





La rivista è peer-reviewed e ha periodicità annuale.
Utilizzando diversi approcci metodologici, propone una prospettiva di analisi e lettura
interdisciplinare aprendo uno spazio di dialogo e di confronto tra le culture e le lingue.
Ogni numero si articola in tre sezioni: una a carattere monografico, una riservata
alla traduzione e agli studi sulla traduzione e una rubrica di recensioni e letture.

Gli articoli possono essere redatti in italiano, francese, inglese, portoghese, spagnolo, tedesco.

Articoli per pubblicazione e ogni corrispondenza di natura redazionale vanno indirizzati al
Direttore presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari
Università di Salerno – Ponte Don Melillo – 84084 Fisciano (Salerno).

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
nella sezione “PressonLine”
e sul sito del Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari
dell’Università di Salerno: www.dsll.unisa.it



I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>





Testi e linguaggi

Rivista del Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari
dell'Università di Salerno

4/2010



Carocci editore



Direttore: Lucia Perrone Capano

Comitato scientifico: Michele Bottalico (Salerno), Joseph Bami (Maryland), Maria E. Brunner (Schwäbisch Gmünd), Carla De Nigris (Salerno), Marta Palenque (Siviglia), Carla Perugini (Salerno), Antonella Piazza (Salerno), John Paul Russo (Miami), Evgenij Michailovic Solonovic (Mosca), Rita Stajano (Salerno), Miriam Voghera (Salerno)

Comitato di redazione: Antonella d'Amelia, Flora de Giovanni, Giorgio de Marchis, Nicoletta Gagliardi, Gisella Maiello

Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo del Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università degli Studi di Salerno

1^a edizione, dicembre 2010
© copyright 2010 by
Università degli Studi di Salerno
Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari
Ponte Don Melillo
84084 Fisciano (Salerno)
Tel. 089 969470
Fax 089 969636

Realizzazione editoriale: studioagostini, Roma

Finito di stampare nel dicembre 2010
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-5952-2
ISSN 1974-2886

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

STUDI MONOGRAFICI
LINGUE, CULTURE E NUOVE TECNOLOGIE:
PARADIGMI A CONFRONTO E PROSPETTIVE DI RICERCA
A cura di *Gisella Maiello*

L'universo delle lingue: nuovi scenari culturali e tecnologici. Considerazioni introduttive di <i>Gisella Maiello</i>	II
---	----

Parte prima Lingue e diversità culturali

Subtitling dialect and culture-bound language by <i>Mariagrazia De Meo</i>	19
Quels encadrés pour quels types de public par <i>Mariadomenica Lo Nostro</i>	37
Translating Food in Children's Literature by <i>Elena Paruolo</i>	49
Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario de <i>Susana Pastor Cesteros</i>	71
Il linguaggio tra tecnica, gioco ed economia di <i>Massimo Prampolini</i>	89

INDICE

Parte seconda
Lingue e nuove tecnologie

Culture et développement durable. Quels enjeux pour l'analyse argumentative des cyberdiscours? par <i>Francesco Attruia</i>	107
<i>Computer Learner Corpora</i> e sistemi di annotazione dell'errore di <i>Linda Barone</i>	121
Analisi dell'interlingua e sistemi di annotazione: implicazioni teoriche ed indagini empiriche di <i>Rita Calabrese</i>	141
Gli usi parlati nei language forum: un modo innovativo per interrogarsi sulla lingua viva di <i>Rossella Ianniciello</i>	159
L'approche géo-linguistique de la communication multilingue sur l'Internet par <i>Gisella Maiello</i>	183
TICE, un mezzo TAL per l'insegnamento/apprendimento delle lingue di <i>Rosario Pellegrino</i>	203
Internet et multilinguisme: les ressources en ligne de la coopération éducative franco-italienne et européenne par <i>Sophie Stallini</i>	217
Dalla lavagna analogica alla LIM: nuovi scenari interattivi nell'insegnamento delle lingue di <i>Valeria Anna Vaccaro</i>	241

TRADUZIONI E STUDI SULLA TRADUZIONE

<i>Nonna</i> di <i>Joseph Papaleo</i>	263
---	-----

INDICE

RECENSIONI E LETTURE

Gisella Maiello, <i>Dictionnaires en temps virtuel: nouvelles diffusions, nouveaux objectifs</i> (Francesco Attruia) – Ashley Chandler, Carla Dente (eds.), <i>Translation Practices. Through Language to Culture</i> (Giuseppina Botta) – Rossana Bonadei, <i>I sensi del viaggio</i> (Paola Di Gennaro) – Carlo Pagetti, <i>Il corallo della vita. Charles Darwin e l'immaginario scientifico</i> (Mariateresa Franza) – Ivanna Rosi, Jean-Marie Roulin (sous la direction de), <i>Chateaubriand, penser et écrire l'Histoire</i> (Pierino Gallo) – Anne Whitehead, <i>Memory</i> (Menotti Lerro) – Louis Hjelmslev, <i>Teoria del linguaggio. Résumé</i> (Massimo Prampolini)	291
Abstracts	328
Gli autori	334



Studi monografici
Lingue, culture e nuove tecnologie:
paradigmi a confronto
e prospettive di ricerca
A cura di *Gisella Maiello*



L'universo delle lingue: nuovi scenari culturali e tecnologici. Considerazioni introduttive di *Gisella Maiello*

La rivista del Dipartimento di Studi linguistici e letterari dell'Università degli Studi di Salerno, "Testi e linguaggi", intende sviluppare in questo numero una riflessione pluridisciplinare intorno al tema *Lingue, culture e nuove tecnologie*. I contributi qui riuniti affrontano molteplici problematiche in ambiti disciplinari diversi e collegano gli studi linguistici, corroborati da specifiche analisi di *corpora*, alle ricerche sulla didattica delle lingue-culture.

In questa introduzione vorremmo sottolineare, innanzitutto, l'apporto della cultura nella didattica delle lingue straniere moderne ricordando l'autorevole contributo del lessicologo e glottodidatta Robert Galisson, il quale ha pionieristicamente sintetizzato nel concetto di *lexiculture* il legame intimo e indissolubile che unisce la lingua alla cultura, sodalizio suggellato da quella che, sin dagli anni Ottanta, egli definisce *charge culturelle partagée*¹. Da qui la necessità di ripercorrere il conflitto pluridecennale che ancora oggi vede schierate su fronti opposti la cultura enciclopedica da una parte – cultura ereditata dal sapere letterario e dall'arte in tutte le sue forme – e la cultura popolare dall'altra, presente quest'ultima, senza che i membri della comunità linguistica ne siano coscienti, nei comportamenti, negli atteggiamenti e nelle rappresentazioni di ognuno di loro. Questa forma condivisa di cultura, a lungo ignorata, gode ora di un riconoscimento che dà soddisfazione a coloro che nelle classi di lingua si sono rigorosamente impegnati a tenere alta l'attenzione sui molteplici aspetti che la contraddistinguono da quella enciclopedica: usi e costumi della cultura di arrivo, studio della variazione dei registri linguistici, analisi di testi iconici riferiti a determinati contesti culturali e, non ultima, l'importanza accordata ai vari generi del discorso. La cultura condivisa esiste però in quanto prodotto di una cultura, che chiameremo qui "individuale", che procede direttamente dall'esperienza e che appare chiaramente nelle situazioni di interazione tra l'individuo e la comunità linguistica di cui fa parte. Si tratta di una cultura sostanzialmente legata alla facoltà del soggetto pensante di discernere il vero dal

falso, l'utile da ciò che non lo è, e si evince dai comportamenti ed atteggiamenti del parlante, comportamenti suscettibili, peraltro, di evolversi nel tempo. Da questa prospettiva, l'insegnamento della cultura ad un pubblico di apprendenti di una L2 dovrà necessariamente tenere conto del fatto che, come la lingua, la cultura è una dinamica *in divenire*, inevitabilmente destinata a mutare nel tempo. Queste oscillazioni sono legate al fatto che l'individuo, durante il corso della sua esistenza, rivede costantemente le sue rappresentazioni della lingua e modifica la propria condotta in base ai condizionamenti sociali, ai cambiamenti politico-economici derivati da scelte istituzionali o logiche di mercato, e non ultimo in base al senso comune, quella *doxa* che, in taluni casi, porta in seno i germi di veri e propri stereotipi culturali.

La cultura è indubbiamente un terreno fertile che favorisce l'incontro pluridisciplinare tra le scienze del linguaggio e le altre discipline afferenti al complesso gruppo delle scienze umane, la sociologia ad esempio, ma anche l'etnoantropologia, in cui la cultura si inquadra piuttosto in un'ottica di incontro/scontro con l'alterità e la cui investigazione non può in alcun modo prescindere dal discorso sull'identità individuale e collettiva. Molti studiosi, recentemente, hanno approfondito questa problematica affrontandola da diverse angolazioni, in sociolinguistica ad esempio e nel più complesso ambito delle teorie dell'enunciazione e del discorso. Anche la creazione dei dizionari è un prodotto culturale per eccellenza, in quanto descrizione sincronica della lingua e al tempo stesso proiezione culturale della società. In particolare, è negli esempi che la cultura fa il suo ingresso, spesso senza che il lessicografo stesso ne sia consapevole². In taluni casi, essa è chiaramente manifesta, come nelle citazioni di cui quasi sempre viene indicato un riferimento preciso; in altri, invece, resta sottintesa, e ciò si verifica prevalentemente negli esempi di invenzione³, quelli che il lessicografo forgia sulla base di frasi che il più delle volte ha riscontrato nel linguaggio d'uso o attraverso i mezzi di comunicazione di massa. Il lavoro del lessicografo non è, tuttavia, riducibile ad un inventario di usi linguistici empiricamente e pedissequamente osservati; infatti la pratica lessicografica è estremamente sensibile ai meccanismi ideologici⁴ che alimentano e, non di rado, ispirano il lavoro laborioso di grandi *équipes* di lessicologi, storici della lingua e informatici. Questi ultimi, in particolare, operano già da svariati anni nel settore dell'informatizzazione dei dizionari cartacei o in quello ancora più complesso della creazione di nuovi dizionari concepiti e realizzati direttamente attraverso l'ausi-

lio delle risorse disponibili in rete⁵. Il futuro della lessicografia e della dizionaristica⁶ sembra, dunque, irreversibilmente proiettato verso il coinvolgimento di figure professionali di formazione assai diversa, ma tutte orientate al raggiungimento di un obiettivo comune.

Situandoci idealmente al centro di un crocevia, volgiamo ora lo sguardo verso la seconda fondamentale area in cui si situano i contributi di questo volume, ovvero quella delle nuove tecnologie. Il breve accenno all'informatizzazione dei dizionari è senz'altro un buon pretesto per inserirci in questa dimensione per certi aspetti ancora inesplorata e che, di fatto, non si esaurisce nel discorso sull'evoluzione della pratica lessicografica. Sappiamo infatti quanto sia importante oggi la messa a punto di sempre più numerosi strumenti in grado di conciliare le scienze del linguaggio e i metodi della rilevazione statistica per procedere a minuziose analisi di testi letterari e storici, ma anche di vasti *corpora* scritti generati da una forte domanda sociale (si pensi ad alcuni generi di discorso legati all'attività politica di organismi nazionali e sovranazionali, alla responsabilità sociale delle imprese, alla questione ambientale e delle risorse energetiche, alla tutela dei lavoratori, all'attuale crisi dei mercati valutari e finanziari ecc.). Se è vero, infatti, che la statistica testuale⁷, in origine, privilegiava la forma dei testi, ovvero gli studi quantitativi sul vocabolario, sulla distribuzione di unità lessicali rispetto alle unità co-occorrenti, è altrettanto vero che in tempi recenti gli studi lessicometrici non trascurano più il contenuto dei testi, aprendo in questo modo un varco negli studi di semantica testuale. L'interesse per lo studio dei testi e dei discorsi è una conquista relativamente recente che fa seguito a decenni caratterizzati da un'intensa egemonia strutturalista. Nonostante la relativa facilità di utilizzo dei più moderni software di statistica testuale, il percorso è ancora irto di ostacoli; questo spiegherebbe il fatto che ancora oggi le analisi di *corpora* scritti, contrariamente a quelli orali il cui problema sembra legato piuttosto alla diversità delle convenzioni di trascrizione, si avvalgono raramente di risorse informatiche e rimangono spesso saldamente ancorate alla lunga e paziente lettura di interminabili testi.

