnaires de langue. D'autre part, on peut également élargir le concept de durabilité aux produits de la lexicographie en considérant d'autres aspects. Les dictionnaires imprimés demeurent des objets tangibles et durables, porteurs d'une matérialité qui résiste au temps mais, comme le rappelle l'UNESCO (2017), leur production continue de solliciter des ressources naturelles de façon non durable.

4.1. La durabilité culturelle et linguistique

Aujourd'hui, la lexicographie joue un rôle essentiel dans la préservation et la transmission des langues, y compris des langues minoritaires ou en danger. Une approche durable pourrait inclure :

1. La mise à jour continue des dictionnaires pour refléter l'évolution des langues et des usages sociaux.
2. La mise en accès libre de ressources lexicographiques pour garantir, de manière quasi certaine, leur transmission aux générations futures.

³ Un dictionnaire durable, au sens lexicographique et non strictement matériel, devrait articuler ces deux dimensions : 1. La conservation patrimoniale du support et du savoir lexicographique 2. La réactualisation constante de son contenu. C'est dans cette tension entre mémoire et renouvellement que se situe la véritable durabilité lexicographique, conforme à la logique du développement durable appliquée à la langue : préserver ce qui existe, tout en permettant l'adaptation aux besoins présents et futurs.

3. L'intégration des langues peu documentées pour éviter leur disparition.

4.2. La durabilité sociale

Un autre élément sur lequel il convient de réfléchir concerne la durabilité sociale. Elle représente la capacité d'une société à assurer le bien-être de ses membres à long terme, en garantissant des conditions de vie respectables, inclusives et équitables. Il importe de rendre les ressources lexicographiques accessibles à un large public, y compris les personnes qui se trouvent en situation de handicap (ex. dictionnaires en braille, versions sonores, etc.) et aux populations désavantagées grâce à des modèles particuliers de distribution.

La durabilité appliquée à la lexicographie ne concerne pas seulement l'aspect écologique, mais aussi la continuité des connaissances linguistiques, leur accessibilité et leur constante mise à jour en fonction des évolutions sociétales. En outre, un autre aspect important concerne l'intégration des ressources lexicographiques dans l'éducation et la formation linguistique, notamment dans les pays où la langue enseignée diffère de la langue maternelle des apprenants, ainsi que dans la sensibilisation à la variation linguistique, en expliquant l'évolution des mots et des usages en rapport avec le contexte social.

L'accessibilité dans les dictionnaires de langue est donc un enjeu crucial pour garantir que tous les utilisateurs, y compris ceux en situation de handicap, puissent y accéder et les utiliser pleinement. Parmi les aspects importants de l'accessibilité numérique, il convient également de tenir compte de ces éléments :

1. Compatibilité avec les technologies d'assistance.
 - Lecteurs d'écran de bureau (NVDA, JAWS, VoiceOver) pour les personnes aveugles ou malvoyantes.
 - Navigation au clavier pour les utilisateurs qui n'ont pas la possibilité d'utiliser une souris.
 - Agrandissement de texte pour les personnes ayant une déficience visuelle et activation du mode contraste élevé.
2. Utilisation d'un langage simplifié qui se distingue par la clarté des définitions⁴.
 - Éviter des définitions trop complexes.
 - Exemples d'usage concrets pour mieux comprendre les sens des mots.
 - Traductions et synonymes pour aider les usagers d'une langue.
3. Inclusion des langues des signes.
 - Certains dictionnaires de langue pourraient intégrer des vidéos en langue des signes (comme *Elix*, un dictionnaire bilingue français / langue des signes française LSF), facilitant ainsi l'accès aux personnes sourdes et malentendantes.
4. D'autres formats alternatifs.
 - Mise à disposition des versions audio des définitions.
 - Impression en Braille pour certains dictionnaires spécialisés.
 - Interface adaptée aux troubles cognitifs et dyslexie (ex : police adaptée comme OpenDyslexic⁵).
5. Accessibilité financière et géographique.
 - Des ressources disponibles hors ligne pour les zones à faible connexion Internet.

L'accessibilité dans les dictionnaires ne concerne pas seulement l'aspect numérique mais aussi la manière dont l'information est présentée et rendue utilisable pour tous les publics.

⁴ Parmi les aspects importants de l'accessibilité numérique, on peut également mentionner l'utilisation d'un langage clair et accessible, qui se traduit, dans certains dictionnaires, par des définitions simplifiées. Il convient toutefois de préciser que cette caractéristique ne concerne pas l'ensemble des dictionnaires durables, mais constitue plutôt une modalité particulière visant à faciliter la compréhension pour un public plus large.

⁵ OpenDyslexic est une police de caractères gratuite qui améliore la lisibilité des textes car elle empêche les lettres d'être perçues comme tournées et améliore donc la lisibilité des textes.

En somme, la durabilité sociale des ressources lexicographiques ne se limite pas uniquement à leur préservation, mais implique également leur accessibilité, leur évolution en phase avec la société, et leur utilisation éthique et inclusive.

Parmi les dictionnaires unilingues contemporains, le *Oxford English Dictionary* (OED)⁶ constitue une référence incontournable. Son choix se justifie non seulement par son statut historique et scientifique – il représente la plus vaste entreprise lexicographique en langue anglaise – mais aussi par son engagement constant envers l’accessibilité numérique et l’innovation technologique.

L’OED, dans sa version en ligne, intègre des fonctions de recherche avancée, des liens hypertextuels entre entrées, ainsi qu’une compatibilité avec les technologies d’assistance (lecteurs d’écran, navigation au clavier, etc.), conformément aux standards internationaux d’accessibilité numérique (WAI/WCAG). Il s’agit donc d’un modèle exemplaire de dictionnaire unilingue durable, à la fois sur le plan scientifique et sur le plan de l’inclusion numérique. Comme le souligne Béjoint (2010), les dictionnaires unilingues tels que l’OED ou *Le Petit Robert* constituent des instruments essentiels de la description linguistique contemporaine, car ils articulent rigueur lexicographique et adaptation aux évolutions sociales et technologiques.

À partir de cet exemple emblématique du *Oxford English Dictionary*, il est possible d’élargir la réflexion à d’autres dictionnaires unilingues, notamment francophones, afin d’évaluer dans quelle mesure ces derniers intègrent à leur tour les principes d’accessibilité, de mise à jour continue et de durabilité lexicographique.

5. Conclusion

L’intégration des principes du développement durable dans la lexicographie française est un défi déterminant pour garantir l’accessibilité et la pérennité des dictionnaires. Que ce soit par l’amélioration des pratiques d’édition ou par l’optimisation des outils numériques, la lexicographie peut évoluer vers une approche plus respectueuse de l’environnement et plus efficace sur le long terme.

[...] la lexicographie commerciale se trouve en position défensive : les grands dictionnaires « encyclopédiques » d’un certain prix appartiennent au passé, l’amélioration effective du contenu des dictionnaires « de langue » s’effectue de façon trop subtile, par ajustements successifs au fil de révisions et de dérivations, pour constituer un argument de vente efficace, et les plus-values fonctionnelles des versions électroniques de certains répertoires n’ont pas suffi à créer un marché porteur. (Corbin 2008 : 1237).

Il est donc essentiel que les éditeurs, les chercheurs et les institutions coopèrent afin de relever ce défi et d’assurer un avenir durable aux ressources linguistiques. Les exemples évoqués ne constituent qu’une illustration partielle. La notion de durabilité renvoie plus largement à une gestion respectueuse des ressources qu’il s’agisse des matières premières, de l’énergie ou encore du travail humain. Appliquée à la lexicographie, cette perspective implique de faire évoluer en permanence les ressources linguistiques. Celles-ci doivent rester pertinentes, accessibles et représentatives des réalités culturelles et sociales. Elle suppose également une capacité d’adaptation aux enjeux contemporains, qu’ils soient sociétaux (inclusivité, genre, francophonie) ou techniques (lexiques de spécialité, intelligence artificielle). La question peut alors se poser : la lexicographie française est-elle en panne ? Loin d’être en déclin, elle se montre au contraire particulièrement dynamique, même si son rythme d’évolution peut parfois sembler en décalage avec les attentes du public. La transition

⁶ Pour les informations sur l’accessibilité, on renvoie à la page de l’OED : <https://www.oed.com/information/about-the-oed/accessibility/>? [03/02/2026].

numérique engage en effet un changement de modèle, et l'enjeu est désormais d'identifier comment les grands dictionnaires de référence sauront adapter leurs pratiques pour conserver leur rôle central.

Références bibliographiques

- Béjoint H., 2010, *The lexicography of English: from origins to the present*, Oxford University Press, New York.
- Bergenholtz, H., Tarp, S., 1995, *Manual of Specialised Lexicography: The Preparation of Specialised Dictionaries*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Corbin P., 1998, *La lexicographie française est-elle en panne ?* Cicle de Conferències 96-97. Lèxic, corpus i diccionaris, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, p. 83-112.
- Corbin P., 2008, *Quel avenir pour la lexicographie française ?*, in Durand J. et al. (éds), *Congrès Mondial de Linguistique Française-CMLF08*, Article en ligne : <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08352.pdf>
- Corbin P., Gasiglia N., 2009, "Lexique 19 / Changer les dictionnaires", 19 : 244.
- Deprez C., 2002, *Du développement soutenable au développement durable : enjeux de traduction et d'interprétation*, "Meta : journal des traducteurs", 47(4), 611–623. <https://doi.org/10.7202/008034ar>
- Dubois J., Dubois Cl., 1971, *Introduction à la lexicographie : Le dictionnaire*, Larousse, Paris.
- Échaudemaison Cl., 2021, *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*, Nathan, Paris.
- Hausmann F. J. et al. (éds.), 1989-1991, *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires : Ein internationale Handbuch zur Lexikographie / International Encyclopedia of Lexicography / Encyclopédie internationale de lexicographie* (Vol. 1-3), Walter de Gruyter, Berlin-New York.
- Obadia M. et al., 1976, *Grammaire : le lexique*, 3, Librairie Hachette, Paris.
- Pruvost J., 2006, *Les dictionnaires français : outils d'une langue et d'une culture*, Éditions Ophrys, Paris.
- Rey A., 1977, *Le lexique : images et modèles du dictionnaire à la lexicologie*, Armand Colin, Paris.
- Vincent N. (éd.), 2023, "La lexicographie en ligne contribue-t-elle à une meilleure description du français ?", *Linx*, 86, Nanterre.
- Weinreich U., 1953, *Languages in Contact: Findings and Problems*, Linguistic Circle of New York, New York.
- World Commission on Environment and Development, 1987, *Our Common Future*, University Press, Oxford.

Sources

- Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus* : <https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/sustainable> [03/02/2026].
- Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd., fascicule D). Durabilité. Paris : Académie française. : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D3372> [03/02/2026].
- Il dizionario di italiano*. *Il Sabatini Coletti* : https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/S/sostenibile.shtml [03/02/2026].
- L'Agenda 2030 en France, site des objectifs de développement durable* : <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/article/odd4-veiller-a-ce-que-tous-puissent-suivre-une-education-de-qualite-dans-des->
- Le Petit Larousse* : <https://www.larousse.fr> [03/02/2026].
- Le Petit Robert*. (2026). Durabilité. In : *Le Petit Robert de la langue française en ligne*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Oxford University Press. (2024). *Oxford English Dictionary Online*. Retrieved from <https://www.oed.com>

- Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi). (s.d.). Durabilité. ATILF – CNRS & Université
<https://www.cnrtl.fr/definition/durabilite> [03/02/2026]
- UNDP. *United Nation Development Programme*. <<https://www.undp.org/fr/sustainable-development-goals/quality-education>>. [03/02/2026].
- UNESCO. (2003). *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). [03/02/2026]
- UNESCO. (2017). *Rapport mondial sur la culture et le développement durable*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. [03/02/2026]



LINGUE IN SCENA

Una riflessione teorica sul potenziale dei festival cinematografici internazionali in quanto contesti di apprendimento linguistico situato e di mediazione interculturale per *adult 2L learners*

CHIARA LOPRIORE

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

chiara.lopriore@gmail.com

Abstract

(ITA) Il contributo concettualizza i festival cinematografici internazionali come ambienti linguistici estesi, in cui l'apprendimento informale della L2 emerge dalla partecipazione a pratiche culturali e discorsive reali più che da intenzionalità pedagogiche esplicite. Lo studio adotta un impianto teorico-analitico qualitativo, mettendo in dialogo l'apprendimento situato e la lettura infrastrutturale dei festival come time-events e delle infrastrutture culturali temporanee (de Valck 2007; Harbord 2009; Harbord 2016). L'oggetto non è il festival "in sé", ma l'insieme di pratiche linguistiche e discorsive attivate dall'esperienza festivaliera. Si propone una mappatura funzionale di: materiali testuali (film in v.o. con sottotitoli), paratestuali (cataloghi, sinossi, piattaforme digitali), pratiche extratestuali pubbliche (Q&A, talk, masterclass) e interazioni informali.

PAROLE CHIAVE : festival cinematografici; apprendimento linguistico informale; apprendimento situato; mediazione interculturale; cinema e glottodidattica.

(EN) The article conceptualizes international film festivals as extended linguistic environments where adult L2 learning emerges through participation in authentic cultural practices rather than explicit pedagogy. The study adopts a qualitative theoretical-analytical framework, bringing situated learning into dialogue with an infrastructural reading of festivals as time-events and temporary cultural infrastructures (de Valck 2007; Harbord 2009; Harbord 2016). The object of analysis is not the festival "in itself", but the set of linguistic and discursive practices activated by the festival experience. A functional mapping is proposed of: textual materials (films in the original version with subtitles), paratextual materials (catalogues, synopses, digital platforms), public extratextual practices (Q&A sessions, talks, masterclasses), and informal interactions.

KEYWORDS: film festivals; informal language learning; situated learning; intercultural mediation; cinema and language education.



1. Introduzione e cornice teorica

Un'ampia tradizione di studi ha riconosciuto al cinema un ruolo privilegiato nei processi di apprendimento linguistico e interculturale, in virtù della sua capacità di integrare in modo sincretico dimensioni verbali, visive, sonore ed emotive all'interno di contesti comunicativi complessi e culturalmente situati. A differenza di altri materiali didattici, il testo filmico¹ non veicola la lingua come sistema astratto e decontestualizzato, ma come pratica d'uso inscritta in relazioni sociali, ambienti culturali e situazioni pragmatiche riconoscibili.

La specificità del linguaggio cinematografico risiede nella sua natura intrinsecamente multimodale, intesa come interazione dinamica tra codici semiotici eterogenei quali dialoghi, immagini, musica, suoni ambientali, montaggio e ritmo narrativo (Casetti 1986; Bordwell & Thompson 2013). In ambito glottodidattico, tale compresenza consente un'esposizione a input autentici e complessi (Altman 1989), capaci di attivare simultaneamente competenze linguistiche, pragmatiche e socioculturali, favorendo una comprensione contestualizzata della lingua e dei suoi usi.

In questa prospettiva, diversi studi hanno mostrato come l'esperienza filmica favorisca lo sviluppo della competenza interculturale attraverso l'interpretazione di codici culturali impliciti e pratiche discorsive situate. In particolare, Pegrum, Hartley e Wechtler (2005) individuano nel cinema contemporaneo un dispositivo capace di trasformare il film da semplice *linguistic input* a strumento di *intercultural insight*, attivando processi di mediazione culturale e riflessione critica che configurano l'apprendimento linguistico come pratica sociale interpretativa.

Questa prospettiva si inserisce coerentemente nei modelli di *situated learning*, secondo i quali la conoscenza si costruisce attraverso la partecipazione a pratiche sociali significative e contestualizzate (Lave & Wenger 1991). Il cinema, in quanto rappresentazione simbolica di mondi sociali e culturali, offre all'apprendente una forma di partecipazione mediata che attiva processi di legittima perifericità, consentendo un avvicinamento progressivo alle comunità linguistiche e culturali di riferimento.

Muovendo da queste premesse, il presente contributo si colloca all'intersezione tra glottodidattica, studi sul cinema e film festival studies, proponendo una riflessione teorico-esplorativa sul potenziale dei festival cinematografici internazionali come ambienti informali e situati di apprendimento linguistico-culturale. L'obiettivo non è offrire un'analisi empirica sistematica, ma argomentare la pertinenza dei festival come campi di esperienza per apprendenti adulti di lingua seconda. In quanto infrastrutture culturali temporanee (de Valck 2007; Harbord 2009; Iordanova 2015), i festival non si limitano a ospitare l'esperienza filmica, ma ne amplificano le dinamiche, configurandosi come contesti ad alta densità comunicativa in cui lingue, pratiche discorsive e dispositivi mediali operano come risorse per l'esposizione linguistica e la mediazione culturale.

2. I festival cinematografici come ambienti informali di apprendimento linguistico-culturale: una lettura infrastrutturale

Sin dalla loro progressiva istituzionalizzazione nel secondo dopoguerra, i festival cinematografici si sono configurati non solo come spazi di visibilità e consacrazione del cinema, bensì anche come dispositivi culturali complessi, capaci di articolare funzioni estetiche, mediali e relazionali. L'ampliamento delle attività e dei ruoli coinvolti ha progressivamente trasformato i festival in nodi centrali dell'ecosistema audiovisivo, rendendone evidente la natura infrastrutturale e la capacità di concentrare pratiche, discorsi e rituali in una temporalità intensificata.

In questa prospettiva, i festival cinematografici possono essere intesi come infrastrutture culturali temporanee ad alta densità, ovvero contesti spazio-temporali (*time-events*) che, in un arco di

¹ Per *testo filmico* si intende un oggetto semiotico multimodale (verbale/visivo/sonoro) la cui interpretazione dipende da pratiche di visione e contestualizzazione culturale (Bordwell 1985).

tempo limitato, concentrano risorse, attori e pratiche capaci di intensificare la vita culturale di una città e di un settore (Harbord 2009; 2016). Lunghi dall'essere semplici contenitori di proiezioni, essi operano come nodi organizzativi complessi all'interno dell'ecosistema audiovisivo, mettendo in relazione programmazione, mediazione culturale, reti professionali, politiche locali e circolazione transnazionale dei film (de Valck 2007; Iordanova 2015).

Dal punto di vista morfologico, il festival si configura come un evento ciclico e ritualizzato, caratterizzato da una temporalità eccezionale e riconoscibile. In quanto *media events*, i festival mettono in scena pubblicamente il cinema e costruiscono un tempo collettivo che coordina attenzione, presenza e discorso (Dayan & Katz 1992). Questa ritualità svolge una funzione strutturante: stabilizza ruoli, produce norme di comportamento e genera forme di appartenenza che trasformano la visione filmica in un'esperienza socialmente condivisa.²

Sul piano operativo, i festival funzionano come luoghi di passaggio in cui i film vengono reinscritti come oggetti culturali attraverso pratiche di selezione, contestualizzazione e legittimazione (de Valck 2007). Tale processo è sostenuto da un insieme articolato di componenti infrastrutturali, dalla programmazione all'apparato paratestuale e comunicativo, che contribuiscono a costruire il discorso dell'evento e a renderne visibile l'orizzonte di valori. Accanto alle proiezioni, una costellazione di momenti discorsivi e interazionali, quali Q&A, panel e incontri pubblici, densifica la dimensione pubblica dell'esperienza, prolungando la visione in pratiche di commento, confronto e negoziazione interpretativa (Dalla Gassa *et al.* 2022). Premi, giurie e cerimonie di consacrazione completano l'assetto infrastrutturale, trasformando l'attenzione in reputazione e contribuendo alla definizione di criteri condivisi di valore.

È su questa base infrastrutturale e rituale che il presente contributo colloca la riflessione successiva sul potenziale formativo dei festival cinematografici, evitando letture strumentali: prima la descrizione del festival come dispositivo culturale, poi l'interrogazione, in chiave esplorativa, sulle sue possibili ricadute sul piano dell'apprendimento linguistico-culturale.

A partire dalla loro configurazione come infrastrutture culturali temporanee dense, i festival cinematografici, in particolare quelli di taglio internazionale³, possono essere letti come ambienti informali⁴ e situati di apprendimento linguistico-culturale. Pur non nascendo con finalità educative, operano come istituzioni mediali e culturali complesse che, attraverso selezione, contestualizzazione e messa in discorso delle opere, attivano pratiche linguistiche autentiche e culturalmente dense (Stringer 2003; de Valck, Kredell e Loist 2016).

In questa prospettiva, il paradigma dell'apprendimento situato di Lave e Wenger (1991) consente di interpretare l'apprendimento linguistico non come acquisizione astratta di regole, bensì come partecipazione progressiva a pratiche sociali significative. Applicato al festival, ciò implica concepire la lingua come risorsa di orientamento e relazione entro un contesto pubblico temporaneo in cui testi, discorsi e ritualità di fruizione coordinano attenzione, presenza e interpretazione condivisa.

L'esposizione alla L2 non è pertanto riducibile alla sola visione di film in lingua originale e al sottotitolaggio, ma si distribuisce lungo una pluralità di canali linguistici e comunicativi attivati dal

² La dimensione rituale dei festival può essere letta in termini di *liminalità*: spazi-tempo di sospensione temporanea dell'ordine ordinario che favoriscono rinegoziazione simbolica e costruzione di legami comunitari (*communitas*) (Turner 1982).

³ Per *festival cinematografico internazionale* si intende un evento periodico con programmazione transnazionale e apparati discorsivo-editoriali formalizzati che regolano partecipazione e posizionamento. Sul piano morfologico, si distinguono comunemente festival generalisti e festival tematici/specializzati, con diversa coerenza curatoriale e discorsiva (Piredda 2022).

⁴ Gli ambienti informali di apprendimento sono contesti socio-culturali non istituzionalizzati in cui l'apprendimento emerge dall'esperienza e dalla partecipazione a pratiche significative. In questa prospettiva, conoscenza e apprendimento sono inseparabili dai contesti d'uso e dalle culture della pratica (Brown, Collins & Duguid 1989), e si costruiscono attraverso la partecipazione sociale e i processi identitari all'interno delle *communities of practice* (Wenger 1998). In ambito andragogico, l'apprendimento informale è inteso come dimensione strutturale dell'apprendimento adulto, distinta ma complementare ai contesti formali e non formali (Brookfield 1984; Merriam & Baumgartner 2020).

festival in quanto infrastruttura culturale organizzata. In particolare, nei festival cinematografici internazionali, caratterizzati da programmazione transnazionale, apparati editoriali e comunicativi formalizzati e dispositivi di accesso e ritualità di fruizione, l'input linguistico emerge attraverso materiali paratestuali (cataloghi, sinossi, presentazioni) ed extratestuali (Q&A, talks, masterclass), nonché attraverso pratiche di mediazione e interazioni informali tra pubblico, professionisti, studenti e operatori culturali. Ne deriva un ambiente linguistico diffuso, ad alta densità comunicativa e multimodale, in cui la lingua è esperita come pratica sociale e come dispositivo di mediazione culturale, più che come oggetto di studio isolato (Krashen 1982; Balboni 2007).

Alla luce di quanto finora esposto, il festival attiva inoltre forme di ritualità e di costruzione di senso condiviso che intensificano il coinvolgimento cognitivo, emotivo e relazionale dei partecipanti, creando condizioni favorevoli a processi di *situated affective learning*.⁵ La dimensione internazionale di molti festival accentua l'incontro tra lingue, culture e sistemi di significato differenti, rendendo il contesto festivaliero un luogo privilegiato di mediazione interculturale, intesa come capacità di interpretare, negoziare e mettere in relazione prospettive culturali eterogenee. In questo spazio pubblico temporaneo, la lingua opera non solo come strumento di comprensione, ma anche come pratica sociale, veicolo di relazione e risorsa per la costruzione di appartenenze e comunità temporanee.

È su questa base che i festival cinematografici internazionali possono essere considerati contesti particolarmente fertili per l'osservazione delle pratiche linguistiche e interculturali attivate dall'esperienza cinematografica e dalle dinamiche relazionali che la circondano, offrendo un terreno privilegiato per analizzare l'intreccio tra apprendimento informale, dimensione affettiva e mediazione culturale in contesti comunicativi ad alta densità.

3. Apprendenti e contesti dell'esperienza festivaliera

Il presente paragrafo, invece, sposta l'attenzione sul versante soggettivo dell'esperienza festivaliera, definendo il profilo dell'apprendente di riferimento e individuando i contesti festivalieri che presentano condizioni effettivamente rilevanti per l'apprendimento linguistico-culturale.

Il campione adottato si configura quale modello analitico-operativo, focalizzandosi sull'individuo adulto impegnato nell'acquisizione di una lingua seconda (L2), con particolare riguardo a studenti universitari, prevalentemente iscritti a corsi di laurea in Lingue straniere o in ambiti affini, pur senza una delimitazione esclusiva. Tale scelta non si fonda su criteri di rappresentatività statistica, bensì su un principio di pertinenza teorica: l'analisi si concentra su soggetti che, per traiettorie formative e per l'esperienza pregressa, si mostrano strutturalmente predisposti a trasmutare l'esperienza culturale in un'autentica occasione di apprendimento linguistico, mobilitando competenze metalinguistiche, pragmatiche e interculturali (Knowles 1984; Zimmerman 2002; Knowles, Holton & Swanson 2014; Merriam & Baumgartner 2020).

La focalizzazione sull'apprendente adulto trova fondamento nella letteratura sull'educazione degli adulti e sull'acquisizione linguistica in età adulta, che ne evidenzia il carattere autodiretto, l'orientamento a obiettivi concreti e la centralità dell'esperienza come risorsa cognitiva primaria (Tardi 2021).⁶ In ambito glottodidattico, tali caratteristiche si traducono in una maggiore propensione a valorizzare ambienti non istituzionalizzati e ad alta densità comunicativa, in cui la lingua è esperita

⁵ L'*affective learning* indica un processo in cui emozioni, motivazione e relazioni sociali sono integrate alla cognizione, orientando attenzione, costruzione di significato e memoria e favorendo un apprendimento più profondo e duraturo. (Immordino-Yang & Damasio 2007; Gotlib *et al.* 2016; Immordino-Yang 2016). Secondo l'*Affective Filter Hypothesis* di Krashen (1982) dimostra come variabili affettive come ansia, motivazione e atteggiamento incidono sull'accesso all'input e sull'efficacia dell'acquisizione

⁶ L'apprendimento autodiretto è un cardine dell'educazione degli adulti: l'apprendente adulto mobilita esperienza pregressa, orientamento a problemi e motivazione intrinseca (Knowles 1984; Knowles, Holton & Swanson 2014; Merriam & Baumgartner 2020).

come pratica sociale situata piuttosto che come oggetto di istruzione formale (Balboni 2007; Balboni 2013; Benson 2011).

In questa cornice, il festival cinematografico è assunto come contesto di esposizione linguistica potenziale solo nella misura in cui l'esperienza risulti concretamente praticabile, accessibile e reiterabile. La condizione studentesca rende pertanto centrale la questione dell'accessibilità materiale dell'esperienza festivaliera, in termini di costi, tempi, logistica e dispositivi di partecipazione (Abis & Canova 2012; Peranson 2008; Piredda 2022; Wong 2011). Ne deriva che i grandi festival di prestigio possono essere assunti come benchmark simbolico e mediale, ma non costituiscono necessariamente l'opzione esperienziale ordinaria per questo specifico target.

Un elemento chiave riguarda le dimensioni motivazionale e identitaria nell'apprendimento linguistico. Come osserva Ushioda (2011), l'apprendente adulto di L2 si orienta verso forme di investimento che integrano lingua, identità e cultura, preferendo contesti in cui possa 'parlare come sé stesso' anziché aderire a modelli astratti. Ambienti culturalmente ricchi, come festival cinematografici internazionali, favoriscono lo sviluppo dell'agency, il coinvolgimento emotivo e la costruzione di significato nell'esperienza linguistica. Su questa base, l'apprendente adulto di L2 emerge come soggetto particolarmente idoneo a trasformare l'esperienza festivaliera in occasione di apprendimento linguistico-culturale, grazie alla combinazione di motivazione intrinseca, capacità riflessiva e disponibilità a pratiche di apprendimento situato e informale, intese come partecipazione a contesti d'uso socialmente significativi.

Ovviamente, non tutti i festival cinematografici internazionali offrono uguale esposizione linguistica e mediazione culturale; il prestigio dell'evento non garantisce un'esperienza linguistica strutturata e trasformativa. Nel panorama europeo, caratterizzato da una forte proliferazione di festival generalisti e tematici, solo alcuni presentano una configurazione tale da rendere l'esperienza festivaliera pertinente per *L2 adult learners*. Di conseguenza, una selezione concettuale fondata su criteri qualitativi, più che su gerarchie di valore istituzionale.

Un primo criterio riguarda la densità linguistico-culturale del contesto: festival con una programmazione filmica accompagnata da pratiche discorsive pubbliche e semi-pubbliche, quali materiali editoriali, presentazioni, Q&A, incontri con gli autori e attività di mediazione, offrono un'esperienza più ricca. In assenza di tali dispositivi, l'esperienza tende a ridursi a uno spettacolo di scarso impatto linguistico. Un secondo criterio è rappresentato dal multilinguismo operativo, inteso come la circolazione funzionale della lingua nelle pratiche di accesso e partecipazione, che consente un'esposizione autentica attraverso funzioni linguistiche di orientamento, interazione e negoziazione del senso. Un terzo criterio, particolarmente rilevante per il pubblico studentesco, riguarda la praticabilità dell'esperienza: festival caratterizzati da un'elevata densità discorsiva risultano meno significativi se l'accesso è limitato da costi, barriere o dispositivi esclusivi. In questo senso, accrediti, agevolazioni economiche o forme di partecipazione flessibile favoriscono l'apprendimento e la reiterabilità dell'esperienza.⁷

In questa prospettiva, i grandi festival europei di prestigio, quali Cannes, Venezia o Berlino, costituiscono un riferimento imprescindibile per osservare, in forma amplificata, la complessità mediale e discorsiva dell'ecosistema festivaliero internazionale; tuttavia, la loro scala, l'orientamento industriale e la forte pressione mediatica ne limitano spesso la praticabilità come contesti ordinari di esposizione linguistica continuativa per il pubblico studentesco.⁸ Accanto a questi eventi di punta, il

⁷ Nei festival, accrediti e gerarchie d'accesso producono pubblici differenziati e asimmetrie di fruizione, incidendo sulla possibilità di partecipare alle pratiche discorsive dell'evento (Strandgaard Pedersen e Mazza 2011).

⁸ È tuttavia opportuno precisare che alcuni grandi festival, come ad esempio la Mostra Internazionale d'Arte Cinematografica di Venezia, prevedono dispositivi di agevolazione per studenti e giovani adulti, che attenuano parzialmente le barriere di accesso senza eliminarne le asimmetrie strutturali (cfr. La Biennale di Venezia, Accrediti Cinema, edizioni 2024-2025 - <https://www.labiennale.org/it/cinema/2024/accrediti>). Per questa ragione, Cannes, Venezia

panorama europeo comprende festival internazionali di scala medio-piccola, caratterizzati da una maggiore apertura transnazionale e da forme di partecipazione più sostenibili, che favoriscono un coinvolgimento più diretto del pubblico senza compromettere la circolazione internazionale di testi, autori e pratiche (Piredda 2022). In tali contesti, la combinazione di programmazione internazionale, pratiche di mediazione consolidate e minore pressione mediatica favorisce un'esperienza più ripetibile e riflessiva, particolarmente funzionale all'apprendimento informale.⁹

È in questo contesto che la scena festivaliera italiana riveste un ruolo chiave nella presente ricerca. Per ampiezza, diffusione territoriale e varietà tipologica, di fatti, si configura come un laboratorio privilegiato per osservare l'interazione tra internazionalità, multilinguismo e accessibilità. Accanto a eventi di massimo prestigio, il panorama italiano è caratterizzato da una fitta rete di festival internazionali, generalisti e tematici, che operano come piattaforme di mediazione culturale e linguistica, spesso in contesti urbani medio-piccoli o in prossimità di sedi universitarie, favorendo una fruizione più diretta e reiterabile.¹⁰

Dal punto di vista dell'apprendente universitario di L2, tali contesti risultano particolarmente significativi non solo per la presenza di film in lingua originale e di dispositivi di sottotitolaggio, ma anche per l'uso sistematico di lingue veicolari – in primo luogo l'inglese – nelle presentazioni pubbliche, nei talk e nei materiali informativi. Su questa base, il contributo considera alcuni festival italiani come contesti emblematici di relazione tra festival, apprendimento informale e mediazione interculturale.

4. Pratiche linguistiche e materiali: come può avvenire l'apprendimento

Una volta individuata la tipologia di apprendente e i contesti festivalieri potenzialmente rilevanti, è necessario chiarire, attraverso l'analisi delle pratiche linguistiche e dei materiali, come si realizzi l'apprendimento linguistico-culturale nell'esperienza festivaliera. Il presente paragrafo non propone un'analisi sistematica delle pratiche discorsive in senso stretto, bensì una mappatura delle principali risorse linguistiche attivate nei festival cinematografici internazionali e del loro potenziale formativo per *L2 adult learners*. Nell'ecosistema festivaliero, come già evidenziato, le occasioni di esposizione linguistica si distribuiscono su più livelli e materiali, riconducibili a quattro macroambiti: materiali testuali, materiali paratestuali, pratiche extratestuali e interazioni informali. Tale

e Berlino sono qui assunti soprattutto come benchmark simbolici e comparativi, più che come contesti ordinari di apprendimento informale per un pubblico studentesco.

⁹ In contesti europei, festival in aree di lingua d'uso (Regno Unito, Irlanda, Germania, Francia, Spagna) possono integrare l'esperienza filmica con forme di immersione linguistica quotidiana. Manifestazioni quali l'*Edinburgh International Film Festival*, il *Glasgow Film Festival*, il *Galway Film Fleadh*, il *Festival international du court métrage de Clermont-Ferrand*, il *Montpellier Film Festival* così come l'*International Short Film Festival Oberhausen* o l'*International Film Festival Rotterdam* mostrano come eventi di scala diversa possano combinare internazionalità, multilinguismo operativo e accessibilità. Analogamente, festival tematici dedicati al cortometraggio, al documentario o all'animazione – come Clermont-Ferrand, Oberhausen, Sitges o Annecy – presentano un'elevata densità discorsiva e una marcata attenzione alla mediazione culturale, configurandosi come ambienti comunicativi strutturati ma non istituzionalizzati, particolarmente pertinenti per un pubblico studentesco.

¹⁰ Manifestazioni quali il Torino Film Festival, il Bergamo Film Meeting o il Bari International Film Festival mostrano come festival internazionali generalisti possano coniugare qualità curatoriale e mediazione pubblica. Parallelamente, festival tematici e di area – tra cui il Trieste Film Festival, il Festival dei Popoli, Cinemambiente, il Far East Film Festival e il Festival del Cinema Africano, d'Asia e America Latina di Milano – evidenziano come la specializzazione culturale possa intensificare la densità discorsiva e la dimensione interculturale dell'esperienza. Per una ricognizione della varietà e della diffusione territoriale dei festival in Italia, si veda Piredda (2022).

articolazione consente di cogliere la complessità dell'esperienza linguistica senza ridurla né al solo testo filmico né a un modello didattico formale.

4.1. Il materiale testuale

Il primo livello concerne i materiali testuali in senso stretto, costituiti dai film proiettati, la cui fruizione nei festival cinematografici internazionali avviene prevalentemente in lingua originale ed è mediata da pratiche di sottotitolaggio che regolano l'accesso ai contenuti. In continuità con quanto osservato in §2.2, tale configurazione colloca l'inglese in una funzione prevalentemente veicolare: più che lingua target, esso opera come *competenza-ponte* che consente all'apprendente adulto di L2, con competenza almeno intermedia, di accedere a opere prodotte in contesti linguistici e culturali eterogenei, attivando processi di esposizione linguistica situata e di decentramento interculturale.¹¹

Nei festival cinematografici internazionali di grande scala, come la Mostra Internazionale d'Arte Cinematografica di Venezia, il carattere transnazionale e multilingue dell'evento rende particolarmente visibile la stratificazione linguistica del cinema globale. In tale contesto, la programmazione evidenzia il ruolo del film in lingua originale come dispositivo primario di esposizione linguistico-culturale e di mediazione interculturale, reso accessibile da una prassi consolidata di sottotitolaggio prevalentemente in inglese. Il materiale testuale non esaurisce, tuttavia, la funzione formativa dell'esperienza festivaliera, ma costituisce il punto di accesso iniziale a una configurazione linguistica non standardizzata, caratterizzata da pluralità di registri, generi discorsivi e modalità narrative culturalmente situate.

Una tradizione consolidata di studi sull'uso del cinema nell'apprendimento linguistico riconosce l'esperienza filmica come un ambiente autentico e complesso, capace di integrare dimensioni linguistiche, emotive e riflessive, e di favorire competenze interculturali e critiche. Dal punto di vista teorico, tale interpretazione si colloca coerentemente nel paradigma dell'apprendimento situato (Lave & Wenger 1991), di cui già ampiamente discusso sopra. In questa prospettiva, la fruizione del cinema in lingua straniera non si riduce alla decodifica del messaggio verbale, ma configura il film come spazio simbolico di accesso a modelli linguistici e culturali situati, entro cui l'apprendente sviluppa competenze interpretative, interculturali e critiche attraverso l'esperienza e la negoziazione di senso.

La ricerca qualitativa di Albiladi, Abdeen e Lincoln (2018), ad esempio, mostra come i film siano percepiti dagli *adult English language learners* non solo come strumenti motivazionali, ma come risorse linguistiche efficaci per lo sviluppo integrato di competenze di ascolto, pronuncia, lessico e produzione orale, oltre che per la riduzione dell'ansia e il rafforzamento di forme di apprendimento autonomo. In una prospettiva complementare, Romero e Bobkina (2023) evidenziano il ruolo del coinvolgimento emotivo e della riflessione critica, interpretando il cinema come dispositivo privilegiato per lo sviluppo di pratiche di *affective literacy*, in cui l'emozione assume una funzione strutturante del processo cognitivo e interculturale. Tali risultati sono coerenti con ulteriori studi che confermano l'efficacia del cinema nel favorire un apprendimento linguistico significativo e contestualizzato, in particolare nei livelli intermedi e avanzati, e nel sostenere lo sviluppo di strategie di apprendimento autonome e consapevoli (Aliev & Albay 2016; Liando, Sahetapy & Maru 2018; Daneshfard et al. 2021). Le prospettive della *critical pedagogy*, poi, rafforzano la lettura dell'apprendimento linguistico come pratica sociale, identitaria e potenzialmente trasformativa, in cui

¹¹ La centralità del sottotitolaggio in inglese non riduce l'esperienza festivaliera a una fruizione anglofona. La programmazione di opere in lingua originale provenienti da contesti geografici e culturali eterogenei – si veda il *Far East FF* (cinema asiatico), il *Trieste FF* (cinema europeo centro-orientale), il *FESCAAAL* (Cinema africano, asiatico, latino-america) – configura un contesto intrinsecamente plurilingue, in cui l'inglese opera come lingua di accesso interpretativo a sistemi culturali non anglofoni.

empatia, coinvolgimento emotivo e decentramento culturale operano come leve fondamentali della mediazione linguistica e culturale (Norton 2000; Norton & Toohey 2004; Calloway-Thomas 2018).

Se il cinema può essere letto come spazio simbolico di apprendimento linguistico e interculturale, il festival cinematografico ne amplifica le potenzialità. Nei grandi festival internazionali come Venezia, la natura transnazionale e multilingue dell'evento mostra la stratificazione linguistica del cinema globale. La programmazione evidenzia il ruolo del film in lingua originale come principale dispositivo di esposizione linguistico-culturale, reso accessibile dal sottotitolaggio in inglese. Tuttavia, l'esperienza festivaliera non si limita al materiale testuale, ma apre a una configurazione linguistica plurale con diversi registri, generi e modalità narrative culturali.

Nel contesto dell'81^a Mostra Internazionale d'Arte Cinematografica di Venezia (2024), assunta qui come riferimento empirico emblematico, l'esposizione linguistica attivata dal film può essere ricondotta a un numero limitato di configurazioni tipologiche ricorrenti, ciascuna delle quali attiva specifiche modalità di apprendimento linguistico-culturale per apprendenti adulti di L2.

- 1) Una prima configurazione è rappresentata dai film non anglofoni presentati con sottotitolatura in inglese, nei quali quest'ultima opera come lingua veicolare di accesso a universi linguistico-culturali distanti. In tali casi, l'apprendimento non coincide con l'acquisizione della lingua del film, bensì con processi di mediazione interpretativa che rafforzano competenze interculturali e sociolinguistiche.¹²
- 2) Una seconda configurazione è data dai film multilingui, in cui la pluralità delle lingue costituisce un elemento strutturale del testo e dell'esperienza di visione. Qui l'input linguistico si presenta come campo plurale e non allineato, producendo un'esperienza per attrito e giustapposizione che sollecita competenze di orientamento, confronto e interpretazione tra sistemi linguistici e culturali eterogenei.¹³
- 3) Una terza tipologia comprende i film anglofoni in lingua originale, che offrono un input ricco di contenuti pragmatici e discorsivi. In questi film, l'inglese si mostra come una lingua variata e culturalmente radicata, esponendo gli spettatori a diversi registri, generi discorsivi e contesti sociali difficilmente replicabili in contesti didattici formali. Questa varietà permette di osservare differenze di registro, posizione sociale e funzione discorsiva, stimolando una lettura critica delle pratiche linguistiche rappresentate. In questa luce, l'inglese non è solo una lingua da imparare, ma un oggetto di analisi, rivelato nelle sue dimensioni pragmatiche, storiche e culturali. Nel loro insieme, i film anglofoni dei festival internazionali mostrano un inglese pluricentrico e non standardizzato, rendendo l'esperienza visiva un'opportunità unica per

¹² Ad esempio *Pooja, Sir* di Deepak Rauniyar (2024), in nepali, maithili e hindi; *Antikvariat* (The Antique) di Rusudan Glurjidge (2024), in georgiano e russo; *Boomerang* di Shahab Fotouhi (2024), in farsi; *Ap'rili* di Dea Kulumbegashvili (2024), in georgiano; e *Io sono ancora qui (Ainda estou qui)* di Walter Salles (2024), in portoghese, mostrano come il sottotitolo in lingua inglese non operi come strumento di trasparenza linguistica, ma come interfaccia di accesso selettivo al testo filmico. In tali configurazioni, la comprensione si fonda sull'integrazione di elementi verbali, visivi e contestuali, piuttosto che sull'adesione al codice linguistico del film. Il sottotitolo garantisce la fruibilità narrativa, mentre la costruzione di significato implica il confronto con sistemi di valori e pratiche sociali culturalmente situate. L'apprendimento che ne deriva si colloca prevalentemente sul piano della competenza interpretativa e relazionale, configurando il festival come ambiente di esposizione guidata all'alterità, in cui l'inglese opera come lingua di servizio senza neutralizzare la specificità linguistica e culturale dei testi audiovisivi.

¹³ Un esempio paradigmatico di esposizione linguistica plurale è offerto da *Quiet Life* di Alexandros Avranas (2024), presentato in russo, svedese e inglese, in cui l'inglese non coincide con la lingua del film ma funge da strumento di orientamento tra sistemi linguistici e culturali differenti. Rientrano in questa configurazione anche opere che mettono in crisi l'idea di input standardizzato, come *Harvest* di Athina Rachil Tsangari (2024), caratterizzato da un inglese stilizzato e storicamente marcato, o *Stranger Eyes – Sguardi nascosti (Mò shì lù)* di Yeo Siew Hua (2024), in cui il sottotitolo inglese media pratiche discorsive culturalmente situate senza semplificarne la complessità. A un livello ulteriore, film come *Israel Palestina på Svensk TV 1958–1989* di Göran Hugo Olsson (2024) e *Mogulnost Raja (Possibility of Paradise)* di Mladen Kovačević (2024) mostrano come la stratificazione plurilingue si intrecci esplicitamente con dimensioni storiche, politiche e ideologiche, configurando l'apprendimento come esercizio di negoziazione del significato più che di comprensione lineare.

sviluppare consapevolezza pragmatica e sensibilità discorsiva nei contesti comunicativi complessi.¹⁴

- 4) A queste si affiancano i documentari,¹⁵ nei quali l'inglese opera come lingua del discorso pubblico, politico e mediatico, favorendo lo sviluppo di competenze di *critical literacy*, e la presenza di classici restaurati,¹⁶ che introduce una dimensione diacronica dell'esposizione linguistica, consentendo il confronto tra varietà storiche e contemporanee della lingua.

Nel loro insieme, tali configurazioni mostrano come il film funzioni nei festival come primo dispositivo di esposizione linguistico-culturale, inserito in un ambiente comunicativo complesso in cui l'apprendimento dipende dalla combinazione dinamica di lingua, sottotitoli, registro e contesto discorsivo. I titoli richiamati non sono analizzati in modo sistematico, ma indicano tipologie linguistiche ricorrenti dell'esperienza festivaliera internazionale, destinate a essere ulteriormente rinegoziate attraverso materiali e pratiche paratestuali ed extratestuali.

4.2. Il materiale para- ed extra-testuale

Ovviamente, l'apprendimento informale nei festival cinematografici internazionali si sviluppa attraverso materiali e pratiche che trascendono il testo audiovisivo. I materiali paratestuali ed extratestuali contribuiscono infatti a costruire un ambiente comunicativo esteso, in cui l'esposizione linguistica si distribuisce in tempi, spazi e modalità differenziati, favorendo forme di apprendimento autodiretto e situato. Coerentemente con le finalità del contributo, l'analisi si concentra su tre livelli fondamentali attraverso i quali tali pratiche assumono una funzione formativa per gli apprendenti adulti di L2.

Un primo livello dell'esperienza festivaliera si compone dei materiali paratestuali istituzionali, come cataloghi, sinossi, schede film, programmi giornalieri, applicazioni digitali e siti web ufficiali. Nei principali festival cinematografici internazionali, soprattutto quelli di grande scala, le pratiche di pianificazione e gestione dell'esperienza avvengono principalmente tramite piattaforme digitali in lingua inglese, che funge da lingua principale per accedere alle informazioni, orientarsi nel programma e gestire sezioni operative complesse, come accrediti, prenotazioni, descrizioni estese dei film e logistica. Anche in presenza di versioni multilingue o traduzioni automatiche, l'inglese mantiene un ruolo centrale come lingua-ponte dell'ecosistema festivaliero. Per gli studenti universitari di lingua seconda (L2), questa fase preliminare rappresenta un'esposizione linguistica consapevole e autodiretta, non mediata da strumenti didattici formali, ma attuata tramite pratiche di lettura funzionale, selezione delle informazioni e organizzazione dell'esperienza. Tali attività fanno

¹⁴ Film come *Beetlejuice Beetlejuice* di Tim Burton (2024), *Maria* di Pablo Larraín (2024) e la serie *Disclaimer* di Alfonso Cuarón (2024–2025) espongono l'apprendente a una gamma articolata di registri, generi comunicativi e modalità enunciative, confermando il festival come spazio di esposizione linguistica non standardizzata. All'interno di questa famiglia, *Baby Invasion* di Harmony Korine (2024) rappresenta un caso estremo di inglese colloquiale e disarticolato, caratterizzato da frammentarietà dialogica, slang e discontinuità pragmatiche. All'opposto, *The Brutalist* di Brady Corbet (2024) propone un inglese formale e storicamente marcato, ricco di lessico specialistico e strutture sintattiche complesse, rendendo visibile la distanza tra varietà contemporanee e varietà d'epoca. *Queer* di Luca Guadagnino (2024), invece, carica la lingua di valori affettivi e identitari legati a marginalità e desiderio.

¹⁵ *2073* di Asif Kapadia (2024) espone l'apprendente a un inglese argomentativo di matrice politico-giornalistica, rilevante per lo sviluppo di competenze di *critical literacy*, mentre *Things We Said Today* di Andrei Ujicá (2024) utilizza l'inglese come lingua della memoria e della mediazione storica. In entrambi i casi, l'apprendimento linguistico riguarda la decodifica di discorsi pubblici complessi più che l'acquisizione formale della lingua.

¹⁶ Esempi come *His Girl Friday* di Howard Hawks (1940) offrono un inglese iper-dialogico e sovrapposto, mentre *The Big Heat* di Fritz Lang (1953) rende visibili le convenzioni dell'inglese hollywoodiano classico. Nel loro insieme, tali casi mostrano l'inglese come repertorio storico stratificato, favorendo una consapevolezza linguistica e discorsiva fondata sulla comparazione diacronica.

parte di processi di apprendimento informale e situato, in cui la lingua viene usata come strumento per l'azione e la partecipazione a pratiche culturali concrete (Lave & Wenger 1991; Sockett 2014). La consultazione di sinossi, note di regia e testi editoriali digitali funge da anticipazione semantica e lessicale, funzionando come un lieve scaffolding cognitivo (Bruner 1986) per sostenere la costruzione di aspettative interpretative e lo sviluppo graduale della competenza discorsiva (Balboni 2013).

Un secondo livello, centrale nell'esperienza festivaliera, è costituito dai dispositivi discorsivi pubblici – Q&A, presentazioni, masterclass, talk e incontri con gli autori – che estendono l'esposizione linguistica dal testo audiovisivo alla dimensione dialogica e metadiscorsiva. Nei festival internazionali, gli incontri post-screening trasformano la visione in un evento comunicativo in cui il film viene riassunto, interpretato, chiarito e valutato pubblicamente. In tali contesti, l'inglese opera frequentemente come lingua franca, attivando registri semi-spontanei, argomentativi e valutativi caratterizzati da esitazioni, riformulazioni, mitigazioni e negoziazioni di senso. L'apprendente è così esposto a pratiche discorsive autentiche, osservando dinamiche di turn-taking, formulazione delle domande e costruzione della legittimità critica. Le masterclass e conversazioni pubbliche, inoltre, veicolano forme di inglese pubblico riflessivo e narrativo, intrecciato a lessici professionali e autobiografici, contribuendo al consolidamento di competenze avanzate di listening e di literacy disciplinare. La presenza di interpreti ufficiali introduce inoltre un ulteriore livello formativo, consentendo l'osservazione in tempo reale di strategie di riformulazione e di mediazione linguistico-culturale (Wadensjö, 1998; Pöchhacker, 2004). L'uso dell'inglese come lingua franca si colloca, infine, nel quadro degli studi su ELF, che legittimano la variabilità come risorsa comunicativa e formativa (Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2011).

Come terzo livello, l'esperienza festivaliera attiva un insieme diffuso di pratiche extratestuali e di interazioni informali che incidono in modo significativo sui processi di apprendimento linguistico informale. Code per le proiezioni, scambi tra spettatori e conversazioni negli spazi del festival e nelle aree urbane adiacenti costituiscono contesti di uso linguistico ad alta autenticità, nei quali la lingua è mobilitata come strumento immediato di relazione, coordinamento e gestione della situazione comunicativa. In tali contesti, l'apprendimento assume prevalentemente una forma incidentale e pragmatica: l'apprendente adulto non è orientato a un apprendimento intenzionale, bensì all'uso funzionale delle risorse linguistiche disponibili per comprendere, chiedere informazioni, commentare e negoziare significati. Una consolidata letteratura sull'out-of-class language learning ha mostrato come l'esposizione alla L2 in contesti sociali non istituzionalizzati rappresenti una risorsa strutturale per lo sviluppo della competenza linguistica, in particolare sul piano pragmatico e interazionale (Benson 2011; Benson & Reinders 2011; Sockett 2014). In parallelo, gli studi sulla socializzazione linguistica e sull'investimento identitario hanno evidenziato come tale sviluppo implichi il coinvolgimento dell'apprendente in interazioni autentiche all'interno di comunità di pratica (Norton 2000; Norton & Toohey 2004), mentre la ricerca interazionista sull'acquisizione della L2 ha sottolineato il ruolo centrale della negoziazione del significato nei processi di progressione linguistica in contesti spontanei (Gass & Mackey 2007; Ellis 2008).

Nel loro insieme, i materiali testuali, paratestuali ed extratestuali mostrano come l'apprendimento linguistico nei festival cinematografici internazionali non sia riconducibile a singoli momenti o dispositivi, ma emerga dalla continuità tra esposizione audiovisiva, mediazione discorsiva e pratiche sociali informali. In tale prospettiva, il festival si configura come un ambiente linguistico esteso e comunicativamente complesso, in cui l'apprendimento dell'adulto di L2 assume una forma non lineare, autodiretta e situata. Più che spazio educativo in senso stretto, il festival opera come ecosistema comunicativo capace di attivare forme diffuse di apprendimento linguistico-culturale, profondamente intrecciate all'esperienza estetica, relazionale e sociale dell'evento.

5. Conclusioni

Il contributo ha proposto una rilettura dei festival cinematografici come ambienti di apprendimento linguistico-culturale esteso, in cui l'apprendimento dell'adulto di lingua seconda emerge in forma informale, situata e relazionale, a partire da un quadro teorico che intreccia studi sul cinema, glottodidattica e apprendimento situato. In questa prospettiva, il cinema è stato considerato come dispositivo multimodale di input autentico e culturalmente contestualizzato, mentre il festival è stato analizzato come infrastruttura culturale temporanea capace di integrare testi filmici, pratiche discorsive, ritualità mediali e interazioni sociali, configurandosi come un ecosistema comunicativo complesso entro cui l'apprendimento deriva dalla partecipazione a pratiche culturali reali più che da finalità educative esplicite.

Collocandosi in una zona di intersezione ancora poco sistematizzata, l'articolo estende da un lato la riflessione glottodidattica oltre i contesti formali e semi-formali, spostando l'attenzione dall'apprendimento intenzionale a quello informale e incidentale, e dall'altro introduce nei film festival studies una prospettiva linguistica e formativa finora rimasta marginale, rileggendo i festival non solo come media events o dispositivi di legittimazione culturale, ma come ambienti ad alta densità linguistico-culturale. In questo senso, il contributo non si limita ad aggiungere un ulteriore caso alla letteratura esistente, ma interviene a livello definitorio, rendendo il festival intelligibile come contesto pertinente per l'analisi dell'apprendimento linguistico-culturale.

I limiti del lavoro, legati all'assenza di un'indagine empirica sistematica, alla prevalenza dell'impostazione teorico-concettuale, alla focalizzazione su un profilo specifico di apprendente adulto universitario e alla centralità dell'inglese come lingua veicolare, ne circoscrivono consapevolmente la portata e impediscono qualsiasi generalizzazione, pur senza compromettere l'obiettivo di rendere teoricamente conoscibile e metodologicamente osservabile un potenziale finora trattato in modo episodico.

In prospettiva, il quadro delineato apre a sviluppi empirici e applicativi che consentono di considerare i festival cinematografici come contesti situati per studi qualitativi e longitudinali sull'apprendimento linguistico informale, nonché di tradurre la cornice teorica proposta in dispositivi formativi flessibili, come il viaggio-studio extracurricolare, integrabile in percorsi di tirocinio, mobilità breve o programmi Erasmus, sviluppati in collaborazione con i festival ospitanti. In tale modello, il festival non viene didattizzato né trasformato in un'aula alternativa, ma attraversato criticamente attraverso la mediazione di una figura docente capace di integrare visioni guidate, attività linguistiche leggere, pratiche di mediazione interculturale e momenti riflessivi, restituendo al festival cinematografico la funzione di spazio pubblico di apprendimento linguistico-culturale in cui la lingua non è oggetto di esercizio, ma pratica viva di comprensione, relazione e cittadinanza globale.

Bibliografia

- Abis M., Canova G. (eds.), 2012, *I festival del cinema: Quando la cultura rende*, Johan & Levi, s.l.
- Albiladi W. S., Abdeen F. H., Lincoln F., 2018, "Learning English through movies: Adult English language learners' perceptions", *Theory and Practice in Language Studies*, 8 (12): 1567–1574.
- Aliev A., Albay M., 2016, "Bridging the gap between theory and practice: The use of films in language learning", *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 2 (3): 13–18.
- Altman R., 1989, *The video connection: Integrating video into language teaching*, Houghton Mifflin, s.l.

- Benson P., 2011, *Teaching and researching autonomy*, 2nd ed., Routledge, London.
- Benson P., Reinders H. (eds.), 2011, *Beyond the language classroom: The theory and practice of informal language learning and teaching*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Bordwell D., 1985, *Narration in the fiction film*, University of Wisconsin Press, Madison (WI).
- Bordwell D., Thompson K., 2013, *Film art: An introduction*, 10th ed., McGraw-Hill, New York.
- Brookfield S., 1984, “Self-Directed Adult Learning: A Critical Paradigm”, *Adult Education Quarterly*, 35 (2): 59–71.
- Brown J. S., Collins A., Duguid P., 1989, “Situated cognition and the culture of learning”, *Educational Researcher*, 18 (1): 32–42.
- Calloway-Thomas C., 2018, “A call for a pedagogy of empathy”, *Communication Education*, 67 (4): 495–499.
- Casetti F., 1986, *Dentro lo sguardo. Il film e il suo spettatore*, Bompiani, Milano.
- Dalla Gassa M., Zecca F., Gelardi A., Saponari A. B., 2022, “Introduction: Non-theatrical film festivals”, *Studies in European Cinema*, 19 (3): 187–190.
- Daneshfard F., Khosravian E., Alimorad Z., Honarparvaran M., Tabe Bordbar F., 2021, “Watching English movies and proficiency development: Advanced learners’ perceptions and strategies”, *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 11 (2): 109–123.
- de Valck M., Kredell B., Loist S. (eds.), 2016, *Film Festivals: History, Theory, Method, Practice*, Routledge.
- de Valck M., Loist S., 2009, *Film festivals / Film festival research: Thematic, annotated bibliography*, 2nd ed., Universität Hamburg, Institut für Germanistik, Hamburg.
- Ellis R., 1994, *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Elsaesser T., 2005, “Film Festival Networks: The new topographies of cinema in Europe”, in *European cinema: Face to face with Hollywood*, Amsterdam University Press, Amsterdam: 82–107.
- Gass S. M., Mackey A., 2014, “Input, interaction, and output in second language acquisition”, in VanPatten B., Williams J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, 2nd ed., Routledge, s.l.
- Gee J. P., 2014, *An introduction to discourse analysis: Theory and method*, 4th ed., Routledge, s.l.
- Gotlieb R., Jahner E., Immordino-Yang M., Kaufman S., 2016, “How social-emotional imagination facilitates deep learning and creativity in the classroom”, in *The Cambridge handbook of imagination*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Harbord J., 2009, “Film festivals – time event”, in Rhyne R., Iordanova D. (eds.), *Film Festival Yearbook: The Festival Circuit*, College Gate Press, St Andrews: 3–4.
- Harbord J., 2016, “Contingency, time, and event”, in de Valck M., Kredell B., Loist S. (eds.), *Film Festivals: History, Theory, Method, Practice*, Routledge, New York.
- Immordino-Yang M. H., 2015, *Emotions, learning and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*, W.W. Norton & Co., New York.
- Immordino-Yang M. H., Damasio A., 2007, “We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education”, *Mind, Brain, and Education*, 1 (1): 3–10.
- Iordanova D., 2015, *The film festival reader*, St Andrews Film Studies, s.l.
- Jenkins J., 2007, *English as a lingua franca: Attitude and identity*, Oxford University Press, Oxford.
- Knowles M. S., 1984, *The adult learner: A neglected species*, 3rd ed., Gulf Publishing, Houston.
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., 2014, *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, 8th ed., Routledge, London/New York.
- Krashen S. D., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press, Oxford.

- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Liando N. V., Sahetapy R. J., Maru M. G., 2018, “English major students’ perceptions towards watching English movies in listening and speaking skills development”, *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5 (6).
- Merriam S. B., Baumgartner L. M., 2020, *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, 4th ed., John Wiley & Sons, Hoboken (NJ).
- Norton B., 2000, *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, Pearson Education, Harlow.
- Norton B., Toohey K., 2004, “Critical pedagogies and language learning”, *Cambridge Journal of Education*, 34 (1): 3–17.
- Norton B., Toohey K., 2004, *Critical pedagogies and language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pedersen J., Mazza C., 2011, “International film festivals for the benefit of whom?”, *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 3: 139–165.
- Pegrum M., 2008, “Film, culture, and language learning”, *Australian Journal of Language and Literacy*, 31 (2): 20–31.
- Pegrum M., Hartley L., Wechtler V., 2005, “Contemporary cinema in language learning: From linguistic input to intercultural insight”, *The Language Learning Journal*, 32 (1): 55–62.
- Peranson M., 2008, “First you get the power, then you get the money: Two models of film festivals”, *Cineaste*, 33 (3): 37–43.
- Piredda M. F., 2022, *I festival del cinema in Italia: Forme e pratiche dalle origini al Covid-19*, Carocci, Roma.
- Pöchlhacker F., 2004, *Introducing interpreting studies*, Routledge, London/New York.
- Romero E. D., Bobkina J., 2023, “Including diversity through cinema-based affective literacy practices: A case study with EFL/ESL pre-service teachers”, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17 (4): 859–871.
- Seidlhofer B., 2011, *Understanding English as a lingua franca*, Oxford University Press, Oxford.
- Sockett G., 2014, *The online informal learning of English*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Stringer J., 2003, *Regarding film festivals*, Indiana University Press, Bloomington.
- Tardi G., 2021, “The adult foreign language learner: Some proposals for andragogical language teaching”, *Studi di Glottodidattica*, 1: 91–102.
- Turner V., 2009, *Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels*, Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Ushioda E., 2011, “Motivating learners to speak as themselves”, in Murray G., Gao X., Lamb T. (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Wadensjö C., 1998, *Interpreting as interaction*, Longman, London.
- Wenger E., 1998, “Communities of practice: Learning as a social system”, *Systems Thinker*, 9 (5): 2–3.
- Wong C. H., 2011, *Film festivals: Culture, people, and power on the global screen*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- Zimmerman B. J., 2002, “Becoming a self-regulated learner: An overview”, *Theory Into Practice*, 41 (2): 64–70.

Sitografia

Bari International Film Festival (Bif&st): <https://bifest.it/> (consultato il 05.01.2026).

Bergamo Film Meeting: <https://www.bergamofilmmeeting.it/> (consultato il 05.01.2026).
 Edinburgh International Film Festival: <https://www.edfilmfest.org> (consultato il 10.01.2026).
 Far East Film Festival (Udine): <https://www.fareastfilm.com/> (consultato il 05.01.2026).
 Festival CinemAmbiente: <https://www.festivalcinemambiente.it/it/> (consultato il 05.01.2026).
 Festival dei Popoli: <https://www.festivaldeipopoli.org/> (consultato il 05.01.2026).
 Festival del Cinema Africano, d'Asia e America Latina di Milano (FESCAAAL): <https://www.fescaaal.org/> (consultato il 05.01.2026).
 Festival international du cinéma méditerranéen di Montpellier (Cinémed): <https://www.cinemed.tm.fr> (consultato il 10.01.2026).
 Festival international du court métrage de Clermont-Ferrand: <https://www.lecourt-clermont.org> (consultato il 11.01.2026).
 Galway Film Fleadh: <https://www.galwayfilmfleadh.com> (consultato il 10.01.2026).
 Glasgow Film Festival: <https://www.glasgowfilmfest.org> (consultato il 11.01.2026).
 La Biennale di Venezia – Cinema 2025: <https://www.labiennale.org/it/cinema/2025> (consultato il 05.01.2026).
 La Biennale di Venezia – Accrediti Cinema, edizioni 2024–2025: <https://www.labiennale.org/it/cinema/2024/accrediti> (consultato il 05.01.2026).
 La Biennale di Venezia – Cinema 2024: <https://www.labiennale.org/it/cinema/2024> (consultato il 05.01.2026).
 International Film Festival Rotterdam: <https://iffr.com/en> (consultato il 10.01.2026).
 Internationale Short Film Festival Oberhausen: <https://www.kurzfilmtage.de/en> (consultato il 11.01.2026).
 Torino Film Festival: <https://www.torinofilmfest.org/it/> (consultato il 05.01.2026).
 Trieste Film Festival: <https://triestefilmfestival.it/> (consultato il 05.01.2026).

Opere audiovisive

2073 (*Id.*, Kapadia 2024).
Antikvariat (*The Antique*, Glurjidze 2024).
Ap'rili (*Id.*, Kulumbegashvili 2024).
Baby Invasion (*Id.*, Korine 2024).
Beetlejuice Beetlejuice (*Id.*, Burton 2024).
Boomerang (*Id.*, Fotouhi 2024).
Disclaimer (Cuarón, 2024–2025).
Harvest (*Id.*, Tsangári 2024).
His Girl Friday (*Id.*, Hawks 1940).
Israel Palestina på Svensk TV 1958–1989 (*Id.*, Olsson 2024).
Mò shì lù (*Stranger Eyes – Sguardi nascosti*, Yeo 2024).
Mogulnost Raja (*Possibility of Paradise*, Kovačević 2024).
Pooja, Sir (*Id.*, Rauniyar 2024).
Queer (*Id.*, Guadagnino 2024).
Quiet Life (*Id.*, Avranas 2024).
The Big Heat (*Id.*, Lang 1953).
The Brutalist (*Id.*, Corbet 2024).
Things We Said Today (*Id.*, Ujicá 2024).
Ainda estou aqui (*Io sono ancora qui*, Salles 2024).



TRANSCRIPTION DE L'ORALITÉ DANS LES MANUELS DE FLE **Le cas de la troncation dans l'évolution des dialogues**

VINCENZA MICELI

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

v.miceli3@phd.uniba.it

Abstract

(FR) La réalité linguistique du français est caractérisée par une diversité de variétés, influencées par des facteurs géographiques, sociaux et contextuels. Cet article examine la représentation de la variation dans un corpus de manuels de FLE, au moyen d'une analyse de la présence des traits de l'oralité dans les dialogues, constituant depuis longtemps un support pédagogique incontournable dans l'enseignement des langues étrangères. L'étude directe des dialogues permet de déclencher une double réflexion : d'une part, une analyse structurelle, qui porte sur la manière dont ces éléments sont organisés et sur l'évolution de leur fonction au fil du temps ; d'autre part, une analyse didactique, se concentrant sur la manière dont les traits de l'oralité se manifestent ou, au contraire, restent absents, en fonction de l'approche méthodologique adoptée. L'étude entend approfondir la manière dont ce but est atteint et examiner le rôle que l'intégration de ces traits variationnels peut jouer dans le développement de la pratique conversationnelle et interactionnelle des apprenants de FLE.

MOTS-CLÉS : oralité ; dialogues ; variation ; manuels de FLE ; didactique FLE.

(EN) The linguistic reality of French is characterized by a diversity of varieties, shaped by geographical, social and contextual factors. This article examines the representation of variation within a corpus of French as a Foreign Language (FLE) textbooks, through an analysis of the presence of features of orality in dialogues, which have long constituted an essential pedagogical tool in the teaching of foreign languages. A direct study of dialogues gives rise to a twofold reflection: on the one hand, a structural analysis, focusing on the way these elements are organized and on the evolution of their function over time; on the other hand, a didactic analysis, concentrating on how features of orality are manifested – or, remain absent – depending on the methodological approach adopted. The study aims to further explore how this objective is achieved and to examine the role that the integration of these variational features can play in the development of the conversational and interactional competence of FLE learners.

KEYWORDS : orality; dialogues; variation; FLE textbooks; education of French as a Foreign Language.



1. Introduction

On appelle variation le phénomène par lequel, dans la pratique courante, une langue déterminée n'est jamais à une époque, dans un lieu et dans un groupe social donnés, identique à ce qu'elle est à une autre époque, dans un autre lieu, dans un autre groupe social (Dubois : 330).

Cette définition, proposée par le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, montre un portrait de la langue en tant que « *continuum* de pratiques diversifiées » à des niveaux distincts (Blanche-Benveniste 1997 : 35), toujours en évolution. Face au contexte de mondialisation et d'interconnexion de la société, la langue ne se réduit plus à un simple outil de communication mais elle représente un patrimoine de connaissances et de savoir-faire culturels et ethnolinguistiques, influençant la compréhension et la production langagière des apprenants. Le débat actuel sur l'enseignement et l'apprentissage des langues porte une grande attention à la variation, soulignant sa centralité en tant que pilier fondamental de la « maîtrise de la langue » (Blanchet 2014). Dans le cas spécifique du Français Langue Etrangère (FLE), on se trouve face à 'des' cultures (francophones) qu'il faut transmettre et avec lesquelles les étudiants entrent en contact (Spiegelman 2022 : 123). Dès lors, le lien indissoluble entre langue, culture et identité souligne l'urgence de familiariser les étudiants avec des pratiques langagières diversifiées et les former aux composantes linguistiques, métalinguistiques et extralinguistiques qui peuvent influencer le processus de compréhension et de décodage du message, particulièrement à l'oral (Gadet 2007 ; Detey 2017 ; Tombolini 2017). Cette difficulté découle également d'une représentation partielle de la langue transmise au fil des siècles, où l'enseignement de la variation est longtemps resté marginalisé. En effet, comme le suggère Weber dans *Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ?* (2006), les accents francophones et les spécificités du langage quotidien, en se situant en dehors du français dit 'standard', enseigné à l'école, constituent un défi majeur pour les apprenants de FLE. En plus, comme notre recherche l'a confirmé, ce phénomène trouve son origine dans la perspective francocentrée véhiculée à travers les manuels de FLE, au sein desquels le 'français utilisé à Paris' a toujours bénéficié d'une véritable prédominance au détriment des autres variétés. Dès lors, d'un point de vue didactique, la prise en compte des variations s'avère indispensable pour garantir la transmission d'une vision plurielle de la langue française et surmonter des situations de blocage et d'« insécurité linguistique » (Labov 1966), auxquelles le locuteur non natif pourrait être confronté.

La nécessité d'une ouverture progressive, dès les premiers cycles d'enseignement, trouve également un écho dans les *Nuove Indicazioni Nazionali* (Nouvelles Indications Nationales), signées par le ministre de l'Instruction Valditara (09.12.2025)¹. En effet, le concept de « variation », qui occupe une place centrale dans le paragraphe *Approfondimenti socio-culturali per specifiche lingue di studio*, marque une prise de conscience de la part des institutions quant à la dimension de la variation, qui ne figurait pas dans les *Indicazioni Nazionali* en vigueur depuis 2012.²

Le décalage norme-variation, historiquement attesté, évoque des notions – décentrement linguistique, francophonie, variation, langue monde – qui ont servi de fil rouge tout au long de notre analyse. À ce propos, cet article approfondit la manière dont les apprenants sont exposés à la pluralité du français, tel qu'il se pratique dans les interactions quotidiennes. Plus spécifiquement, notre recherche a concerné le parcours d'intégration de la variation en

¹ Indicazioni Nazionali per il curriculum Scuola dell'Infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione, Decreto 9 dicembre 2025, n. 221, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (26G00021), GU Serie Generale n. 21, 27.01.2026, p. 69-70, en ligne : <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2026/01/27/21/sg/pdf>.