I contributi di questo volume danno ampio spazio alla problematica delle TICE (tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'insegnamento). Pensare la scuola e l'università di domani implica l'integrazione dell'uso di queste tecnologie in programmi di educazione culturale allo scopo non solo di mettere a disposizione gli strumenti adeguati alle attività di laboratorio, ma in modo particolare di trasmettere al pubblico di apprendenti un *savoir faire* in grado di otti-

mizzare a proprio vantaggio e nel lungo termine le risorse in cui oggi investiamo. La formula “educazione culturale”, che proponiamo qui come chiave di volta del corretto utilizzo delle nuove tecnologie, potrebbe sembrare a molti una scelta terminologica poco accurata se si tiene conto della padronanza che, rispetto alle generazioni anteriori, i giovani studenti hanno oggi del computer e degli strumenti informatici e multimediali. In realtà, sono proprio questi *digital natives*, nati sotto la stella del progresso tecnologico, che hanno più che mai bisogno di un’educazione che ne orienti il percorso disciplinare ed offra loro un appiglio sicuro in questo flusso abnorme di informazioni e dati trasmessi velocemente dalla rete secondo una inspiegabile logica dell’accumulo. In altri termini, non si tratta tanto di essere abili nell’impiego di questo o quel software, quanto di rispondere alle domande: in che modo gli strumenti in mio possesso sono in grado di contribuire alla mia crescita professionale? Attraverso quali risorse questi strumenti favoriscono il mio inserimento nel mondo dell’impiego ed orientano le scelte ad esso legate? In che modo le nuove tecnologie permettono di rendere flessibile il lavoro e sviluppare quella versatilità necessaria in un’epoca in cui si è costantemente chiamati a reinventarsi per non soccombere alle fluttuazioni del mercato del lavoro? Trovare una risposta a questi interrogativi non è certo semplice, ma è quanto meno la strada giusta per ottimizzare al massimo gli strumenti che la tecnologia offre. Da questo discorso non è evidentemente escluso il pubblico degli insegnanti le cui lezioni frontali sono state da tempo arricchite, se non sostituite, da metodi che privilegiano l’interazione tra docente e discente grazie anche alle numerose risorse di cui oggi si dispone. L’uso di banche dati linguistiche, la scelta di strategie ben radicate e sperimentate sul campo, l’impiego di risorse quali la lavagna interattiva multimediale, il ricorso alla L1 nelle classi di lingua sono solo alcuni degli aspetti che saranno trattati in questo viaggio nel corso del quale non saranno trascurate altre importanti problematiche connesse anche agli studi di traduttologia, come la sottotitolazione cinematografica e la traduzione di testi letterari per l’infanzia o di lessicologia e linguaggi specialistici e l’acquisizione delle lingue straniere a scopo accademico e professionale.

È auspicio della curatrice che i lettori sappiano cogliere lo spirito del volume: aprire una finestra sull’importanza che la questione culturale e lo sviluppo tecnologico hanno nell’evoluzione della lingua e delle metodologie connesse al suo insegnamento.

Note

1. Cfr. R. Galisson, *Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels*, in "Études de Linguistique Appliquée", n. 69, Didier Érudition, Paris 1988, pp. 74-90; R. Galisson, *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P.*, in "Études de Linguistique Appliquée", n. 67, Didier Érudition, Paris 1987, pp. 119-40.
2. J. Pruvost, *Quelques perspectives lexicographiques à mesurer à l'aune lexiculturelle*, in "Études de Linguistique Appliquée", n. 154, Didier Érudition, Paris 2009, pp. 477-96.
3. Cfr. A. Rey, *Du discours au discours par l'usage: pour une problématique de l'exemple*, in *L'exemple dans le dictionnaire de langue. Histoire, typologie, problématique*, in "Langue française", n. 106, Paris 1995, pp. 95-120.
4. Nel 2006 si è tenuto un convegno all'Università Diderot Paris 7 dal titolo emblematico: "La lexicographie militante" con il contributo delle Università di Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines e Cergy-Pontoise.
5. Sulla differenza tra dizionari informatizzati ed elettronici cfr. G. Maiello, *Dictionnaires en temps virtuel: nouvelles diffusions, nouveaux objectifs*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2009.
6. La prima attestazione del termine *dictionnaire* risale al XIX secolo e si riscontra in Nodier. Bernard Quémada la riprende per farne una nozione con cui, in opposizione a *lexicographie*, si indica l'elaborazione del dizionario inteso come oggetto destinato alla vendita il cui contenuto tiene conto delle esigenze dei fruitori, delle leggi del mercato e di quanto, generalmente, è legato alla commercializzazione di un prodotto.
7. Cfr. L. Lebart, A. Salem, *Statistique textuelle*, Dunod, Paris 1994.



Parte prima

Lingue e diversità culturali



Subtitling dialect and culture-bound language

by *Mariagrazia De Meo*

Salvatore	– E cu c'avia durmito mai cu tutti sti stranieri tutti insimolo?	I've never slept with so many foreigners before.
Esposito	– Stranieri? Ma unne sunno tutti sti stranieri! Qua siamo tutti italiani!	Foreigners? But we're not foreigners! We're all Italian.
Pietro	– Italiani?	– Italian?
Spera	– Italiani!	– Italian!
	– Ma che sorta de lingua parlate!	We don't speak the same way.
Esposito	– Ma perché lei non lo sa che è italiano?	Don't you know you're Italian?
Spera	– Lo dicite vui!	If you say so.

Nuovomondo, Scene 11, 00:44:09 (Crialese, 2007)

Introduction

The field of Audio-visual Translation that includes dubbing, subtitling, and simultaneous interpreting¹ has only recently become fully recognised in Translation Studies research, as previously it was merely considered as an inferior form of adaptation. Since the terms translation and adaptation have ceased to be considered opposite but complementary, this perspective has changed² and so did the idea of authority as source and target texts started to be both considered as forms of hybrid cultural artefacts³. Therefore it is accepted that any form of translation, including subtitling, necessarily works under rigid constraints.

Following Jakobson's tripartition, subtitling is the only type of translation that can enter all three categories of endolinguistic, interlinguistic and intersemiotic translation, passing from the oral to the written mode⁴. Therefore subtitling has every right to be regarded as a very complex form of translation that non surprisingly, in the last 20 years, has received increasing attention from scholars, researchers and practitioners interested in uncovering its multifaceted and complex procedures, working under the burden of technical time and space constraints⁵.

A growing interest in subtitling research is found even in those countries, such as Italy and Spain that, mainly for political reasons, have developed a stronger tradition in dubbing. This change is mainly due to the widespread use of digital technology through DVDs, Games and the In-

ternet, and to a significant shift in the needs of producers and audiences that are more interested than before in neighbouring languages and cultures and aware of the elements that are lost in dubbed films⁶. Moreover this growing sensitivity is also reflected in the increasing offer of post-graduate courses in Audio-visual Translation all around Europe. Therefore, as Gambier⁷ points out, nowadays the rigid bipartition between dubbing and subtitling countries becomes obsolete and unrealistic, as well as the traditional attitude of considering subtitling as inferior to dubbing. Audio-visual Translation is thus regarded as a multidisciplinary field that owes a lot to Descriptive Translation Studies⁸ with a target-oriented approach, Discourse Analysis, Pragmatics, Conversation Analysis etc. Subtitles in particular stand out as a text representing the “in-between”, a written code that tries to retain and transmit elements of the spoken mode. The core question is well expressed by Díaz Cintas and Remael when they underline that «subtitling, being a hybrid language form with its own limitations, is therefore faced with a formidable challenge; how does one translate the sophistication of spoken language variants into a regimented written form?»⁹.

Moving from this question, the aim of the paper is to focus on the subtitling strategies used to translate dialect and culture-bound language. Pedersen¹⁰ adopts the general umbrella term of extralinguistic culture-bound references (ECR) and underlines that what affects the translator's choice for strategies are two main factors: transculturality and extratextuality, where the former refers to how familiar the source and target cultures are and the latter has to do with whether the concept to be translated exists outside the source culture.

Dialects are not simply a matter of lexicon, they «are characterized by non-standard grammar, specific lexical features and a distinctive accent»¹¹. When it comes to translating dialect, both factors of transculturality and extratextuality can be problematic. Furthermore, it is quite straightforward that translating one dialect by choosing another one in the target language will render translation unintelligible to the majority of the target audience. On the other hand in the globalised world the current trend seems to be pushing towards localization and a widespread use of language variation in audio-visual products. It is encouraging to consider Taylor's definition of subtitles as «conveyors of meaning and guardians of culture»¹², trusting the power of words through which the audience can get a general understanding, without necessarily missing out on extralinguistic content.

I

The nature of subtitling

If in film adaptation there is a transfer from the written to the spoken word and non-verbal language, with the intention of making film dialogue resemble spontaneous conversation, subtitles reverse this process and move back to a condensed written form. On one hand the subtitler¹³ deals with the spatial and temporal restrictions imposed by the medium and, on the other hand, he produces a written text as part of a multi-modal message, coexisting with the socio-cultural and pragmatic features of the original soundtrack. What is generally understood when using the term audio-visual translation is merely the verbal translation of the linguistic part of the message, but, as Gottlieb¹⁴ points out, this approach is problematic as it isolates the linguistic element from the rest of the message. One of the main features he addresses is that subtitling is “additive”, in other words it is added to the original semiotic channels that continue to be part of the message transmitted to the target audience. On one hand being additive involves that the subtitler’s choice of words can be biased in the attempt to achieve evident equivalence and to give the audience the impression of correspondence and fidelity to the source dialogue. As argued by Díaz Cintas¹⁵ any translation carries the objective of reformulating a message from a source language into a target language but subtitling is one of the few kinds of translation where the source dialogue is audible and often partly understood by the audience. This can render the subtitler’s job vulnerable to immediate criticism, therefore the strategies often used consist in choosing words in the target dialogue that carry a strong morphological and phonetic resemblance to some words of the source dialogue, using them as “anchors” to give the audience the comfort that nothing relevant is omitted. However this compensatory strategy that banks on the subtitler’s creativity, quite clearly, doesn’t always help the effective transfer of the functional content of the message.

On the other hand being additive to the original soundtrack proves to be useful not only because the source language is respected but also since the target audience can rely on the other semiotic channels of communication and extralinguistic elements to convey part of the meaning and therefore compensate for inevitable losses in the subtitle. Pedersen¹⁶ defines this mechanism “intersemiotic redundancy”, referring to the fact that different channels can carry the same type of information, therefore there could be a certain degree of overlapping that helps in taking the message across. More-

over when it comes to translating dialect and culture-bound language the weight carried by extralinguistic elements is rather substantial.

Talking about the nature of subtitling enhances a reference to quality. Several translators and audiences agree that quality is equal to lack of intrusiveness of subtitles. In other words subtitles have to interfere as little as possible with the film “being there as if not being there”. In James’s words: «A viewer must be able to follow the subtitles with ease and be able to have faith in their contents. Subtitles should be correct, clear, credible and give the impression of being part of the action on screen»¹⁷. This attitude recalls the idea of the translator’s invisibility that Venuti¹⁸ deplores as a mystification, since all types of translations represent an invasion and therefore an alteration of the source text. Disguising this process of alteration and adaptation means performing a colonising act of supremacy. A translation should be visible and the reader or the audience always aware of the cultural transfer it involves and that an excess of localization will lead to an inevitable loss of the source meaning.

In the words of Assis Rosa¹⁹ subtitling usually tends to favour features of written language such as referential function over phatic function, omission of overlaps and repetitions, a standard variety of language and grammar over a non-standard one. However the spoken mode is not entirely left out, as shown later, and it is not rare the case of translators opting for repetition, redundancy, as well as non standard grammar forms and colloquialisms to account for the transfer of socio-culturally loaded language or to compensate for previous simplifications and omissions. Taylor adds that «subtitling, compared to dubbing, suffers from the added difficulty that “the written to spoken as if not written” language is transformed again into the written mode and cannot totally extricate itself from the canons of written language»²⁰.