² *Indicazioni Nazionali per il curriculum Scuola dell'Infanzia...* cit., p. 71-72.

didactique des langues et sa place dans les manuels utilisés pour l'enseignement du FLE en Italie, tout en soulignant la manière dont le binôme norme-variation a évolué pour s'adapter aux diverses méthodologies et aux approches pédagogiques. En effet,

selon Carol Chapelle, les manuels sont porteurs d'un « hidden curriculum » (« A Hidden » 139) : croyances, valeurs et comportements que l'école inculque tacitement aux élèves et qui contredisent souvent le contenu pédagogique explicite et officiel. (Speigelman 2022: 123)

Bien que cette évolution soit largement documentée par une vaste littérature, l'analyse des manuels constitue une première étape d'un travail de recherche que nous souhaitons approfondir, visant à promouvoir une « didactique de la diversité » (Auger 2014), à concevoir en tant que diversité linguistique et des outils pédagogiques. En effet, ce parcours historique, tout en mettant en lumière les avancées réalisées en didactique du FLE, révèle des lacunes persistantes dans la représentation de la dimension socioculturelle liée à la langue, ainsi que dans la prise en compte des frontières floues entre écrit et oral. À ce propos, nous offrirons une ouverture sur l'actualité proposant des pistes pédagogiques fondées sur des approches didactiques innovantes pour améliorer la pratique conversationnelle et interactionnelle des apprenants. L'enseignement du FLE doit tirer parti des méthodologies et des technologies les plus récentes, qui contribuent désormais au renouvellement de la didactique des langues.

2. Cadre théorique

Dans ce contexte, nous n'allons pas nous attarder sur la définition spécifique des notions de « variation », « variété » et « variante » ; il demeure toutefois essentiel de souligner qu'un éclaircissement terminologique s'avère nécessaire, notamment lorsque ces concepts sont abordés dans un cadre didactique. En ce qui concerne la variation, nous considérons la distinction proposée par Gadet : selon l'utilisateur (diatopique, diastratique, diachronique) et selon l'usage (diaphasique, diamésique) (Gadet 2007 : 23). À côté de la dichotomie norme-variation, nous essaierons également de considérer la difficulté à définir « les deux langues » (Benji 2017) : écrit et oral. À ce propos, à cause de l'imprégnation existant entre ces deux codes, Koch et Oesterreicher réfléchissent sur les options méso-conceptionnelles : une dimension qui recouvre une multitude de formes et de nuances linguistiques entre immédiat communicatif (oral) et distance communicative (écrit) (Koch & Oesterreicher 2001 : 586).³

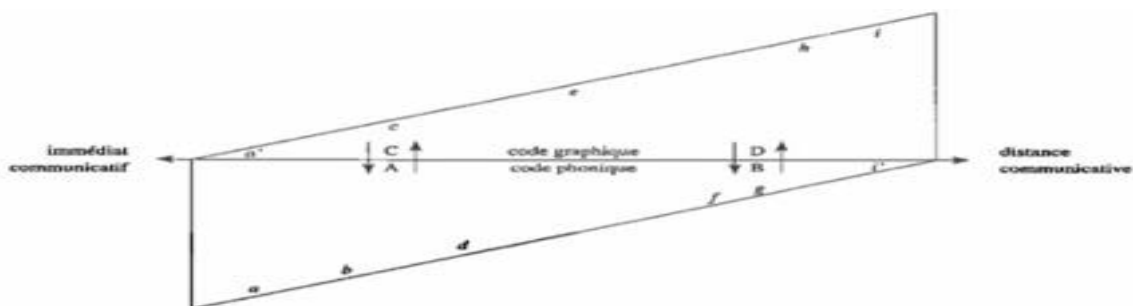


Figure 1.

P. Koch, W. Oesterreicher, "Langage parlé et langage écrit", *Lexikon der romanistischen Linguistik, Band I, 2 : Methodologie*, 2001, p. 586.

³ Ils proposent ces exemples : (a) Conversation spontanée entre amis, (b) Coup de téléphone, (c) Lettre personnelle entre amis (écrit caractérisé par formules typiques de l'oral), (d) Entretien professionnel, (e) Interview de presse (oral fondé sur support écrit : questions déjà préparées), (f) Sermon, (g) Conférence scientifique (dans la plupart des cas, il s'agit d'oral fondé sur un support écrit : documents scientifiques, bibliographie, etc.), (h) Article de fond, (i) Texte de loi.

Il en découle que, la notion d' « oral » est difficile à cerner d'un point de vue terminologique, car elle recouvre des pratiques variées qui interagissent différemment avec les contextes d'utilisation, les intentions de communication et les normes linguistiques en vigueur. De surcroît, la transmission de l'information à l'oral ne répond pas seulement à des facteurs internes à la langue mais également à des éléments paratextuels (temps, contexte d'utilisation, public, etc.), qui influencent la production du message et ne permettent pas une désambiguïsation précise du contenu. En plus, ces variables ne font pas l'objet d'un enseignement explicite, compliquant la tâche de l'apprenant non francophone. En général, nous signalons l'existence de certaines formules généralement identifiées comme marqueurs du français parlé et retraçables de manière occasionnelle dans les écrits informels (Blanche-Benveniste C. 1995). À titre d'exemple : le non-respect de la structure canonique de la phrase (S+V+C) ; la chute de « ne » de la négation (Ashby 2001 ; Hansen A. B. & Malderez I. 2004 ; Iglesias O. & Larrivée P. 2014 ; Flesch *et al.* 2024) ; la dislocation (Blanche-Benveniste 2002 ; Berrendonner 2007) ; la troncation ; l'ajout de tournures syntaxiques telles que « c'est », « il y a », « quoi » ou « ça » ; la structure « c'est/c'était + adj. » ; les marqueurs discursifs (Dostie & Pusch 2007 ; Noda 2011 ; Guérin & Moreno 2015) et le recul des accords entre verbe et sujet. Sur la base de la distinction proposée par Gadet sur la variation, à partir de l'analyse du *CECR*,⁴ nous avons essayé de comprendre à quel stade de l'apprentissage la dimension de la variation émerge en classe de FLE.

L'étude des descripteurs permet d'affirmer que le traitement de la variation ne représente pas un élément clé envisagé par les trois premiers niveaux : on promeut l'utilisation d'un « langage standard », d'une « langue neutre » ou encore d'un « accent familier » (*CECR*: 95). Ce dernier élément ne fait pas référence au langage familier, tel que le registre de langue, mais il faut l'interpréter en tant qu'accent connu par l'apprenant, c'est-à-dire une langue proche de celle apprise à l'école, proche du standard, qui dans la quasi-totalité des cas est incarnée par le français de France. Cependant, à partir du niveau B2, les concepts de registre de langue et de changement de style en fonction du contexte d'élocution et de l'interlocuteur sont introduits, et seront traités de manière plus exhaustive au niveau C1. Le C2 représente l'étape de véritable maîtrise de la langue et de la culture associée (aspects variationnels, différences socioculturelles et sociolinguistiques). En définitive, conformément aux indications du *CECR* : l'attention accordée à la variation s'intensifie à mesure que le niveau augmente. Plus spécifiquement, c'est à partir des deux derniers niveaux que les variations commencent à figurer dans la grille (*CECR*: 165) : expressions familières, langue parlée régionale (variation diatopique), etc.

3. Les manuels face à la variation : quelques exemples

Notre étude s'est attachée à analyser comment les variations linguistiques sont abordées et quelle place elles occupent encore aujourd'hui dans l'enseignement du FLE, à travers une analyse didactique et structurelle des manuels. Cette démarche a offert une perspective éclairante sur la manière dont les transformations théoriques et méthodologiques de l'enseignement des langues ont influencé la conception des matériaux didactiques, notamment en termes de contenu, de structures pédagogiques et de représentations culturelles. Pour notre étude, l'Alliance Française Bari a mis à notre disposition les archives des manuels utilisés pour l'enseignement du FLE en Italie : un échantillon de cent quatre-vingts volumes de 1970 jusqu'à 2023, adressés à des grands adolescents et adultes non-francophones, à divers niveaux

⁴ Nous utiliserons l'abréviation officielle (*CECR*) indiquée par le Conseil d'Europe mais on signale également l'existence de *CERCL*, signe amplement répandue. Conseil de l'Europe, *Un Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Éditions Didier, 2001, p. 95.

d'apprentissage de la langue. Successivement, l'analyse a été restreinte à un sous-corpus spécifique, constitué de vingt-cinq manuels : *Cours de langue et de civilisation françaises I* (1953), *Méthode audiovisuelle de français II* (1971), *Voix et images de France livre du maître* (1962), *Voix et images de France livre de l'élève* (1966), *De vive voix. Livre de l'élève* (1972), *Archipel I. Livre de l'élève* (1982), *Archipel II. Livre de l'élève* (1983), *Sans frontières perfectionnement. Cahiers d'entraînement* (1988), *Panorama de la langue française 2* (1996), *Café Crème 1* (1997), *Reflets 1* (1999), *Tout va bien ! I. Livre de l'élève* (2005), *Tout va bien ! 2 Livre de l'élève* (2004), *Rond point 3 B2. Livre de l'élève* (2007), *Nouveau Rond Point 2 B1. Livre de l'élève* (2010), *Version Originale 3. Livre de l'élève* (2011), *Totem 1 A1. Livre de l'élève* (2014), *Totem 2 A2. Livre de l'élève* (2014), *Tendances A2 Livre de l'élève* (2016), *Tendances B2 Livre de l'élève* (2017), *Cosmopolite 1 A 1. Livre de l'élève* (2017), *Cosmopolite 2 A2. Livre de l'élève* (2017), *L'Atelier B1. Livre de l'élève* (2020), *Mon alter ego 1. A1* (2023), *En contact. Méthode de français A1-A2. Livre de l'élève* (2023).⁵ Cette sélection a été effectuée en considérant les critères suivants : représentativité des différentes époques pédagogiques et présence implicite ou explicite des cinq typologies de variation linguistique. En plus, notre étude a considéré la manière dont ces occurrences se manifestent, que ce soit de façon directe ou indirecte, ainsi que les différents contextes dans lesquels elles apparaissent.

Les exemples privilégiés par les manuels peuvent être identifiés dans les exercices, les dialogues et les listes de mots. Ces dernières proposent généralement des formules à utiliser dans divers contextes, même si la classification dans un registre de langue n'est pas systématiquement précisée et cela complique la tâche de l'apprenant. En tenant compte de la dimension structurelle, les quelques références à la variation et l'introduction au monde francophone sont retraçables généralement dans les premières ou dernières pages des manuels, souvent à travers des cartes, des approfondissements culturels et des pages de civilisation entièrement consacrés à ces sujets. Toutefois, les circonscrire à des sections spécifiques, comme c'est le cas dans la plupart des manuels contribue à instaurer chez l'apprenant une perception de distance entre langue, usage et culture (Jamet 2008 : 34). Globalement, nous pouvons affirmer que, conformément aux différentes approches qui se sont succédé, le nombre des pages consacrées à la variation augmente de manière considérable au fil du temps.

Dans cet article nous avons choisi de porter une attention particulière à l'analyse des traits variationnels dans les dialogues, avec un approfondissement sur la troncation. Ce choix repose sur le fait que, comme nous l'avons observé lors de notre étude, les dialogues ont toujours constitué un élément central dans l'apprentissage du FLE. En plus, il faut souligner leur nature intrinsèquement plurielle, conditionnée par de nombreuses variables contextuelles, tels que : la temporalité d'élocution, l'entourage spatio-temporel, le public auquel on s'adresse, le canal utilisé (Cosnier & Kerbrat-Orecchioni : 306). En ce qui concerne la troncation⁶, dont la fréquence est désormais ancrée dans l'usage général, ce phénomène est intéressant à analyser pour son évolution et ses implications culturelles. Du point de vue diachronique, l'étude des manuels permet de remarquer qu'il s'agit d'un procédé qui était déjà présent dans les manuels de FLE du passé, surtout pour certains mots désormais officiellement reconnus dans le français dit standard. À titre d'exemple : « fac » (p. 23, *Méthode audiovisuelle de français 2*), « sympa » (p. 15, *Reflets 1*), « télé » (p. 51, *Tout va bien ! I*), « resto » (p. 113, *Tout va bien ! I*), « aprèm » (p. 104, *Tout va bien ! 2*), « ciné » (p. 104, *Tout va bien ! 2*), « expo », « philo », « pub », etc. Toutefois, leur présence dans les volumes a augmenté en raison de la progressive diffusion de la troncation à l'écrit, surtout dans les chats, les réseaux sociaux, les lettres amicales, etc. (Fridrichová 2014 ; Cerquiglini 2019). Les manuels fournissent de nombreux exemples de ce

⁵ Dorénavant, les pages de référence seront insérées directement dans le texte entre parenthèses, précédées du titre du manuel.

⁶ Il s'agit d'un procédé lexical d'accourcissement d'un mot, qui généralement se met en place à travers des processus traditionnels tels que l'apocope (suppression de la partie finale du mot) ou l'aphérèse (le mot est privé de sa partie initiale), donnant lieu aux « mots tronqués » ou « troncats ». (Dubois 1994: 496).

trait, employé de manière transversale par une gamme diversifiée d'interlocuteurs, généralement pour des questions de rapidité et d'« économie linguistique » (Martinet 1955). Toutefois, actuellement la troncation est de plus en plus souvent associée à d'autres procédés d'abrègement des mots, comme la « verlanisation », la « resuffixation » et la « reverlanisation », retraçables surtout dans la langue de certains groupes sociaux (Trimaille & Billiez 2007 ; Bedijis 2008 ; Fridrichova 2014). Dans ces derniers cas, la problématique majeure est liée essentiellement à l'opacité sémantique de ces nouveaux mots, entravant la réception du message, surtout à l'oral.

En ce qui concerne les manuels les plus anciens, nous avons remarqué qu'il n'y a aucune référence aux variations, ni même d'approfondissement indirect à travers les dialogues. Les exemples présentés (fig. 2-3) illustrent des conversations mettant en scène des interlocuteurs variés, mais toutes marquées par l'utilisation de formules de politesse et d'un registre soutenu, même dans des contextes plus familiers. Cette constante révèle une certaine formalité qui persiste dans les échanges, indépendamment du niveau de proximité entre les interlocuteurs. L'objectif principal est l'étude de la règle et de son application, négligeant complètement l'existence des variations linguistiques, considérées comme des déviations de la langue.

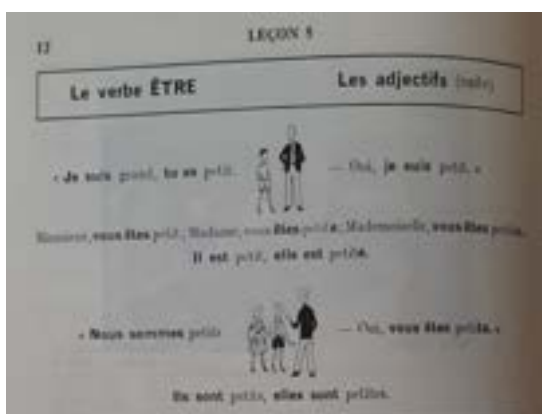


Figure 2.

Cours de langue et de civilisation françaises 1, 1953, p. 12.

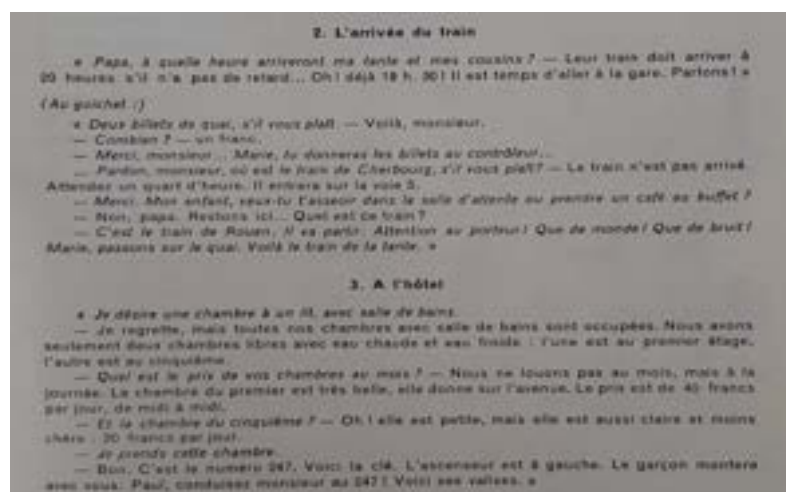


Figure 3.

Cours de langue et de civilisation françaises 1, 1953, p. 19.

Plus tard, bien que la méthode audiovisuelle (SGAV) présente une synchronisation entre son et canal iconique, les énoncés accordent encore la priorité à la structure grammaticale au détriment de la spontanéité de la communication quotidienne. Du point de vue structurel, un aspect intéressant à souligner est l'absence de la transcription du dialogue dans le livre de l'élève : seules les images sont présentées et le professeur, au centre du paradigme didactique, lit le dialogue ou fait écouter l'enregistrement (fig. 4-5 ; p. 61, *De vive voix*). Les échanges résultent peu naturels, répondant à une vision encore francocentrée de la langue, en particulier liée à la région parisienne (fig. 4-5 ; p. 22-23 *Méthode audiovisuelle de français 2*). Dans la plupart des cas, les activités donnent des exemples d'« écrit oralisé » (de Pietro & Dolz 1997) : l'apprenant se trouve confronté à une représentation structurée du français, qui laisse peu de place au fonctionnement du discours oral et à ses traits caractéristiques.



Figure 4.
Voix et images de France. Livre du maître, 1962, p. 6-7.



Figure 5.
Voix et images de France. Livre de l'élève, 1962, p. 10-11.

Au tournant des années 80-90 du XX^e siècle, les dialogues deviennent plus naturels et les manuels montrent une présence plus significative de certains traits variationnels : absence de sujet (ex. fig 7 : « y a »), effacement du « ne » (ex. fig 7 : « t'as pas »), contraction (ex. fig. 6 : « t'as vu »), tournures syntaxiques (ex. fig. 7 : « c'est », « ça a bardé »), troncation (fig. 6 : « sympa », « prof » ; fig. 7 : « manif », « réac » ; fig. 8-9 : « expo »). La présence de ces traits commence à être indiquée par des guillemets ou par un astérisque (*), afin d'attirer l'attention de l'élève sur un aspect linguistique particulier (fig. 6-7-8-9). Toutefois, un approfondissement théorique associé à ces signalements fait défaut, ce qui limite la compréhension de leur fonction et de leur pertinence dans le contexte. Il est intéressant de noter que, seulement pour les mots tronqués une référence explicative en fin de texte est fournie, afin d'en préciser le sens et d'en faciliter la compréhension. En ce qui concerne le registre, la troncation est généralement associée au registre familier (fig. 8), ce qui fortifie l'association trait-contexte d'élocution et registre de langue.

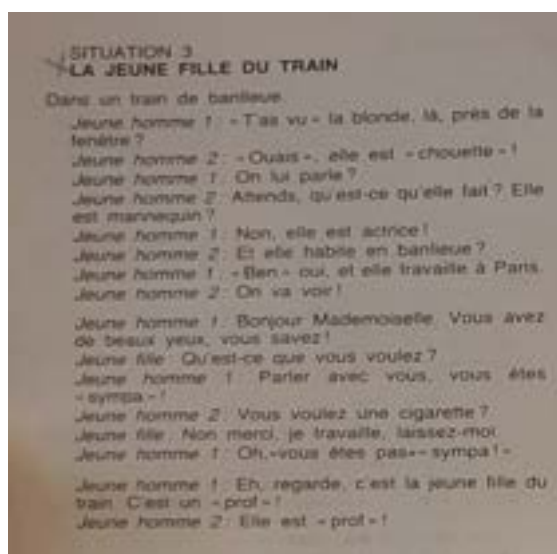


Figure 6.
Archipel I. Livre de l'élève, 1982, p. 32

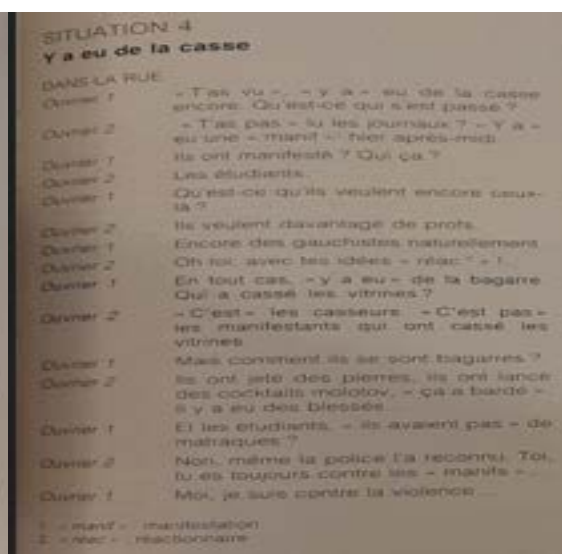


Figure 7.
Archipel II. Livre de l'élève, 1983, p. 67.

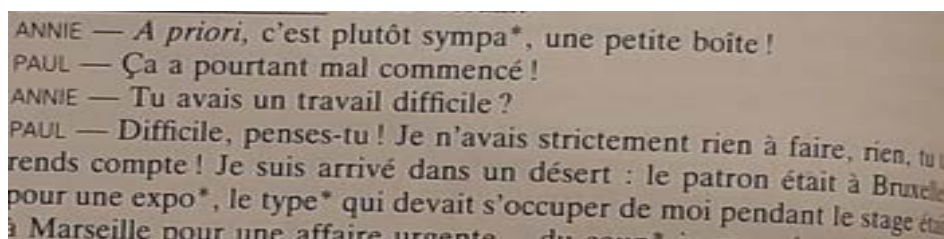


Figure 8.
Sans frontières perfectionnement, 1988, p. 15.

CÔTÉ JARDIN	
VOCABULAIRE ET EXPRESSIONS	
atterrir chez, à	= (fam.) se retrouver chez, à
baver (en)	= (pop.) souffrir
boîte (une)	= (fam.) une entreprise
boss (un)	= (anglais) un patron
bossier	= (pop.) travailler dur
boulot (un)	= (pop.) un travail
coup (du)	= (fam.) en conséquence
doc (sa)	= (abr. fam.) la documentation
expo (une)	= (abr. fam.) une exposition
faire à peine une journée	= (fam.) occuper à peine une journée
histoire de ...	= (fam.) pour
pointer	= marquer l'heure de son arrivée au travail à l'aide d'une fiche (cartonnée ou magnétique)
prof (un)	= (abr. fam.) un professeur
sauver (se)	= (fam.) partir rapidement
sympa	= (abr. fam.) sympathique
technico-commercial (un)	= un agent commercial qui est également un technicien
tourner les pouces (se)	= (fam.) rester à ne rien faire
type (un)	= (fam.) un individu, une personne
reinaud	= (pop.) chanceux

Figure 9.

Sans frontières perfectionnement, 1988, p. 15.

La troncation, de même que les autres traits précédemment évoqués, est de plus en plus souvent présentée dans une perspective contrastive, en opposition à des registres de langue plus formels. Cette mise en contraste entend souligner l'association de ces traits à la langue de certains groupes sociaux et à des contextes spécifiques : la rue (fig. 7) ou la banlieue (fig. 6-10). En ce qui concerne les locuteurs, les sujets privilégiés qui utilisent ces traits dans les manuels sont les jeunes (fig. 6-7-10-11-12). Il en découle que dans les manuels la langue commence à apparaître comme une véritable marque générationnelle, phénomène appelé par Labov (1994) : « age grading » (l'effet génération). Un autre exemple significatif est le dialogue entre une dame et un garçon, intitulé *Parle comme il faut !* (fig. 12). Le titre véhicule des informations pertinentes pour l'analyse linguistique : d'un côté, il insiste sur la nécessité de choisir un registre approprié en fonction du contexte et de l'interlocuteur ; de l'autre, il sous-entend une acception négative, transmettant une prise de distance avec cette langue perçue comme « incorrecte ». En effet, jouant sur l'opposition des registres, le dialogue invite l'élève à une réflexion métalinguistique, compréhensible par la consigne.



Figure 10.

Panorama de la langue française 2, 1996, p. 86.

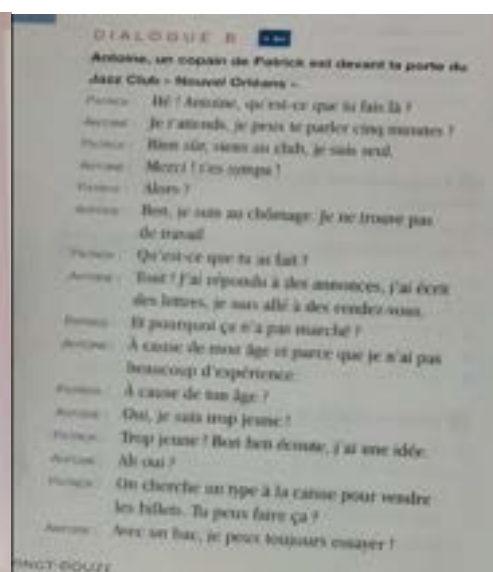


Figure 11.

Café Crème 1, 1997, p. 92.



Figure 12.
Version originale 3. Livre de l'élève, 2011, p. 118.

L'analyse chronologique des manuels déclenche une double réflexion. Premièrement, l'augmentation significative des traits variationnels répond également à un changement structurel (typologie et contenu) des dialogues proposés. Au fur et à mesure qu'on avance dans notre analyse, la transcription des dialogues n'est pas systématiquement fournie et les manuels privilégient : des extraits authentiques et semi-authentiques, à savoir conçus *ad hoc* pour des finalités didactiques. Nous citons à titre d'exemple : la création de contenus audio-visuels sous forme d'épisodes, mettant en scène des situations de la vie quotidienne (fig. 13-14-15). Mais également du matériel authentique, tels que documentaires, podcasts, vidéo, interviews (fig. 16-17). Utiliser des extraits audios authentiques permet à l'élève de se familiariser avec une 'manière de parler' plus proche du réel, en saisissant des nuances typiques de l'oral (fig. 18). En plus, les enregistrements des locuteurs francophones ou ceux spécifiquement consacrés au thème de la francophonie permettent aux étudiants d'accorder une attention particulière à la dimension phonétique et d'en saisir les différents accents.



Figure 13.
Totem 1, 2014, p. 20.

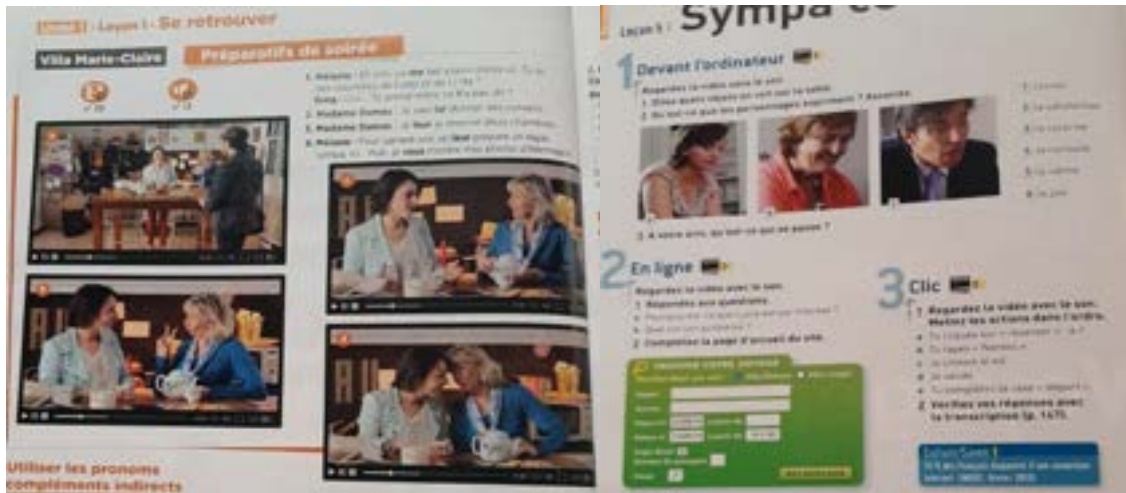


Figure 14.
Tendances A2, 2016, p. 22.

Figure 15.
Totem 2, 2014, p. 24.

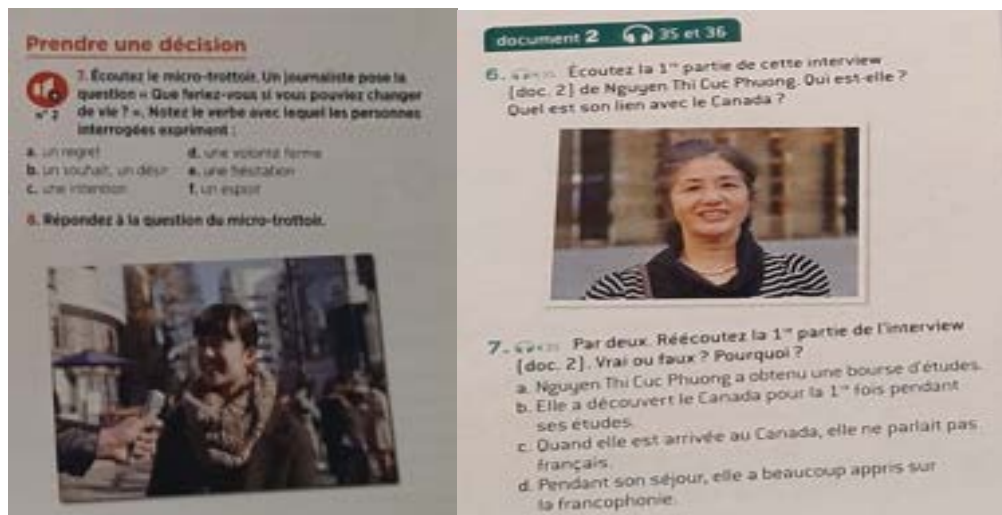


Figure 16.
Tendances B2, 2023, p. 21.

Figure 17.
Cosmopolite 2, 2017, p. 57.



Figure 18.
L'Atelier B1, 2020, p. 167.

Cet aspect se lie à une deuxième considération, le changement structurel rend plus perceptible l'imprégnation écrit-oral, car le canal de communication se trouve transformé. Certains traits, considérés comme exclusifs du canal oral, deviennent de plus en plus perceptibles dans les supports écrits, en soulignant que les deux pôles résultent mutuellement influençables. Les manuels commencent à intégrer des exemples issus des chats, des SMS et des médias, ce qui met en évidence la présence de certains traits, considérés exclusifs de la langue parlée, dans ces nouveaux supports. L'oral commence à devenir tangible à travers le canal graphique : l'élosion fréquente de certains phonèmes ; les apocopes ; les contractions ; la simplification des groupes consonantiques complexes ; la transcription des mots selon la manière dont on les prononce ou l'emploi des majuscules pour simuler l'action de crier.



Figure 19.
Cosmopolite 1, 2017, p. 29.

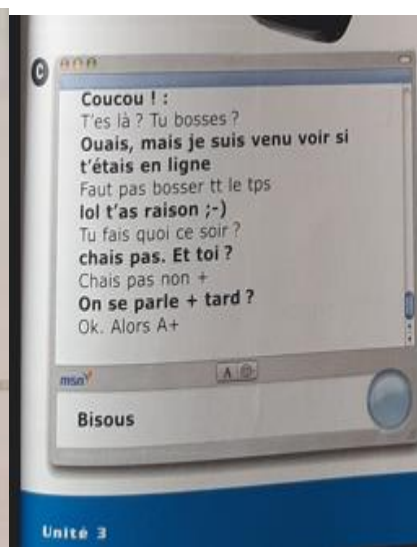


Figure 20
Rond point 3, 2007, p. 75.

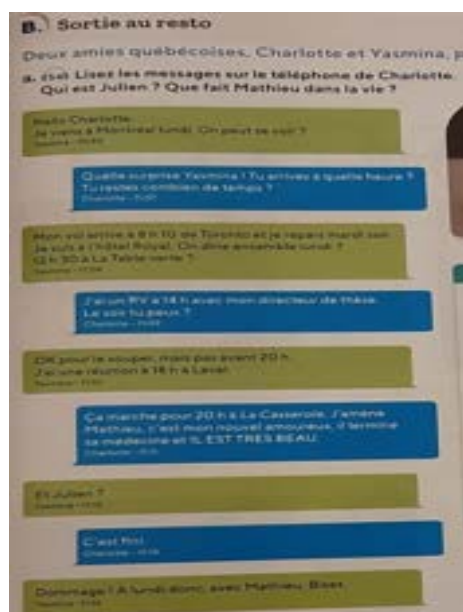


Figure 21.
En contact. Méthode de français A1/A2, 2023, p. 39.



Figure 22.
Nouveau Rond Point 2, 2010, p. 84.

En guise de conclusion, en ce qui concerne l'analyse des manuels, dans une perspective chronologique, à partir d'une posture de clôture visant à rejeter toute forme de variation, nous assistons à un processus de progressive ouverture des outils pédagogiques à la diversité et à la variabilité des pratiques langagières. Toutefois, malgré les nombreux pas en avant dans l'enseignement des langues étrangères, et plus spécifiquement du FLE, la dimension de l'oral(ité) reste encore peu traitée. De manière générale, grâce à l'intérêt que ce sujet suscite, un plus grand nombre d'exemples est effectivement proposé : les manuels consacrent des approfondissements sur la notion de francophonie, mettant en scène les différences diatopiques de la langue, ou s'attardent sur l'étude des registres de langue (variation diaphasique). Toutefois, les sections consacrées à l'explication théorique des phénomènes variationnels demeurent marginales et peu développées et les références à la composante identitaire et culturelle, véhiculée par ces traits, ne sont pas systématiquement précisées. Par exemple, les formules d'abrégement d'un mot (allant de la plus simple 'troncation' jusqu'à la 'verlanisation' et la plus complexe 'reverlanisation', susmentionnées), naissent avec une portée identitaire. En effet, une multiplicité de mots qui viennent désormais se conformer au langage standard ont une origine « sociale » (Lepoutre 1997 ; Messilli & Aziza 2004 ; Bastian 2009 ; Desoutter 2010 ; Goudaillier 2015). La langue devient le symbole d'un statut de vie et peut véhiculer une dénonciation sociale, une manière d'opposer sa propre 'voix' à la langue normée (« nous/eux ») (Gadet 2007 : 91). Par conséquent, le manque d'approfondissement théorique sur ce sujet limite considérablement la prise de conscience des multiples facteurs ayant contribué à l'émergence de ces variétés. Une didactique plus ouverte à ces nuances linguistiques offrirait aux élèves l'occasion de réfléchir à l'évolution de la langue et à son dynamisme, notamment à des niveaux plus avancés. D'où, la nécessité de considérer les interactions ordinaires comme des occasions potentielles d'apprentissage et de réflexion métalinguistique, tout en essayant de réduire le décalage encore existant entre le français scolaire et la langue telle qu'elle est parlée par des locuteurs francophones.

4. Conclusions et perspectives

Les variations linguistiques, avec lesquelles les étudiants peuvent entrer en contact dans les territoires francophones, représentent encore aujourd'hui un défi majeur pour l'apprenant de FLE. En tenant compte de cet aspect, notre recherche a essayé d'explorer la relation complexe entre norme et variation au fil du temps, en analysant comment ces dynamiques linguistiques ont évolué et façonné la perception du français, avec une attention particulière à la dimension du dialogue. En plus, nous nous sommes interrogés sur les avantages qu'une approche inclusive, qui reconnaît et valorise la diversité linguistique, pourrait apporter en classe de FLE. En conclusion, nous pouvons affirmer que la variation trouve une place plus significative dans les manuels les plus récents, en favorisant une majeure valorisation des cultures francophones hors de l'hexagone. Toutefois, l'intégration des variations reste marginale et, pour l'heure, elle va plutôt dans le sens de la représentation des traits ; cependant, la dimension identitaire, sociale et culturelle de la « parole » reste encore peu développée.

Afin d'atteindre une meilleure intégration des cultures francophones non hexagonales et promouvoir une image du français qui reflète davantage sa réalité internationale, offrant un enseignement de cette langue plus riche d'un point de vue sociolinguistique, il est indispensable en même temps de considérer les nouveaux défis de l'enseignement et de proposer des ajustements des outils pédagogiques. À ce propos, afin d'offrir une expérience d'apprentissage plus accessible et motivante, nous avons identifié certaines solutions :

- Ancrer la présentation de la variation à des situations réelles et proches du quotidien, en considérant l'intégration des corpus oraux en classe de langue⁷: cela permettrait aux apprenant de contextualiser ces traits et les relier facilement à des expériences personnelles ;
- Proposer l'enseignement des variations sous forme d'activités intégratives en se servant des *chatbots*. L'utilisation de ces plateformes comme supports pour l'interaction écrite et orale pourrait offrir des bénéfices en termes d'amélioration et de progrès dans la pratique langagière, tout en favorisant la prise de parole de l'élève. En plus, la création détaillée et précise du *prompt* permettrait d'interroger ces supports sur les aspects concernant la variation, afin d'étudier s'ils véhiculent des images stéréotypées de la langue.

Dans cet ordre d'idée, nous envisageons d'approfondir cette étude dans le but de donner quelques pistes pédagogiques pour la valorisation des variations linguistiques en se servant de l'IA (IA générative, *eduverso*, etc.), afin d'offrir une expérience d'apprentissage toujours plus dynamique. L'application du numérique dans l'éducation, associée aux potentialités de l'Intelligence artificielle (IA), conformément à l'intérêt institutionnel européen exprimé en matière, a engendré des résultats positifs à plusieurs niveaux, allant de l'amélioration de l'expérience d'apprentissage individualisé à des bénéfices tangibles dans la gestion de la classe et à l'optimisation de l'enseignement (Duget, Giret, Morlaix 2019 ; Romano 2026). Il est crucial de souligner que les technologies modernes représentent un grand défi, tant pour les enseignants que pour les apprenants. Elles constituent une ressource précieuse qui doit être associée à une structuration attentive à la fois aux dangers et aux avantages de la numérisation actuelle de l'école. Les résultats potentiellement positifs de ces évolutions doivent pour cette raison être encouragés et soutenus, afin de préparer les élèves aux défis du monde de demain, plutôt que d'être rejetés craignant le changement.

Références bibliographiques

- Ashby W. J., 2001, "Un nouveau regard sur la chute du ne en français parlé tourangeau : S'agit-il d'un changement en cours ?", *Journal of French Language Studies*, 11 (1): 1-22.
- Auger N., 2014, "L'école face à la variation et à la variété des langues", *Langues des élèves, langue(s) de l'école, Diversité*, 176: 130-131.
- Bastian S., 2009, "Langue(s) des cités: Maux du dire – maux du traduire? ", *Adolescence*, 27(4) : 859-871.
- Bedijs K., 2015, "Langue et générations : le langage des jeunes", C. Polzin-Haumann & W. Schweickard (eds.), *Manuel de linguistique française* (Manuals of Romance Linguistics 8), Berlin & Boston : De Gruyter: 293-313.
- Béji H., 2017, "Les deux langues", *Dictionnaires, culture numérique et décentralisation de la norme dans l'espace francophone, Repères DoRiF*, 14, Rome.
- Berrendonner A., 2007, "Dislocation et conjugaison en français contemporain", *Cahiers de praxématique*, 48: 85.
- Blanche-Benveniste C., 1995, "De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé", *Journal of French Language Studies*, 5(1): 17-29.
- Blanche-Benveniste C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

⁷ Des corpus qui pourraient s'avérer utiles à cet égard sont : *Phonologie du Français contemporain* (FLORAL – PFC), *Multicultural Paris French* (MPF), *Corpus d'Étude pour le Français Contemporain* (CEFC) ou encore *Corpus Oral de Français de Suisse Romande* (OFROM).

- Blanche-Benveniste C., 2002, "Quel est le rôle du français parlé dans les évolutions syntaxiques ?", *L'Information Grammaticale*, 94: 14.
- Blanchet P., 2014, "La "maîtrise de la langue" confrontée aux pratiques sociolinguistiques. Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque", *Langue des élèves, langue(s) de l'école, Diversité*, 176: 44.
- Bogaards P., 2008, *On ne parle pas français: la langue française face à l'anglais*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.
- Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000, 94-95.
- Cerquiglini B., 2019, *Parlez-vous tronqué ? Portrait du français d'aujourd'hui*, Larousse, Paris.
- Cosnier J., Kerbrat-Orecchioni C. (éds.), 1991, *Décrire la conversation*, Presses Universitaires Lyon: 306.
- De Pietro J.-F., Dolz J., 1997, "L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable ?", *Éducation et recherche*, 19(3): 335-359.
- Desoutter C., 2010, "Oui mais moi c'est pas ma langue". *Quelles normes linguistiques prendre en compte dans l'enseignement de la communication professionnelle écrite ?*, Bertrand O. & Schaffner I. (éd), *Quel français enseigner ?*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique : 85-114.
- Detey S., 2017, "La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité", in Jeng A.-C., Montoneri B. & Maitre M.-J. (éds), *Echanges cultures aujourd'hui : langue et littérature*, Nouveau Taipei: 93-97.
- Dostie G., Pusch C. D., 2007, "Les marqueurs discursifs. Sens et variation", *Langue Française*, 154 (2): 4.
- Dubois J., 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Montréal.
- Duget A., Giret J.-F., Morlaix S., 2019, "Utilisation du numérique à l'école élémentaire : profils d'utilisation et analyse des compétences", *Carrefours de l'éducation*, 47: 175-180.
- Flesch M. *et al.*, 2004, "La résilience du ne en français contemporain : Étude d'un marqueur stylistique à Paris, Montréal et Marseille", in *SHS Web of Conferences*, EDP Sciences: 13003.
- Fridrichová R., 2014, "À propos des troncations de noms propres – les spécificités des mots onomastiques tronqués", *Linguistica Pragensia*, 1: 35-44.
- Gadet F., 2007, *La variation sociale en français*, Éditions Ophrys, Paris.
- Goudaillier J.P., 2015, "Cultures « banlieues », langue des « cités » et internet", *Hermès, La Revue*, 71(1): 208-213.
- Guérin E., Moreno A., 2015, "Présence/absence de particules d'amorce et de particules d'extension dans le discours rapporté : peut-on parler de variation ?", *Langage et société*, 154(4): 70.
- Hansen A. B., Malderez I., 2004, "Le ne de négation en région parisienne : une étude en temps réel", *Langage et société*, 107(1): 5-30.
- Iglesias O., Larrivée P., 2014, "Une approche idiolectale de la chute de ne en français", *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris: 2397.
- Indicazioni Nazionali per il curriculum Scuola dell'Infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione, Decreto 9 dicembre 2025, n. 221, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (26G00021), GU Serie Generale n. 21, 27.01.2026, p. 69-70, en ligne : <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2026/01/27/21/sg/pdf>.
- Jamet M.-C., 2008, "De l'histoire d'une grande langue – le français – qui, pour ne pas devenir petite, se découvre pluriculturelle. Implications didactiques dans les manuels", in

- Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 24: 34-35.
- Janot P., 2017, “Le français parlé : quel imaginaire linguistique dans les commentaires d’apprenants du corpus Interphonologie du Français Contemporain (IPFC-Italie)”, *Les z’oraux. Les français parlés entre sons et discours, Repères DoRiF*, 12.
- Koch P., Oesterreicher W., 2001, “Langage parlé et langage écrit”, *Lexikon der romanistischen Linguistik, Band I, 2 : Methodologie*: 585-586.
- Labov W., 1966, *The Social Stratification of English in New York City*, Center of Applied Linguistics, Washington.
- Labov W., 1994, *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*, Oxford: Blackwell.
- Lepoutre D., 1997, *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacobs, Paris: 433-435.
- Martinet A., 1955, *Economie des changements phonétiques*, A. Francke, Berne.
- Messili Z., Ben Aziza H., 2004, “Langage et exclusion. La langue des cités en France”, *Cahiers de la Méditerranée*, 69: 23-32.
- Noda H., 2011, “Emplois des marqueurs discursifs et intersubjectivité : autour de hein”, *Cahiers de praxématique*, 56: 77.
- Puren C., 1988, *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, 3^e éd., Paris, Nathan-CLE international, en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.
- Romano R., “L’éducation à l’ère de l’IA : le pas de deux entre technologie et sagesse. FLE et IA générative en Italie”, *Recherches et applications, Le Français dans le monde*, 79, 2026, p. 21-38.
- Spiegelman J. D., 2022, “Un regard critique sur le traitement de la francophonie dans deux manuels de français langue étrangère (FLE)”, *The French Review*, 95(4): 123.
- Tombolini A., 2017, “Comprendre le français oral en situation d’intercompréhension : la nature des difficultés en vue d’un parcours didactique”, *Les z’oraux. Les français parlés entre sons et discours, Repères DoRiF*, 12: 2.
- Trimaille C., Billiez J., 2007, “Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de « parler » ?”, *Les français en émergence*, 21: 95-109.
- Weber C., 2006, “Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l’ai appris ?”, *Le français dans le monde*, 345: 31-33.

Corpus des manuels analysés, Fonds Alliance Française Bari

- Abi Mansour D., Anthony S., Fenoglio P., Papin K., Soucé A., Vergues M., 2021, *Odyssée A1. Méthode de français*, CLE International, Paris.
- Anthony S., Delcambre F., Heranic T., Olivry F., Quévieux O., Redmond L., Soucé A., 2022, *Odyssée B2. Livre de l’élève*, CLE International, Paris.
- Antier M., Bonenfant J., Chort G. et al., 2015, *Alter ego+ 4 B2*, Hachette FLE, Paris.
- Antier M., Brillant C., Erlich S. et al., 2014, *Totem 2 A2. Cahier d’activités*, Hachette FLE, Paris.
- Auge H., Canada Pujols M. D., Martin L. et al., 2005, *Tout va bien ! 1 Livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Auge H., Marlhens C., Canada Pujols M. D. et al., 2004, *Tout va bien ! 2. Livre de l’élève*, CLE International, Paris.
- Auge H., Marlhens C., Canada Pujols M. D. et al., 2005, *Tout va bien ! 1 Livre de l’élève*, CLE International, Paris.
- Auge H., Marlhens C., Canada Pujols M. D. et al., 2005, *Tout va bien ! 3. Livre de l’élève*, CLE International, Paris.

- Auge H., Marlhens C., Canada Pujols M. D. *et al.*, 2006, *Tout va bien ! 2 Livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Auge H., Marlhens C., Canada Pujols M. D. *et al.*, 2006, *Tout va bien ! 3. Livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Auge H., Marquet M., Pendax M., 2007, *Tout va bien ! 4 Livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Auge H., Marquet M., Pendax M., 2008, *Tout va bien ! 4. Livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Baracco C., Giachino L., Grindatto S., 2023, *Nouvelle génération B1. Livre de l'élève*, Didier FLE, Paris.
- Barthelemy F., Kleszewski C., Perrichon E., 2011, *Version Originale 4. Livre de l'élève*, Éditions Maison des Langues, Paris.
- Beacco di Giura M., Trevisi S., Delaisne P., *et al.*, 1997, *Café Crème 2*, Hachette FLE, Paris.
- Beacco J.-C., 1993, *C'est la vie*, Eurelle Edizioni srl., Torino.
- Beacco J.-C., 1993, *C'est la vie. Livret du professeur*, Eurelle Edizioni srl, Torino.
- Beacco J.-C., Di Giura M., 1990, *Point virgule*, SEI, Torino.
- Berger D., Mérieux R., 1994, *Cadences 1. Guide pédagogique*, Didier, Paris.
- Berger D., Mérieux R., 1994, *Cadences 1. Méthode de français*, Didier, Paris.
- Berger D., Mérieux R., 1995, *Cadences 2*, Didier, Paris.
- Bertaux L., Chopinet É., Guieu É., Ripaud D., 2023, *Bonjour et bienvenue ! A1.2. Livre de l'élève*, Didier FLE, Paris.
- Berthet A., Daill E., Hugot C., *Alter ego+ 1 A1. Cahier d'activités*, Paris, Hachette FLE, 2012.
- Berthet A., Hugot C., Kizirian V. M., Sampsonis B., Waendendries M., 2006, *Alter ego 1 A1*, Hachette, Paris.
- Berthet A., Hugot C., Kizirian V. M., Sampsonis B., Waendendries M., 2006, *Alter ego 2 A2*, Hachette, Paris.
- Berthet A., Sampsonis A., Hugot C., 2012, *Alter ego+ 2 A2. Cahier d'activités*, Hachette FLE, Paris.
- Besse H., Gauvenet H., Leclercq J., Neveu P., 1971, *Méthode audio visuelle de Français II*, Didier, Paris.
- Biras P., Chevrier A., Jade C. *et al.*, 2020, *Défi 4 B2. Livre de l'élève*, Éditions Maison des Langues, Paris.
- Biras P., Chevrier A., Witta S. *et al.*, 2019, *Défi 3 B1. Livre de l'élève*, Éditions Maison des Langues, Paris.
- Biras P., Denyer M., Gloanec A., 2018, *Défi 2 A2. Livre de l'élève*, Éditions Maison des Langues, Paris.
- Blanc J., Cartier J.-M., Lederlin P., 2001, *Escapes 1 : méthode de français*, CLE International, Paris.
- Blanc J., Cartier J.-M., Lederlin P., 2002, *Escapes 2 : méthode de français*, CLE International, Paris.
- Bouix-Leeman D., Soulié D., 1986, *Allô France 1. Guide Pédagogique*, Larousse, Paris.
- Bouix-Leeman D., Soulié D., 1987, *Allô France 2. Guide pédagogique*, Larousse, Paris.
- Bouix-Leeman D., Soulié D., 1987, *Allô France 3*, Larousse, Paris.
- Bouix-Leeman D., Soulié D., 1988, *Allô France 3. Guide pédagogique*, Larousse, Paris.
- Bouix-Leeman D., Soulié D., Calliabetso P., 1987, *Allô France 2. Livre de l'élève*, Larousse, Paris.
- Bouix-Leeman D., Soulié D., Paisant C., 1985, *Allô France 1*, Larousse, Paris.
- Boutégège R., 2006, *Francofolie 1. Méthode de français*, CIDEB.
- Boutégège R., 2007, *Francofolie 2. Méthode de français*, CIDEB.
- Bredelet A., Bufferne M., Mègre B., Rodrigues W. M., 2021, *Odysée A2. Méthode de français*, CLE International, Paris.

- Bredelet A., Mègre B., Rodrigues W. M., 2022, *Odyssée B1. Méthode de français*, CLE International, Paris.
- Brillant C., Malcor L., Lopes M.-J. et al., 2014, *Totem 1 A1. Cahier d'activités*, Hachette FLE, Paris.
- Calliabetso P., 1988, *Allô France 2. Livret d'exercices*, Larousse, Paris.
- Capelle G., Gidon N., 1990, *Espaces 1. Méthode de français*, Hachette FLE, Paris.
- Capelle G., Gidon N., 1995, *Le nouvel Espaces 1. Méthode de français*, Hachette FLE, Paris.
- Capelle G., Gidon N., 1995, *Le nouvel Espaces. Guide pédagogique*, Hachette Livre, Paris.
- Capelle G., Gidon N., 1999, *Reflets 1*, Hachette FLE, Paris.
- Capelle G., Gidon N., 2000, *Reflets 2*, Hachette FLE, Paris.
- Capelle G., Meanand R., 2009, *Le Nouveau taxi ! 1. Guide pédagogique*, Hachette, Paris.
- Capelle G., Meanand R., 2009, *Le Nouveau taxi ! 1. Livre de l'élève*, Hachette, Paris.
- Capelle G., Menand R., 2003, *Taxi ! 1. Livre de l'élève*, Hachette, Paris.
- Capelle G., Menand R., 2004, *Taxi ! 3. Livre de l'élève*, Hachette, Paris.
- Capelle G., Raasch A., 1986, *Avec Plaisir 1*, Hachette, Paris.
- Capelle G., Raasch A., 1986, *Avec Plaisir 1. Guide d'utilisation*, Hachette, Paris.
- Capelle G., Raasch A., 1987, *Avec plaisir 2*, Hachette, Paris.
- Capelle J., Capelle G., 1969, *La France en direct 1. Introduction à la méthode*, Hachette, Paris.
- Capelle J., Capelle G., 1969, *La France en direct 1. Livre de l'élève*, Hachette, Paris.
- Capelle J., Capelle G., 1970, *La France en direct 2. Livre de l'élève*, Hachette, Paris.
- Capelle J., Capelle G., Quenelle G. et al., 1980, *La France en direct 3. Livre de l'élève*, Hachette, Paris.
- Capucho F., Denyer M., Labascoule J. et al., 2007, *Rond Point 3 B2. Cahier d'exercices*, Difusión, Barcelone.
- Capucho F., Denyer M., Labascoule J. et al., 2007, *Rond-Point 3 B2. Livre de l'élève*, Difusión, Barcelone.
- Care J.-M., Odot C., Santomauro A., 1985, *Entrée libre 2*, CLE International, 1985.
- Care J.-M., Odot C., Santomauro A., 1986, *Entrée Libre 2. Exercices pour la classe*, CLE International, Paris.
- Chahi F., Denyer M., Gloanec A. et al., 2018, *Défi 1 A1. Livre de l'élève*, Éditions Maison des Langues, Paris.
- Cocton M.-N., Dereeper C., Kohlmann J. et al., 2020, *L'atelier B1. Cahier d'activités*, Didier FLE, Paris.
- Cocton M.-N., Heu E., Houssa C. et al., 2014, *Saison 1 A1/A2. Livre de l'élève*, Didier, Paris.
- Cocton M.-N., Kohlmann J., Rabin M. et al., 2020, *L'atelier B1. Livre de l'élève*, Didier FLE, Paris.
- Cortina Sagredo B., Doucinet S., 2023, *En vrai Méthode de français B1. Livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Cortina Sagredo B., Doucinet S., 2023, *En vrai. Méthode de français A2. Livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Courtillon J., Guyot-Clement C., 2004, *Campus 4 : livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Courtillon J., Guyot-Clément C., Salinis de G.-D., 1994, *Libre Echange 3. Livre du professeur*, Didier, Paris.
- Courtillon J., Raillard S., 1982, *Archipel I. Livre de l'élève*, Didier, Paris.
- Courtillon J., Raillard S., 1983, *Archipel II. Livre de l'élève*, Didier, Paris.
- Courtillon J., Raillard S., 1985, *Archipel I. Cahier d'exercices*, Didier, Paris.
- Courtillon J., Salinis de G.-D., 1991, *Libre Echange 1*, Didier, Paris.
- Courtillon J., Salinis de G.-D., 1991, *Libre Echange 2*, Didier, Paris.
- Courtillon J., Salinis de G.-D., 1993, *Libre Echange 3*, Didier, Paris.
- Denyer M., Garmendia A., Lions-Olivieri M.-L., 2009, *Version Originale 1 Livre de l'élève*, Éditions Maison des Langues, Paris.

- Denyer M., Ollivier C., Perrichon E., 2011, *Version Originale 3. Livre de l'élève*, Éditions Maison des Langues, Paris.
- Di Giura M., Simonelli S., 1992, *Le nouvel à suivre... Corso di lingua francese*, SEI, Torino.
- Dollez C., Pons S., 2002, *Reflets 3*, Hachette FLE, Paris.
- Dollez C., Pons S., 2006, *Alter ego 3 : méthode de français B1*, Hachette, Paris.
- Dominique P., Demari J. C., Grellier D., Lemoine A., Plum C., 1984, *Sans frontières 3*, CLE International, Paris.
- Dominique P., Girardet J., Verdelhan M., Verdelhan M., 1989, *Le Nouveau sans frontières 1. Méthode de Français*, CLE International, Paris.
- Dominique P., Girardet J., Verdelhan M., Verdelhan M., 1989, *Le Nouveau sans frontières 2. Méthode de Français*, CLE International, Paris.
- Dominique P., Plum C., 1984, *Sans frontières 2. Exercices et textes complémentaires*, CLE International, Paris.
- Dominique P., Plum C., 1985, *Sans frontières 3. Livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Dominique P., Plum C., Santomauro A., 1985, *Sans frontières 3. Exercices complémentaires*, CLE International, Paris.
- Flumian C., Labascoule J., Lause C. et al., 2011, *Nouveau Rond-Point 2 B1. Livre de l'élève*, Éditions Maison des Langues, Paris.
- Flumian C., Labascoule J., Liria P. et al., 2011, *Nouveau Rond-Point 2 B1. Cahier d'activités*, Éditions Maison des Langues, Paris.
- Gallon F., Mathieu-Benoit E., Lopes M.-J., Le Bougnec J.-T., 2023, *Inspire Lycée 2 A2. Livre de l'élève*, Hachette FLE, Paris.
- Gauvenet H., Guberina P., Neveu P. et al., 1962, *Méthode Audio-visuelle de français*, Didier, Paris.
- Gauvenet H., Guberina P., Neveu P. et al., 1975, *Méthode audio-visuelle de Français. Exercices*, Didier, Paris.
- Geffroy R., Lo Cascio D., Rivas M., 1991, *La clé des champs 1. Méthode de français*, Larousse FLE, Paris.
- Gibbe C., Girardet J., Parizet M.-L., Pécheur J., 2017, *Tendances B2. Livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Gibert P., Greffet P., Rausch A., Zundert van D., 1988, *Bonne Route ! 1 Méthode de français*, Hachette, Paris.
- Gibert P., Parizet M.-L., Greffet P., Pérez-Léon A., Rausch A., 1989, *Bonne Route ! 2 Méthode de*
- Girardet J., 1988, *Le Nouveau sans frontières 1. Le livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Girardet J., 1998, *Panorama de la langue française 3. Livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Girardet J., Cridlig J.-M., 1996, *Panorama de la langue française 1*, CLE International, Paris.
- Girardet J., Cridlig J.-M., Dominique P., 1990, *Le Nouveau sans frontières 3. Le livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Girardet J., Cridlig J.-M., 1996, *Panorama de la langue française 2*, CLE International, Paris.
- Girardet J., Pecheur J., Gibbe C. et al., 2016, *Tendance B1. Livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Girardet J., Pecheur J., Gibbe C. et al., 2016, *Tendances A2. Livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Girardet J., Pecheur J., 2002, *Campus 1 : méthode de français. Livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Girardet J., Pecheur J., 2008, *Echo 1. Méthode de français A1-A2*, CLE International, Paris.
- Girardet J., Pecheur J., 2008, *Echo 2 A2-B1*, CLE International, Paris.
- Girardet J., Frérot J.-L., 1997, *Panorama de la langue française 3*, CLE International, Paris.

- Gomes R., Gruneberg A., Job B., 1995, *Rendez-vous à l'annexe. Niveau 1*, CLE International, Paris.
- Guberina P., Rivenc P., 1962, *Voix et images de France*, Didier, Paris.
- Guebrina P., Rivenc P., 1966, *Voix et images de France. Livre de l'élève*, Didier, Paris.
- Gutlé G., Dalgalian G., Lieutaud S., Porcher L., 1987, *Atout France pour améliorer votre français*, Didier, Paris.
- Guyot-Clément C., Courtillon J., 1991, *Libre Echange 1. Livre du professeur*, Didier, Paris.
- Heu E., Mabilat J.-J., 2015, *Édito B2. Livre de l'élève (3e éd)*, Didier FLE, Paris.
- Heu-Boulhat E., Gatin M., Nicolas E., Perrard M., Petitmengin V., Sperandio C., 2023, *Édito B1 (3e éd.)*, Didier FLE, Paris.
- Himber C., Hugot C., Waendendries M., 2023, *Mon alter ego 1. A1*, Hachette FLE, Paris.
- Himber C., Hugot C., Waendendries M., 2023, *Mon alter ego 2. A2*, Hachette FLE, Paris.
- Hirschsprung N., Tricot T., 2017, *Cosmopolite 1 A1. Livre de l'élève*, Hachette FLE, Paris.
- Hirschsprung N., Tricot T., 2017, *Cosmopolite 2 A2. Livre de l'élève*, Hachette FLE, Paris.
- Hirschsprung N., Tricot T., Veillon-Leroux A., collab. et al., 2019, *Cosmopolite 4 B2. Livre de l'élève*, Hachette FLE.
- Hugot C., Kizirian V. M., Warndendries M. et al., 2012, *Alter ego+ 1 A1. Livre de l'élève*, Paris, Hachette FLE.
- Hugot C., Kizirian V. M., Warndendries M. et al., 2016, *Alter ego+ 2 A2. Livre de l'élève*, Hachette FLE, Paris.
- Job B., 1994, *Mosaïque 1. Méthode de français*, CLE International, Paris.
- Job B., 1994, *Mosaïque 2. Méthode de français*, CLE International, Paris.
- Kaneman-Pougatch M., Trevisi S., Beacco di Giura et al., 1997, *Café Crème 1. Guide pédagogique*, Hachette FLE, Paris.
- Kaneman-Pougatch M., Trevisi S., Beacco di Giura M., Jennepin D., 1997, *Café Crème 1*, Hachette FLE, Paris.
- Kowalewska I., van Teslaar A. P., Le Calvez R., 1970, *Vous avez la parole. Tome 1*, A. Colin, Paris.
- Kowalewska I., van Teslaar A. P., Le Calvez R., 1970, *Vous avez la parole. Livre du professeur*, A. Colin, Paris.
- Labascoule J., Flumian C., Royer C., 2004, *Place d'Italie. 2 Méthode de français pour Italiens*, Les auteurs et Difusión, Barcelone.
- Labascoule J., Lause C., Royer C., 2004, *Place d'Italie. 1 Méthode de français pour Italiens 1*, Les auteurs et Difusión, Barcelone.
- Labascoule J., Lause C., Royer C., 2010, *Nouveau Rond-point. Pas à pas A1. Livre de l'élève*, Éditions Maison des Langues, Paris.
- Laine E., Richard D., Bonenfant J., 2015, *Alter ego+ 4 B2. Cahiers d'activités*, Hachette FLE, Paris.
- Le Bougnec J. T., Lopes M. J., Menand R. et al., 2002, *Forum 3 : livre de l'élève*, Hachette FLE, Paris.
- Le Bougnec J.-T., Lopes M.-J., 2020, *Inspire 1 A1. Livre de l'élève*, Hachette, Paris.
- Lopes M.-J., Le Bougnec J.-T., 2014, *Totem 1 A1. Livre de l'élève*, Hachette FLE, Paris.
- Lopes M.-J., Le Bougnec J.-T., 2014, *Totem 2 A2. Livre de l'élève*, Hachette FLE, Paris.
- Lopes M.-J., Le Bougnec J.-T., 2015, *Totem 3 B1. Livre de l'élève*, Hachette FLE, Paris.
- Lopes M.-J., Twaedowski-Vieites D. et al., 2022, *Inspire 3 B1. Livre de l'élève*, Hachette FLE, Paris.
- Lopes M.-J., Twaedowski-Vieites D., 2023, *Inspire 4 B2. Livre de l'élève*, Hachette FLE, Paris.
- Marchand L., Marchand G., 1991, *Le premier livre de français ou La Famille Dupont*, Éditions FELF, Paris.
- Mathieu-Benoît E., Dorey-Mater A., Lombardini A., 2019, *Cosmopolite 4 B2. Cahier d'activités*, Hachette FLE, Paris.

- Mauger G., 1953, *Cours de langue et civilisation françaises I*, Hachette, Paris.
- Mauger G., 1955, *Cours de langue et de civilisation françaises II*, Hachette, Paris.
- Menand R., 2009, *Le nouveau taxi ! 2. Livre de l'élève*, Hachette, Paris.
- Menand R., Johnson A.-M., 2010, *Le nouveau taxi ! 3. Livre de l'élève*, Hachette, Paris.
- Merieux R., Loiseau Y., 2003, *Connexions 1*, Didier, Paris.
- Moget M. T., 1972, *De vive voix. Guide Pédagogique*, Didier, Paris.
- Moget M. T., 1972, *De vive voix. Livre de l'élève*, Didier, Paris.
- Moget M. T., Besse H., Lapeyre F., Papo E., 1979, *Interlignes. Livret de l'étudiant*, Didier, Paris.
- Moirand S. C., Porquier R., 1972, *Le français actuel. Fichier de l'étudiant 1*, Hatier, Paris.
- Monnerie A., Bidaud F., 1988, *Le Nouvel InterCodes 1*, Le Monnier-Larousse, Paris.
- Monnerie-Goarin A., Hussenet-Jakubowski F., Goarin M., 1989, *Bienvenue en France Tome 1. Méthode de français*, Didier, Paris.
- Monnerie-Goarin A., Hussenet-Jakubowski F., Goarin M., 1990, *Bienvenue en France. Tome 2*, Didier, Paris.
- Monnerie-Goarin A., Schmitt S., Saintenoy S., Szarvas B., 2006, *Métro Saint-Michel. Méthode de français 1*, CLE International, Paris.
- Monnerie-Goarin A., Schmitt S., Saintenoy S., Szarvas B., 2006, *Métro Saint-Michel 1. Livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Monnerie-Goarin A., Schmitt S., Saintenoy S., Szarvas B., 2006, *Métro Saint-Michel 2. Méthode de Français*, CLE International.
- Paccagnino C., Poletti M.-L., 1988, *Grand Large 1. Guide pédagogique*, Hachette, Paris.
- Penfornis J.-L., 2023, *En contact. Méthode de français A1-A2. Livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Penfornis J.-L., 2023, *En contact. Méthode de français B1 Livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Plum C., 1990, *Le Nouveau sans frontières 2. Le livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Poisson-Quinton S., Maheo-Le Coadic M., Vergne-Sirieys A., 2005, *Festival 1. Livre de l'élève*, CLE International, Paris.
- Poisson-Quinton S., Maheo-Le Coadic M., Vergne-Sirieys A., 2006, *Festival 2. Livre de l'élève*, CLE International.
- Poisson-Quinton S., Sala M., 2000, *Initial 1*, CLE International, Paris.
- Pons S., Bonenfant J., Dollez C., Chort G. et al., 2015, *Alter ego+ 4 B2. Guide pédagogique*, Hachette FLE, Paris.
- Pons S., Mothe P., Massacret E., 1999, *Café Crème 4. Perfectionnement*, Hachette, Paris.
- Pons S., Trevisol P., Veillon-Leroux A., 2013, *Alter ego+ 3 B1*, Hachette FLE, Paris.
- Pons S., Trevisol P., Veillon-Leroux A., 2013, *Alter ego+ 3 B1. Cahiers d'activités*, Hachette FLE, Paris.
- Richterich R., Suter B., 1981, *Cartes sur table*, Hachette, Paris.
- Richterich R., Suter B., 1983, *Cartes sur table II. Guide d'utilisation*, Hachette, Paris.
- Richterich R., Suter B., 1983, *Cartes sur table II. Livre de l'élève*, Hachette, Paris.
- Rio L., 2021, *Odyssée A1. Cahier d'activités*, CLE International, Paris.
- Rio L., 2021, *Odyssée A1. Livre du professeur*, CLE International, Paris.
- Sala M., Beaulieu C., 2000, *Initial 2*, CLE International, Paris.
- Trevisi S., Delaisne P., Mcbride N., 1998, *Café Crème 3*, Hachette FLE, Paris
- Udris R., O Neil C., Birks R., 1998, *Le français en gros plan*, Didier, Paris.
- Vassal-Brumberg J., 1988, *Sans frontières Perfectionnement. Cahiers d'entraînement*, CLE International, Paris.
- Verdelhan M. et M., 1977, *Français Niveau 2*, CLE International, Paris.
- Verdelhan-Bourdage M., Verdelhan M., Dominique P., 1989, *Sans frontières 2*, CLE International, Paris.



**AI-BASED TOOLS TO SCAFFOLD STUDENTS WITH SPECIFIC
LEARNING DISORDERS**
The Inclusive Learning Course at the University of Bari Aldo Moro

LUCIA MAFFIONE

University of Bari Aldo Moro, Contract Teacher
ITET “Cassandro Fermi Nervi”, Permanent English Teacher
lucia.maffione@uniba.it – prof.maffione@gmail.com

Abstract

(EN) This article discusses the second edition of the *Inclusive Learning* programme, implemented at the Language Centre of the University of Bari to teach English to students with Specific Learning Disorders. Building on established methods (video-based teaching, grammar through music, Test-Teach-Test, digital mediators), the main innovation in this edition was the integration of AI-based tools to enhance scaffolding and accessibility in language learning. All participants successfully completed the course and gave positive feedback.

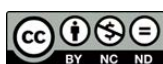
KEYWORDS: Inclusive Learning; Artificial Intelligence; Inclusion; Specific Learning Disorders; Linguistic accessibility.

(ITA) In questo articolo viene presentata la seconda edizione del corso *Inclusive Learning*, realizzato presso il Centro linguistico dell'Università di Bari per insegnare l'inglese a studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Basandosi su metodi consolidati (insegnamento basato su video, grammatica attraverso la musica, *Test-Teach-Test*, mediatori digitali), la principale innovazione di questa edizione è stata l'integrazione di strumenti basati sull'Intelligenza Artificiale per migliorare l'accessibilità nell'apprendimento delle lingue. Tutti i partecipanti hanno completato con successo il corso e hanno fornito feedback positivi.

PAROLE CHIAVE: Apprendimento inclusivo; Intelligenza artificiale; Inclusione; Disturbi Specifici dell'Apprendimento; Accessibilità linguistica.

1. Introduction

The University Language Centre of the University of Bari Aldo Moro, in collaboration with the University's *Disability and Specific Learning Disorders (SLD) Service*, implemented the second



edition¹ of the *Inclusive Learning* program during the 2024/2025 academic year. This learning initiative has been designed to develop an innovative English language course tailored for university students with Specific Learning Disorders. In more detail, the *Inclusive Learning* course wanted to offer volunteer students the opportunity to attend an accessible English language course. The main innovation of the second edition of the course compared to the first one was the introduction of selected digital tools based on Artificial Intelligence, used for educational purposes to strengthen scaffolding mechanisms and improve linguistic accessibility.

2. Motivation

With the aim of achieving a «just, equitable, tolerant and socially inclusive world, where the needs of the most vulnerable are met», the United Nations 2030 Agenda, in Goal 4, calls on member countries to ensure «inclusive and equitable quality education», promoting lifelong learning for all. Furthermore, starting from the assumption that «every student is equally important», UNESCO argues that «education can contribute to building inclusive societies if it considers student diversity not as a problem but as a challenge: identifying individual talent in all its forms and creating the conditions in which it can flourish²».

The acronym S.L.D. (D.S.A. in Italian) refers to the macro-category of Specific Developmental Learning Disorders recognised by Italian Law 170/2010, such as dyslexia, dysgraphia, dysorthography and dyscalculia. The regulatory protection of specific learning disorders has led to the need for educational institutions, including universities, to implement «special dispensatory and compensatory measures for teaching flexibility», as well as «appropriate forms of assessment and evaluation» for students diagnosed with SLD. As «educational and teaching support measures», the law provides for «the use of individualised and personalised teaching [...] that also takes into account the specific characteristics of the individuals [...] (as well as) the introduction of compensatory tools, including alternative learning methods and information technology» (Law 170/2010, Art. 5³), which are essential for facilitating learning processes and compensating for students' learning disorders.

The CNUDD Guidelines (2024⁴), approved by the National University Conference of Delegates for Inclusion, represent an emerging reference framework for inclusive practices in Italian universities, addressing students with disabilities, SLD, and other special educational needs across academic life and learning environments, including curriculum and support services. These guidelines emphasise the need to adopt accessible curricula, multimodal teaching strategies, and tailored support.

As a direct consequence of all these premises, the *Inclusive Learning course* represented a concrete response to the law requirement and an opportunity for inclusive language training for students with Specific Learning Disorders (SLD) attending the university.

¹ Maffione, L., 2024, “Progettazione, metodologie e tecnologie didattiche per l’insegnamento della lingua inglese a studenti con DSA” in *Cross-Media Languages. Applied Research, Digital Tools and Methodologies*, 2, 77-88.

² UNESCO, *Inclusion in Education: all means all*, 2021: 7.

³ See Law No. 170 of 8 October 2010, ‘*New regulations on specific learning disorders in schools*. The subsequent MIUR Ministerial Directive of 27 December 2012 ‘*Intervention tools for pupils with special educational needs and territorial organisation for school inclusion*’ introduced the acronym SEN, Special Educational Needs (BES in Italian), to bring together under a single macro-category students with Special Educational Needs such as disabilities, Specific Developmental Disorders including SLDs, ADHD, Cognitive Borderline Disorders, Non-specific Learning Disorders, Mood disorders, Anxiety Disorders; students with socio-economic, linguistic and cultural disadvantages and students with high cognitive potential.