2

The current analysis

The film scripts²¹ analysed in the present study are from *Nuovo Cinema Paradiso* (Tornatore, 1989), an episode of the successful television series of *Il commissario Montalbano* (Sironi, 2008) and *Nuovomondo* (Crialese, 2007). The reasons for choosing these films are not related to similarities in narrative structure, but rather to the presence of dialect and regionally connotated language. Moreover these films have received wide international acclaim²². Although, as we will see, the very function of the spoken word is

different in the films, language brings forward part of the localised content through the subtitles and adds on to the powerful and emphatic narrations.

In *Nuovo Cinema Paradiso* the role played by Sicilian words and inflections becomes a substantial element in the portrayal of Giancaldo the small village where the young protagonist Salvatore, without a father and in modest conditions, grows up sustained by his passion for the cinema and by the precious and ironic advice of Alfredo, both the local cinema projectionist and the boy's father figure. However the use of dialect is limited to random words and a phatic use of swear words and pronunciation and employed mainly by Alfredo and the local people. As Salvatore grows up to be a successful film director, who moves away from his small birthplace, he washes off his Sicilian accent and dialect. The communicative power of words is enhanced through the wit and wisdom of Alfredo's quotes and reasoning on life and human beings with Salvatore and it seems to underline the supremacy of dialogue over the image²³. The subtitles tend to omit culture-bound language, choosing standard forms to transfer meaning across and leaving to the image the role of conveyors of emotional content.

A similar centrality in the use of words is found in the dense and poignant language of *Il commissario Montalbano*, based on the best-selling novel by Camilleri. Here dialect is spoken by the majority of characters. The language is a mixture of Sicilian words and intonation and standard Italian sentence structures, as used by Sicily's *petite-bourgeoisie*. It represented at the same time the reason why the novels were at first turned down but was also the cause of their fortune in Italy and abroad. Camilleri himself affirms: «when I wrote my first novel I realised that I wasn't able to make Italian work. This was hardly surprising as for us Sicilians, Italian will always be an acquired language»²⁴. From the novel to the television series the Sicilian dialect has been toned down but it still remains an essential characterising feature. The dialogue found in *Montalbano* is rich in register variation: local people coming from the working class tend to use more dialect and colloquial expressions but this is also what happens for professionals like Montalbano and his colleagues, who use it mainly with a phatic function. Therefore it is not rare that the formal language of interviews at the police station is broken by the intrusion of colloquialisms that in the subtitles tend to be maintained through the use of idiomatic expressions.

The language function changes in *Nuovomondo*, a film that poetically portrays the journey of a Sicilian family from a tiny and desolate village to the New World or rather to its gateway, Ellis Island, where they will glimpse at it from a window but will probably never manage to reach it.

The story is set at the beginning of the XX century and it is entirely shot in dialect, so that also the original version requires Italian subtitles. However these don't seem to be consistent and appear on screen only when strictly necessary. They are missing in many important scenes in order to leave the musicality of the original soundtrack, as it happens for example in Salvatore's final and moving questioning of the harsh decision taken by the committee to repatriate his mother and son. In this final scene the audience has to rely also on the extralinguistic channels in order to account for the meaning of words and to make sense of the destiny of the Mancuso family as the film finishes without an explicit answer. The film celebrates the power of the image over the word, since sometimes communication takes place through the freezing up of scenes as for example when the lady representing the old world, Salvatore's mother Fortunata, and the one representing the new world, Lucy, look in each other's eyes and, without uttering a word, they pass on a message of solidarity and reciprocal support. Words often overcome their linguistic and denotative function and acquire socio-cultural and connotative meaning. Not surprisingly the character that at the end gives voice to Fortunata's decision is the mute boy who has managed so far to communicate his emotions without words.

3

Translation/adaptation of culture-bound language

Language can be defined as a complex dynamic system²⁵, in other words the complexity of a lexical item depends on the amount of information that is required to explain its meaning, while its dynamicity refers to the fact that meaning evolves in time and it is constructed in context. Such a complex system requires organization in order to establish a certain amount of semantic stability and this is all the more so when it comes to considering dialect and culture-bound language. When referring to translation, it is essential to remember that word meaning is progressively shaped in context and therefore omissions and reductions of connotated language could easily determine a substantial alteration. Closely related to the idea of language as a complex dynamic system is the concept of functional equivalence that refers to the transfer of semantic, pragmatic and textual meaning. On this issue Baker²⁶ recommends that the translation of marked language, be it a metaphor, an idiom or dialect, should be equally marked, conveying the function and expressive meaning of a word²⁷, for the purpose of attracting the target audience's attention.

Dialect and culture-bound terms are closely related to the community they represent and therefore changeable and unstable in meaning as linked to the oral tradition, while subtitling should use the opposite strategy favouring stability, clarity and readability and denotative rather than connotative meaning. However no translation can be completely neutral and transparent and therefore the translator will always perform an act of interpretation of the text, applying the principle of relevance in order to decide what linguistic but above all socio-cultural elements cannot be left out.

3.1. Translating connotation

In *Nuovomondo* in particular the wide use of dialect calls for the strategy of explicitation to explain the cultural implications of some marked lexical items. Moreover it will be argued that the strategy of condensation of the original soundtrack is carried out through the use of reformulation rather than total omission: of course this implies a strong amount of interpretation on behalf of the translator, in order to achieve functional equivalence.

The opening scenes shows two girls visiting an old lady in the village who, from what is anticipated in the subtitles, appears to have magic healing powers, as one of the girls suffers from a mysterious illness. The following example shows the original script on the left, the English subtitle and next to it the Italian subtitle.

(1) *Nuovomondo*, Scene 1, 00:06:01²⁸.

Rita:	Amuni.	Go on.	Forza!
	Vo a parlare io?	Shall I tell her?	Glielo dico io?
	Ci pigliò 'o scantu.	She's possessed.	Tiene lo "scantu"!
	Che saccia, nu parla,	She doesn't talk,	Non parla, non dorme,
	nu dorme, nu mangia cchiù.	sleep or eat anymore.	non mangia più!
	'O scantu ci pigliò. Che saccio!	There's a curse on her.	È posseduta.
	Dice ch c'ave 'na serpe che ce	She says a snake's	Dice che ha una serpe
	se 'nturciunà inta a panza.	twisting in her belly.	attorcigliata nella pancia.

The choice of translating in English "ci pigliò o scantu"²⁹ with the heavily connotated expression "she's possessed" and, later on, the word "scantu" with "curse" loads these words with a sense of evil black magic, which is an overstatement of the cultural reference to superstition they carry. The Sicilian word "scantu" usually refers to "fear" or "to be afraid

of” or “scared of something” and it is frequently used in the original dialogue and translated with this meaning. However, the translator shows awareness of the stronger socio-cultural connotation of this scene and since there is no equivalence at word level, he chooses to look for pragmatic and functional equivalence. His overconnotating choice is influenced by the powerful scene, showing the girl tied to a table and the woman using her healing power on her, while repeating an incomprehensible pray. “Scantu” could have just been translated as the Italian equivalent “è posseduta” but, all things considered, this translation could be accepted anyway as the best possible choice in the transfer of such a strong culture-bound concept.

The following scene confirms that the magic we see in the film comes from positive traditional medicine and beliefs rather than from forms of exorcisms against evil. The spirits Fortunata refers to are the guarding souls of ancestors that become personified and are part of the local superstition:

(2) *Nuovomondo*, Scene 5, 00:22:17.

Fortunata:	Tutti s'appresentarono l'animuzze nostre.	All the spirit are here!	Tutte si sono presentate le anime nostre!
	Nun se vonno fare capace.	They're angry with us.	Non si danno pace. Non
	Unne vonno fare partere.	They'll never let us leave!	ci vogliono far partire!
Salvatore:	Nun vonno partere cu nuie le starmuzze?	Can't the spirits come with us?	Non possono partire con noi queste animuzze?
Fortunata:	Si schiantanu do mare.	They fear the sea.	Temono il mare,
	Ricene ca su a lu mare	They say thousands	dicono che a mare
	ci sono tutte le animuzze	of evil souls	ci sono le anime
	decollate. E buolano!	fly above the sea.	decollate che volano.
Salvatore:	E tu accumbbincile!	So talk them round!	Devi convincerle!

The first line of the subtitle offers an example of the strategy of reformulation³⁰. The translator makes the negative attitude of the spirits explicit, unlike the original script or the Italian subtitle, choosing the word “angry” and then substituting “animuzze decollate/ flown away souls” with “evil souls”. This choice is not the most neutral and clear one in comparison to the original text: in other words, the search for clarity in reference to the translation of culture-bound terms can generate translation choices that carry a different connotation from the original text.

The strategy of reformulation appears also in the scene where the Mancuso family is being inspected and questioned by a group of suspi-

cious-looking doctors, who want them to buy some kind of medicine equally good for teeth and to “make the deaf talk”:

(3) *Nuovomondo*, Scene 7, 00:33:00.

Fortunata:	Ma che sta diciendo?	That's rubbish!	Ma che sta dicendo?
	Io sono medica.	I'm a healer,	Io sono “medica”.
	Di ste cose ne capisce	I know about doctor	E me ne intendo
	assai.	things.	di queste cose!

Here the phatic value of the first line is condensed and reformulated well turning the question into an exclamation. Emotionally charged language often carries a phatic rather than denotative meaning so “ma che sta diciendo?/what are you saying?” becomes “that's rubbish!” a connotated and colloquial phatic expression chosen as pragmatic equivalent in the target language. Further on the translation of “medica/female doctor” with the near synonym “healer” seems appropriate to render the cultural connotation of the original dialogue.

As seen so far, dialect presents very condensed linguistic forms where the rules of grammar are subverted in comparison to the standard equivalent and meaning is firmly embedded in the lexicon. In order to translate dialect the strategies of explicitation and reformulation are almost necessary in the majority of situations.

Sometimes explicitation brings excessive generalization of words as shown in the following example where “patria/homeland” is reduced just to “home”, causing a significant loss:

(4) *Nuovomondo*, Scene 7, 00:32:47.

Salvatore:	No, cà muto nun ce n' hai propria.	No, there's no mute here.	No subtitle
Dottore:	Ora ai sordomuti li rimpatriano.	They repatriate the deaf mutes.	
Salvatore:	Che ci fanno?	What do they do?	
Dottore:	Li rimandano in patria.	They send them home.	
Salvatore	E unnè?	Where?	

The target audience understands Salvatore's first request for an explanation, but in the subtitle the word chosen is far too familiar to justify his puzzled second question.

3.2. Redundancy in subtitling

As we said, reduction is one of the main strategies in subtitling and the translator acts on the basis of what is relevant in the overall evaluation of the audiovisual product. On the contrary, redundancy is a specific feature that distinguishes spoken from written discourse, therefore the first element to be manipulated in the transfer from an original oral text to the written code. However redundancy cannot be entirely lost, since it functions as an essential element of conversational exchange and as such is crucial to understanding. Moreover the audience is expecting to find a certain degree of redundancy in oral conversation, as an element of a socially predictable reaction, part of their shared social knowledge³¹. When it comes to subtitling some redundant ritualized formulas are often omitted, as the audience's shared knowledge allows understanding of the message. Such elements include mainly interjections, swear words and pragmatic markers and also act as the agents of socio-cultural connotation to discourse. Omitting them causes significant loss, particularly when using dialects and culture-bound language. As Blini and Matte Bon³² point out, modifying such markers could change the sociolinguistic and pragmatic meaning of the original text. Therefore subtitles have to balance the need for condensation with the respect for principles that regulate social interaction. It will be argued that in the case of the subtitling of culture-bound language and dialects the need to carry the message over calls for increasing use of strategies that retain elements of spontaneous conversation.

Nuovo Cinema Paradiso offers many examples of condensation and omission. Considering for example the use of the word “minchia”³³, in translation this is often omitted, despite its strong connotation and the fact that it functions more as a phatic interjection of the Sicilian dialect rather than merely as a swear word.

(5) *Nuovo Cinema Paradiso*, Scene 3, 00:13:38.