⁴https://www2.cruil.it/cruil/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf

3. Theoretical Framework

Artificial Intelligence can be considered the heart of a technological renewal that is profoundly transforming education, and it is having a profound impact on learning and teaching practices as a whole.

The growing centrality of AI in education is recognised at the European policy level through DigComp 2.2, the European Digital Competence Framework for Citizens, which introduces significant updates concerning citizens' ability to acquire, understand, and consciously use skills related to Artificial Intelligence, now considered essential components of advanced digital literacy. The framework explicitly encourages the development of AI-generated content through creative tools for automated text, image, and video production, simultaneously highlighting the importance of teaching also accuracy, copyright compliance, and ethical awareness.

From a pedagogical perspective, AI offers new opportunities to rethink learning design to go beyond mere content transmission methods. As Mollick notes, «thanks to AI, different tasks will be possible, and we will be able to generate new pedagogical approaches to keep pace with students' aspirations» (Mollick, 2025: 129). Such innovation must be guided by a balanced approach, where there is an integration of «AI into the learning process without compromising the development of fundamental skills» (Mollick, 2025: 128). Similarly, Cinganotto argues that «AI plays a crucial role in shaping learning designs and pedagogical strategies to achieve a high level of educational efficacy», because it allows learners to become «evaluators, critical thinkers, and knowledge creators», thereby shifting the focus from the content acquisition to the learning process itself (Cinganotto, 2025: 34).

However, this pedagogical shift due to the advent of artificial intelligence requires a redefinition of the role of the teacher, who is nowadays increasingly called upon to be a facilitator of learning and a mediator between technology and pedagogy as well. In this regard, Cinganotto emphasises that «teachers, as key facilitators of learning, must not only promote innovative pedagogical practices but also play a crucial role in promoting digital literacy and AI literacy, as well as the critical implementation of AI in formal educational contexts» (Cinganotto, 2025: 2).

The pedagogical potentialities of AI also lie in its ability to respond to students' specific preferences by providing personalised learning environments tailored to students' needs and preferences (Betal 2023: 2). In this sense, within inclusive educational contexts, AI-based technological tools could be used as *scaffolding devices* that enhance students' access, participation, and agency during their learning processes. The precious pedagogical aid provided by AI could be especially useful in Foreign Language Education for students with Specific Learning Disorders (SLD). These learners usually experience persistent difficulties in phonology, morphosyntax, vocabulary acquisition, decoding processes, lexical retrieval, and in using language effectively for social interaction. Consequently, the accessibility of the linguistic learning process for these students could be guaranteed by designing inclusive AI-based training pathways, capable of addressing their «Specific Language Needs» (Daloiso 2016) and to provide multiple ways to access input with multimodal mediators. By the combination of the Universal Design for Learning (UDL) – of its principles of multiple means of representation, action, expression, and engagement (cfr. Murawski et al. in Dell'Anna 2021: 13) – and an informed use of AI-based tools, it could be possible to enhance accessibility, personalisation, and learner agency, while supporting the development of students' linguistic competence.

4. Participants' learning profiles and needs analysis

The participants in the second edition of the *Inclusive Learning* B1 educational programme were 7 volunteers (4 girls and 3 boys) from various degree courses at the University of Bari Aldo Moro, with

different cultural backgrounds and fields of study. Specifically, there was 1 Biology student, 2 Animal Science students, 1 History student, 1 Political Science student and 1 Sports Science student.

With the aim of designing the course in line with the students' needs, during the first lesson they were asked to answer some questions to find out about their learning profile, their difficulties in studying English, their preferences and any requests that the teacher should take into account when designing the course. 66.7% of them said they had dyslexia, 16.7% dysorthography, and another 16.7% a combined disorder that included dyslexia, dysgraphia, and dysorthography. They were asked which aspects of English they found most difficult, and the items that received the most votes included grammar (83.3%), vocabulary (83.3%) and speaking (66.7%). Furthermore, 66.7% of participants stated that they had difficulty understanding the meaning of a text in English as well as remembering information after reading it. All respondents (100%) reported difficulty organising their ideas when writing in English, and 83.3% had difficulty in remembering the correct spelling of English words. In addition, 50% of students also reported difficulty in understanding spoken English.

As for their learning preferences, 83% of course participants preferred to learn English through interactive activities such as games or quizzes, while 66.7% preferred practical exercises and classroom lessons. As for compensatory learning tools, 83% of participants identified concept maps, tables and structured diagrams as the most useful aids. In addition, 50% considered the use of visual aids for study, such as images and graphs, to be very effective. Among the topics that students expressed interest in exploring further were those related to travel and employment. Finally, when asked about the factors that most contributed to overcoming difficulties in learning English, 66% of respondents emphasised that the support provided by teachers was the most significant, followed by visual aids and the personalisation of teaching materials.

5. Methodological Design

Given the positive results obtained from the first edition of the educational experiment, most of the methodological strategies that characterised the previous edition were deliberately incorporated into the design of the second edition of the *Inclusive Learning* course. In particular, the methodological structure of the course was characterised by the following choices:

- implementation of a multimodal pedagogy, focused on the diversification of inputs and activities to be carried out through the use of popular songs, quizzes, riddle activities, mind maps, and audio and video supports;
- attention to cognitive load, applying lessons divided into blocks and systematic repetition and reformulation of linguistic inputs at the beginning and end of each training session to ensure redundancy and support students' memory;
- the use of AI-based activities to improve accessibility and learner agency;
- application of Universal Design for Learning principles throughout the course, designing activities and materials to accommodate students' different learning styles and personal sensory preferences, because, as Rose and Meyer argue, «learning is enhanced when information is presented in multiple modalities and learners are allowed flexible ways to express what they know» (2002: 76).

5.1 Implementation of UDL principles with Choice Board

The UDL principles have been implemented, thanks to the use of an AI-based tool, called *Choice Board*, available within the website of *MagicSchool*⁵.

⁵*MagicSchool* (<https://www.magicschool.ai/>) is an AI-driven educational platform designed to support educators and students by enhancing learning experiences through tailored generative tools. The platform offers a comprehensive suite

The Choice Board provides structured options for learning activities that can vary in terms of modality, level of support and means of expression, thus promoting student autonomy, motivation and equitable access. It is a student-centred teaching tool that promotes inclusive learning by offering different paths to achieve the same learning objectives. Based on the principles of Universal Design for Learning, the use of this design tool allows teachers to proactively address learner variability and reduce barriers to participation, enabling all students, especially those with Special Educational and Language Needs, to interact meaningfully with content through differentiated but aligned tasks. In more detail, students were given the autonomy to select the activity they wished to complete among those suggested on the board (see Figure 1). Consequently, personalization was not imposed or predetermined by the teacher; rather, students actively chose the task they perceived as most aligned with their individual learning preferences. This learner-centred approach could foster students' engagement and motivation for the task execution. This activity with the *Choice Board* was usually assigned as homework, with the twofold aim of giving students the chance to consolidate the grammar rules or vocabulary introduced, as well as complete the task with all the time they needed. The follow-up phase was conducted in the following lesson, when each student was invited to present the completed chosen task and share it with the other students. This collective moment of presentation and discussion functioned as an opportunity for guided revision, peer learning, and fostering active participation.

CHOOSE ONE ACTIVITY TO DO AMONG THE FOLLOWING:

HOMEWORK

Assignment Title	Assignment Description
Role Play Scenarios	Create a short skit using present continuous and simple tenses in dialogue.
Daily Journal Entries	Write three journal entries describing your daily activities using present simple.
Picture Descriptions	Choose a picture and describe it using present continuous and possessive adjectives.
Peer Interviews	Conduct an interview with a classmate, focusing on using present simple and pronouns.
Grammar Quiz Creation	Create a quiz for classmates covering present continuous, present simple, and possessive pronouns.
Video Presentation	Record a video explaining the differences between present simple and present continuous with examples.
Online Discussion Board	Participate in an online forum discussing hobbies using present continuous and possessive adjectives.
Creative Story Writing	Write a short story incorporating both present simple and continuous, along with possessive adjectives.
Interactive Games	Design a game (like a board game or card game) that helps practice the target grammar points.



Figure 1.
Example of a Choice board activity.

of AI tools to assist with lesson planning, differentiation, assessment creation, individualized education programs, and communication, with the aim of improving student outcomes.

5.2 Ai-based tools for scaffolding productive skills

The innovative teaching tools and strategies, differently from the ones used during the first edition of the course, involved the proposal of guided educational use of various digital tools based on Artificial Intelligence, to provide scaffolding during the production and consolidation phases of each lesson. During the inclusive learning course, various artificial intelligence tools were used to support students in the difficult phase of writing in English. Among these:

- *Gemini*

For example, students were guided in the use of Gemini to correct short written texts, encouraging them to reflect on the grammar and structures used. The prompt was initially provided by the teacher, after which the students proceeded to work independently. During a study session on the use and difference between two verb tenses (present simple and present progressive), they were asked to write a few sentences on the topic and correct them using Gemini. The prompt provided was as follows: “*Correct the following sentences, checking not only for spelling mistakes, but also whether the present simple and present progressive are used correctly*”.

Another possible use of Gemini was for generating pictures starting from written prompts given by students. This approach integrates written production with visual elements, whereby students were required to recreate given photographs through prompts written in English. More specifically, students were asked to recreate two images with contrasting elements by writing a suitable prompt in Gemini to generate an image closely resembling the original one. This activity encouraged purposeful use of language, and it was also engaging because once the photo was shared, it was possible to decide who had generated the photo closest to the original one, creating a kind of competition.

- *Quillbot*⁶

Another valuable tool proposed during the course as an aid during writing sessions was QuillBot. QuillBot is an artificial intelligence-based digital platform, originally designed to support academic writing and text revision. Its main features include paraphrasing, grammar checking, summarising, and vocabulary support tools. This AI-based tool was used as an inclusive tool during the course because it provided support to students with syntactic organisation and lexical choice issues. More specifically, thanks to the use of the grammar checker and paraphrasing functions, students were helped to revise their texts in a guided manner, developing linguistic awareness and maintaining their active role in the writing process. For example, during a writing session, students were asked to write a text about predictions for the year 2050, and the text was developed and checked independently by the students using QuillBot's functions. The learners were unfamiliar with the tool and were excited to discover it.

- *InVideo.io*⁷

To enhance motivation and engagement during written production, learners were asked to copy and paste a text they had composed within a video-generation platform, that is, InVideo.io. This is an AI-based tool that enables users to transform written scripts into short videos by automatically combining text with images, animations, and audio-visual elements. This tool supported multimodal learning — allowing students to translate linguistic content into visual narratives and visualize their written work — with the aim to encourage a better understanding and a greater engagement with content by «translating meaning across modes» (Kress, 2010: 27). The resulting videos were shared on a Padlet, a collaborative digital space, in which each student could show their work to classmates. This sharing phase encouraged reflection on learning outcomes, fostered peer awareness, and promoted a sense of accomplishment. As noted by Robin, digital storytelling environments support learner agency and motivation by enabling students to «create, share, and reflect on their own learning products» (Robin, 2008: 224). From an inclusive perspective, the activity aligns with Universal Design for Learning

⁶ <https://quillbot.com/>

⁷ <https://invideo.io/>

principles by offering multiple means of representation and expression, which are known to reduce barriers and support meaningful participation for diverse learners (Rose & Meyer, 2002: 76).

- *Mizou*⁸

Another AI-powered tool used during the course to support students while they were practising writing skills is Mizou. Mizou is an AI-powered educational platform designed to support interactive learning through conversational chatbots. It could allow teachers to create pre-trained chatbots and engage students in structured dialogues in keeping with specific learning objectives, such as practising grammatical structures or reviewing content knowledge. Specifically, during a lesson, students were asked to have a brief written conversation with a chatbot in Mizou using the passive structure. This interaction with the chatbot not only ensured their engagement during the activity, but also offered them immediate feedback, with a consequent reduction of performance anxiety. The active and dialogic learning promoted by Mizou resulted to be much more motivating than isolated formal exercises.

- *Gliglish*⁹

During the *Inclusive learning* course even oral production has been practised, thanks to the use of an AI-based tool called Gliglish. Gliglish is an educational tool which allows to practise speaking skills by simulating realistic conversations within several communicative scenarios (job interviews, travel, greetings, etc.). Pretending real-life communicative situations has made language learning more immersive, while trying to enhance learners' fluency.

The platform adapts its linguistic content on each students' needs, becoming in this way an educational tool for promoting self-regulation and metacognitive skills. Moreover, it provides feedback on the learner's linguistic output and the *check function* informs them of any mistakes made, also suggesting corrections and alternative forms. During the course this tool was introduced by the teacher in response to the learners' request of practising more speaking skills while keeping low their strong «language anxiety» (Daloiso, Ghirarduzzi 2025: 341). It was used autonomously by learners to improve during study at home at their pace.

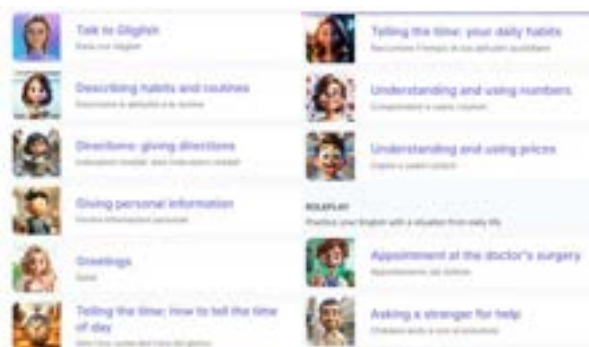


Figure 2
Scenarios available in Gliglish

5.3 Ai-based tools for scaffolding receptive skills

Considering that English language receptive skills are particularly challenging for students with Specific Learning Disorders, as their decoding difficulties place significant demands on working memory and interfere with comprehension (Snowling, 2000: 4), during *Inclusive Learning Course* the AI-based tool *Suno*¹⁰ was used to support grammar learning. The combination of grammar with music was applied also in the second edition of the course, because - as Murphey observed - «songs

⁸ <https://mizou.com/explore>

⁹ <https://gliglish.com/intl/it>

¹⁰ <https://suno.com/home>

stick in the head much more easily than words or phrases learned in other ways» (1992: 3), and they «facilitate memorization and language awareness by combining linguistic input with rhythm and melody, which enhance recall and engagement» (Murphey, 1992: 3). Moreover, music-based activities represent a multimodal way of learning, as they allow to integrate verbal, auditory, and emotional channels, in line with Universal Design for Learning principles.

More specifically, during the course students were asked to choose a grammatical rule studied in class and, as homework, transform it into a song with the help of *Suno* platform. This unusual task required learners to actively manipulate linguistic forms and embed them in a rhythmic and melodic structure, while promoting a retention of the grammatical input. Each song created by the students was shared with the rest of the class, allowing all participants to listen to their peers' productions.

- *Zenmic*¹¹

To further enhance grammatical competence, the teacher made use of the tool *Zenmic* to convert a text into a podcast about the use of the English articles. With the podcast, students were involved in a fill-in-the-gap exercise as a while-listening activity. Since not all students were able to identify all the missing words during the listening in-class activity, they could listen to the podcast at home, revise the content at their own pace and accomplish the task beyond the classroom setting.

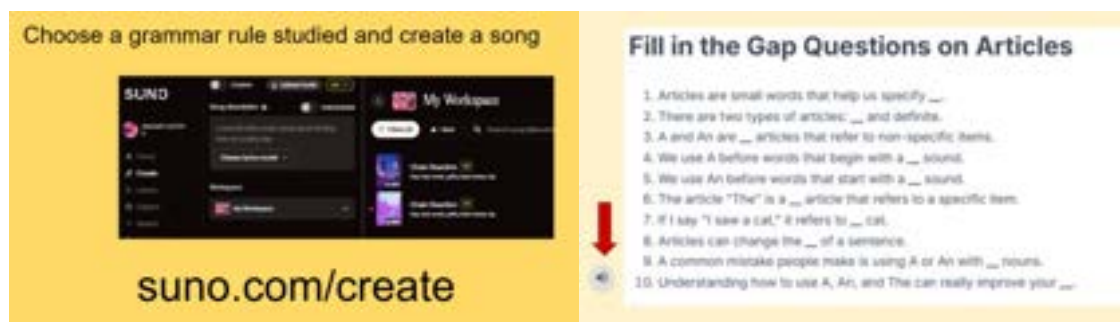


Figure 3
Example of activity with Suno.

6. Feedback and results

Feedback collected from participants at the end of the course indicates a high level of satisfaction with both the methodological choices and the inclusive strategies adopted.

With regard to the teaching methodologies used, all participants (7/7) identified grammar quizzes as the most effective activity for their learning, while a large majority (5/7) also highlighted the usefulness of segmented lessons combined with systematic revision phases.

In terms of learning strategies, the use of compensatory tools (such as concept maps, structured outlines, and dictionaries) during both written and oral assessments was unanimously perceived as highly beneficial (7/7). Similarly, final exam simulations were positively evaluated by almost all participants (6/7), while multisensory stimuli (visual and auditory input), the advance provision of concept maps and structured materials, and the use of artificial intelligence for written text correction (*QuillBot*) were considered useful by most students (5/7).

The AI-based activities implemented during the course also received consistently positive evaluations. The task of creating a song based on a grammatical rule using artificial intelligence was rated as «fairly useful» by 85% of participants, while the activity involving image reproduction through AI-generated prompts was evaluated as «fairly useful» by 57% and «very useful» by 28% of respondents. Similarly, the creation of videos from students' written texts using AI tools was

¹¹ <https://zenmic.com/>

perceived as «*fairly useful*» by 57% and «*very useful*» by 42% of participants. Notably, interaction with a chatbot to practise and consolidate grammatical structures (Mizou) was rated as «*very useful*» by 71% of students, highlighting the perceived effectiveness of dialogic and low-anxiety AI-mediated practice.

According to the qualitative feedback collected, the teacher's availability, empathy, and ability to understand and respond to individual learning difficulties have been the key strengths of the course. Indeed, students reported that: «*teacher supported students in correcting mistakes and reassuring them along the way*», «*It was a great experience and very formative, I would definitely recommend it to students who face the same difficulties as me*» because «*the course structure is useful for all types of learning styles*». Suggestions for possible improvements have been limited and have mainly regarded some logistical aspects, such as extending the course duration, offering occasional online participation if necessary, or providing additional instructional materials.

Overall, students provided a highly positive evaluation of the *Inclusive Learning* course in its second edition, frequently described by them as «*formative*» and «*effective*». All participants reported that they would recommend the course to other students with Specific Learning Disorders, emphasizing its inclusive structure and supportive learning environment. Several students explicitly stated that the course helped them overcome their long-standing difficulties with the English learning language.

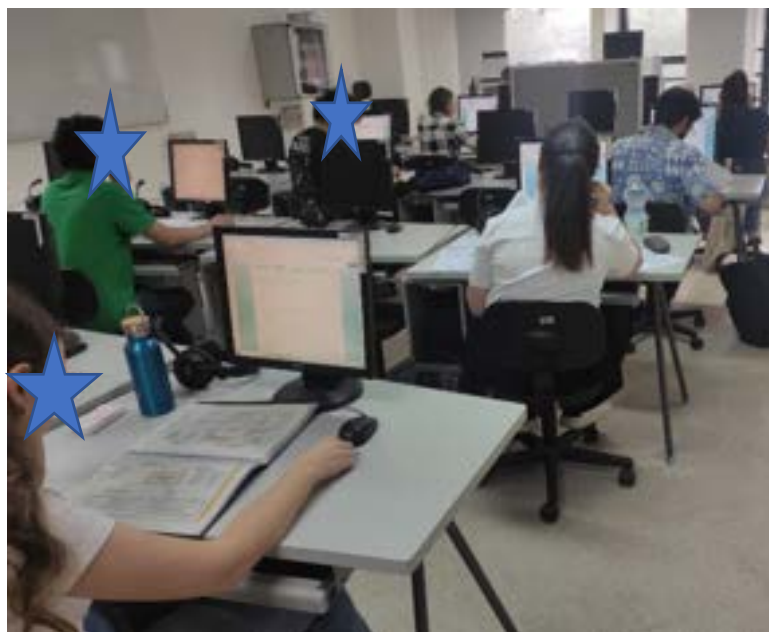


Figure 4
Students during a test

7. Conclusion

The second edition of the *Inclusive Learning* course confirmed the effectiveness of an inclusive and multimodal pedagogy, for the English language learning by university students with Specific Learning Disorders. All participants to the experimental teaching successfully completed the programme and the post-course feedback collected highlighted high levels of satisfaction, engagement, and perceived usefulness of the proposed activities. The pedagogical use of AI-based tools represented the key factor of this edition, as they further enhanced accessibility and provided scaffolding for the development of students' receptive, productive and grammatical skills. In keeping with the UDL framework, the AI-based tools used during the course worked as powerful facilitators for reducing learning barriers and fostering agency of *all* students.

References

- Antoninis M., April D., Barakat B., Bella N., D'Addio, A. C. Eck, M. ... & Zekrya, L., 2020, "All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion", *Prospects*, 49, 3: 103-109.
- Betal Asim K., 2023, "Enhancing Second Language Acquisition through Artificial Intelligence (AI): Current Insights and Future Directions", *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 7: 10-39. https://www.researchgate.net/publication/374189671_Enhancing_Second_Language_Acquisition_through_Artificial_Intelligence_AI_Current_Insights_and_Future_Directions (31/01/2026).
- Cinganotto L., Montanucci G., 2024, "Intelligenza artificiale e apprendimento linguistico: uno studio di caso sui corsi online di lingua e cultura italiana dell'Università per Stranieri di Perugia", *Status Quaestionis*, 1, 20/01/2026: https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1136172/1431 (31/01/2026).
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division, 2001, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Daloiso M., 2016, *I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, 1, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Daloiso M. and Ghirarduzzi A., 2025, "Indagare Le Dinamiche Motivazionali Degli Apprendenti Di Lingue Con Dsa: Il Contributo Dell'autobiografia Linguistica", *Italiano LinguaDue*, 17, 1: 332-353.
- Dell'Anna S., 2021, *Universal Design for Learning in pratica: Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson SpA.
- DigComp 2.2, *The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, 2022: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376> (31/01/2026).
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*, Publications Office of the European Union, 2022: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756> (31/01/2026).
- Godwin-Jones R., 2024, "Distributed agency in language learning and teaching through generative AI", *Language Learning & Technology*, 28, 2: 5-31. <https://hdl.handle.net/10125/73570> (31/01/2026).
- Kormos J. and Smith, A. M., 2023, *Teaching languages to students with specific learning differences*, 18, Channel View Publications.
- Kress G., 2010, *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, Routledge.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", Art. 1-5.
- Maffione, L., 2024, "Progettazione, metodologie e tecnologie didattiche per l'insegnamento della lingua inglese a studenti con DSA", *Cross-Media Languages. Applied Research, Digital Tools and Methodologies*, 2: 77-88. <https://ojs.uniba.it/index.php/cml/article/view/1957> (31/01/2026).
- Melero Rodríguez C., 2020, "La enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 14, 28: 1-15.

- Mollick E., 2025, *L'intelligenza condivisa. Vivere e lavorare insieme all'AI*, San Giuliano Milanese, Luiss University Press.
- Murphey T., 1992, "The discourse of pop songs", *TESOL Quarterly*, 26, 4: 770-774.
- Murawski W. W., Scott J., and Dieker L., 2019, *Universal Design for Learning in inclusive classrooms*, in S. Dell'Anna (ed.), *Didattica inclusiva*, Milano-Roma, FrancoAngeli: 9-25.
- Robin B. R., 2008, "Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom", *Theory into Practice*, 47, 3: 220-228.
- Rose D. H., and Meyer, A., 2002, *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Snowling M. J., 2000, *Dyslexia* (2nd ed.), Oxford, Blackwell.
- Traxler J., 2007, "Defining, discussing, and evaluating mobile learning", *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8, 2: 1-12.

Websites (last accessed: 30/03/2026)

<https://suno.com/home>

<https://zenmic.com/>

<https://mizou.com/explore>

<https://gliglish.com/intl/it>

<https://quillbot.com/>

¹<https://invideo.io/>

<https://www.magicschool.ai>

https://www2.cruis.it/cruis/cnudd/Linee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf



ENSEIGNER LE FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ Pratiques pédagogiques et intégration du FOS en terminale professionnelle

SERENA SASSI

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

serena.sassi@uniba.it

(FR) Cette étude présente une séquence de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) menée dans une classe de terminale AFM. Centré sur le thème des énergies renouvelables, le dispositif s'appuie sur une approche actionnelle et l'analyse de documents authentiques. À travers un travail collaboratif sur Google Classroom, les apprenants identifient et définissent des unités terminologiques pour co-construire un glossaire numérique. Cette démarche permet aux élèves de développer leur autonomie lexicale et leurs compétences professionnalisantes, les préparant ainsi à la réalisation d'un compte-rendu final évalué.

MOTS-CLÉS : FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) ; approche actionnelle ; terminologie ; énergies renouvelables ; apprentissage collaboratif.

(EN) This study presents a French for Specific Purposes (FSP) teaching sequence designed for high school seniors in Administration, Finance, and Marketing. Focused on the theme of renewable energy, the project adopts an action-oriented approach using authentic documents. Through collaborative work on Google Classroom, students identify and define terminology to co-construct a digital glossary. This approach allows students to build their lexical autonomy and professional communication skills, leading toward a final oral or written assessment.

KEYWORDS : FSP (French for Specific Purposes) ; action-oriented approach ; terminology ; renewable energies ; collaborative learning.

1. Introduction

L'enseignement des langues de spécialité dans le cadre de la formation professionnelle secondaire constitue un terrain d'expérimentation fertile autant qu'un défi didactique stimulant. Dans un monde du travail en constante mutation, il s'agit non seulement de transmettre des compétences linguistiques, mais aussi de préparer les apprenants aux réalités communicationnelles et technologiques de leur futur environnement professionnel. La présente étude focalise l'attention sur une expérience didactique menée au sein d'une classe de terminale professionnelle filière Amministrazione, Finanza e Marketing (AFM), centrée sur la thématique, à la fois technique et sociétale, des énergies renouvelables.



En s'alignant sur les approches didactiques qui articulent langue générale et langue de spécialité, cette étude adopte l'approche du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). L'enjeu est ici de repenser l'enseignement de la terminologie, qui demeure trop souvent théorique, pour le transformer en une compétence dynamique. Pour dépasser ce stade théorique, il convient de rendre l'élève acteur de son apprentissage. L'objectif de cet article est de montrer comment une séquence didactique, fondée sur l'exploitation de corpus pédagogiques authentiques et médiatisée par des outils numériques collaboratifs, peut favoriser l'acquisition d'une terminologie spécialisée tout en développant l'autonomie de l'apprenant.

Cet article s'articulera autour de trois axes. Nous exposerons d'abord le cadre théorique qui sous-tend notre approche, croisant didactique du FOS et littératie numérique. Nous détaillerons ensuite la méthodologie mise en œuvre, allant de la sélection des documents à leur exploitation pédagogique en classe. Enfin, nous analyserons les résultats de cette expérimentation, en nous penchant sur la qualité des productions terminologiques et sur l'évolution de la posture des élèves face au savoir spécialisé.

2. Cadre théorique

La présente étude s'ancre dans les principes fondamentaux du FOS définis par Lehmann (1993) et développés par Mangiante et Parpette (2004). Contrairement à un enseignement de langue généraliste, le FOS se construit à partir d'une analyse des besoins langagiers cibles, visant une adéquation avec les exigences professionnelles des apprenants. Le recours aux documents authentiques s'avère indispensable pour accéder à la réalité discursive des métiers visés (Mangiante et Parpette, 2004). Cette orientation s'articule naturellement avec la perspective actionnelle¹, transformant la classe en un espace de travail où l'élève est considéré comme un acteur social engagé dans la réalisation de tâches finalisées (Puren, 2006 ; Bento 2013).

Notre travail repose notamment sur la didactique de la terminologie. La terminologie ne doit pas être perçue comme une simple nomenclature, mais comme un outil de communication professionnelle, fonctionnant comme un système conceptuel structurant un domaine spécialisé (Cabré, 2005 ; L'Homme, 2004). Dans le contexte scolaire, l'appropriation de ce lexique spécifique nécessite de dispositifs pédagogiques qui dépassent la mémorisation passive pour engager l'apprenant dans une démarche active de repérage, d'analyse et de réemploi en contexte (Lerat, 1995).

À cette dimension linguistique s'ajoute également le volet numérique. Comme le mettent en exergue Loupaki et Vezzani (2025), la didactique de la terminologie ne peut plus se passer des outils technologiques. Ces derniers sont indispensables pour former l'esprit critique de l'apprenant, car ils s'inscrivent dans les pratiques communicationnelles quotidiennes des apprenants². Dans cet écosystème dense mais inégal, l'élève doit apprendre non seulement à repérer les termes, mais aussi à évaluer la fiabilité et la pertinence des sources documentaires exploitées. L'exploitation de corpus devient ainsi un moyen pour développer l'esprit critique des élèves : une compétence fondamentale

¹ La littérature scientifique consacrée à la perspective actionnelle est aujourd'hui considérable, s'imposant comme le paradigme de référence depuis la publication du CECRL (2001). Si ce sujet suscite un tel intérêt, c'est qu'il répond aux mutations du monde contemporain : il ne s'agit plus seulement de former des locuteurs capables d'échanger des informations (approche communicative), mais de préparer des « acteurs sociaux » aptes à agir et à collaborer pour résoudre des tâches complexes, une compétence désormais cruciale dans la sphère professionnelle.

² Cette posture critique est d'autant plus nécessaire que l'apprenant évolue aujourd'hui dans un contexte de « pollution informationnelle ». Ce phénomène se caractérise d'une part l'*infobésité* (ou surcharge informationnelle), théorisée par Sauvajol-Rialland comme une pathologie de la communication où le trop-plein d'informations nuit à la prise de décision ; d'autre part, la prolifération des fausses nouvelles (*fake news*), qui impose une vérification systématique des sources pour distinguer la donnée scientifique de la rumeur numérique. Voir Caroline Sauvajol-Rialland, *Infobésité*, Paris, Vuibert, 2013.

pour leur future activité professionnelle, appelé à discerner la rigueur technique des approximations du langage courant (L'Homme, 2004).

L'intégration des outils numériques³ dans ce dispositif ne vise pas une simple modernisation des supports, mais répond à une exigence pédagogique précise : dépasser la « consommation passive » pour atteindre une « dimension créative » de l'apprentissage (Soubrié, 2020). Comme le souligne Carlone (2024), l'environnement technologique permet de redéfinir la posture de l'élève, qui passe de récepteur à « apprenacteur », un sujet engagé dans une implication active et responsable. Cette vision s'inscrit dans l'approche socio-interactionnelle du « Web social » (Ollivier & Puren, 2011), selon laquelle les outils 2.0 permettent de sortir de la simulation scolaire pour proposer des tâches ancrées dans le réel. Dans cette optique, l'élaboration collective du glossaire que nous avons proposé aux élèves incarne le niveau de la « co-création participative de connaissances » (Romero, 2017). Ce modèle transforme ainsi la classe en une véritable communauté d'apprentissage, où l'artefact numérique agit comme un médiateur cognitif, favorisant la construction du savoir à travers l'interaction sociale et la résolution de problèmes partagés (Carlone, 2024).

Enfin, la prise en compte de l'hétérogénéité du public, et notamment la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers, nous conduit à mobiliser les principes de la pédagogie différenciée (Perrenoud, 1997 ; Prud'homme *et al.*, 2016). L'usage du numérique et la multimodalité des supports (texte, image, schéma) répondent ainsi à un impératif d'accessibilité et d'ergonomie cognitive, permettant de varier les voies d'accès au savoir pour contourner certains obstacles instrumentaux liés, dans notre cas, à la dysgraphie et à la dysorthographe.

3. Méthode de travail

La démarche empirique adoptée dans le cadre de ce stage s'inscrit dans une logique de recherche-action (Narcy-Combes *et al.*, 2005). notre intervention a suivi une progression linéaire : identification des besoins spécifiques du public, élaboration d'un corpus pédagogique (défini ici comme un ensemble de documents authentiques spécialisés, sélectionnés et didactisés pour les besoins spécifiques de la séquence) et conception d'un dispositif d'apprentissage collaboratif.

3.1. Public et terrain d'étude

Le travail s'inscrit dans le cadre d'un stage de trois mois, effectué au sein d'un institut technique commercial de la province de Bari. Cette période d'immersion nous a offert une opportunité précieuse d'approfondir la compréhension du milieu scolaire et d'observer les interactions didactiques *in situ*, suivant une démarche d'analyse de l'agir professoral (Cicurel, 2011). L'expérimentation a été réalisée avec 12 élèves (4 garçons et 8 filles) de terminale de la filière AFM (Amministrazione, Finanza e Marketing), visant un niveau linguistique B1. Ce public, proche de l'insertion professionnelle ou de la poursuite d'études supérieures techniques, nécessite de compétences langagières opérationnelles, notamment pour traiter des thématiques actuelles. Cette spécificité impose ainsi une analyse

³ L'intégration du numérique dans l'enseignement n'est pas un phénomène nouveau. Des chercheurs comme Rosenbaum (1969) s'y intéressaient déjà il y a plus de cinquante ans. Toutefois, comme le souligne Alberio (2010), ce domaine est marqué par une évolution technologique si rapide qu'il est difficile d'en stabiliser les connaissances. Face à ce changement constant, il nous a semblé pertinent de ne pas nous limiter à une utilisation « classique » de l'ordinateur. Au lieu de considérer le numérique comme un simple support d'exercices, nous avons voulu explorer son potentiel actuel : celui de favoriser la mise en relation des apprenants entre eux. Notre démarche vise donc à comprendre comment les outils modernes peuvent transformer la classe en un espace de travail collaboratif, dépassant la simple relation individuelle entre l'élève et la machine. Voir Thierry Soubrié, « Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues », *Alsic*, vol. 23, n° 1, 2020, 2020, <http://journals.openedition.org/alsic/4687>; DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>.

préliminaire des besoins langagiers, propre à la démarche du FOS (Mangiante & Parpette, 2004 ; Lehmann, 1993).

La classe inclut un élève bénéficiant d'un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) pour des troubles de dysgraphie et dysorthographe, nécessitant la mise en place d'une approche pédagogique différenciée (Abdallah-Preteille, 2003 ; Ciambrone, 2018). Sur le plan matériel, le contexte socio-économique défavorisé des apprenants limite fortement leur accès aux outils numériques en dehors de l'école, ce qui engendre une situation de fracture numérique que l'école doit tenter de réduire (Ollivier, 2018). Par conséquent, l'accès aux supports et aux activités nécessitant l'usage du numérique se restreint exclusivement à l'espace de la classe, qui est équipée d'un Tableau Blanc Interactif (TBI), conformément aux directives du Plan National École Numérique (MIUR, 2015).

3.2. Étapes de l'apprentissage

La mise en œuvre de ce projet repose sur une phase préliminaire d'immersion et d'analyse contextuelle, afin de saisir les spécificités de la classe et d'examiner les dispositifs d'inclusion existants⁴. Le stage a suivi une progression graduelle, passant de l'observation participante à une prise en main active. Dans un premier temps, la phase d'observation a permis d'analyser les dynamiques de groupe. Par la suite, la posture a évolué vers une dynamique de co-intervention où nous avons pu animer des séquences didactiques variées, certaines conçues comme des moments de consolidation, d'autres structurées sous forme d'Unités d'Apprentissage (UDA).