Alfredo:	(1) –Minchia, che lingua lunga che hai! or Scene 3, 00:14:10	You've got a big mouth!
Alfredo:	(2) –Minchia, allora sordo sei? or Scene 5, 00:24:17	Are you deaf or something?
Man:	(3) –Minchia, allora niente capisti? or Scene 8, 00:44:01	Idiot! You didn't understand.
Boy:	(4) –Minchia! Pezzo di sticchio! or Scene 8, 00:51:11	What a woman!
Totò	(5) –Miiii Alfredo. È bellissimo!	It's beautiful, Alfredo.

In the second example the omission of the word “minchia” brings to reformulation using the phatic interjection “or something?” that is quite effective in the subtitle. In the third example the communicative strength of the original utterance is embedded in the word “idiot”. However, a part from the occasional choice of pragmatic equivalents, the word is omitted in all the examples.

When the use of dialect increases, as for *Nuovomondo*, there seems to be a tendency towards keeping the repetitions and redundancies of the original exchanges also in the subtitles, even when their function is primarily sociocultural rather than denotative.

(6) *Nuovomondo*, Scene 5, 00:20:27.

Salvatore:	E cammina Amuni! Te cà. Nu lo fare lordare Curnuto io! Amuni!	Get going! Come on! Here. Don't get it dirty! I'm cursed! Come on!	–
Figlio:	Mira che c'è dà! Che c'è dà?	Look at that! What?	Guardate là.
Salvatore:	Amuni!	Come on!	

Despite having the same meaning, the first two lines both get translated and the translation of the exhortation “amuni” is repeated.

There are many other examples of repetition and codeswitching in the subtitles, as in the cases of “signora” and “signorina” or “signorina Luce”, that help carrying over the foreign nuances of the Italian language into English.

(7) *Nuovomondo*, Scene 8, 00:35:53.

Clerk:	Signora lei? Signora, lei come si chiama?	And you, signora. What's your name?	No subtitle
Fortunata:	Fortunata.	Fortunata.	
Clerk:	Fortunata. Signorina lei?	And you, signorina?	
Rita:	Rita.	Rita.	
Clerk:	Rita. Le signorina come si chiama?	What's your name?	
Rosa	Rosa	Rosa.	

As Tomaszkievicz³⁴ points out in conversation analysis the dialogue should always be analysed considering two layers: the level of content and the level of interpersonal relation, whereas in audio-visual translation the latter is usually the one that is more often manipulated or omitted.

As we saw from previous examples, when the presence of dialect in the original dialogue is limited to intonation and grammar variation, it is even more complicated to transfer it in the written subtitles. According to Ivarsson and Carroll's code of subtitling strategies³⁵ the instructions for the subtitler can be contradictory, in particular when affirming, on one hand, that in subtitling the language register must be appropriate to the oral text and, on the other hand, that language should be correct and transparent. How is it possible to satisfy both requirements?

Among the films analysed, the subtitles in *Nuovomondo* seem to present more instances of non-standard grammar, as a strategy to translate features of spoken dialect and intonation from the source language, as in this case: (8) "O sapite du cu sono ste mantelle, ah?/Know where the clothes are from?". Some elements of spoken language appear in question forms that sometimes abandon the patterns of standard grammar by mainly leaving out the auxiliary and the subject and reproducing a question form that recalls Italian grammar and that sounds typical of Italian immigrants, as in this example (9) "O capisti tu?/you understand?". When Lucy doesn't understand the Sicilian intonation and asks to repeat what has been said, the subtitle expresses the misunderstanding through the use of a non-standard grammar form as in the following exchange:

(10) *Nuovomondo*, Scene 10, 00:45:06.

Rosa:	Pecchè v'arrovesciaste o vestito?	-Why turn your dress inside out?	No subtitle
Lucy:	Che?	-What?	
Rosa:	Pecchè v'arrovesciaste o vestito?	-Why did you turn your dress inside out?	

Although the rhythm and pitch of the source language is maybe one of the first elements that can be expected to be lost in the intersemiotic transfer, the following example from *Il commissario Montalbano* shows a significant attempt of the translator/subtitler to maintain the musicality of the line, moving away from the written grammatical pattern:

(11) *Il commissario Montalbano*, Scene 6, 01:09:12.

Worker:	Chi... Chi?	-who... who?
Fazio:	Sì... è chicchirichì,	-never you mind who!

3.3. The strategy of compensation

Subtitles regularly employ the strategy of compensation when dealing with marked language. In other words a particular utterance is translated using a more strongly connotated expression in comparison to the original version, in order to compensate for loss of connotative tone elsewhere³⁶. Sometimes necessary omissions of some parts are compensated by the introduction of idiomatic expressions in some other parts of the target text where they can be inserted more appropriately. In agreement with Moon³⁷, who affirms that fixed expressions and idioms are employed to give a pragmatic dimension to discourse, fostering interactions and textual organization, the use of fixed marked language enhances the effort towards functional equivalence or, in other words, a search for correspondence of usage in the two languages.

As a matter of fact in the following example the fairly standard lines of the original dialogue are converted in rather strongly connotated language. Here Montalbano's colleague is warning the Inspector to be careful in order not to get defeated:

(12) *Il commissario Montalbano*, Scene 7, 01:17:00.

Lozupone:	In conclusione, Spitaleri si salva e tu e chi ti ha dato il documento ve lo pigliate in quel posto.	Spitaleri will get off scot free... And you'll get your ass kicked
-----------	---	---

In the first line "si salva/is free" is translated with an idiomatic expression and the utterance "ve la pigliate in quel posto" is translated with an idiom, which is more explicit compared to the source dialogue.

On the other hand, in the following example the subtitle is toned down in comparison to the original utterance where the dialect words are inserted in the formality of Italian standard grammar enhancing a comic effect. In carrying out his murder investigation, Montalbano is talking to another colleague, whose tone is not very friendly. In the subtitle the dialect word "gabbasisi" is translated in its correct but plain equivalent:

MARIAGRAZIA DE MEO

(13) *Il commissario Montalbano*, Scene 3, 00:31:15.

Montalbano:	Oh, dottor Pasquano, Montalbano sono.	Pasquano, it's Montalbano.
Pasquano:	Mi prudevano i gabbasisi. Sentivo proprio la mancanza de qualcuno che me li venisse a scassare.	My balls were itching, I needed someone to bust them for me.
Montalbano:	E ha visto? Io ho capito e ho provveduto!	You see, I knew that and here I am.

Part of the comic effect is retained in the contrast between the triviality of the content and the formality of register. However the ironic emphasis placed in the addressing form “Oh, dottor Pasquano!” is entirely omitted.

Swearing offers another example of toning down, however sometimes it is possible to find examples of compensation, when the words chosen in the translation are more connotated than those found in the original dialogue, as in this example from *Nuovo Cinema Paradiso*:

(14) *Nuovo Cinema Paradiso*, Scene II, 01:03:40.

Spaccafico:	Solo due giorni? Ma a chi volete sfottere?	Only two days? I don't give a shit!
-------------	--	-------------------------------------

The tone of the conversation is very harsh as Spaccafico, the owner of the Paradiso, is dealing with a difficult issue and he is getting more and more aggressive, as shown in the following lines where this time the insults are toned down in the subtitled text.

(15) *Nuovo Cinema Paradiso*, Scene II, 01:03:59.

Spaccafico:	I sorci verdi vi faccio vedere.	I'm warning you.
	Io mi chiamo Spaccafico ma se mi fate girare i coglioni vi spacco pure le corna!	Don't mess with me or you'll regret it.

The Italian utterance of the first line is not rude at all but informal and colloquial like the one found in the corresponding subtitle, while later on “girare i coglioni” is rather rude compared to “you'll regret it” that sounds more like a generic warning.

As shown in the following two examples the language of *Il commissario Montalbano* is marked by the use of dialectal lexicon and intona-

tion, and by frequent use of idiomatic expressions, however these are usually toned down in subtitles:

(16) *Il commissario Montalbano*, Scene 8, 01:34:04.

Fazio:	Commissario, quello tiene quattro dita de pila sulla panza.	He's not that soft!
--------	---	---------------------

The highly culture specific image of the original dialogue pronounced with a strong Sicilian accent has no equivalent and the choice to translate it with a metaphorical expression is probably the best option. Therefore, at times, the use of idioms in subtitles is a strategy used to translate highly connotated culture-bound terms and dialect words without losing their socio-cultural function completely:

(17) *Il commissario Montalbano*, Scene 6, 01:02:13.

Worker:	No sfardasse ciato, commissario.	Don't waste your breath.
---------	----------------------------------	--------------------------

The informal register of the utterance is maintained, regardless of what would be considered an appropriate form to address a police inspector during an interview for murder. The idiom manages to convey the rude tone of the interlocutor.

Conclusions

The translation of dialect in subtitles has proved to be a rather complicated matter and the lack of consistency and regulating norms does not make things easier. What we could conclude is that the strategies of condensation and omission are much more frequent when the presence of dialect is limited to a few words and scattered sentences. When dialect dominates the original dialogue, the main strategy adopted becomes explicitation and the amount of omissions are considerably reduced³⁸. The general tendency in subtitling is towards standardization that also contributes to focusing the audience's attention on non-verbal dimensions. However it seems that in *Nuovomondo*, more than elsewhere, there are numerous attempts to retain some features of spoken discourse such as redundancy, with some instances of written non-standard grammar, that

are harder to find in the other two films, where the language of the original dialogue, all things considered, tends to reproduce patterns of standard Italian.

This descriptive work is not able yet to provide quantitative data in support of these conclusions, therefore I will try not to fall into easy generalizations. As Díaz Cintas³⁹ reminds us, it is important to widen the area of contrastive analysis in order to present stable norms, that regulate the field of subtitling and in order to do this, the approach to the study of subtitling cannot be merely linguistic, but should work in a more interdisciplinary perspective.

Notes

1. This strategy is usually adopted at film festivals, however the uninterrupted action on the screen restricts considerably the translator's ability.

2. The old way of thinking refers to the structuralist concept of fidelity that dominated Translation Studies from the XVIII century up until Romanticism. However in the 80s this idea was overthrown as translation started to be viewed as a linguistic as well as cultural process, therefore every translation could be considered as a kind of adaptation.

3. Cfr. J. Díaz Cintas, A. Remael, *Audiovisual Translation: Subtitling*, St. Jerome Publishing, Manchester 2007.

4. Cfr. E. Bussi Parmiggiani, *Forme di attenzione e pluricodicità nel film sottotitolato*, in A. Caimi (a cura di), *Cinema: paradiso delle lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico*, numero monografico di "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", XXXIV, 1-2, Bulzoni, Roma 2002.

5. In order to reduce the impact of subtitling on screen it is common practice to present a maximum of two lines of 35 characters each. The length of a subtitle is also influenced by what it is supposed to be the average audience reading speed. An average viewer can read a two-line subtitle in six seconds. Therefore it is possible to work out a table of correspondence between duration of dialogue and number of spaces. Cfr. Díaz Cintas, Remael, *Audiovisual Translation: Subtitling*, cit., pp. 69-99.

6. The use of subtitles is also inspired by practical reasons, in consideration of subtitling lower costs, production time and the higher sense of political correctness, as they are more respectful of linguistic and cultural peculiarities. Cfr. M. Danan, *Dubbing as an Expression of Nationalism*, in "Meta", 36 (4), 1991, pp. 606-14.

7. Y. Gambier, *Multimodality and Audiovisual Translation*, in "MuTra – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings", EU-High-Level Scientific Conference Series, Copenhagen 2006.

8. In Descriptive Translation Studies the work of Holmes is central. He coined the more general term of Translation Studies aimed firstly at describing the phenomena of translating and translations and secondly at establishing general principles by means of which these phenomena can be explained and predicted. These concepts give rise on one hand to empirical studies (Descriptive Translation Studies) and on the other hand to more theoretical studies and translation theories (Translation Studies). Cfr. J. S. Holmes, *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Rodopi, Amsterdam 1988. Also Gideon Toury's perspective is concerned with the study of translation as a descriptive and empirical discipline. He argues against the idea of "correct translation behaviour". Cfr. G. Toury, *Descriptive Translation Studies – And Beyond*, John Benjamins Publishing, Amsterdam-Philadelphia 1995.

9. Díaz Cintas, Remael, *Audiovisual Translation: Subtitling*, cit., p. 185.
10. J. Pedersen, *How is Culture Rendered in Subtitles?*, in "MuTra – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings", EU-High-Level Scientific Conference Series, Copenhagen 2005.
11. Díaz Cintas, Remael, *Audiovisual Translation: Subtitling*, cit., p. 191.
12. C. Taylor, *In Defence of the Word: Subtitles as Conveyors of Meaning and Guardians of Culture*, in R. M. Bollettieri Bosinelli, C. Heiss, M. Soffritti, S. Bernardini (eds.), *La traduzione multimediale: quale traduzione per quale testo?*, CLUEB, Bologna 2000, p. 153.
13. In this paper we use the terms translator and subtitler interchangeably, as they should be regarded as tasks carried out by the same person. However they often relate to different people where, the former deals with the translation of the script and the latter with the adjustment of the length of the subtitles to the spaces available. Of course this separation of tasks could increase the risk of errors. Cfr. Díaz Cintas, Remael, *Audiovisual Translation: Subtitling*, cit.
14. Y. Gambier, H. Gottlieb (eds.), *(Multi)Media Translation*, John Benjamins Publishing, Amsterdam-Philadelphia 2001. As one of the most authoritative voices in the field, Gottlieb underlines that subtitling is «written, additive, immediate, synchronous, polymedial, prepared». H. Gottlieb, *Subtitling – A New University Discipline*, in C. Dollerup, A. Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia 1992, pp. 161-70.
15. Díaz Cintas, Remael, *Audiovisual Translation: Subtitling*, cit.
16. Pedersen, *How is Culture Rendered in Subtitles?*, cit.
17. James, *Quality Control of Subtitles*, in Gambier, Gottlieb (eds.), *(Multi)Media Translation*, cit., p. 152.
18. L. Venuti, *The Translator's Invisibility*, Routledge, London 1995.
19. A. Assis Rosa, *Features of Oral and Written Communication in Subtitling*, in Gambier, Gottlieb (eds.), *(Multi)Media Translation*, cit., p. 214.
20. C. Taylor, *The Translation of Regional Variety in the Films of Ken Loach*, in N. Armstrong, F. M. Federici, *Translating Voices, Translating Regions*, Aracne, Roma 2006, p. 47.
21. The post-production scripts used in this paper as well as the subtitles were transcribed by the author as it often happens in Audio-visual Translation research. This is due to the difficulty of finding this type of texts and have them sent by production companies. However today there are different types of software that are purposely designed to extract written text from audio-visual products as for example SubRip. There are also websites, such as: <http://www.divxtitles.com/subtitles/>, where it is possible to find subtitles from successful films, although they are often not complete and accurate.
22. *Nuovo Cinema Paradiso* received 12 awards in total such as the Grand Prix at Cannes Film Festival in 1989 and the Academy Award as Best Foreign Film in 1990 etc. *Nuovomondo* received 9 awards in total and a submission at the Academy Awards. *Inspector Montalbano* enjoyed wide international success in Australia, UK and USA.
23. On the other hand one of the messages carried over is to celebrate the evocative power of images that, through the film projections at the Paradiso, strengthen in the local people a sense of community, while levelling out social barriers.
24. J. Panichi, *A Writer Gives Sicilian a Universal Cadence*, in "Herald Tribune, Italy Daily", Tuesday, May 16th 2000.
25. Cfr. M. Bertuccelli Papi, *Lexical Complexity and the Texture of Meaning*, in M. Bertuccelli Papi, G. Cappelli, S. Masi (eds.), *Lexical Complexity: Theoretical Assessment and Translational Perspectives*, Edizioni Plus, Pisa 2007, pp. 15-33.
26. M. Baker, *In Other Words: A Coursebook in Translation*, Routledge, London 1992.
27. S. Monti, *The "Trendy" World of Slang and Colloquialism: Main Features and Translation Strategies in "About a Boy"*, in A. Baicchi (ed.), *Voices on Translation: Linguistic, Multimedia and Cognitive Perspectives*, "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", xxxix, 1-2, Bulzoni, Roma 2007, pp. 241-50.

28. The tables with examples from the films are organised in the following sequence: starting from the left-hand column there are characters, original soundtrack/script, English subtitle and Italian subtitle only in the case of extracts from *Nuovomondo*.

29. Traditionally in the superstition of Southern Italy it was common to believe that people had in their stomach a sort of bag containing worms. The bag could break as a consequence of a sudden fear and this could be dangerous for the life of the person who had to see a sort of doctor/healer. <http://www.gelacittadimare.it/terapie.html>.

30. For a complete reference to subtitling translation strategies refer to: Díaz Cintas, Remael, *Audiovisual Translation: Subtitling*, cit.; H. Gottlieb, *Subtitles, Translation and Idioms*, University of Copenhagen-Centre for Translation Studies, Copenhagen 1997; Pedersen, *How is Culture Rendered in Subtitles?*, cit.

31. P. Grice described in the cooperative principle how people interact with one another. For more details see D. Cameron, *Working with Spoken Discourse*, Sage Publications, London 2001.

32. L. Blini, F. Matte Bon, *Osservazioni sui meccanismi di formazione dei sottotitoli*, in C. Heiss, R. M. Bollettieri Bosinelli (a cura di), *Traduzione multimediale per il cinema, la televisione e la scena*, CLUEB, Bologna 1996, pp. 317-32.

33. The denotative equivalent of the Sicilian word “minchia” is “dick”.

34. T. Tomaszewicz, *Linguistic and Semiotic Approaches to Audio-visual Translation*, in M. Freddi, M. Pavesi (eds.), *Analysing Audiovisual Dialogue*, CLUEB, Bologna 2009, pp. 19-29.

35. J. Ivarsson, M. Carroll, *Subtitling*, TransEdit, Simrishamn 1998. Also on the ESIST website (European Association for Studies in Screen Translation), there is a list of the Code of Good Subtitling Practice by Ivarsson and Carroll. http://www.esist.org/subtitling_code.html.

36. Díaz Cintas, Remael, *Audiovisual Translation: Subtitling*, cit.

37. R. Moon, *Fixed Expressions and Idioms in English. A Corpus-based Approach*, Clarendon, Oxford 1998.

38. The percentages of reduction in the subtitles are the following: *Nuovo Cinema Paradiso* (22%), *Inspector Montalbano* (17%), *Nuovomondo* (7%).

39. J. Díaz Cintas, *In Search for a Theoretical Framework for the Study of Audiovisual Translation*, in P. Orero (ed.), *Topics on Audio-visual Translation*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia 2004.

Quels encadrés pour quels types de public

par *Mariadomenica Lo Nostro*

I

L'importance des encadrés et des éléments lexicoculturels dans les dictionnaires

Heureusement, depuis longtemps, l'étude passive d'une langue à travers la mémorisation d'une liste de mots a été mise à l'écart dans l'apprentissage de la didactique des langues. Toutefois, il est souvent difficile pour tout apprenant de retenir le vocabulaire d'une langue étrangère et encore plus de bien l'utiliser.

Compte tenu du fait que toutes les méthodes ont des points faibles et des points forts et que leur efficacité est strictement assujettie aux compétences du formateur ainsi qu'aux aptitudes des formés, il est indéniable qu'un séjour à l'étranger reste souvent, encore aujourd'hui¹, l'une des démarches les plus souhaitables.

De fait, la permanence dans le pays étranger, si elle ne garantit pas une correcte acquisition de la langue, permet à l'apprenant de s'éloigner de sa propre réalité et de plonger dans une nouvelle réalité, où les mots prennent forme et s'enrichissent de significations affectives et sociales. L'association des mots aux lieux, aux endroits et aux visages, que la notoriété et le partage d'une mémoire collective rendent plus familiers², aide à la rétention lexicale et à la fluidité de la communication.

C'est désormais une évidence que d'affirmer que l'apprentissage et la mémorisation passent à travers des canaux affectifs³. Cependant, l'outil consacré à l'apprentissage des mots et de leur bonne signification, *le dictionnaire*, est souvent trop "aseptique" et bien loin d'émouvoir et de passionner dans sa consultation. Comme nous l'avons plusieurs fois démontré à travers nos études⁴, ce serait donc aux encadrés linguistiques et culturels de franchir cette barrière. De plus, bien qu'encre très peu visible ou parfois inexistant, il est également indéniable que même dans le cadre de la lexicographie bilingue, on commence à s'apercevoir de l'importance de cet outil. Effectivement, si l'on ne peut

pas enregistrer la présence d'encadrés culturels dans les dictionnaires monolingues⁵ de langue⁶ grand format, il y a relativement peu de temps que les dictionnaires bilingues grand format ont accepté de s'intéresser à ce problème. Par ailleurs, en considérant que l'apparition des encadrés ne date que de la dernière décennie⁷, il faut avouer que des efforts remarquables ont été faits.

1.1. Pourquoi tant de réticence?

Compte tenu de la recherche continuelle d'introduction de nouveaux éléments, il est presque difficile de comprendre pourquoi il y a toujours eu cette forte réticence à l'introduction des encadrés.

D'ailleurs s'il y a encore un grand manque, il est aussi vrai que ce manque ne peut pas être totalement attribué à l'insensibilité des experts⁸ ou à l'habituel manque d'espace. De fait, à plusieurs reprises, des experts en lexicologie, en didactique des langues et en lexicographie se sont intéressés au problème, sans toutefois obtenir des résultats significatifs dans la mesure où tout le monde reste souvent écrasé par l'"indéfinitude" et la nature périssable du domaine⁹.

Pourtant, les éléments lexicoculturels seraient-ils flous au point de pouvoir complètement changer en moins d'une décennie? L'enrichissement qui en découlerait ne mériterait-il pas la perte d'espace et les investissements?

A notre avis, la plus grande difficulté demeure dans la vision monolithique et stéréotypée réservée à la langue et à la lexicoculture ainsi qu'à la lexicographie et à son public.

On imagine souvent la lexicoculture comme un ensemble monolithique à détecter dans les plis et les tournures des mots d'une langue en principe unique. Cependant, elle donne voix à une pluralité de cultures et donc d'idées et de coutumes¹⁰ parfois très différentes entre elles.

Au moment de sa confection, on réfléchit au format du dictionnaire, au nombre d'entrées, et paradoxalement, on prend encore trop peu en considération son public. A la limite, suivant le macro catalogage des formats, on le synthétise en *natif*, *étranger*, *généraliste*, *apprenant* ou *spécialiste*. Alors que tout le monde sait que le domaine culturel oblige à une attention plus rigoureuse. Par exemple, l'expression "Paradis perdu" pourrait trouver sa place dans un dictionnaire monolingue pour francophones. En effet, un encadré explicatif en clarifiant l'origine religieuse aiderait à la compréhension et à l'assimilation du sens profond. En re-

vanche il n'aurait aucun intérêt dans un dictionnaire bilingue italien-français. Le syntagme apparaît de fait dans les deux cultures et sa présence deviendrait superflue dans ce genre de bilingue. Car les usagers italiens et français connaissent l'expression ou peuvent trouver des correspondances dans leurs propres dictionnaires monolingues de référence. Il en va autrement s'il s'agit d'un couple de langues où ce trait lexiculturel est totalement étranger à l'une des deux cultures. Même si les missionnaires catholiques ont promu leur foi partout dans le monde, il peut bien se faire que dans des cultures plus lointaines, telles que la culture japonaise ou chinoise, un encadré pourrait être bienvenu pour satisfaire l'exigence d'explication du sens métaphorique de ce syntagme.

Si l'encadré doit donc garder sa spécificité par rapport à la langue et à la culture qu'il pense décrire, il oblige aussi à remettre en cause l'idée monolithique de la lexiculture proportionnellement à la fragmentation du public auquel elle s'adresse.