Élaboré en étroite concertation avec l'enseignante tuteure, le scénario pédagogique que nous avons proposé à la classe a été calibré pour s'intégrer à la programmation annuelle, tout en prenant appui sur les prérequis linguistiques du groupe. La séquence, répartie sur un volume horaire global de quatre heures (séances de 50 minutes), s'est déployée en trois temps. Pendant la première séance, dédiée à une première phase exploratoire (50 minutes), les élèves se sont immergés dans le corpus pédagogique. Les élèves ont dû effectuer une lecture des textes sélectionnés pour identifier les termes clés du domaine des énergies renouvelables. Les apprenants ont pu délimiter le champ lexical visé et s'approprier des notions de base du domaine étudié.

Par la suite, la séance de repérage des termes (2 heures) a privilégié une démarche de co-construction entre pairs⁵. Organisés en micro-groupes, les apprenants sont ensuite passés à la structuration de l'information. L'exploitation des documents authentiques a servi de point de départ à un véritable travail de dépouillement terminologique. Soumis à une contrainte de sélection (sept termes par groupe), les apprenants ont dû d'abord hiérarchiser l'information pour ne retenir que les termes clés. Une fois ce corpus restreint validé, pendant la dernière séance (50 minutes) ils ont entamé la structuration des fiches : repérage des définitions contextuelles les plus pertinentes et recherche d'informations pour ancrer le sens⁶. Ce processus a abouti, lors de la dernière séance, à une phase finale de mise en commun des travaux sur la plateforme Notion, transformant les contributions de chaque groupe en un glossaire unifié, validé par l'enseignant et accessible à toute la classe.

Dans ce dispositif, le rôle de l'enseignant a consisté à agir comme architecte du scénario pédagogique, à orienter la négociation du sens entre pairs grâce à un étayage constant (*scaffolding*

⁴ Notamment du PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) de l'élève BEP.

⁵ Cette dynamique s'inscrit dans ce que Christian Ollivier définit comme l'approche socio-interactionnelle. Contrairement à une simple juxtaposition de tâches individuelles, la co-construction implique ici une interdépendance positive : les élèves doivent interagir « pour de vrai » via les outils numériques pour produire un résultat qui dépasse la somme des contributions individuelles. Voir Christian Ollivier et Laurent Puren, « Le Web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point », in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n° 50, 2011, p. 52–62.

⁶ Afin d'assurer l'homogénéité du glossaire final, les élèves ont travaillé sur la base d'un modèle de fiche préétabli par l'enseignante. Chaque groupe devait obligatoirement renseigner quatre champs : la catégorie grammaticale, la définition reformulée (et non copiée), la traduction en langue maternelle et une illustration contextuelle ou visuelle.

and fading), à débloquer les impasses techniques et à valider la rigueur scientifique des définitions produites avant leur publication, adoptant ainsi une posture de médiateur plutôt que de transmetteur de savoirs (Cicurel, 2011).

3.3. Constitution du corpus d'analyse

Pour répondre aux exigences spécifiques de la séquence, nous avons opté pour la constitution d'un corpus (De Ferrari, 2006 ; Mangiante et Cavalla, 2016) en sélectionnant des documents authentiques en contexte de spécialité. La constitution de notre corpus s'articule autour de trois typologies de supports, choisis pour offrir une exposition diversifiée aux genres discursifs du secteur énergétique. Nous avons choisi d'analyser tout d'abord des extraits du manuel scolaire, comme illustré dans la Figure 1.



Figure 1
Exemple de matériaux authentiques tirés du manuel scolaire.⁷

Afin de confronter les apprenants à la réalité terminologique et technique actuelle, nous avons enrichi notre corpus par des articles de presse spécialisée en ligne, issus de sources de référence telles que *Ademe*⁸, *Révolution Énergétique*⁹, *Actu Environnement*¹⁰ et *Futura Sciences*¹¹, tel que présenté dans la Figure 2.

⁷ Domitille Hatuel, *Reussite dans l'e-commerce. Con expansione online. Per gli Ist. tecnici e professionali*, Recanati, ELI, 2013.

⁸ ADEME (Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie), <https://www.ademe.fr/>.

⁹ Révolution Énergétique, <https://www.revolution-energetique.com/>.

¹⁰ Actu-Environnement, <https://www.actu-environnement.com/>.

¹¹ Futura Sciences, <https://www.futura-sciences.com/>.



Figure 2

Exemple de matériaux authentiques de presse spécialisée.¹²

Enfin, cette sélection est complétée par des documents à visée communicationnelle, tels que des brochures et plaquettes institutionnelles, afin sensibiliser les élèves aux enjeux commerciaux de l'énergie, particulièrement pertinents pour la filière AFM. Cela nous a permis d'exposer les élèves aux stratégies de valorisation propres à la communication professionnelle, comme on peut le voir dans la Figure 3.



Figure 3

Exemple de matériaux authentiques en format brochure.¹³

S'inscrivant dans la continuité d'un travail déjà amorcé par l'enseignante, l'unité d'apprentissage s'est articulée autour de l'étude de quatre énergies renouvelables : le solaire, l'éolien, l'hydroélectricité et la géothermie. Les élèves disposaient ainsi déjà d'une première familiarisation avec la terminologie de base. Afin de compléter les ressources du manuel scolaire par des supports

¹² ADeme (Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie), « Les défis de la transition : énergies », 2022, <https://www.ademe.fr/les-defis-de-la-transition/energies/>.

¹³ EPIA (European Photovoltaic Industry Association), « Énergie Photovoltaïque : l'électricité du soleil », publié dans le cadre du projet RESTMAC 'Creating Markets for Renewable Energy Sources' (Créer des Marchés pour les Énergies Renouvelables) financé par le 6ème Programme Cadre Européen pour la Recherche, Belgium, REH, 2020, https://www.photovoltaique.info/media/filer_public/cb/ce/cbce3807-7f2e-41bb-a103-dfd34f79e76b/epia techno leaflet final french web.pdf.

actualisés, nous avons procédé à la constitution de sous-corpus spécifiques pour chacune de ces énergies¹⁴.

Nous avons recueilli quatre documents distincts par type d'énergie, selon une répartition paritaire : deux textes de nature institutionnelle et deux articles issus de la presse spécialisée. Au total, cette démarche de collecte a permis de réunir un corpus de seize documents authentiques, offrant aux apprenants un éventail représentatif des discours techniques et médiatiques circulant sur le sujet. Le choix d'exposer la classe à la langue telle qu'elle circule dans les sphères professionnelle et médiatique (Moirand, 2007), dépasse la simple illustration thématique pour favoriser un véritable travail de repérage terminologique, permettant aux étudiants de saisir le fonctionnement lexical en contexte réel.

4. Analyse de la séquence pédagogique et résultats

Cette section propose un bilan qualitatif de l'expérience, en mettant en lumière comment le passage de la théorie à la pratique a opéré chez les apprenants. Nous verrons dans quelle mesure le croisement entre analyse de corpus et outils collaboratifs a permis non seulement l'acquisition du lexique spécialisé visé, mais aussi le développement de compétences transversales.

4.1. Identification et traitement terminologique

La démarche didactique mise en œuvre a invité les apprenants à adopter une posture de quasi-terminologue. Dans un premier temps, la classe a été organisée en micro-groupes de trois apprenants, pour un total de quatre groupes de travail. Chaque équipe s'est vu attribuer une énergie renouvelable spécifique (solaire, éolienne, biomasse, géothermique) ainsi que le corpus de documents authentiques correspondant. L'activité s'est concentrée sur une lecture exploratoire du corpus. Les apprenants ont été guidés pour repérer les unités lexicales pivots relatives à leur thématique énergétique spécifique. S'inspirant des méthodes d'analyse de corpus, les élèves ont dû identifier les unités terminologiques (ex. *biomasse*, *photovoltaïque*, *énergie fossile*) au sein des textes. Cette phase d'identification ne s'est pas limitée à une simple extraction de mots-clés, mais a exigé une attention particulière à l'environnement syntaxique des termes au sein des articles de presse et du manuel. Le Tableau 1 présente la nomenclature finale co-construite par les élèves.

Sous-domaine	Unités terminologiques extraites
Énergie solaire	Photovoltaïque, Cellule, Onduleur, Silicium, Module, Panneau solaire, Capteur thermique
Énergie éolienne	Petit éolien, Aérogénérateur, Rotor, Pale, Mât, Nacelle, Parc éolien
Biomasse	Biogaz, Biocarburant, Matière organique, Combustion, Déchets, Méthanisation, Résidus
Énergie géothermique	Pompe à chaleur, Chaleur terrestre, Forage, Nappe souterraine, Géothermie, Sous-sol, Centrale géothermique

Tableau 1

Sélection des termes clés identifiés pour l'élaboration du glossaire numérique.

Une fois les termes extraits, les élèves ont procédé à un travail de classement logique. Cette étape intermédiaire a impliqué la mobilisation de compétences cognitives de tri et d'organisation. Les

¹⁴ Cette démarche répond à l'exigence du FOS qui, face à la rareté ou à l'obsolescence rapide des manuels spécialisés, invite l'enseignant à devenir un véritable « concepteur de matériel » pédagogique. Voir Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, 2004.

apprenants ont dû distinguer les sources d'énergie selon leur nature (renouvelable ou non renouvelable) et leur impact écologique, structurant ainsi le champ lexical spécifique de leur énergie. Ce travail de systématisation a permis de transformer une liste de vocabulaire brut en une structure conceptuelle organisée, préparant le terrain pour la phase de définition.

L'étape la plus complexe sur le plan linguistique a consisté à rédiger les définitions des termes sélectionnés. Pour ce faire, plutôt que de recourir à une traduction directe ou à des outils externes, la consigne consistait à extraire les définitions directement du corpus documentaire fourni par l'enseignant, obligeant ainsi à un repérage du sens en contexte. Ils ont été amenés à déduire le sens des termes à partir des indices fournis par les documents authentiques (contexte, co-texte, reformulations présentes dans les articles). Cette approche a favorisé une appropriation active du sens, obligeant les élèves à reformuler l'information technique avec leurs propres mots.

Au terme de ce parcours méthodologique, il apparaît que l'interdépendance de ces quatre phases a permis de structurer l'apprentissage selon une logique de complexité croissante. Le passage progressif de l'identification lexicale à la co-construction d'un glossaire numérique matérialise la transformation de la posture de l'apprenant : de lecteur en phase de découverte, il devient acteur de sa formation et producteur de ressources partagées. En définitive, cette démarche didactique démontre que l'appropriation de la terminologie de spécialité ne relève pas de la simple mémorisation, mais résulte d'un processus dynamique de recherche, d'analyse et de collaboration, ancrant ainsi durablement les savoirs dans une perspective professionnalisante.

4.2. Outils numériques et travail collaboratif

La séquence a abouti à une phase de production collaborative médiatisée par le numérique. Les élèves ont élaboré des fiches terminologiques pour sept termes clés liés à la ressource attribuée. L'usage des technologies dans cette séquence a été conçu pour dépasser la simple consultation de ressources et instaurer un véritable espace de médiation favorisant l'interaction sociale et l'apprentissage collaboratif, conformément aux travaux de Nancy-Combes et al. (2015). L'élaboration des fiches sur Notion¹⁵ a abouti à leur agrégation sur l'espace numérique Google Classroom¹⁶. Ce processus a permis de créer un glossaire collaboratif, transformant ainsi le travail de chaque groupe en une ressource pour toute la classe. Au-delà du vocabulaire, cette démarche a favorisé l'intelligence collective et la maîtrise des outils numériques, des compétences clés dans un environnement professionnel.

Google Classroom a assuré la fonction de hub logistique et institutionnel, comparable à un intranet professionnel : c'est via cette interface que chaque micro-groupe a réceptionné sa feuille de route, l'accès au corpus pédagogique et l'attribution de la ressource énergétique spécifique à traiter. Une fois ce cadre posé, l'activité de production a migré vers l'espace de travail Notion, utilisé comme un environnement de base de données collaborative. Les élèves ont dû s'approprier une architecture de « fiche terminologique » préconfigurée, exigeant un remplissage méthodique : rédaction d'une définition reformulée, insertion de citations contextuelles et ajout d'éléments iconographiques pour valider la compréhension visuelle. La Figure 4 illustre un exemple type de fiche terminologique produite par les apprenants.

¹⁵ Notion, <https://www.notion.com/>.

¹⁶ Google Classroom, <https://sites.google.com/view/classrooms-workspace/>.



Figure 4

Exemple de fiche terminologique réalisée sur Notion.

Cette modalité de travail a concrétisé le passage de l'apprenant d'une posture de consommateur passif à celle de producteur de contenus réels (Ollivier & Puren, 2011). En effet, la possibilité de travailler simultanément sur la même page-maître a transformé l'exercice en un espace d'écriture collaborative, invitant les élèves à une constante négociation de sens pour sélectionner l'information pertinente. Le glossaire final, fruit d'une intelligence collective plutôt que d'une juxtaposition de devoirs individuels, illustre ainsi parfaitement le potentiel du numérique pour renforcer l'autonomie, l'approche coopérative ainsi que les interactions en langue de spécialité (Guichon, 2012).

4.3. Travaux avec l'EBEP

Dans une logique d'inclusion scolaire et en stricte conformité avec la Loi italienne 170/2010 relative aux droits des élèves présentant des Troubles Spécifiques des Apprentissages (TSA)¹⁷, l'unité d'apprentissage a fait l'objet d'un recalibrage selon le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) de notre élève. Si les objectifs disciplinaires sont demeurés identiques à ceux du groupe-classe, visant la maîtrise de la terminologie des énergies renouvelables, les modalités de travail pour l'étudiant BEP ont été adaptées selon une articulation précise entre mesures dispensatoires et instruments compensatoires. Cette adaptation s'est fondée sur un principe de « désolidarisation » entre la compétence mécanique (l'écriture) et la compétence cognitive de l'élève (la compréhension), lui permettant ainsi de consacrer toute son attention à l'analyse sémantique des termes afin de lui éviter toute sorte de « double tâche » (Mazeau, Pouhet, 2018).

Au titre des mesures dispensatoires, l'élève a été exemptée de la prise de notes manuelle et a bénéficié de temps d'exécution majorés. Parallèlement, les difficultés liées à la dysgraphie et à la dysorthographe ont été palliées par des outils compensatoires : ordinateur avec correcteur orthographique et supports à haute lisibilité (police type Verdana ou Arial, interlignage augmenté et non-justification du texte pour éviter l'effet de « rivière » visuelle). Le choix du numérique pour l'ensemble de la classe a agi comme un puissant facteur de « déstigmatisation » : contrairement à un cours traditionnel où l'ordinateur isole l'élève en difficulté, l'outil compensatoire de l'une est devenu

¹⁷ Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010, LEGGE 8 ottobre 2010 , n. 170, « Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico », 2010, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.

l'outil de travail de tous, approche qui incarne les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)¹⁸.

Les tâches de recopie ont été substituées par des techniques de sélection numérique ou de surlignage, et la phase de restitution a privilégié des exercices d'appariement ou à trous pour évaluer la compréhension conceptuelle indépendamment des compétences scripturales.

Lors de la phase de mutualisation sur la plateforme numérique, l'élève a mis à profit ses compétences informatiques pour enrichir le glossaire collaboratif par des contenus visuels, œuvrant ainsi au bénéfice du collectif. Ce passage du statut d'élève « aidée » à celui d'élève « contributrice » a eu un impact positif sur son sentiment de compétence personnelle (*self-efficacy*) et sa motivation (Bandura, 1995).

Au-delà de cet impact individuel, cette démarche a considérablement renforcé l'aspect social de l'inclusion au sein du groupe-classe. Le fait de partager le même environnement numérique, sans distinction de support, a permis également aux autres élèves de mieux comprendre les défis rencontrés par leur camarade, tout en découvrant et en valorisant ses atouts. En collaborant sur la plateforme, les apprenants ont pu constater que ses difficultés scripturales étaient largement compensées par ses compétences informatiques et sa contribution visuelle au glossaire. Cette prise de conscience collective a déconstruit d'éventuels préjugés et a généré une véritable solidarité : les fragilités n'ont plus été perçues comme des obstacles isolés, mais comme des éléments pris en charge par l'entraide, consolidant ainsi la cohésion du groupe autour d'un projet commun.

4.4. Évaluation

L'évaluation de cette séquence a été conçue en cohérence avec l'approche actionnelle, privilégiant la validation des compétences de communication professionnelle plutôt que la simple maîtrise formelle de la langue. L'évaluation s'est donc concentrée sur le contenu et la justesse terminologique. Pour ce faire, une grille a été partagée avec les apprenants dès le début du projet. Le tableau ci-dessous présente la grille de correction adoptée pour cette séquence. Commun à toute la classe, elle a permis de valoriser la capacité d'analyse et de restitution de l'information technique, tout en respectant les aménagements prévus pour l'élève BEP.

Critères d'évaluation	Indicateurs de réussite	Barème
Exactitude terminologique	Le terme est correctement identifié, rattaché à son domaine, et la définition déduite du corpus est correcte.	/5
Pertinence de la reformulation	L'information technique est reformulée avec clarté.	/5
Ancrage contextuel (co-texte)	L'exemple authentique choisi illustre correctement l'usage du terme dans une situation professionnelle réelle.	/5
Collaboration et maîtrise numérique	L'élève a contribué activement à la co-construction du glossaire (respect de l'architecture de la fiche Notion, recherche iconographique pertinente, travail d'équipe).	/5

Tableau 2

Évaluation des compétences professionnalisantes en FOS.

¹⁸ Voir aussi European Commission, « La conception universelle de l'apprentissage (CUA) », 2019, <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/7e6b8aed-081f-4b22-adda-f3d9edbacfaa/CUA.pdf>

Concernant le plan quantitatif, sur un total de 28 unités terminologiques extraites (soit 7 termes par micro-groupe), 22 ont été définies avec une précision sémantique satisfaisante dès la phase de rédaction initiale. La performance globale, illustrée par une moyenne de classe de 7,5/10, témoigne d'une appropriation effective des savoirs visés.

Une attention particulière a été accordée à l'élève BEP. Conformément à son Plan d'Accompagnement Personnalisé, l'évaluation a écarté les critères formels pour se concentrer sur l'exactitude du contenu. L'outil numérique s'est en plus révélé être un véritable vecteur d'intégration au sein du groupe : en confiant à l'élève la gestion des éléments iconographiques et de la mise en page sur la plateforme commune, le dispositif a transformé son statut d'élève « aidée » en celui de « contributrice » essentielle au groupe. Cette approche a non seulement renforcé son sentiment d'auto-efficacité, mais il a également permis aux autres élèves de valoriser ses compétences technologiques, consolidant ainsi la cohésion et la solidarité au sein de la classe.

L'évaluation de l'élève BEP s'est appuyée sur cette même grille. Bien que les modalités de restitution aient été légèrement simplifiées pour contourner les obstacles liés à la forme, les objectifs formatifs sont demeurés identiques à ceux du groupe-classe. Cette démarche garantit que l'élève acquiert les mêmes compétences professionnalisantes et terminologiques que ses pairs, tout en bénéficiant d'un cadre d'évaluation équitable.

5. Conclusions

Au terme de cette analyse, le dispositif didactique alliant analyse de corpus et outils collaboratifs apparaît comme une réponse intéressante aux défis de l'enseignement professionnel. Toutefois, cette étude conserve une valeur essentiellement exploratoire : la taille restreinte de l'échantillon (douze élèves) et la durée limitée du stage ne permettent pas de généraliser l'ensemble des résultats à grande échelle. Cette expérience ouvre néanmoins des pistes de recherche stimulantes pour la didactique du FOS. Des travaux ultérieurs pourraient utilement vérifier l'impact réel de l'outil Notion sur la rétention lexicale à long terme, ou encore élargir le corpus à des supports audiovisuels pour ancrer davantage l'étude dans la réalité multimodale du métier.

Par ailleurs, la mise en œuvre d'un tel dispositif se heurte à des contraintes matérielles indéniables. Notre démarche repose fortement sur une connexion Internet stable et sur la disponibilité d'équipements technologiques. Dans les établissements dépourvus de ces ressources technologiques, transposer cette méthode s'avère complexe. Sans accès aux espaces de travail en ligne, l'enseignant serait contraint d'adapter le dispositif, par exemple en constituant des corpus authentiques imprimés ou en organisant des travaux en ateliers. La dépendance au réseau constitue ainsi une limite structurelle à la démocratisation de cette approche pédagogique innovante.

Il convient également de souligner que l'usage du numérique ne garantit pas à lui seul l'apprentissage. Loin de s'effacer derrière l'écran, le professeur a dû opérer un changement de posture, passant du statut de transmetteur de savoirs à celui d'architecte du scénario pédagogique. L'autonomie observée chez les élèves n'a été rendue possible que par un étayage (*scaffolding and fading*) constant (Bruner, 1983). Du choix des ressources à la régulation des travaux de groupe, l'enseignant a assuré une fonction de médiation essentielle, intervenant pour relancer la réflexion ou valider les hypothèses. Pendant les phases de « co-construction », sa présence a évolué vers un accompagnement de proximité : il ne s'agissait plus de transmettre un savoir descendant, mais d'orienter la négociation du sens, de débloquer les impasses techniques et de valider la rigueur scientifique des définitions produites.

Au-delà des limites méthodologiques, cette expérimentation a permis de « désacraliser » la terminologie : en passant de la consommation passive de manuels à la co-construction d'un glossaire numérique, les étudiants ont appréhendé la langue de spécialité non comme une liste figée, mais comme une matière vivante (Zanola 2023). Confrontés à la réalité des documents authentiques, ils ont dû arbitrer entre les usages institutionnels et médiatiques, comprenant ainsi que le terme juste est

souvent le fruit d'une négociation contextuelle. L'environnement technologique a ainsi servi de révélateur, transformant la classe en une communauté de pratique où l'intelligence collective valide des savoirs que le cours magistral peine parfois à transmettre.

Références bibliographiques

1. Approches théoriques, FOS et didactique des langues

- Bandura A., *Self-efficacy in changing societies*, London, Cambridge University Press, 1995.
- Bento M., « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique*, vol. 7, n. 1, 2013, <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>.
- Bruner J., *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, Puf, 2015.
- Cabré M.T., « Terminologie ou terminologies? Spécialité linguistique ou domaine interdisciplinaire? », *Terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*, vol. 3, 2005, p. 1000-1012.
- Carras C., Abou-Haidar L., Courchinoux S. (dir.), « Démarche FOS et pratiques de classe : articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique », *Points communs*, vol. 5, n. 47, 2019, <www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2019/05/Points-Communs_Mai_2019_n47-2.pdf>.
- Carras C., Álvarez Martínez S., « Présentation. — Les langues de spécialité comme objet d'enseignement : ressources, méthodes et transposition didactique », *Lidil*, vol. 65, 2022, <http://journals.openedition.org/lidil/10240>.
- Ciambrone R., « Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie », *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, vol. 82, n. 2, 2018, p. 171-183.
- Cicurel F., *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2011.
- Lehmann D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1993.
- Lerat P., *Les langues spécialisées*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.
- L'Homme M.-C., *La terminologie : principes et techniques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2008.
- Mangiante J.-M., Parpette C., *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, 2004.
- Mangiante J.-M., Cavalla C. (dir.), « Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources », *Points communs*, vol. 3, n. 45, 2016, <www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Novembre_2016_n3.pdf>.
- Mazeau M., Pouhet A., *Dans le cerveau de mon enfant: La révolution des neurosciences. Tout le développement de l'enfant de 0 à 6 ans*. Albin Michel, 2018.
- Moirand S., *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Linguistique nouvelle », 2007.
- Mourlhon-Dallies F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique », 2008, <https://journals.openedition.org/asp/72?lang=en>.
- Perrenoud P., *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 1997.
- Prud'homme L. et al. (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Paris, De Boeck Supérieur, 2016.
- Rosen E., Reinhardt C., Robert J.-P., *Faire classe en (F)LE : une démarche actionnelle et pragmatique*, Paris, Hachette FLE, 2022.
- Zanola M.T., *Le français de nos jours. Caractères, formes, aspects*, Roma, Carocci Editore, 2023.

2. Didactique du Numérique (TICE)

- Abdallah-Pretceille M., *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos, Paris, 2003.
- Carlone E., « L'enseignement du FLE instrumenté par les technologies en Italie : de la consommation passive à la dimension créative. Une enquête de terrain », *CrossMedia languages. Applied Research, Digital Tools and Methodologies*, n° 2, 2024, p. 45-56, <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/cml/article/view/1954>.
- De Ferrari M., *Le traitement des documents authentiques*, Franc-parler, 2006, <https://www.francparler.org/dossiers/le-traitement-des-documents-authentiques/>.
- Guichon N., *L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies : étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic*. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2012, <https://hal.science/hal-00806407v1/document>.
- Loupaki E., Vezzani F., « Introduction : La didactique de la terminologie dans l'espace universitaire francophone », in *Syn-Thèses - Revue annuelle du Département de Langue et de Littérature Françaises de l'Université Aristote de Thessalonique*, vol. 16, 2025, p. 3-7, [ffhal-05249072](https://hal-05249072).
- Narcy-Combes J.-P., Narcy-Combes M.-F., Miras G., « La didactique des langues à l'heure du numérique », in *Langues, cultures et sociétés*, vol. 1, n. 2, 2015, <https://hal.science/hal-01432056v1/document>.
- Ollivier C., Puren L., « Le Web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point », in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n° 50, 2011, p. 52–62.
- Ollivier C., *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues (S.I.)*, 2018, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02294631>.
- Soubrié T., « Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues », *Alsic*, vol. 23, n. 1, 2020, doi.org/10.4000/alsic.4687.
- Parpette C., Carras C., Abou-Haidar L., « La méthodologie de collecte des données en français sur objectif spécifique », in *Points communs*, vol. 2, n. 44, 2015, http://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Avril_2015_n2.pdf.
- Romero M., Lille B., Patiño A., *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*, Presses de l'université du Québec, 2017.
- Soubrié T., « Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues », *Alsic*, vol. 23, n° 1, 2020, <http://journals.openedition.org/alsic/4687>; DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>

3. Matériaux authentiques

- ADEME (Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie), « Les défis de la transition : énergies », 2022, <https://www.ademe.fr/les-defis-de-la-transition/energies/>.
- Hatuel Domitille, *Reussite dans l'e-commerce. Con espansione online. Per gli Ist. tecnici e professionali*, Recanati, ELI, 2013.
- EPIA (European Photovoltaic Industry Association), « Énergie Photovoltaïque : l'électricité du soleil », publié dans le cadre du projet RESTMAC 'Creating Markets for Renewable Energy Sources' (Créer des Marchés pour les Energies Renouvelables) Financé par le 6ème Programme Cadre Européen pour la Recherche, Belgium, REH, 2020, https://www.photovoltaique.info/media/filer_public/cb/ce/cbce3807-7f2e-41bb-a103-dfd34f79e76b/epia techno leaflet final french web.pdf.

4. *Références juridiques*

- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2003, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- European Commission, « La conception universelle de l'apprentissage (CUA) », 2019, <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/7e6b8aed-081f-4b22-adda-f3d9edbacfaa/CUA.pdf>
- Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010, LEGGE 8 ottobre 2010 , n. 170, « Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico », 2010, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170.
- MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2015, https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf.

5. *Supports multimodaux*

- Google Classroom, <https://sites.google.com/view/classrooms-workspace/>.
- Notion, <https://www.notion.so/>



BETWEEN THEATRICALITY AND SLOWNESS

Phonetic, Prosodic and Pausal Strategies in the Readings of Yoshihara Sachiko and Arai Takako

FEDERICO LO IACONO¹ AND EDOARDO OCCHIONERO²

¹ Università di Torino/Università di Genova – ²Università di Torino/Università di Genova

¹federico.loiacono@unito.it – ²edoardo.occhionero@unito.it

Abstract

(EN) Applying the VIP methodology to Japanese poetry, this study analyses recitations by Yoshihara Sachiko and Arai Takako. We propose a “theatricalizing rhetoric” beyond the traditional speed/slowness binary. Quantitative analysis of acoustic and rhythmic indices reveals that, despite comparable speech rates, the poets diverge structurally: Yoshihara embodies slowness through extended silence, while Arai displays a dense, melodically complex theatricality distinct from simple acceleration.

KEYWORDS: Yoshihara Sachiko; Arai Takako; Prosody; Japanese poetic speech; Digital Humanities.

(ITA) Applicando la metodologia VIP alla poesia giapponese, lo studio analizza le recitazioni di Yoshihara Sachiko e Arai Takako, proponendo una “retorica teatralizzante” oltre al binomio velocità/lentezza. L'analisi quantitativa degli indici acustici rivela che, a parità di speech rate, le poetesse divergono strutturalmente: Yoshihara incarna la lentezza tramite silenzi estesi; Arai esibisce una teatralità densa e melodicamente complessa, distinta dalla mera accelerazione.

PAROLE CHIAVE: Yoshihara Sachiko; Arai Takako; prosodia; Parlato poetico giapponese; Digital Humanities.

1. Introduction

In the field of Japanese poetic recitation, Wakui Takashi (1994) identifies two principal rhetorical modes of *modus legendi*: slowness and speed. Since these categories stem from a theoretical and empirical reflection that is not based on a systematic collection of data but rather on an approach closer to literary criticism, they should be understood as conceptual tools functional to the present analysis, which instead adopts a more distinctly multidisciplinary perspective, as the following sections will demonstrate.

The rhetoric of slowness is rooted in the long tradition of oral performance, dating back to public recitations of *waka* and *renga*, as well as *Nō*, where a deliberately slowed rhythm fostered reflection and intensified emotional resonance. This mode of reading was once considered necessary for the text to maintain its generic integrity and to distinguish itself from other expressive forms; reading more slowly than ordinary speech was, at one time, an effective way to underscore its “poeticity” (Wakui 1994: 49).

The rhetoric of speed – often associated with “free verse with speed” (Wakui 1994: 49) – emerged more recently, in conjunction with the neo-avant-garde experiments of the 1920s. Within this context, Hagiwara Kyōjirō (1899–1938) is frequently cited as a precursor, while the performative



practices that developed from the 1960s onward with Yoshimasu Gōzō (b. 1939) offer more fully realized examples of this mode, characterized by a rapid, linear delivery that follows the natural flow of speech up to the physiological limit of breath.

One of the most recognizable manifestations of this rhetoric is the abandonment of traditional lineation in favor of a constant pace, with pauses determined solely by the exhaustion of breath (Wakui 1994: 49–50). This strategy, central to certain readings by Nejime Shōichi (b. 1948), also appears in later performances such as Itō Hiromi’s “*Imi no gyakutai*”¹ (“The Maltreatment of Meaning”) (b. 1955). In light of the above, Yoshihara Sachiko’s (1932–2002) reading practices clearly fall within the rhetoric of slowness.

The primary aim of this study is to propose a third, hybrid rhetorical category: while it may overlap with the two previously identified modes, it distinguishes itself through the integration of additional expressive dimensions. This category, which we term *theatricalizing rhetoric*, combines the rapidity and semantic concentration characteristic of poetic reading with an expansion toward more complex performative parameters. From this perspective, theatricalizing rhetoric encompasses the analysis of vocal features that are markedly expressive and performative, including timbral modulation, tonal variation, and, more broadly, the ensemble of vocal strategies that contribute to the staging of the poetic text. It thus functions as an interpretive framework capable of accounting for a wider spectrum of performative modalities than those captured by the earlier categories.

The need to formulate this third category is justified by the emergence, in contemporary practices of poetic reading, of modes that cannot be fully accommodated within traditional rhetorical models. In this sense, Arai Takako (b. 1966) offers an exemplary case: her vocal practice paradigmatically embodies the dynamics that this new category seeks to describe.

2. Description of the Corpus

The oral corpus analyzed in this study was defined primarily on the basis of the availability of online multimedia materials, with particular reliance on publicly accessible audio recordings – especially those circulated through YouTube. This choice, while methodologically pragmatic, necessarily introduces limitations: the recordings are heterogeneous in quality, often lack detailed contextual information, and reflect only a portion of the poets’ broader performance practices. These constraints are acknowledged as inherent to research on contemporary poetic performance, where systematic archival resources remain unevenly developed.

In the case of Yoshihara Sachiko, the corpus draws not only on freely available digital sources but also on materials preserved by her son, Yoshihara Jun. His dispersed and still-expanding archive² includes typed manuscripts, journal publications, and, crucially, analog recordings of the poet, which significantly contribute to safeguarding her vocal legacy. Among the four selected texts – “*Ame na no ni*” (“Despite the Rain”), “*Nichibotsu*” (“Sunset”), “*Inori*” (“Prayer”), and “*Jikai*” (“Self-Discipline”) – only the latter two could be precisely contextualized: both were performed during a lecture delivered on 25 January 1984 at Notre Dame Seishin Women’s University in Okayama. For the remaining pieces, the absence of detailed temporal or situational metadata suggests that they were likely recorded during small-scale *rōdokukai* (public readings) or *kinenkai* (annual commemorative gatherings).

The situation differs markedly for Arai Takako. The recordings analyzed here document two events of clear international scope: “*Asa o kudasai*” (“Give Us Morning”) and “*Irogarasu*” (“Coloured Glass”), both included in *Tamashii dansu* (Soul Dance, 2007), were performed respectively at the 2022 Poetry International Festival in Rotterdam and at the second Tokyo Poetry

¹ “The Maltreatment of Meaning”, Poetry International: https://www.poetryinternational.com/en/poets-poems/poems/poem/103-7849_THE-MALTREATMENT-OF-MEANING#lang-org (20.04.2026).

² Yoshihara Sachiko *Ākaibu*: https://www.facebook.com/SachikoYoshihara1932/?locale=ja_JP (20.04.2026).

Festival, held alongside the sixth World Haiku Association Conference in September 2011. Their well-documented context provides a more stable basis for performance analysis.

The selection of four texts by Yoshihara and two by Arai aims to ensure a balanced comparison in terms of total reading time. The numerical disparity reflects both the differing length of their compositions – Yoshihara generally writes within forty lines, whereas Arai often favors long-poem forms – and the duration of the available recordings, which in both cases amount to approximately seven minutes. While necessarily partial, this corpus offers a representative sample of each poet’s vocal practice and provides a workable foundation for the comparative analysis developed in this study.

2.1 Yoshihara Sachiko

Yoshihara Sachiko made her debut in 1964 with the collection *Yōnen rentō* (*Childhood Litanies*), a work that bears witness to the hardships she endured during the Second World War. Her early biography is marked by events of profound emotional and experiential impact, including evacuation to Kōmyōji Temple in Yamagata, the news of her father’s death, and her direct exposure to the air raids on Tokyo (Kuninaka 2000).

In 1972 she published *Ondīnu* (*Ondine*), the collection that earned her the Takami Jun Prize and firmly established her within the contemporary poetic landscape. Over the following decade, in collaboration with Shinkawa Kazue (1929–2024), she helped found the journal *Gendaishi – La Mer* (1983–1993), an editorial project that not only played a decisive role in fostering the next generation of women poets but also became central to the redefinition of *joseishi* (women’s poetry).

Yoshihara’s stylistic and textual signature lies in her preference for *kyū-kana zukai*³ (the historical orthography of Japanese), through which she signals her intention to reconnect with early twentieth-century poetic traditions. Although this archaic script does not differ phonetically or semantically from modern orthography, it produces a striking visual effect that generates a complex layering of expression (Hayes *et al.* 2017). Yoshihara draws on the full linguistic resources of Japanese to articulate multiple levels of meaning, using *kanji* and *furigana* strategically in a metatextual capacity.

From a thematic standpoint, her poetics can be effectively understood through the lens of lyricism, which, as Mizuta (2012) argues, intertwines with a distinctly confessional tone. The result is a poetry sustained by a deep existential polarity: life is set against death; desire against its refusal; love against its negation; and solitude against the inescapable presence of the Other. This dialectical tension manifests in a poetic language that combines conceptual abstraction with rhetorical density, and it is reflected in her versification – often syntactically complete and structured around recurring anaphoric patterns – that lends each stanza a sense of autonomy and formal closure, as can be seen, for example, in “*Nichibotsu*”:

雲が沈む

Kumo ga shizumu

そばにみてほしい

Soba ni ite hoshii

鳥が燃える

Tori ga moeru

³ The new orthographic transcription system introduced in 1946 aimed to eliminate obsolete *kana* such as ゐ (*wi*), ゑ (*we*), and を (*wo*), even in cases where their pronunciation coincided with い (*i*), え (*e*), and お (*o*). It also sought to abolish the distinction between ぢ (*ji*) and じ (*ji*), as well as づ (*zu*) and ず (*zu*), which are now homophonous in standard Japanese. For historiographical discussions of the Japanese language, see Bowring (2005) and Irwin (2011).