Une bonne introduction des éléments paratextuels contraindrait donc à une réflexion plus approfondie ab ovo de la conception du dictionnaire parfois trop lourde par rapport aux actuelles disponibilités de temps et aux budgets¹¹ des rédactions lexicographiques. D'ailleurs un choix sans discernement nuirait à leur introduction s'ils manquaient d'intérêt réel ou s'ils étaient aisément périssables. La difficulté, donc, ne demeure pas dans le caractère sensible de la matière mais dans la sensibilité du rédacteur qui la traite. En effet, la perception de la langue et de la culture est bien sûr subjective, au point qu'il est souvent même difficile d'établir des critères concernant la fréquence d'emploi d'un terme. Établir si un élément lexiculturel a légitimité de publication dans un dictionnaire ne peut donc pas être un choix du lexicographe-linguiste pur et encore moins de plusieurs rédacteurs isolés produisant chacun l'image de sa propre langue. Il doit plutôt concerner une équipe de chercheurs socio-lexicographes dont les compétences se rapprochent davantage des compétences du médiateur linguistique-culturel, ayant une vision globale des risques d'interférence et des zones de vide. Ces chercheurs doivent être capables d'envisager la réelle importance de l'encadré au regard des véritables nécessités de l'utilisateur. Ce qui oblige à des calculs proportionnels entre les informations manquantes dans une des deux réalités et l'éventuelle fréquence de la demande d'une de ces informations et de l'accessibilité à la réponse, qu'elle soit dans l'outil concerné ou dans un autre outil quelconque. Le peu de succès s'expliquerait donc là où l'introduction de ces éléments ne pourrait pas offrir de résultats valables et

durables dans le temps. Surtout tant qu'on continuera de confier ces problématiques culturelles – engendrant aussi des caractères comparatifs de nature anthropologique et sociologique, ainsi que linguistique et culturelle, pour deux ou plusieurs identités concernées¹² – à des rédacteurs, ou pire à des relecteurs, sans compétences approfondies.

2

Un dictionnaire différent pour une approche différente est-il possible?

Lorsqu'on parle de "dictionnaire", en réalité, on ne tient presque jamais compte du fait qu'il faudrait toujours parler de "dictionnaires". Sous ce pluriel se cache en effet une pluralité de public, d'exigences et de mises en forme souvent sous-évaluées.

On ne peut pas ignorer que la production de différentes typologies de dictionnaires correspond au besoin de satisfaire des exigences différentes.

En lexicographie, la filiation des formes multiples des dictionnaires répondant à des exigences de marché peut être aisément simplifiée en dictionnaires:

- de langue ou encyclopédique;
- monolingue, bilingue et plurilingue¹³.

À l'intérieur de ces deux macro-catégories, on peut cerner le dictionnaire:

- général, de grand, moyen et petit format ou de poche, d'apprentissage et de spécialité¹⁴.

En partant de ce panorama, si on excepte les tendances et les adaptations voulues par les différentes stratégies d'apprentissage, en principe les dictionnaires monolingues, à l'exception des dictionnaires d'apprentissage pour les étrangers¹⁵, sont conçus pour un public de natifs. Alors que, même s'ils devraient pouvoir servir également les publics des deux ou de plusieurs langues, les bilingues et les plurilingues sont actuellement produits en visant surtout les exigences de l'apprenant de la langue faible¹⁶.

Si par une typologie du produit, on cherche à correspondre à la diversité du public, cette généralisation est encore trop large et n'aide pas dans le choix des éléments à ajouter, parfois désignés encore en vrac ou selon la sensibilité individuelle du lexicographe.

Pour garantir un travail systématique, dans le rêve de tout chercheur, il est naturel d'imaginer des distinctions beaucoup plus complexes. Où les formats et les éditions se multiplieraient au moins en fonction de la cultu-

re d'appartenance, des compétences linguistiques acquises et de la tranche d'âge du public cible. Malheureusement, ce type de travail, compte tenu de l'emploi encore trop limité des supports électroniques sur CD-ROM¹⁷ ou en ligne, ainsi que le manque de garantie d'un dictionnaire libre¹⁸, reste bien loin d'une possible réalisation. Pour en comprendre le caractère irréalisable, il suffit d'imaginer qu'un dictionnaire monolingue général grand format, actuellement conçu pour un public de natifs, en principe adultes, ou grands adolescents, ou encore des étrangers maîtrisant bien la langue, devrait être offert au moins dans cinq versions différentes¹⁹. Toutefois, en reconnaissant l'importance de ces distinctions, on peut toujours envisager des marges de faisabilité. On peut tout simplement commencer en abordant par exemple le problème en partant de l'utilité du dictionnaire par rapport aux besoins et aux attentes de son public.

3

Une lente révolution

De tout temps, chaque fois qu'il a été nécessaire d'introduire des innovations, il n'a pas été rare de se trouver confronté à une censure totale, aboutissant à ne rien ajouter. Le constat est alors fait qu'on ne peut pas tout inclure, ce qui se solde parfois par leur introduction en vrac, ignorant le produit et le public. De fait, actuellement, les dictionnaires sont soit dépourvus d'éléments lexic culturels ou bien ils les introduisent sans aucun critère. En tant que spécialistes de dictionnaires bilingues grand format, nous avons ressenti l'exigence d'envisager un protocole garantissant l'introduction systématique des éléments lexic culturels²⁰.

Toutefois, dans une vue d'ensemble, il serait souhaitable d'imaginer la possibilité d'un protocole unique de façon telle que l'on puisse éviter le plus possible les redondances ou les manques actuellement enregistrés.

Sans nous limiter à la place à leur réserver et aux règles de présentation à forger, nous avons voulu réfléchir aux informations à introduire ou à éviter pour chaque format. Pour ce faire, nous avons dû imaginer un public standard auquel s'adresse chaque produit.

4

Les dictionnaires monolingues grand format

Les dictionnaires monolingues sont dans leur majorité conçus d'abord pour les natifs. Qu'ils soient monolingues généraux de langue ou ency-

clopédiques, ils ne visent pas à atteindre une tranche de public qui ne soit pas adulte, même s'il peut s'agir à la limite de jeunes adultes (lycéens). Même lorsqu'ils passent dans les mains d'étrangers, pour prévoir un bon emploi de l'outil, leur niveau de connaissance de la L2 devrait atteindre au moins le seuil du niveau A2²¹. Les deux types de dictionnaires ne tiennent donc pas compte des réalités autres que la réalité de la langue de départ²².

Définir des critères pour ces deux typologies reste encore très difficile. D'ailleurs, on peut s'interroger aussi sur l'effective nécessité de cette recherche, vu que avec le temps ces deux genres vont sans doute se confondre et que la nature même des dictionnaires encyclopédiques implique déjà l'introduction de plusieurs éléments culturels et des informations de nature historico-sociale. De même, si dans un dictionnaire monolingue de langue il nous semble encore inutile d'introduire des éléments chronologiques ou littéraires, propres au domaine encyclopédique, il serait intéressant de permettre l'introduction de tous ces éléments culturels qui ont donné origine à des néologismes ou à des emplois figurés²³.

Nous sommes donc d'accord avec A. Rey, lorsqu'il souligne que bien que les noms propres ne doivent pas faire partie des dictionnaires de langue, il est fort difficile de ne pas les introduire lorsqu'ils donnent naissance à des lexicalisations, à des monèmes productifs²⁴ ou même à des expressions et à des syntagmes. Ainsi des noms de personnages historiques ou d'œuvres littéraires, aussi bien que des dates, commencent à trouver leur place à côté des noms communs. Plus difficilement, et à condition que la place le permette, il serait intéressant d'évaluer la possibilité d'introduire des encadrés expliquant des traits lexicoculturels: à large diffusion dans l'emploi courant de la langue, propres à des réalités régionales, ou à d'autres pays partageant la même langue²⁵, mais difficiles à repérer dans tout autre outil.

4.1. Les dictionnaires monolingues de moyen et de petit format

Ces types de dictionnaires sont souvent conçus pour un public de moindre compétence linguistique ou du moins ayant besoin de réponses beaucoup plus rapides. D'habitude des natifs ou des étrangers y ont recours, les uns pour dissiper des doutes orthographico-grammatico-syntaxiques, les autres pour saisir rapidement un sens qui leur échappe. Dans les deux cas des informations strictement encyclopé-

diques, telles que des encadrés concernant des structures bureaucratiques et administratives ne sont sans doute pas nécessaires. Alors que des notes d'emploi grammatico-syntaxique où des informations visant à la mémorisation de la bonne orthographe pourraient être beaucoup plus appréciées.

4.2. Les dictionnaires monolingues de poche

D'après nos enquêtes, il s'agit du seul format dans lequel on peut se passer de fournir des informations lexicoculturelles. Ils s'adressent à un public natif ayant besoin de définitions rapides ou à des étrangers avec de très basses compétences linguistiques cherchant de simples définitions. Loin de toute exhaustivité, en voulant également envisager des encadrés, ces derniers ne concerneraient que des caractères strictement pratiques tels que des mises au point grammaticales similaires aux éléments prévisibles pour les dictionnaires bilingues petit et moyen format.

4.3. Les dictionnaires monolingues d'apprentissage

Ils ne devraient pas pouvoir se passer d'introduire des encadrés et notamment des éléments lexicoculturels. En principe, ces dictionnaires s'adressent encore à des jeunes apprenants, il est très rare de trouver des dictionnaires d'apprentissage conçus expressément pour des adultes et au reste ils ne prévoient presque jamais de s'adresser à un public appartenant à une culture spécifique. Pour ces différentes raisons, devraient être prévus des encadrés spécifiques aux difficultés de la langue décrite, comme par exemple des encadrés comparatifs concernant les homophones et les homographes ou encore des structures pièges. De la même manière, des encadrés correspondant aux mots fortement connotés par une valeur culturelle propre à la réalité quotidienne de la langue cible devraient être prévus, pour permettre une toute première prise de contact avec l'altérité à laquelle on se confronte.

4.4. Les dictionnaires monolingues de spécialité

Ces dictionnaires sont pensés pour des spécialistes. Le niveau linguistique de l'utilisateur n'est pas fondamental. Leur structure est d'habitude très simple. Ils n'ont pas d'ambitions didactiques et le domaine culturel est restreint au domaine de spécialité. Les encadrés possibles ne concerne-

raient donc que de brèves explications et des tableaux synoptiques en guise de rappel des notions acquises dans les manuels de compétence.

5

Les dictionnaires bilingues

Les dictionnaires bilingues et les dictionnaires monolingues se distinguent par les attentes et les besoins des différents publics pour lesquels ils sont conçus. D'ailleurs, l'objet de cette étude prend toute sa dimension dans le cadre des dictionnaires bilingues, en fonction de la demande de fournir sans faute des traduisants parfaits pour deux réalités imparfaitement superposables, une tâche souvent impossible.

5.1. Les dictionnaires bilingues généraux grand format

Nous nous sommes longuement occupés des caractères et de l'éventuelle réorganisation de cette typologie de dictionnaires. Même en ne s'attardant pas sur les détails de cet outil dominant dans le panorama lexicographique, par souci d'exhaustivité nous rappellerons quelques informations fondamentales qui ont déjà fait l'objet d'une autre étude²⁶.

Comme pour les dictionnaires monolingues grand format, ils sont en principe conçus pour un public adulte. De même, la présence de deux langues et de traduisants au lieu des définitions en permet l'accès en faisant abstraction du niveau linguistique acquis. D'autant plus que sa taille leurre sur la possibilité de contenir toutes les informations possibles. Tout semble indispensable, mais s'il faut certes trier parmi les mots intraduisibles, les mots polysémiques non superposables, les faux-amis, les mots traduisibles renvoyant à une réalité similaire mais de portée différente, les mots traduits par des équivalents pas tout à fait correspondants, les structures grammaticales et syntaxiques et bien d'autres éléments, il faut aussi savoir prendre le risque de les traiter. Le nombre d'informations étant bien plus important que la capacité offerte par n'importe quel outil, chaque rédacteur doit du même coup évaluer attentivement la réelle nécessité et savoir faire face aux manques sans tomber dans la redondance²⁷.

5.2. Les dictionnaires bilingues généraux moyen format

Cette typologie de dictionnaire est conçue pour un public étranger à l'une des deux cultures. Habituellement, tout comme les dictionnaires

grand format, quand bien même ils se veulent bidirectionnels, ils ont beaucoup de difficultés à masquer leur caractère unidirectionnel. De fait, l'absence d'encadrés et d'éléments culturels aide parfois à dissimuler le déséquilibre, qui serait autrement éclatant. De toute façon, vu la taille et les compétences du public, tout travail systématique concernant l'analyse des éléments lexicoculturels des deux pays concernés serait périlleux. Similairement aux dictionnaires monolingues petit et moyen format, les réponses rapides ne devraient concerner que des éléments grammatico-syntaxiques mais dans une optique contrastive. S'il est sans doute impossible de donner une longue place à tous les mots intraduisibles et aux mots polysémiques non superposables, comme on pourrait l'envisager dans un grand format, il faudrait également pouvoir prendre le risque de réserver plus d'espace aux faux-amis et aux mots renvoyant à une réalité similaire mais de portée différente.

5.3. Les dictionnaires bilingues généraux petit format ou de poche

Compte tenu de leur taille, il s'agit de dictionnaires pensés pour un public totalement débutant et/ou ayant des exigences de dépannage et en conséquence ils ne devraient avoir aucune ambition bidirectionnelle. Ces dictionnaires sont souvent utilisés en voyage ou dans des situations impliquant la rapidité de repérage des informations. Toutes les explications concernant des difficultés grammaticales, à l'exception de quelques rares tournures, occupent trop d'espace sans pouvoir atteindre le minimum d'exhaustivité. Ce serait peut-être plus intéressant qu'ils fournissent des informations de caractère pratique liées à la quotidienneté d'un milieu spécifique. Bien sûr, nous n'imaginons pas des encadrés de mots intraduisibles ou polysémiques non superposables, bien plus convenables à des dictionnaires bilingues de grand format. Toutefois, des mots traduisibles ou intraduisibles, renvoyant à une réalité ou à des habitudes différentes, seraient fort utiles et éviteraient des malentendus culturels²⁸.

5.4. Les dictionnaires bilingues pour apprenants

Comme les monolingues pour apprenants, ils ne sont d'habitude pas conçus pour des adultes. Ils sont d'une taille parfois similaire aux dictionnaires de moyen format, mais, en se chargeant d'un caractère didac-

tique, leur public ne se compose que par des locuteurs de L2. Pour cette raison, tous les éléments contrastifs, qu'ils soient grammaticaux ou culturels, sont assurément indispensables.

5.5. Les dictionnaires bilingues de spécialité

Ce genre de dictionnaire n'est que très rarement conçu dans une optique bidirectionnelle. Traditionnellement, il n'y a que des spécialistes du domaine ou des traducteurs professionnels qui s'en servent pour chercher rapidement des traduisants de la microlangue de la L2. Comme pour les plurilingues, ils ont une structure communément simple: entrée, parfois indication morphologique et traduisant. Toutefois, là où les deux langues prévoient un traduisant similaire pour deux réalités partiellement ou totalement différente²⁹ des encadrés contrastifs deviennent indispensables.

6

En guise de conclusion

Bien que délicate, cette démarche permet de déplacer l'attention de l'élément à introduire, *l'encadré*, au *public* qui s'en sert. Ce qui implique la réorganisation des *dictionnaires*, loin des stéréotypes. La nécessité de ciseler pour chaque typologie de dictionnaire une typologie d'encadrés ne nous a pas permis d'offrir des exemples et des approfondissements qui seront présentés dans une recherche de plus grande ampleur dédiée à la dictionnaire. Cependant, ce tour d'horizon nous a paru indispensable pour confirmer l'énorme besoin d'élargir les perspectives des lexicographes qui se veulent parfois trop sectorisés. L'objectif est bien de permettre une harmonisation plus globale et fructueuse lorsque l'on se risque à repenser les dictionnaires. Un risque utile, sans aucun doute.

Notes

1. La mondialisation, la diffusion d'Internet, la possibilité, à travers les paraboles, d'entrer en contact avec les émissions de différents pays, ont offert une aide remarquable à l'apprentissage des langues, permettant à tout apprenant d'acquérir des éléments culturels et linguistiques sans devoir obligatoirement se déplacer. Toutefois, ces éléments restent souvent peu ou mal exploités et sans une fidélisation presque quotidienne, ou au moins constante, ils ne garantissent aucun avantage linguistique.

2. Le degré de familiarité est strictement lié à l'acquisition et au partage d'une mémoire collective. La notoriété de certains personnages publics, parfois, ne dépasse pas les frontières nationales ou même régionales, tout en produisant des lieux communs et des stéréotypes qui

ne sont pas employés par tout le monde, mais aisément compréhensibles par les natifs (voir S. Moirand, *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, PUF, coll. "Linguistique Nouvelle", Paris 2007).

3. Sans avoir recours à la vaste littérature au sujet de la didactique visant à l'exploitation de l'intelligence émotionnelle et à la composante affective, que l'on va mieux analyser dans d'autres études en cours de préparation, ce n'est sans doute pas un hasard que l'on "apprend par cœur" et non par l'esprit. De la même manière qu'en italien le verbe "ricordarsi" garde dans sa racine l'action de "porter au cœur". Évidemment, on ne peut retenir un mot que s'il est imprégné d'une charge émotive et affective.

4. M. Lo Nostro, *La perception de la culture italienne par les apprenants français: Le Larousse Petit italien*, in "Études de Linguistique Appliquée", vol. 154, Paris 2009, pp. 229-36; M. Lo Nostro, *Langue, société, dictionnaires bilingues: les encadrés culturels*, in G. Dotoli, A. N. Augenti, M. Selvaggio (a cura di), *Lessicatura e lessicografia europea bilingue*, Atti delle Quinte Giornate Internazionali Italiane dei Dizionari, Roma 2-3 octobre 2009, Schena-Baudry et C^{ie}, Fasano/Paris 2010, pp. 157-68.

5. Nous faisons bien sûr allusion au domaine des monolingues italiens et français.

6. La séparation très nette entre dictionnaire de langue et dictionnaire encyclopédique, depuis toujours évidente dans le domaine des dictionnaires français, semble actuellement s'affaiblir. Effectivement, l'exigence de tout dictionnaire de langue de s'imprégner des informations culturelles, semble toujours plus frappante comme le montre la publication du *Dixel 2010*.

7. Dans le domaine du binôme italien-français qui nous concerne, on a dû attendre 2006, lorsque la maison d'édition Garzanti a introduit les premiers encadrés lexicoculturels. Ils ne concernaient que la section français-italien, vu qu'il s'agit d'un dictionnaire unidirectionnel, et complètement différent des encadrés, que, peu après, son concurrent, le *Boch IV édition* aurait choisis. Mais si on peut bien comprendre que deux œuvres, se disputant les acheteurs potentiels, cherchent à se différencier, le fait qu'à distance seulement d'une édition, c'est-à-dire de sept ans, les éditions du *Boch*, respectivement quatrième et cinquième éditions, présentent des encadrés très différents, fait émerger de différents problèmes.

8. A. Rey, *De l'artisanat du dictionnaire à une science du mot*, Colin, Paris 2008, p. 30.

9. Lo Nostro, *Langue, société, dictionnaires bilingues: les encadrés culturels*, cit., p. 161.

10. L'un des problèmes de la découverte des bornes et des critères aptes à décrire une "langue de dictionnaire" est sans aucun doute le caractère *normatif*. S'il est déjà très difficile à appliquer à une langue appartenant à une seule nation, de fait désignée par plusieurs régions et caractérisations, les choses se compliquent lorsque, comme dans le cas du français, il est désormais indispensable d'élargir son appartenance à l'ensemble du monde francophone.

11. Que la publication d'un dictionnaire touche à des contraintes économiques est bien évidente, et cela d'autant plus que la grande concurrence et les nouveaux outils technologiques permettent des mises à jour annuelles, parfois scientifiquement très peu significatives, mais économiquement indispensables à la survie du produit.

12. Lo Nostro, *Langue, société, dictionnaires bilingues: les encadrés culturels*, cit., p. 159.

13. Tout en leur reconnaissant des efforts, on ne tiendra pas compte ici des plurilingues, vu que dans la plupart des cas ils ne correspondent encore qu'à des glossaires sans aucune autre ambition que d'envisager des traduisants possibles.

14. Sous cette dernière catégorie, on comprend les recueils de phrases de dépannage pour touriste, souvent vendus sous le nom de glossaire ou même de dictionnaire.

15. Un exemple intéressant dans le panorama des dictionnaires monolingues français est constitué par le *Dictionnaire du Français* sous la direction de Josette Rey-Debove, Paris, Robert/Clé International 1999.

16. Lo Nostro, *La perception de la culture italienne par les apprenants français: Le Larousse Petit italien*, cit., p. 230.

17. Nous ne nous laisserons jamais de reprocher à toutes les maisons d'édition d'éditer des produits électroniques clonant leur équivalent papier, alors que les atouts et les possibilités de recherche pourraient permettre de repenser des outils tout à fait différents.

18. Il y en a déjà plusieurs dont le plus connu est sans doute *Wiktionnaire*. Il est produit en dix langues, par des rédacteurs bénévoles parfois improvisés, dont le manque de validation, ne garantit aucune fiabilité; http://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d'accueil.

19. Une pour chaque typologie de public: natif de langue maternelle, de seconde langue, étranger, enfant, adolescent, adulte, spécialiste etc.

20. Au cours de nos études (Lo Nostro, *Langue, société, dictionnaires bilingues: les encadrés culturels*, cit.), nous avons déjà évalué la plus ou moins réelle nécessité d'introduire dans les dictionnaires bilingues généraux des éléments lexicoculturels tels que: les mots intraduisibles, les mots polysémiques non superposables, les faux-amis, les mots traduisibles renvoyant à une réalité similaire mais de portée différente, les mots traduits par des équivalents pas tout à fait correspondants et les structures grammaticales et syntaxiques. Dans cette réflexion, nous analysons la possibilité d'introduire ces mêmes éléments ou d'autres surtout dans les autres formats.

21. Cfr. *Les niveaux de compétences linguistiques établies par le Conseil de l'Europe*: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/levels.html.

22. D'ailleurs, le caractère normatif régnant dans tous les dictionnaires pousse à une conformation de la langue standard, tenant très rarement compte des variantes nationales et régionales.

23. À l'état actuel on trouve déjà des entrées concernant des informations historico-socio-culturelles. On convient sur la relative inutilité d'introduire des éléments culturels plutôt que de culture. Vu que les premiers sont habituellement naturellement acquis par les natifs ou les habitants. Toutefois des éléments relevant d'une importance historico-sociale auraient sans doute une importance remarquable. On pourrait donc concevoir un encadré concernant la *Prise de la Bastille*, par exemple, au lieu de l'actuelle simple information en passant dans l'entrée *Bastille*, sans des annotations supplémentaires; ou des encadrés pour mettre en évidence les sens figurés, accompagnés par des informations culturelles et historiques expliquant leur emploi quotidien.

24. Rey, *De l'artisanat du dictionnaire à une science du mot*, cit., p. 30. Il n'est pas un hasard que dans le Petit Robert on trouve déjà des entrées telles que: *moliéresque, robinsonnade, pantagruélique, gargantuesque*. Qu'il faudrait peut-être enrichir d'exemples concernant l'emploi actuel ainsi que l'origine littéraire.

25. Ce choix serait sans aucun doute utile au public étranger, mais pourrait également être utile à des natifs partageant la langue mais non pas la culture. De fait, si les termes lexicoculturels les plus communs employés en France Métropolitaine ne sont généralement pas obscurs pour presque tous les francophones, il est moins évident qu'un Québécois maîtrise tous les mots chargés d'une valeur culturelle utilisés pas des Français de la Réunion et vice-versa.

26. Lo Nostro, *Langue, société, dictionnaires bilingues: les encadrés culturels*, cit.

27. Pour tout autre approfondissement voir Lo Nostro, *Langue, société, dictionnaires bilingues: les encadrés culturels*, cit.

28. Des informations sur les salutations, ou sur des spécificités de comportement dans les lieux publics permettraient d'éviter des actions maladroites.

29. Il suffit d'imaginer des domaines comme le droit ou le commerce ou la présence d'organismes administratifs similaires qui donnent naissance à des traduisants capables d'indiquer la structure sans tenir compte des différences des pouvoirs et des fonctions existantes.

Translating Food in Children's Literature

by *Elena Paruolo*

Introduction

According to Roman Jakobson's definition, *interlinguistic* translation is only one of three kinds of translation (the other two are *intersemiotic* and *endolingustic* translation)¹. As we know, the process of interlinguistic translation (that is to say, translation itself which consists of the interpretation of linguistic signs by means of another language) goes beyond a simple conversion from one language to another; it requires an operation of intercultural transfer that weaves together diverse cultures. A point of contention in translation theory can be put this way: must a translation convey the spirit, intentions and impressions of the original language to the new reader in the destination language or must the new text seem to be part of the new reader's own language and culture?