そばにゐてほしい

Soba ni ite hoshii

海が逃げる

Umi ga nigeru

そばにゐてほしい

Soba ni ite hoshii

もうちき

何もかもがひとつになる

Mou jiki

Nani mo kamo ga hitotsu ni naru

指がなぞる

匂はない時間のなかで

Yubi ga nazoru

死がふるへる

Nioi wa nai jikan no naka de

Shi ga furueru

蟻が眠る

そばにゐてほしい

Ari ga nemuru

風がつまづく

Soba ni ite hoshii

そばにゐてほしい

もうちき

Kaze ga tsumazuku

夢が終る

Soba ni ite hoshii

何もかもが

黙る

Mou jiki

Yume ga owaru

Nani mo ka mo ga

damaru⁴

⁴ Sunset // The clouds descend / I wish you stood beside me // The birds blaze / I wish you stood beside me // The sea vanishes / I wish you stood beside me // Soon all things / Will become one // The finger retraces / In scentless time / Death trembles // The ants sleep / I wish you stood beside me // The wind stumbles // I wish you stood beside me // Soon / The dream will end // All things / Will fall silent (Unless stated otherwise, all translations from Japanese are the author's own).

(Yoshihara 2021: 64)

Another recurring feature is the specular dynamic that emerges most clearly in the relationship between the poetic “I” and a fictive “you.” The latter, devoid of any discursive autonomy, functions as a reflected projection of the self, made possible by the fundamentally monological structure of the texts. The reader is thus encouraged to perceive an overlap between the two figures, with the “you” operating as a mirror that refracts the author’s inner drama (Ōoka 2021). As a result, the poetic “I,” positioned as the spokesperson for a form of narcissism, develops an acute sensitivity to suffering that drives a gradual assimilation of the other into the self. In this process, the identities of “I” and “you” interpenetrate to the point of erasing any distinction between them, a dynamic sustained by a solipsistic framework: «there exists only one consciousness, and it is one’s own consciousness; therefore, if the other feels pain, the one who feels pain is the speaking “I”» (Azuma 2003, 29).

Invocation

Let me go, I beg you
I contemplate from a stained-glass window
a tiny *stain* tinged by the shadow on the floor

Love frightens me, kindness frightens me
The regret of a nauseating thought frightens me
Do not invite me to life, I beg you
I will go nowhere, I will not laugh
Let me go, I beg you
Here, in this one unmoving place

Do not lay your hand upon my shoulder
Do not force me to turn around
Do not rub with your large, benevolent palm
The *stain* I am contemplating
(Yoshihara 2021: 53-54)

2.2 Arai Takako

With the publication of *Tamashii dansu* (*Soul Dance*, 2007), *Betto to shokki* (*Beds and Looms*, 2013), and *Oshirako-sama kibun* (*The Chronicles of Oshirako-sama*, 2024), Arai Takako moves increasingly toward a poetry that is both «social» (Angles 2016) and «political» (Morton 2023), shaped by an ethnographic and ‘micro-epic’ sensibility. This shift unfolds through the development of a poetic idiolect – referred to by Arai herself as *arataka ben* – that blends three linguistic varieties: *jōshū ben* (Gunma), *kesengo* (Iwate), and selected elements of *tsugaru ben* (Hokkaidō). Yet within this linguistic cosmogony, the hyperrealistic quality of these local speech forms confronts its own status as a constructed or deliberately simulated register: the idiolect takes on imagined contours (Hayes *et al.* 2016; Hayes 2016), distancing itself from the linguistic practices actually used by the communities it evokes. In this way, the ethnographic impulse comes into tension with a dimension of pure poetic invention, understood as an individual and aesthetic process.

Tamashii dansu, the work that chronologically inaugurates the process that can now be read as a trilogy – and one of the central objects of analysis in this study – includes a section devoted to Arai’s father’s textile factory in Kiryū, her hometown. This part of the book seeks to reclaim the centrality of women’s labor: the conversations of female workers and the transformation of the surrounding landscape, recalled through childhood memory, converge into a reservoir of chronicles and oral histories that Arai rewrites. Through this process, she constructs a radically innovative poetic framework, sharply at odds with the dominant tendencies of Japanese poetry, which remain anchored

in the expression of an elegiac self. Moreover, through her use of unconventional grammar and punctuation, she subverts standard Japanese linguistic norms (Arai 2025), generating a sense of displacement that becomes a defining feature of her poetic style.

Although certain performative characteristics allow Arai's delivery to be associated with the rhetoric of speed – particularly in passages marked by sudden intensifications and tighter rhythmic patterns than ordinary speech – the linearity of breath is not a defining characteristic of her vocality. A decisive influence, especially in the oralization of her texts, can be traced to the *jōkyō gekijō* (Situation Theater) of Kara Jūrō (1940–2024), which may be understood as an implicit statement of poetics.

In a lecture given at Kokugakuin University, Arai stated:

I was particularly influenced by the comedies and plays of Kara Jūrō. I reflected on how different their content was from modern literature, on their unprecedented unfolding, and on how they offered a concrete representation of the thoughts of artisans and laborers who appeared on stage, as if they were a group of people deeply rooted in the earth. [...] In this kind of theatre, there are moments when people, stepping outside the everyday world, enter another realm, another elsewhere. [...] Instead, acceleration is given to something already underway, and existence and words step outside themselves, overstepping the planned framework. This kind of mysterious moment of transience is the illusion [...]. I go to see Kara Jūrō's works to encounter these things. I feel that I myself write poetry in search of such an 'overstepping'. (Arai 2021: 7)

The foregoing discussion makes clear that Arai's poetic project is not simply a matter of stylistic experimentation, but rather an effort to reach a performative beyond – one in which word and body push past the boundaries of the written text and open onto an ephemeral, unrepeatably elsewhere. From this standpoint, a theatricalizing rhetoric becomes essential to understanding her relationship to poetic speech. Anticipating the analysis that follows, which incorporates quantitative data according to the parameters outlined above, this rhetoric can be observed in an excerpt from “*Asa o kudasai*”:

ズット、浮カンドイル、アタシデス	Zutto, ukande iru, atashi desu
踞マッタ、ママノ、オイラサ	Uzukumatta, mama no, oira sa
ボクデス、右腕ガ、モゲタノハ	Boku desu, migi ude ga, mogeta no wa
会イタイ、ヨ、会イタイ、ヨ	Aitai, yo, aitai, yo
コメカミニ、一発ノタマ	Komekami ni, ippatsu no tama
搔イテ、喉ヲ、苦シンデ	Kaite, nodo o, kurushinde
今ハモウ、沈ンデ、イクダケ	Ima wa mou, shizunde, iku dake
ドーシテ、ナンデ、オレナンダ	Dōshite, nande, ore nan da
吹ッ飛バサレル、爆風ニ	Futtobasareru, bakufū ni
アットイウ間ノ、火ノ、手ガ、クル	Atto iu ma no, hi no, te ga, kuru
モガイテモ土砂、モガイテモ土砂	Mogaite mo dosha, mogaite mo dosha ⁵

(Arai 2007: 35)

⁵ It's me, the girl floating here this whole time / It's me, Mama's boy crouched down / It's me, the boy with the right arm wrenched off / I want to see you again, I want to see you again / A bullet to the temple / I scratch my throat, it hurts / Now I'm sinking as far as I can go / Why? Why was I the boy / Blown aside by the bomb blast? / The fingers of flame came in no time / I struggle but there's only sand, I struggle but there's only sand (Angles 2019: 41).

As noted in the translators' commentary to the English collection *Factory Girl* (Angles 2019), the poem was composed against the backdrop of the Iraq War and the 2004 Indian Ocean tsunami. Its sob-like voice, which conveys the fragmentation experienced by victims, finds a visual counterpart in the use of *katakana* and italics, accompanied by punctuation that interrupts and destabilizes the normative flow of syntax. Within this framework, the methodology of the VIP project – previously applied to Italian poetry – was extended to the analysis of Japanese poetry, bringing its differences and specificities into focus. Rather than concentrating on poetic declaratives, attention was directed toward the rhetorical device known as *tōchihō* 倒置法 (inversion): an expressive technique that deliberately alters word order within the sentence to heighten emphasis, as in the line “*Boku desu, mi-gi ude ga, mogeta no wa,*” whose neutral order would be “*Mi-gi ude ga mogeta no wa boku desu.*”

Another significant element, emerging from the analysis of the second selected text, is Arai's use of *ioriten* 庵点 (ゝ), the grapheme for theatrical reading. In manuscript tradition, this conventional sign functioned as a paratextual marker indicating the beginning of a recited or lyrical section. In the premodern period, it found specific application in *Nō* theatre manuscripts and in *renga*, where it served as a guide for vocal performance.

ゝかいぐり	かいぐり	とつとの目	<i>Kaiguri</i>	<i>kaiguri</i>	<i>totto no me</i>
かいぐり	かいぐり	とつとの目	<i>Kaiguri</i>	<i>kaiguri</i>	<i>totto no me</i>
かいぐり	かいぐり	とつてよ目	<i>Kaiguri</i>	<i>kaiguri</i>	<i>totte yo me</i> ⁶

(Arai 2007: 168)

3. Problem statement

The experimental study of poetry read aloud has already shown that it can offer significant avenues of inquiry and generate new insights into the prosodic organization of a language. This has been demonstrated not only by the interest of many phoneticians, who have used this register to test intuitions and hypotheses, but also by the need of phonologists to evaluate metrical and textual structures in light of the expected modes of enunciative scanning associated with those forms (Byers 1979; Nord *et al.* 1989; 1990; Lehiste 1990; 1994; Fant *et al.* 1991; Kruckenberg *et al.* 1993; Fant *et al.* 1996; Barney 1999; Bröggelwirth 2005; Madureira 2008; Wagner 2010; 2012; Colonna 2022; 2024; 2025; Barbosa 2023; Wagner *et al.* 2023; Lo Iacono *et al.* 2026a; 2026b; Lo Iacono *et al.* *Forthcoming*). What remains far from settled, however, is the debate on the potential contribution that an experimental description of poetic performance can make to our understanding of authors' stylistic practices and their processes of textual composition (Colonna 2022; Lo Iacono 2024; Lo Iacono *et al.* 2026). Our theoretical position aligns with that of several scholars who have laid the foundations for this field (Tomaševskij 1927). We argue that the study of poetry read aloud can serve both linguists and literary critics. Experimental work of this kind can reveal how far the prosody of a language can extend, where its limits lie, where stylistic variation is most pronounced, which tendencies stabilize into tradition, and what degrees of symmetry or asymmetry emerge between enunciation and composition – and what these can tell us about an author's poetics.

Our primary goal is therefore to capture these metrical and stylistic elements and interpret them through an extensive linguistic and metrical analysis that remains attentive to the authors' poetics. This scientific need has driven the development of an analytical methodology that brings together multidisciplinary expertise and tools. Such an approach allows us to account for the many

⁶ Sing: Roll your hands round and round pull your eyes flat / Roll your hands round and round pull your eyes flat / Roll your hands round and round pull your eyes out (Angles 2019: 33).

parameters involved in the study of poetry readings in a holistic way, avoiding the fragmentation of structural elements that collectively shape poetic rhythm and language (Beccaria 1975).

4. Methodology

As noted earlier, we aim to identify – and subsequently describe – points of convergence and divergence between composition and enunciation in the writing and reading styles of the selected poets. To do so, we adopted the methodology developed within the *Voices of Italian Poets* (VIP) project (Colonna 2022; Lo Iacono *et al.* 2024), given its versatility, replicability, and adaptability to different linguistic and cultural contexts. This methodology has already been used to conduct experimental analyses on several European languages (Colonna *et al.* 2023a; Colonna 2024; 2025), as well as on invented languages (Colonna *et al.* 2022), and has proven to be an effective tool for capturing convergences and divergences across assorted styles, languages, and cultural settings. This contribution, however, is the first to focus entirely on the reading of poetry aloud in Japanese. It is also the first to apply the VIP methodology to a language that is typologically and phylogenetically distant from those of the Romance and broader European area.

Following a protocol adopted in several previous studies of the VIP group, the six poetic recordings were first automatically aligned with the online tool WebMAUS (Kisler *et al.* 2017), and subsequently manually annotated and corrected across four prosodic tiers using *Praat* (Boersma *et al.* 2024). On the first tier, the rhythmic word (PR), all accentual groups in the recordings were manually identified. The identification of these groups follows exclusively phonetic criteria and is sensitive to the distribution of accentual prominences. These prominences can be interpreted as *accent commands*⁷ within superpositional models of intonation – among them the Fujisaki model, which was developed first based on descriptions of Japanese prosody (Fujisaki *et al.* 1969; Fujisaki *et al.* 1984; Hirose *et al.* 1984). The second annotation tier is that of prosodic curves (CP), that is, the interpausal units. Because these units form internally coherent segments of speech, they are considered the central units of the methodology and serve as the basis for extracting all prosodic, acoustic, agogic, and rhythmic indices. The concatenation of multiple prosodic curves linked by the same overarching pragmatic–informational function is termed a *poetic utterance* (EN). This constitutes the third annotation tier. The hierarchy is completed by the tier of verses (VS), where the graphic–textual lines of the poems are annotated. This level is essential in a study that simultaneously addresses both enunciative and compositional aspects.

In addition to these four tiers, all pauses occurring in the performances were also annotated. The distribution of pauses is central to cross-linguistic descriptions of the poetic speech register, and in this study, it proves to be a highly discriminating factor for identifying divergences among the poets' different reading styles. Following the protocol, we used the following labels: short pause <pb> (0.1 s < t ≤ 0.4 s); medium pause <pm> (0.4 s < t ≤ 0.6 s); long pause <pl> (0.6 s < t ≤ 1 s); very long pause <pll> (t > 1 s); and, at stanza boundaries, reset pause <P>.

Table A provides a schematic overview of all the indices extracted for the analysis of the poems read aloud. These indices – reflecting a strongly multidisciplinary foundation – can be viewed collectively and in context through the VIP-Radar (Colonna *et al.* 2023b). This visualization offers not only a highly representative snapshot of each poet's reading style but also enables the immediate comparison of acoustic indices across multiple voices. Compared with the methodology used in the project dedicated to Italian poetry, we replaced one index – the measure indicating the number of declaratives and poetic declaratives – with an index specifically designed to describe and capture the realization of *tōchihō*. This structural feature of Japanese poetry refers to a marked word order deliberately employed to emphasize the message.

⁷ In cases of *accent sandhi*, we treated as rhythmic words those portions of speech governed by the most prominent command accent.

vs(CP)	CPs that coincide perfectly with a single verse line
CP(vs)	CPs that encompass only a portion of a single verse
CP(vs)CP	CPs that bridge the boundary between two verses, including a portion of the preceding verse and a portion of the following one
vs(CP)vs	CPs that encompass two or more complete verses within a single breath group
Pitchspan	The total extent of fundamental frequency variation across the entire reading, calculated in semitones (st)
Rel_meanpitch	The average fundamental frequency (f0) normalized relative to the speaker's baseline, measured in Hertz (Hz)
Rel_meanI	The average vocal intensity normalized relative to the recording baseline, measured in decibels (dB)
Voice Setting Changes	The frequency of perceptible shifts in vocal register or tonal center, normalized against the total number of CPs. This metric quantifies changes in the speaker's vocal setting
Speech rate	The ratio of total phonetic units to the total duration of CP. Given Japanese phonology, this is calculated both as Syllabic Rate (syllables/sec) and Moraic Rate (morae/sec)
Accelerando	Segments characterized by a perceptually distinct increase in articulation rate relative to the global mean
Trattenuto	Segments characterized by a perceptually distinct decrease in articulation rate (lengthening)
Plenus	The ratio of vocal activity to total duration (Speech / [Speech + Silence]), measuring the density of the speech signal versus the pause component
Focus	The presence of focal prominences employed to highlight specific informational or prosodic units
Inversione	Instances where the canonical word order is deliberately inverted for emphatic or stylistic effect (Japanese hyperbaton)
Interrupt	A measure of disfluency or deliberate fragmentation, manifested as perceptible breaks within a prosodic curve or an irregular/stilted use of pauses
Appoggiato	Borrowed from musical terminology; this index measures the density of rhythmical words within a Prosodic Curve. Calculated as the ratio of PR to CP
Articolato	Borrowed from Baroque musical practice; this index quantifies the segmentation of EN into CP, reflecting the respiratory planning of phrases. Calculated as the ratio of CP to total EN
Synonymia & palilogia	Rhetorical-musical figures indicating repetitive intonation contours. <i>Palilogia</i> refers to repetition on the same pitch level; <i>Synonymia</i> refers to repetition on different pitch levels. Also accounts for melodic <i>variatio</i>
Enjambement	The count of enjambments that are acoustically realized through a silent pause (breaking the syntactic flow at the line end)
Plan	A metric evaluating the structural organization of the poetic reading, calculated as the ratio of total EN to the total number of verses

Table 1
Acoustic, Agogic, and Rhythmic Indices of the VIP Methodology.

5. Phonetic, acoustic, and prosodic analysis

At the core of the experimental analysis, as noted earlier, is the aim of determining whether the rhetoric of speed and the rhetoric of slowness described by Wakui (1994) structurally characterize the enunciative modes of the two poets under examination, in addition to shaping their textual poetic style. Furthermore, we sought to validate the proposed theatrical category by determining whether it exhibits distinct phonetic and prosodic characteristics.

When we look at the indices displayed in the *VJP-Radar*⁸ (Figures 1 and 2), it becomes immediately clear that *Speech Rate* alone (see also Figure 3) – the index measuring speaking tempo, and therefore central to identifying timing categories such as those under consideration – does not sharply distinguish the two styles. All readings fall within a narrow range of values, both in terms of syllables per second and morae per second, as shown in Table B. When viewed against the broader landscape of Japanese read speech – specifically the benchmarks established by Ohno *et al.* (1998), who classify rates of 6.6, 7.6, and 8.8 words per second as slow, average, and fast, respectively – the poetry readings in this study are clearly characterized by a reduced tempo (Table B). This reduction indicates a significant temporal dilation of rhythmic segments typical of poetic delivery.⁹ However, the most salient distinctions emerge from the *Fluency Rate*, the *Plenus* (the ratio of phonation to pause), and the complex interplay of associated melodic and acoustic indices.

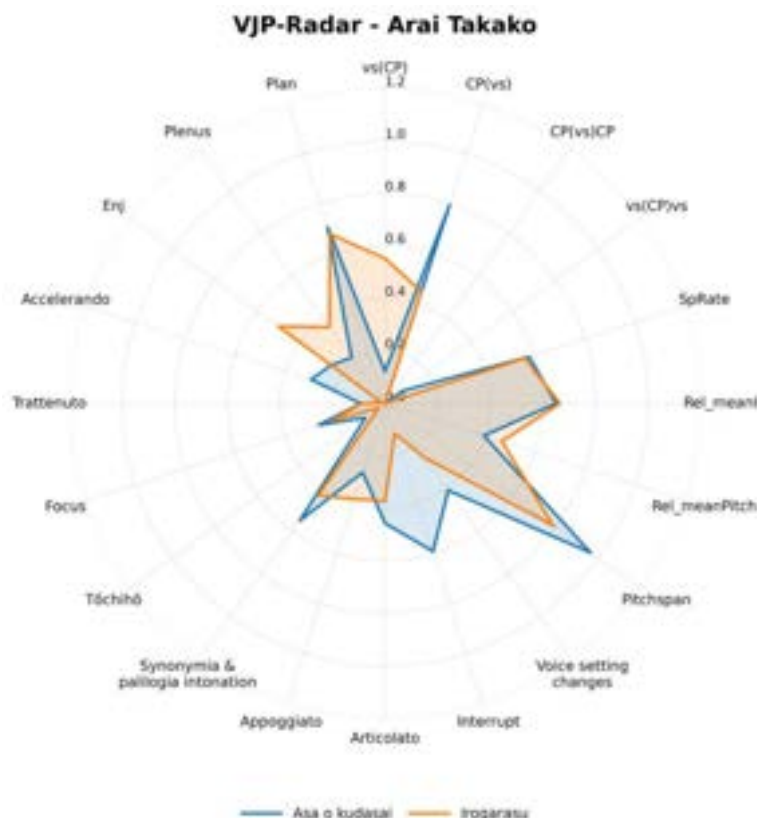


Figure 1.
Comprehensive VJP-Radar showing the phonetic profile of Arai Takako’s readings

⁸ In this paper, we have adapted the name of the chart from *Voices of Italian Poets* to *Voices of Japanese Poets* for this application to poetry read aloud in Japanese.

⁹ This finding aligns with established cross-linguistic and cross-cultural research, which consistently characterizes the poetic register by increased syllabic duration, reduced speech rates, extended pauses, and a marked decrease in phonetic and syllabic reduction phenomena (Lo Iacono *et al.* *Forthcoming*; Lo Iacono *et al.* 2026).

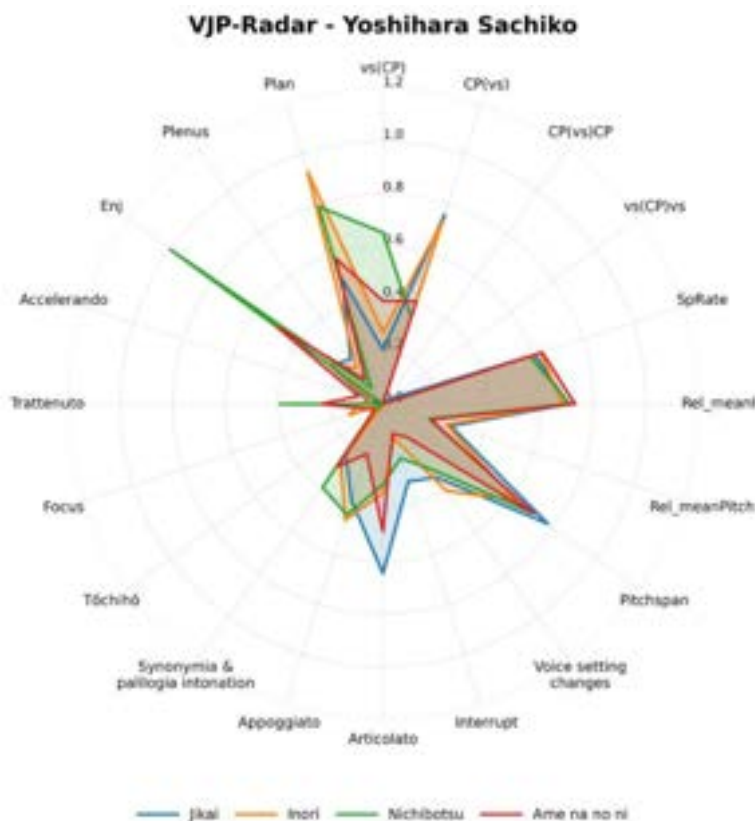


Figure 2.

Comprehensive VJP-Radar showing the phonetic profile of Yoshihara Sachiko’s readings.

Poet	Poem	Syll. Rate	Mor. Rate	Ohno <i>et al.</i> (1998) classification
Arai Takako	<i>Asa o kudasai</i>	5,51 syll/s	6,61 mr/s	Slow rate reading
Arai Takako	<i>Irogarasu</i>	5,36 syll/s	6,54 mr/s	Slow rate reading
Yoshihara Sachiko	<i>Jikai</i>	6,05 syll/s	6,64 mr/s	Slow rate reading
Yoshihara Sachiko	<i>Inori</i>	6,20 syll/s	7,41 mr/s	Medium rate reading
Yoshihara Sachiko	<i>Nichibotsu</i>	6,18 syll/s	6,75 mr/s	Slow rate reading
Yoshihara Sachiko	<i>Ame na no ni</i>	6,40 syll/s	7,39 mr/s	Medium rate reading

Table 2.

Comparison between Syllabic Rate and Moraic Rate across the analyzed recordings.

Broadly speaking, Arai’s readings are distinguished by a considerable melodic-intonational variability and a wide array of vocal registers. Within the *VJP-Radar* (Figure 1), this versatility is quantified by a broad *Pitchspan* (0.97 in “*Asa o kudasai*” and 0.79 in “*Irogarasu*”), correlated with elevated *Rel_meanPitch* values (0.40 and 0.47, respectively). Furthermore, the substantial indices for *Voice setting changes* (0.41 and 0.25) provide a measurable correlate for the perceptually salient shifts in register and phonation modes. Consequently, when voice quality parameters are factored in, the interpretations reveal a highly complex and variegated vocal profile. Both “*Asa o kudasai*” and “*Irogarasu*” exhibit a markedly dynamic, almost theatrical contour, traversing a broad vocal register

continuum that suggests a flexible manipulation of strategies and a substantial excursion between laryngeal tension and relaxation.¹⁰

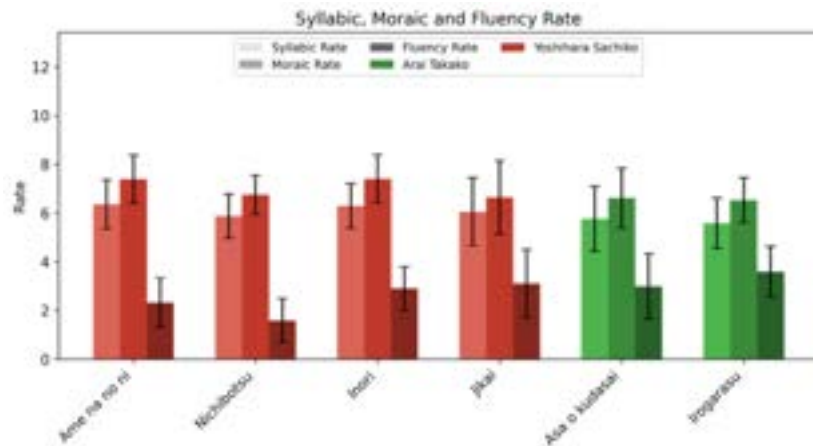


Figure 3. Syllabic, Moraic, and Fluency Rates, sorted by chromatic intensity.

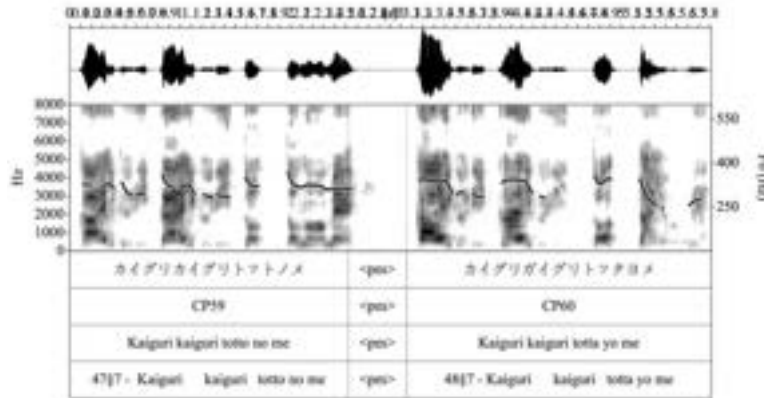


Figure 4. Praat analysis window displaying an instance of *synonymia* between CP 59 and CP 60 in “Irogarasu”.¹¹

The *Synonymia & Palilogia* indices are the highest in the sample (0.55 in *Asa o kudasai*; 0.43 in *Irogarasu*), confirming a marked use of chant-like cadences characterized by repetitive yet modulated intonation structures. These include tripartite structures with *variatio* (vv. 33–35) and bipartite forms (vv. 47 and 48, see Figure 4), which generate rhetorical redundancy and strong intra-textual correspondences. The theatricality of Arai’s performance is substantiated by the stylistic prolongation of plosive closures; a technique reflected in a high *Interrupt* value (0.59 in “*Asa o kudasai*”). This articulatory strategy generates a palpable sense of emphasis and suspension. Simultaneously, the *Accelerando* index (0.30 in “*Asa o kudasai*”) suggests Prosodic Curves characterized by urgent, driving momentum, resulting in a performance that is taut, vibrant, and marked by a distinct crescendo.

Regarding the metrical-rhythmic structure, segmentation remains relatively respectful of the verse structure (CP(vs) at 0.80 and 0.45; vs(CP) at 0.12 and 0.55). However, the *Appoggiato* and

¹⁰Voice Quality indices were extracted using a custom Praat script developed by Chen Gafni (available at: <https://github.com/chengafni/praat?tab=readme-ov-file>, last accessed: 30/01/2026). Due to the suboptimal acoustic quality of the source recordings, quantitative data were analyzed qualitatively. Validity was ensured through a perceptual assessment conducted by two expert phoneticians to corroborate the extracted metrics with the poets’ actual voice quality.

¹¹All analysis windows (spectrograms/waveforms) were generated using the script developed by Wendy Elvira-Garcia, available at: https://github.com/wendylviragarcia/create_pictures (last accessed: 16/10/2025).

Articolato indices (ranging 0.28–0.46; see Figure 5) signal a heavily marked scansion of rhythmic units and enunciations within the phrase. The use of focal prominence (*Focus*) is notably more frequent here (0.27; 0.21) than in Yoshihara’s readings, underscoring an emphatic use of melodic excursion. Ultimately, while maintaining a *Speech Rate* comparable to Yoshihara’s, Arai presents higher *Plenus* values (0.22; 0.36; see also Figure 6). This indicates a denser signal ratio: despite occasional stiltedness or fragmentation, the overall delivery is rapid, compact, and structurally cohesive.

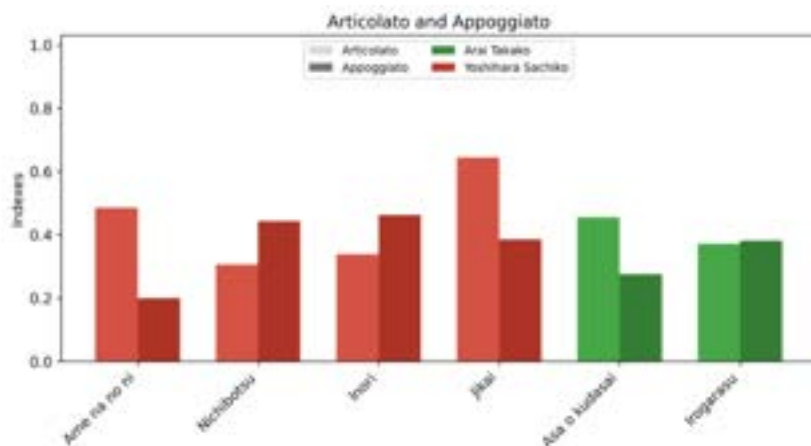


Figure 5.
Comparative visualization of Articolato (light shading) and Appoggiato (dark shading) indices.

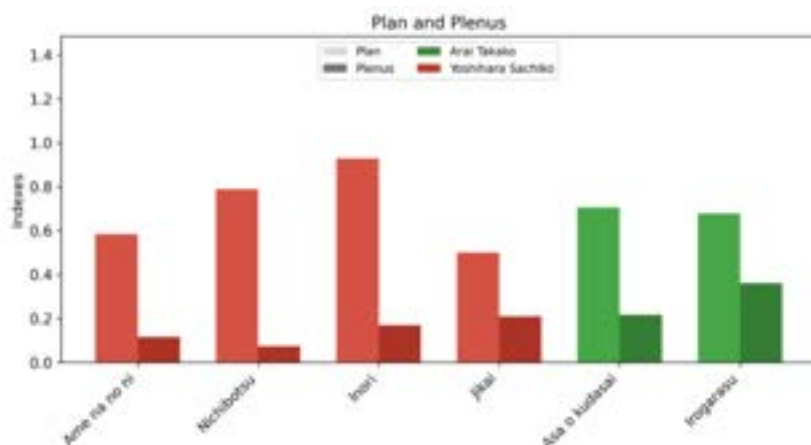


Figure 6.
Comparative visualization of Plan (light shading) and Plenus (dark shading) indices.

In stark contrast, Yoshihara’s readings are profoundly shaped by the dimension of silence: pause durations frequently exceed those of the prosodic curves themselves, resulting in a markedly slow delivery that operates as a veritable ‘aesthetic of emptiness’. Within the *VJP-Radar* (Figure 2), this prosodic organization is mirrored by systematically lower *Plenus* values (0.21 in “*Jikai*”, 0.17 in “*Inori*”, 0.07 in “*Nichibotsu*”, 0.12 in “*Ame na no ni*”), which quantify the rarefaction of the speech signal. Furthermore, elevated indices of *Trattenuto* – particularly in “*Nichibotsu*” (0.39) and “*Ame na no ni*” (0.24) – signal segments where elocutionary velocity is deliberately suspended. Notably, while Yoshihara’s global *Speech Rate* remains within the same range as Arai’s, her significantly lower *Fluency Rate* indicates that syllables and morae are distributed into short units (CP) punctuated by extensive silence. This fragmentation is corroborated by the *Interrupt* indices (0.31 in “*Jikai*”, 0.22 in “*Nichibotsu*”, 0.12 in “*Ame na no ni*”).

From a distributional perspective, pause duration analysis reveals a heterogeneous, multimodal structure, effectively modeled by three distinct Gaussian components (extracted via

unsupervised probabilistic clustering using *Gaussian Mixture Models*¹² (Figure 7). The majority of pauses (Cluster 1; $w = 0.57$) cluster around 0.66 s, while the remaining volume is distributed between longer pauses (mean = 1.61 s) and a less frequent tail of extremely long silences (mean: 3.51 s). Consequently, the pause structure is heavily skewed toward extended durations, exceeding norms even for read speech. Disaggregating the data by reader exposes a clear stylistic dichotomy: Arai Takako (gray bars) exhibits a more agitated management of time, dominating the short-pause component with an overall mean of 0.95 s; conversely, Yoshihara Sachiko (green bars) displays a more dilated distribution with a markedly high mean (1.71 s), contributing significantly to the components of extreme duration.

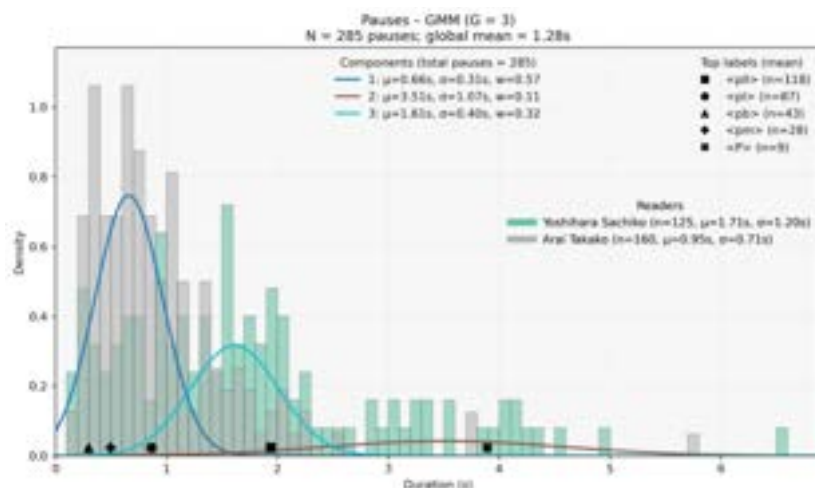


Figure 7.

Pause distribution across the six readings, including occurrences, mean duration, standard deviation, and pause weight. Data is presented both globally and disaggregated by poet. Top right: Manually assigned pause labels according to the VIP methodology.

Furthermore, an analysis of Yoshihara’s pause management reveals significant asymmetries between the textual substrate and the enunciative activity. The realization of acoustic silence does not maintain a mechanical correspondence with the graphic spaces of the text, despite their visual prominence as potential rhythmic cues. Representative examples from the poem “*Ame na no ni*” illustrate this non-isomorphic relationship: while Yoshihara often aligns pauses with graphic spaces (e.g., v. 9; Figure 8), she frequently deviates from the visual template. This is evidenced by the insertion of pauses in the absence of graphic spacing (v. 17; Figure 9) and, conversely, by the suppression of silence despite the presence of a graphic gap (v. 29, between “*ga*” and “*hon no*”; Figure 10). These discrepancies signal a strategy of prosodic planning that operates independently of the *mise en page*.

Regarding metrical organization, Yoshihara exhibits consistent values for both CP(vs) (0.76 in “*Jikai*”, 0.73 in “*Inori*”, 0.35 in “*Nichibotsu*”, 0.41 in “*Ame na no ni*”) and vs(CP) (0.21, 0.27, 0.65, and 0.39, respectively). Notably, the *Plan* index is particularly elevated in “*Inori*” (0.93) and “*Nichibotsu*” (0.79), indicating a prosodic planning strategy that is tightly coordinated with the versification structure (Figure 6). When analyzing the specific indices of *Appoggiato* and *Articolato*, a comparison with Arai reveals generally higher *Articolato* values in Yoshihara’s performance; this suggests a more distended and relaxed management of the relationship between prosodic construction and enunciative delivery (Figure 5). While the *Synonymia & Palilogia* indices (0.24–0.39 range) confirm the presence of intonational repetition figures, they are less systematic than in Arai’s readings. Conversely, the extensive use of enjambment achieved through pause (reaching 1.00 in

¹²Gaussian Mixture Model (GMM) analysis was implemented in a Python environment utilizing the following libraries: Matplotlib (Hunter, 2007) for data visualization; scikit-learn (Pedregosa *et al.* 2011) for the statistical computation of the GMMs; and SciPy (Virtanen *et al.* 2020) for generating the Gaussian curves superimposed onto the histograms.

“*Nichibotsu*”), combined with relatively low *Focus* values (0–0.14), produces a style that aligns with Tada Chimako’s concept of candid lyricism (Tada 2021).

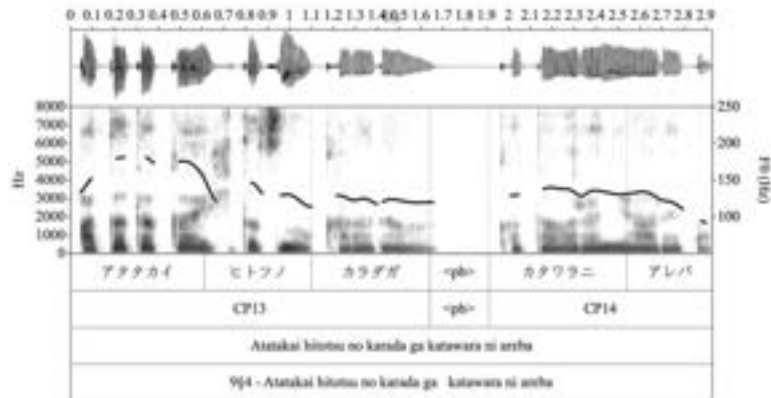


Figure 8.
Praat analysis window demonstrating alignment between graphic space and pausation in “Ame na no ni”.

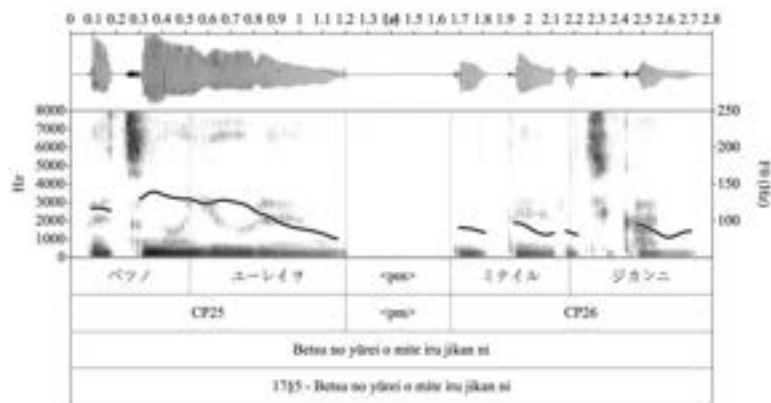


Figure 9.
Praat analysis window demonstrating a textual-prosodic asymmetry: realization of a pause despite the absence of graphic space (from “Ame na no ni”).

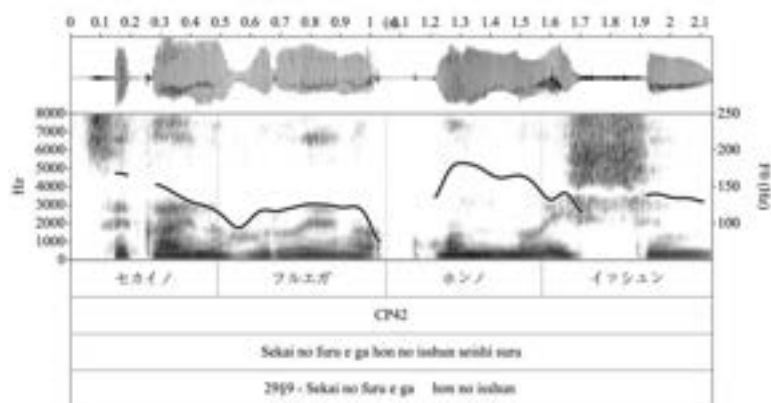


Figure 10.
Praat analysis window demonstrating a textual-prosodic asymmetry: absence of a pause despite the presence of graphic space (from “Ame na no ni”).

This approach emphasizes a strong respect for the text's implicit prosody without emphatic distortion, while the fragmented use of inter-pausal units (CP) highlights the 'audacity of concise affirmation'. In terms of voice quality, Yoshihara's four readings demonstrate a more stable and contained timbral palette. Her interpretations – particularly *Ame na no ni* and *Nichibotsu* – privilege a 'softened' profile (Gafni *et al.* 2017), acoustically characterized by steep spectral tilt and reduced internal variability. Where Arai relies on contrasts in register and phonation modes, Yoshihara adopts an expressive strategy that is intimate, compressed, and acoustically homogeneous.

6. Conclusions

In conclusion, when speech rate is held constant, the combination of *Fluency Rate*, *Plenus*, pause management, and acoustic indices shows that Arai tends to move toward a rhetoric of speed. However, this tendency does not result in a simple acceleration of the enunciative flow. The prosodic density and the breadth of melodic expansion that characterize her readings reveal a more complex expressive control, which allows us to place her within the theatricalizing rhetoric. In other words, her rapidity is never neutral; it becomes a performative device that intensifies the presence of the voice and the construction of her poetic imaginary. Yoshihara, by contrast, more faithfully embodies a rhetoric of slowness, grounded in emptiness, shorter prosodic curves, and structural silences that redefine the temporality of poetic reading. In her case, the rarefaction of the vocal gesture is not a mere slowing down, but an organizing principle that reshapes the perception of the utterance, modulating expectation, suspension, and the informational value of pauses.

The comparative analysis of the two poets thus highlights the limits of the two traditional rhetorical categories, which prove insufficient to account for the complexity of contemporary performative practices. It is precisely within this gap that the theatricalizing rhetoric finds its theoretical justification: it enables us to grasp the ways in which the poetic voice expands beyond the slowness/speed dichotomy, integrating corporeal, timbral, and scenic dimensions that redefine the very nature of poetic reading. The theatricalizing rhetoric does not necessarily entail a spectacularization of the text; rather, it denotes an intensification of vocal parameters that transforms reading into a complex performative act capable of generating a stratified perceptual field. From this perspective, Arai represents a paradigmatic case: her vocality does not merely modulate rhythm or speed but constructs a genuine performative space in which the voice functions as a vector of meaning, affect, and presence. Yoshihara, conversely, demonstrates how slowness can be reinterpreted not as a residual trace of tradition but as a conscious aesthetic choice that reshapes the temporality of listening. Together, the two poets delineate a performative landscape that demands more articulated analytical tools capable of capturing the complexity of contemporary vocal practices.

More broadly, the results of this study have theoretical implications that extend beyond the description of two individual reading styles. The analysis of poetic speech can contribute not only to a more precise understanding of poetry as an oral and performative practice, but also to the linguistic study of read speech in general. Because poetic reading often pushes prosodic organization toward its expressive limits (Lehiste 1990, 1994), it offers a privileged domain for observing how far style can modify the temporal, melodic, pausal, and phonatory dimensions of language. In this sense, the study of poetic performance does not concern a marginal or exceptional register alone; rather, it provides evidence for the plasticity of spoken language and for how culturally situated practices can reshape the phonetic and prosodic realization of written texts. This point is particularly relevant in a cross-linguistic perspective. The present work constitutes the first application of the VIP methodology to Japanese, a language typologically and historically distant from the Romance languages for which the method was originally developed. The results suggest that several analytical categories – such as prosodic curves, *Plenus*, pause typology, melodic span, and the relationship between verse and prosodic segmentation – can be fruitfully extended beyond their initial linguistic domain. At the same time, the Japanese data also show that such models cannot simply be transferred

mechanically from one language to another. They must be tested, refined, and, where necessary, adapted to the prosodic, metrical, graphic, and performative specificities of each language and poetic tradition.

The study also has several limitations. The corpus is necessarily small and partly constrained by the availability and quality of archival or online recordings. The selected materials differ in recording context, technical conditions, and degree of documentation, especially in the case of Yoshihara, whose vocal archive remains dispersed and only partially contextualized. Moreover, the analysis focuses on two poets and six readings and therefore does not aim to provide a general model of Japanese poetic recitation. Rather, it offers an exploratory and methodologically controlled case study, designed to test the descriptive potential of a multidimensional phonetic and prosodic approach. Future research should therefore expand the corpus in several directions: by including a larger number of Japanese poets, by comparing multiple readings of the same text, by integrating more homogeneous recording conditions where possible, and by applying the same analytical framework to other poetic traditions. A broader multilingual dataset would make it possible to evaluate which prosodic indices are language-specific, which are genre-specific, and which may instead capture more general tendencies of poetic speech as a cross-cultural and cross-media vocal practice. Such work would also make it possible to investigate more systematically the relationship between textual composition, metrical organization, graphic layout, and oral performance.

Finally, the accumulation of larger and more diverse datasets may have important applications beyond literary and phonetic analysis. More robust descriptions of poetic and stylistically marked speech could contribute to the development of computational models capable of automatically recognizing performative styles, detecting prosodic signatures, and distinguishing between different modes of read speech. In the longer term, such findings may also inform artificial intelligence applications, including more refined Text-to-Speech systems able to model not only linguistic content but also stylistic, rhetorical, and expressive variation (Delmonte 2015; Wagner *et al.* 2023). From this perspective, the study of poetic speech offers a particularly rich testing ground: it allows us to observe language at the intersection of structure, voice, performance, and cultural practice, and therefore to better understand both the limits and the expressive possibilities of spoken language.

References

- Angles, J., 2016, “Poetry in an Era of Nuclear Power. Three Poetic Responses to Fukushima”, in Geilhorn B., Iwata-Weickgenannt K. (eds.), *Fukushima and the Arts. Negotiating Nuclear Disaster*, Routledge, London: 144–160.
- Angles, J. (ed.), 2019, *Factory Girls. Selected Poems of Arai Takako* Action Books, Notre Dame.
- Arai, T., 2007, *Tamashii dansu*, Michitani, Tokyo.
- Arai, T., 2022, “Kotoba wa odoru” [Kōenroku], *Kokugakuin zasshi*, 123(10): 1–23.
- Arai, T.; Asabuki, R., 2025, “Dairokukai Ōoka Makoto shō o jushō. Shijin, Saitama daigaku kyōju, shishi ‘Mite’ henshūnin Arai Takako”, *Mita hyōron*, 1299: 62–67.
- Azuma, N., 2003, “Yoshihara Sachiko-ron. Hikaru kizu”, *Otani Joshi Daigaku Kokubun*, 33: 23–33.
- Barbosa P. A., 2023, “The Dance of Pauses in Poetry Declamation”, *Languages*, 8: 76.
- Barney T. H., 1999, “Readers as Text Processors and Performers: A New Formula for Poetic Intonation”, *Discourse Processes*, 28(2): 155–167.
- Beccaria G. L., 1975, *L'autonomia del significante*, Einaudi, Torino.
- Boersma, P., Weenink, D. (2024). *Praat: doing phonetics by computer*. Version 6.4.06.
- Bröggelwirth J., 2005, “A Rhythmic-Prosodic Model of Poetic Speech”, in *Proceedings of Interspeech 2005*, Trancoso I. (ed.), 2397–2400.
- Browning, C., 2005, “Toward a New Word Order: Early Twentieth Century Orthographic Reform in Japan”, *Monumenta Nipponica*, 60(1): 1–35.

- Byers P. P., 1979, “A Formula for Poetic Intonation”, *Poetics*, 8(4): 367–380.
- Colonna V., 2022, *Voices of Italian Poets. Storia e analisi fonetica della lettura della poesia italiana del Novecento*, Edizioni dell’Orso, Alessandria.
- Colonna V., Romano A., 2022, “Reading Poetry in Invented Languages: Prosodic-Syntactic Analysis of Some Cases”, *RiCOGNIZIONI. Rivista di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne*, 9(18).
- Colonna V., Romano A., 2023a, “The prosody of Seamus Heaney: A phonetic study on some original readings”, in *Proceedings of the 13th Nordic Prosody Conference: Applied and Multimodal Prosody Research*, 238–244, Sciendo/de Gruyter.
- Colonna V., Romano A., 2023b, “VIP – RADAR: A model for the phonetic study of poetry reading”, in Skarnitzl R., Volín J. (eds.), *Proceedings of the 20th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS)*, 594–598, Guarant International.
- Colonna V., Pamies Bertrán A., Damato S., 2024, “Towards a Phonetic History of the Voices of Spanish Poets”, *Journal of Experimental Phonetics*, 33: 7–34.
- Colonna V., 2024, *Voices of Spanish Poets*, risorsa web: <https://voicesofspanishpoets.ugr.es/>.
- Colonna V., 2025, “How Has Poets’ Reading Style Changed? A Phonetic Analysis of the Effects of Historical Phases and Gender on 20th Century Spanish Poetry Reading”, *Languages*, 10(10): 255.
- Colonna V., in press, “Le Modèle «Voices of Italian Poets» Adapté Aux Poètes Français: Yves Bonnefoy, Jean-Pierre Lemaire, Anne Portugal et Jacqueline Risset”, in Lang A., Murat M., Pardo C. (eds.), *Archives sonores de la poésie II*, Les Presses du réel.
- Delmonte R. (2015). “Visualizing poetry with SPARSAR–visual maps from poetic content”, in *Proceedings of the Fourth Workshop on Computational Linguistics for Literature*, 68–78.
- Fant G., Kruckenberg A., Nord L., 1991, “Durational correlates of stress in Swedish, French, and English”, *Journal of Phonetics*, 19(3–4): 351–365.
- Fant G., Kruckenberg A., 1996, “On the Quantal Nature of Speech Timing”, *Proceedings of ICSLP 1996*, 2044–2047.
- Fujisaki H., Nagashima S., 1969, “A Model for the Synthesis of Pitch Contours of Connected Speech”, *Annual Report of the Engineering Research Institute, Faculty of Engineering, University of Tokyo*, 28: 52–60.
- Fujisaki H., Hirose K., 1984, “Analysis of voice fundamental frequency contours for declarative sentences of Japanese”, *Journal of the Acoustical Society of Japan (E)*, 5(4): 233–242.
- Gafni C., Tsur R., 2017, “Softened” Voice Quality in Poetry Reading: An Acoustic Study”, *Style*, 51(4): 456–481.
- Hayes, C., 2016, “Translating Contemporary Japanese Poetry”, *Australian Poetry Journal*, 6(2): 38–57.
- Hayes, C., Kikuchi, R., 2016, “Flared Skirt and The Healds by Arai Takako”, *Transference*, 3(1): 68–76.
- Hayes, C., Kikuchi, R., 2017, “Untitled Nonsense, She, and Contradictions by Yoshihara Sachiko”, *Transference*, 5(1): 59.
- Hirose K., Fujisaki H., Yamaguchi M., 1984, “Synthesis by Rule of Voice Fundamental Frequency Contours of Spoken Japanese from Linguistic Information”, in *Proc. IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing (ICASSP)*, San Diego, CA, USA, 1984, 597–600.
- Hunter J. D., “Matplotlib: A 2D Graphics Environment”, in *Computing in Science & Engineering*, vol. 9, no. 3, pp. 90-95.
- Irwin, M., 2011, “Japanese Loanword Orthography from 1955”, *Yamagata University Faculty of Humanities Annual Report*, 39–57.
- Kisler, T., Reichel U. D., Schiel, F. (2017): Multilingual processing of speech via web services, *Computer Speech & Language*, 45, 2017, 326–347.

- Kruckenbergh A., Fant G., 1993, “Iambic versus Trochaic Patterns in Poetry Reading”, in *Nordic Prosody VI*, 123–135.
- Kuninaka, O., 2000, “Yoshihara Sachiko kaisetsu”, in *Shinkenkyū shiryō gendai Nihon bungaku 7: Shi*, Meiji Shoin, Tokyo.
- Lehiste I., 1990, “Phonetic Investigation of Metrical Structure Orally Produced Poetry”, *Journal of Phonetics*, 18(2): 123–133.
- Lehiste I., 1994, “Poetic Metre, Prominence, and the Perception of Prosody: A Case of Intersection of Art and Science of Spoken Language”, *Proc. 3rd International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP 1994)*, 2237–2244.
- Lo Iacono F., 2024, “«Quadrati a profondità ritmiche»: la dimensione orale come chiave interpretativa degli «Spazi metrici» di Amelia Rosselli”, *Finzioni*, 4(8): 49–92.
- Lo Iacono F., Colonna V., Romano A., forthcoming, “Stylistic Vowel Lengthening in Italian Poetic Speech. A Comparative Analysis of 14 Contemporary Italian Poetry Readings”, in *Italo-Romance, Romance and Beyond. Linguistik Aktuell / Linguistics Today*, John Benjamins, Amsterdam.
- Lo Iacono F., Colonna V., Romano A. 2024, “Preservation, conservation and phonetic study of the voices of Italian poets. A study on the seven years of the VIP archive”, *Proceedings of Interspeech 2024*, pp. 3664-3668.
- Lo Iacono F., Romano A., 2026, “A Multi-Dimensional Pipeline for Holistic Prosodic Visualization: Integrating *f₀*, Intensity, and Syllabic Rate”, *Proceedings of Speech Prosody 2026*, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Lo Iacono F., Romano A., 2026, “Di Montale e del leggere: analisi ritmico-fonetica dei ‘lineamenti fissi’ e delle ‘sillabe storte’ nella prosodia di *Ossi di seppia*”, *Luziana*, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa-Roma.
- Madureira S., 2008, “Reciting a Sonnet: Production Strategies and Perceptual Effects”, *Proc. Speech Prosody 2008*, 697–700, doi: 10.21437/SpeechProsody.2008-154
- Mizuta, N., 2012, *Modanizumu to “sengo joseishi” no tenkai*, Shichōsha, Tokyo.
- Morton, L., 2023, “Contemporary Japanese Poetry and Politics: An Overview”, *Internationale Zeitschrift für Kulturkomparatistik*, 10: 83–109.
- Nord L., Kruckenbergh A., Fant G., 1989, “Timing Studies of Read Prose and Poetry with Parallels in Music: A Research Proposal”, *STL-QPSR*, 30(1): 1–6.
- Nord L., Kruckenbergh A., Fant G., 1990, “Some Timing Studies of Prose, Poetry and Music”, *Speech Communication*, 9: 477–483.
- Ohno S., Fujisaki H., Hara Y., 1998, “On the Effects of Speech Rate upon Parameters of the Command-Response Model for the Fundamental Frequency Contours of Speech”, *Proc. 5th International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP 1998)*, paper 0936.
- Ōoka, M., 2021, “Yoshihara Sachiko no shi”, in Yoshihara, Sachiko, *Shishū*, Shichōsha, Tokyo: 143.
- Pedregosa F., Varoquaux G., Gramfort A., et al., 2011. “Scikit-learn: Machine Learning in Python”, in *J. Mach. Learn. Res.* 12, 2825–2830.
- Tada, C., 2021, “Chōritsu sareta nikusei”, in Yoshihara, S., 2021, *Shishū*, vol. 1, Shichōsha, Tokyo.
- Todorov T. (a cura di), 1968, *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, Einaudi, Torino.
- Virtanen, P., Gommers, R., Oliphant, T. E., Haberland, M., Reddy, T., Cournapeau, D., Burovski, E., Peterson, P., Weckesser, W., Bright, J., van der Walt, S. J., Brett, M., Wilson, J., Millman, K. J., Mayorov, N., Nelson, A. R. J., Jones, E., Kern, R., Larson, E., Carey, C. J., ... SciPy 1.0 Contributors, 2020. SciPy 1.0: fundamental algorithms for scientific computing in Python”. *Nature methods*, 17(3), 261–272.
- Wagner P., 2010, “Two Sides of the Same Coin? Investigating Iambic and Trochaic Timing and Prominence in German Poetry”, *Proceedings of Speech Prosody 2010*, Hasegawa-Johnson M. (ed.), paper 324: 1–4.

- Wagner P., 2012, “Meter-Specific Timing and Prominence in German Poetry and Prose”, in Niebuhr O. (ed.), *Understanding Prosodies: The Role of Context, Function and Communication*, De Gruyter, Berlin/New York: 219–236.
- Wagner P., Betz S., 2023, “Effects of Meter, Genre and Experience on Pausing, Lengthening and Prosodic Phrasing in German Poetry Reading”, *Proceedings of Interspeech 2023*, Harte N., Carson-Berndsen J., Jones G. (eds.), 2538–2542.
- Wakui, T., 1994, *Prosody, Diction, and Lyricism in Modern Japanese Poetry (shi)*, Ph.D. dissertation, Columbia University.
- Yoshihara, S., 2021, *Shishū*, vol. 1, Shichōsha, Tokyo.



Elmadhi A. et Romano R. (dir.), “De la Théorie à la Praxis – Vers une didactique des langues renouvelée par l’intelligence artificielle”, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 79, 2026, 159 p., ISBN: 978-2-09-036355-5.

L’intelligence artificielle (IA) fait désormais son entrée dans les contextes éducatifs et transforme profondément les pratiques pédagogiques. Si, sur le plan théorique, ces outils sont censés renforcer l’apprentissage linguistique, de nombreuses questions subsistent pour que les promesses avancées par leurs promoteurs soient réellement tenues. C’est dans cette perspective qu’Adil Elmadhi et Raffaele Romano coordonnent le dernier numéro de *Recherches et applications*, intitulé « De la Théorie à la Praxis – Vers une didactique des langues renouvelée par l’intelligence artificielle ». En réunissant les contributions d’enseignants et de chercheurs en didactique des langues, ce numéro offre des pistes de réflexion essentielles quant aux défis posés par l’intégration de l’IA dans ce domaine, ainsi que de précieux repères pour tout praticien souhaitant s’engager dans cette démarche de façon éclairée et innovante.

Le numéro est divisé en deux parties, correspondant aux axes thématiques qui servent de fil conducteur aux neuf contributions. La première, « Enjeux et défis de l’intégration de l’IA dans l’enseignement des langues », s’ouvre sur l’étude de Raffaele Romano. S’appuyant sur les résultats d’une enquête de terrain menée auprès d’enseignants de FLE du secondaire italien, sa contribution interroge leurs pratiques et leurs représentations de l’IA. Si, d’un côté, les résultats attestent de leur volonté de s’engager dans cette démarche de manière éthique et réfléchie, ils soulignent de l’autre le besoin de principes clairs et de formation continue, jugés incontournables pour favoriser « l’épanouissement personnel, la créativité et l’engagement citoyen » des élèves (p. 37). Sous la plume de Thierno Ly, la contribution suivante vise également à dégager des tendances concernant l’usage de l’IA dans l’enseignement et l’apprentissage des langues, dans un contexte toutefois différent : celui de l’université Cheikh Anta Diop de Dakar, au Sénégal. Cette étude exploratoire repose sur l’analyse des réponses à un questionnaire adressé aux étudiants et aux enseignants, qui révèle un écart considérable entre leurs perceptions : alors que les enseignants nourrissent encore de nombreuses réserves quant à la fiabilité et à l’utilité pédagogique réelle de l’IA – ce qui se traduit par un usage quasi absent –, les étudiants, eux, en font un usage bien plus étendu et varié. Ces résultats témoignent du poids des réticences individuelles lorsqu’il s’agit d’intégrer de nouvelles technologies en milieu éducatif, et confirment la nécessité d’une formation appropriée. La première partie s’achève avec l’étude d’Amina Aberchoum. En mobilisant une approche méta-analytique, elle s’interroge sur la mesure dans laquelle il serait raisonnablement possible d’intégrer l’IA dans l’enseignement du français académique sans que celle-ci nuise à la qualité scientifique et à la rigueur intellectuelle de la formation supérieure. L’auteur présente ensuite les résultats de la mise en place d’un dispositif interdisciplinaire intégrant l’IA, qui a efficacement accompagné les étudiants dans l’appropriation éthique de ces outils au sein de leur parcours académique.

Le deuxième volet du numéro, « Innovations pédagogiques par l’IA : outils et pratiques émergentes en FLE », est inauguré par la contribution de Martina Ali, Silvia Calvi et Klara Dankova.

Face à un paysage jamais aussi riche en possibilités, les autrices s'attachent à formuler de véritables « bonnes pratiques » pour l'apprentissage autonome des langues étrangères assisté par l'IA : elles répertorient les outils IA les plus pertinents à ce jour, proposent des exemples d'utilisation concrets et dégagent des principes directeurs. Si ces repères s'avèrent essentiels pour permettre aux apprenants de choisir l'outil le mieux adapté à leurs besoins linguistiques, ils soulignent également le rôle irremplaçable de l'enseignant et du conseiller linguistique dans ce contexte. Cette partie du numéro se poursuit avec l'étude d'Adil Elmadhi, qui propose une réflexion théorique sur les atouts des technologies immersives et augmentées dans l'enseignement du FLE, en l'appliquant notamment au contexte marocain. Dans la perspective de plusieurs courants pédagogiques (socio-constructivisme, connectivisme, cognitivisme...), l'auteur souligne comment ces outils sont susceptibles de promouvoir un apprentissage linguistique situé et significatif. Des enjeux demeurent néanmoins : la faisabilité de ces initiatives suppose des infrastructures adéquates, tandis que leur mise en place ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur la charge cognitive qu'elles imposent aux apprenants. L'IA est en revanche mise au service de l'enseignement de la prononciation dans la contribution de Magali Boureux, Badreddine Hamma et Yvan Stroppa. S'inscrivant dans le cadre plus large du projet FRAPéOR, cette étude illustre l'état d'avancement de son volet REphon-IA. Cette initiative entend répondre à un besoin linguistique précis mais crucial : celui des apprenants allophones. Par la mise au point d'un système conversationnel fondé sur les principes de la méthode verbo-tonale, ce dispositif témoigne de l'importance d'un apprentissage de la prononciation respectueux du bagage linguistique et culturel de l'apprenant. Dans le même esprit de respect et de personnalisation, Arunkumar Santhalingam interroge les potentialités de l'IA dans le suivi des parcours d'apprentissage. L'étude exploratoire de l'auteur, menée dans un établissement d'enseignement linguistique indien, illustre l'apport potentiel des modèles de traitement du langage naturel (tels que ChatGPT et Claude) dans l'analyse des biographies langagières d'apprenants tamoulophones en classe de FLE. Si l'importance de l'écoute humaine et de la lecture contextualisée des trajectoires individuelles (p. 121) reste incontestable, l'IA apparaît ici aussi comme un outil capable d'élargir la portée de l'intervention pédagogique. Avec l'étude de Sara Manuela Cacioppo, cette partie du numéro s'enrichit également d'une réflexion à orientation lexicographique. Déjà bouleversée par l'avènement du numérique, la didactique du dictionnaire bilingue se trouve aujourd'hui confrontée aux défis posés par l'IA, qui appellent — selon l'autrice — un renouvellement profond et inévitable de ses pratiques. Face à une utilisation souvent inadéquate de l'IA, susceptible de dévaloriser la recherche lexicographique en classe de langue, l'étude de Cacioppo plaide pour articuler à l'enseignement de la compétence dictionnaire celui des compétences numériques (notamment en matière de *prompt engineering*), désormais indispensables pour promouvoir un usage efficace de l'IA tout en valorisant le rôle des dictionnaires bilingues. Le numéro s'achève avec l'étude de Camille Rasetto et Karima Gouaich, publiée dans la section « Varia ». Cette contribution explore le rapport entre plurilinguisme et difficultés scolaires en analysant conjointement les pratiques langagières des élèves et les pratiques enseignantes dans des contextes où le plurilinguisme est d'origine différente : Marseille et Mayotte. Par ce biais, les autrices montrent comment la prise en charge des élèves plurilingues exige une différenciation pédagogique attentive à la fois au contexte d'intervention spécifique et au profil scolaire et langagier de chaque apprenant.

Les contributions rassemblées dans ce numéro de *Recherches et applications* se rejoignent autour d'un fil rouge à la fois évident et rassurant : l'enseignant reste encore au cœur de l'efficacité des pratiques pédagogiques en didactique des langues, y compris à l'ère de l'IA. Il est néanmoins évident que les praticiens peuvent désormais enrichir leur boîte à outils pédagogiques d'une ressource aux possibilités inédites, non sans risques, mais capable de renforcer considérablement la portée de leurs pratiques enseignantes. Le degré d'efficacité et de légitimité de l'IA dans l'apprentissage linguistique dépend cependant de la maîtrise des enseignants, lesquels sont aussi appelés à sensibiliser leurs apprenants à un usage éthique et raisonné de ces ressources. L'IA fait incontestablement évoluer les pratiques pédagogiques, mais la voie à suivre demeure claire : une didactique des langues véritablement efficace ne saurait se passer d'une collaboration harmonieuse entre sensibilité humaine

et puissance technologique. L'étude de ce numéro constitue sans aucun doute une étape essentielle vers la réalisation de ces objectifs aussi complexes que passionnants.

FRANCESCO GABRIELE
Università degli Studi di Bari Aldo Moro



Ciambella F., *Teaching English as a Second Language with Shakespeare*, Cambridge, Cambridge University Press, 2024, 116 p. ISBN: 9781009331968.

Teaching English as a Second Language with Shakespeare is a part of the *Shakespeare and Pedagogy* series, a carefully curated collection about teaching and learning Shakespeare, which blends theory and practice through innovative classroom-oriented pedagogical approaches. Fabio Ciambella's *Element* offers a preliminary exploration of the potential of Shakespearean drama as a tool for teaching English pragmatics in the English as a Second Language (ESL) classroom. More specifically, it combines pragmatic insights into contemporary approaches to Shakespeare's language in ESL teaching, with ready-made lesson plans tailored for both university and secondary-school students, thereby addressing a significant gap in the scholarly debate about Shakespeare and pedagogy.

The author moves beyond traditional teaching methodologies by proposing Shakespeare's plays as a primary vehicle for language education. This approach is rooted in Content-Based Instruction (CBI), also referred to as Content-based Language Teaching (CBLT), an umbrella term encompassing a variety of Second Language Acquisition (SLA) approaches and methodologies that promote foreign-language learning through engagement with non-linguistic subject matter. In this context, Shakespeare's plays are used both as linguistic means and literary content in what has been defined as CBLT or CBI. More specifically, Shakespearean texts become the resource through which students develop their pragmatic competence in English.

Ciambella establishes his theoretical framework by building upon and adapting Roy Lyster's taxonomy of CBI language courses, which consists of "a range of instructional initiatives [that] can be identified along a continuum" (Lyster, 2018: 2), framed by language-driven and content-driven programmes. The middle part of CBI spectrum is occupied by what Ciambella calls "well-balanced courses" (Ciambella, 2021: 349), where "students study one or two subjects in the target language, usually in tandem with a foreign language or language arts class" (Lyster, 2018:2). In particular, Content and Language Integrated Learning (CLIL) stands out as the paradigmatic example of a balanced approach to content-based language teaching.

Within this framework, the author's main "linguistic objective is the teaching of pragmatics, that is, language in a meaningful context, while the principal content goals ranges from English literature to the history of the English language" (Ciambella, 2024:3). In this respect, the introductory section of the *Element* thoroughly examines the legitimacy of literature as content within CBI frameworks, while also foregrounding the structure of lesson plans as a crucial aspect of content-based language teaching. Notably, he draws upon Lyster's proactive approach to CBLT, whose four-phase pre-planned instructions correspond to the traditional tripartition of lesson plans into: input (Lyster's "noticing activity"), scaffolding, (Lyster's "awareness activity and guided practice"), and output (Lyster's "autonomous practice"). Furthermore, he suggests that the Shakespearean text for each lesson plan should be provided in the input/noticing phase in order to pique students' curiosity and encourage reflection on the content from the very beginning.



Yet, one cannot help but wonder: why choose Shakespeare? In this respect, Ciambella argues that Shakespearean texts have been widely adopted in CBLT courses mainly with a focus on vocabulary. Indeed, Larry Z. Zaroff (2010) uses Shakespeare to give his premedical students some basic notions of medicine, while John F. Maune (2015) aims to teach the lexis of biochemistry via *Romeo and Juliet*. Nevertheless, recent developments in language pedagogy have increasingly shifted attention away from structuralist approaches toward methodologies that foreground pragmatics and communicative competence. From this perspective, Shakespeare's plays – originally conceived for theatrical performance and intrinsically grounded in action – provide a particularly fruitful framework for the teaching and learning of English pragmatics in the ESL classroom.

This Element is composed of three sections, each focusing on the teaching of a specific pragmatic aspect of the English language as contextualised in a Shakespearean play. Section 1 draws on the curses found in *Richard III* in order to provide a compelling basis for exploring speech acts as pragmatic tools in the ESL classroom. In particular, Ciambella places significant emphasis on female characters, using these linguistic interactions to examine the power imbalances between men and women. By adopting a selected scene as input, both secondary school and university students are encouraged to develop their speaking skills. Section 2 focuses on *Romeo and Juliet*, and exploits the communicative potential of discourse markers in the play to foster students' writing skills. Ciambella underlines the importance of discourse markers as a fundamental linguistic component that ESL students must master in order to produce coherent and cohesive written work. In Section 3, the author identifies *The Taming of the Shrew* as a particularly fertile ground for investigating (im)politeness strategies such as insult, offences, and taboo language, stressing the importance of teaching aggressive language in the ESL classroom to ensure that students understand its force and can successfully navigate or avoid it in real-world interactions. This section combines speaking and writing skills.

Teaching English as a Second Language with Shakespeare aims at demonstrating that teaching English as a foreign language via Shakespeare's plays is “one of the most productive ways of exploiting the linguistic potentials intrinsically offered by works that have contributed so much to shaping the English language as we know and use it today” (Ciambella, 2024: 81). In conclusion, *Teaching English as a Second Language with Shakespeare* offers an original and valuable contribution to both Shakespeare pedagogy and contemporary ESL studies. By foregrounding speech act theory, discourse markers, and (im)politeness strategies, Ciambella moves beyond more traditional approaches centred primarily on grammar and vocabulary, demonstrating instead the pedagogical potential of Shakespearean drama for the development of pragmatic competence. Particularly compelling is the balance between theoretical reflection and practical application, which makes the Element relevant to both scholars and language practitioners. In highlighting the performative and interactional dimensions of Shakespeare's plays, the book opens promising new directions for the use of literary texts in pragmatics-oriented language teaching and establishes itself as a significant contribution to the growing dialogue between Shakespeare studies and language pedagogy.

ALESSIA CISTERNINO
Università degli Studi di Bari Aldo Moro