Walter Benjamin, in his essay *The Translator's Task* (published in 1923 as a preface to his translation of Baudelaire's *Tableaux parisiens*)², in changing Baudelaire's French into German, argued that the translator does not have to make Baudelaire's work "sound" as if it were written in German. On the contrary, the translator must keep that feeling of "otherness" that comes with reading a book by a writer from another country. There are those, for example Dacia Maraini³, who agree with Benjamin, while at the same time observing that, when translating, one cannot help but invent and reinvent, as in the case of metaphors, «the most difficult things to translate», because one has to find an equivalent and can never translate literally. To which one must add that there are limits which must be maintained, as one can't go beyond the text and begin to ruin it, as some translators do, while hoping to improve it with ornaments that are not in the original text⁴.

Another matter raised by those who study translation theory is the need to make a distinction between translations for adults and those for children⁵. While translation, what Chesterman defines as "prototypical translation", has to conform to a set of norms (regarding faithfulness to

the original, the literary-aesthetic quality of the text, the commercial and editorial aspects)⁶, the translation of texts for children is also influenced by educational, pedagogical and editorial forces that can push the translator to simplify the vocabulary and syntax of the original text, and therefore its style; adding judgements and comments not present in the original, making cuts, etc.

In my paper I will make a few observations on the translation of a culturally specific given – that of food – in children's literature. I will begin with a few words on theoretical approaches to the translation of children's literature that – from the pages of *Translation Studies* – have contributed to the birth of *Child-Oriented Translation Studies*. Then, I will go on to examine some passages from the following works:

La belle au bois dormant (1697)
(Charles Perrault)

The Sleeping Beauty in the Wood
Translated by
Andrew Lang (1889),
E. Johnson *et al.* (1962),
Angela Carter (1991).

La bella addormentata nel bosco
Translated by
Carlo Collodi (1875),
Elena Giolitti (1957),
Ida Porfido (2002).

Le avventure di Pinocchio (1881-83)
(Carlo Collodi)

Pinocchio. The Tale of a Puppet
Translated by Mary Alice Murray (1891),

The Adventures of Pinocchio
Translated by Ann Lawson Lucas (1996),

Pinocchio
Translated by Emma Rose (2003).

The Wind in the Willows (1908)
(Kenneth Grahame)

Il vento nei salici
Translated by
Beppe Fenoglio (1982),
Patrizia de Rachewiltz (1997).
Adapted by Inga Moore –
Translated by Mauro Rossi (2001).

Snow-White and the Seven Dwarfs (1984)
Goldilocks and the Three Bears (1982)
(Roald Dahl)

Biancaneve e i sette nani
Treccedoro e i tre orsi
Translated by Roberto Piumini (2000).

Pinocchio and *The Wind in the Willows* are two novels of children's literature (although often not considered purely children's books at all) which, in moving beyond the sphere of this specialized branch of literature, have become classics of the literary canon. Through a whole series of culturally specific references in their pages, they are deeply rooted in the cultures and societies of the times in which they were written. Like all classics, they have been subject to numerous translations and adaptations, both for children and for adults.

Like *Pinocchio* and *The Wind in the Willows*, Charles Perrault's *Contes*, like all fairy tales, are open to multiple levels of reading and, in fact, they pose the question of the (potential) "dual addressee"⁷. They are published both in editions for children and in editions for adults.

The editions of the works that I have consulted for this paper are directed specifically at children, aged six to eight (in the case of Charles Perrault, translated by Angela Carter, and of Roald Dahl). They were originally created for an adult audience in the case of Charles Perrault, translated into English by Lang and Johnson, and into Italian by Collodi, Giolitti and Porfido; and in the case of Kenneth Grahame, translated by Fenoglio and Rachewiltz. The translation-adaptation from Grahame (which I also analyse) is, however, addressed to children of eight years and over.

As far as *Pinocchio* is concerned, the Italian version (corresponding to the anastatic copy of the original published in 1883) and the versions in English of Murray and Rose are aimed at children. On the contrary, Ann Lawson Lucas' version is aimed both at children and at an adult audience.

My intention is twofold. On the one hand, I intend to delineate how the translation of food and drink brings into play two differing theoretical approaches (Klingberg – Oittinen) to translating for children and that the images of childhood they evoke will also differ. On the other, I intend to show how, moving from one translation to another in the texts under examination (translations made in different eras and addressed to different audiences) Italian and English translators have or have not shown the same attitude.

Göte Klingberg asserts that it would be better if translators described the foreign food or had recourse to a literal translation when possible. In reality, on the whole (as I have observed through the analysis of the very small sample included here), the trend to adapt is interwoven with the trend to preserve in the target text the culturally specific elements of food and drink which are present in the source text. We also find a tendency to resort to a mixed translation strategy (as, for example, in Ann Lawson

ELENA PARUOLO

Lucas) that is in part conservative and in part substitutive, even though this can at times give rise to incongruities within the text.

I

Two theoretical approaches

There are some children who grow up in families and contexts in which intercultural and interracial relationships are the norm. There are others who, while not being directly affected by cultural diversity, can become curious about different cultures, faraway countries and exotic peoples. Moreover, almost everything is foreign or new for a young child, and it seems probable that children do not make cultural distinctions but just accept what attracts them. It is the adults – in our case, the writers and the translators of children's books – who decide how much children should be exposed to diversity, and so make choices on their behalf. They can insert the names of foreign food in the text they are writing and, in the case of literary translation, keep or eliminate the cultural information in the original text. They tend to eliminate the information if they think that, reading a translated story, the children will not manage to identify with characters with strange or foreign names, or they will not appreciate the taste of an unknown dish, or could be confused by words they do not understand. If translation inevitably entails a certain degree of cultural context adaptation there is no point in translating a book if it loses all trace of the country where it comes from. Taking this into account, one could say that there are two basic theoretical approaches to translating for children.

The choice (theorized by Göte Klingberg in *Children's Fiction in the Hands of the Translators*)⁸ of preserving in the translated text culturally specific givens – those of food and drink, for example – goes back to the idea of a child's capacity to absorb stimuli, coming from another culture, thanks to which they can later widen their awareness of the world. As Klingberg points out: «food is something of interest to children and the popularity of some books may have something to do with the interest the books take in food and their detailed description of it. What children in other countries eat and drink may thus awaken the readers' interest in the foreign culture. In translation deletion and change should therefore be avoided. The translator should tell what the characters really eat and drink. It is of no importance if the translator needs more words than the source text in such cases»⁹.

On the contrary, the choice (developed by Riitta Oittinen in *Translating for Children*)¹⁰ of adapting to the target culture the culturally specific givens of the source culture – precisely food (but the discourse also holds for people's proper names, furnishings, flora, fauna, weights, measures, religious references etc.) – suggests rather that children (taking into account their limited understanding of the world) should not be exposed to aspects of a foreign culture that they are not capable of understanding.

In the cases in which the translated text assimilates the translation to the linguistic and cultural norms of the target readership we speak of *domestication*; in the cases in which the translation retains something foreign, different, exotic, contained in the source text – *i.e.* when cultural differences are respected – we speak of *foreignization*.

It was Antoine Berman and Lawrence Venuti¹¹ who introduced the concepts of *domestication* and *foreignization*. Venuti, in particular, argues for a *foreignizing* translation that becomes a carrier of difference. Post-colonial studies, which have contributed a cultural twist to this theoretical debate, are associated with Venuti's position. These studies have shifted attention from the purely linguistic aspects of translation to literary and cultural aspects and focused attention not only on European countries but also on non-European countries. Believing that it is important to show the reader a *cultural other*, they have acknowledged the importance of the *foreignizing* strategy in preventing the assimilation of the other to a Western cultural model.

2

A selection of examples of translated works

Moving now to our examples, I will begin with Perrault.

Charles Perrault: *La belle au bois dormant* (1697)

“Je veux manger demain à mon dîner la *petite Aurore*. – Ah! Madame, dit le Maître d'Hôtel. – Je le veux, dit la Reine (et elle le dit d'un ton d'Ogresse qui a envie de manger de la chair fraîche), et je la veux manger à la *Sauce-Robert*.”¹²

The Sleeping Beauty in the Wood

a.

“I have a mind to eat *little Morning* for my dinner to-morrow.”

ELENA PARUOLO

“Ah! Madam,” cried the clerk of the kitchen.

“I will [...] eat her with a *sauce Robert*.”¹³

b.

“For my dinner tomorrow”, she told him, “I will eat *little Dawn*”.

“Oh, Madam!” exclaimed the steward.

“That is my will”, said the queen; and she spoke in the tones of an ogre who longs for raw meat.

“You will serve her with *piquant sauce*”, she added¹⁴.

c.

“I want to eat *little Dawn* for my dinner tomorrow.”

“Oh, my lady!” exclaimed the butler.

“She’s just the very thing I fancy”, said the queen mother in the voice of an ogress famished for fresh meat. “And I want you to serve her up with *sauce Robert*”¹⁵.

La bella addormentata nel bosco

a.

– Domani a pranzo voglio mangiare la *piccola Aurora*.

– Ah, signora! – esclamò il cuoco.

– Voglio così – rispose la Regina; e lo disse col tono di voce di un’orchessa, che ha proprio voglia di mangiare della carne viva.

– E la voglio mangiare in *salsa piccante*¹⁶.

b.

– Domani a pranzo, mi voglio mangiare la *piccola Aurora*.

– Ah, Maestà! – disse il cuoco.

– Voglio così, – disse la Regina (e lo disse con un tono da orchessa che voglia mangiare carne tenera), – e la voglio mangiare in *salsa Robert*¹⁷.

c.

“Domani, per cena, voglio mangiare la *piccola Aurora*”. “Ah, signora!”, disse il maggiordomo. “Lo voglio”, disse la regina (e lo disse con il tono dell’orchessa che ha una gran voglia di mangiare carne fresca), “e voglio mangiarla in *salsa Robert*”¹⁸.

To translate Perrault does not only mean moving from one language to another but also moving from one period (the 17th century) to another (the 20th and 21st century), from one public (the aristocratic élite of the Parisian *salons*) to another (mainly young readers). There is a prolifer-

ation of English translations of Perrault's *Contes*, just as there are in other languages. Some translations add, others subtract, others misunderstand, others manipulate the French text, as is the case, for example, with the translation by Angela Carter (*Sleeping Beauty and Other Favourite Tales*)¹⁹. Many translations, directed only at a child audience, contain numerous editorial interventions.

In *La belle au bois dormant*, "Sauce-Robert" is referred to a sauce of finely chopped onions, to which is added salt, pepper, vinegar (or white wine) with a little flour, butter, and, finally, a pinch of mustard. It accompanies various kinds of meat. Already well-known by the time of Rabelais, in the 16th century, the chef Robert, its inventor, called the sauce «tant salubre et nécessaire»²⁰.

In the translations under examination here, Collodi and Johnson fall back on a modification, changing *Sauce-Robert* into *salsa piccante* (*piquant sauce*). Lang and Carter, on the other hand, keep the cultural reference. In English, the word "sauce" is written and pronounced as in French (*sauce*), consequently the cultural reference can be dropped if *Robert* (the name of its inventor), written identically in the two languages, is pronounced in the English and not in the French manner. In Italian, "sauce" is translated by the equivalent "salsa" and the name *Robert* stands, differing from the Italian Roberto.

I would like to emphasise that this first example shows how even proper names can be transformed or retained in translation. The *petite Aurore*, of the French fairy tale, becomes *little Morning* and *little Dawn* (retaining in this way its semantic content) in the translation into English, in which there is no equivalent proper name to *Aurora*, in contrast to the Italian which retains the proper name.

I will now turn my attention to *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* (1881-83)²¹, looking at the three English translations made by Murray, Lucas and Rose: *Pinocchio. The Tale of a Puppet* (1891)²², *The Adventures of Pinocchio* (1996)²³, and *Pinocchio* (2003)²⁴. I would like to emphasise that food is an important feature in the novel. The very name of the puppet, Pinocchio, is a Tuscan word for "pine nut" (the more common Italian word is *pinolo*). Pine nut is an ingredient used in *castagnaccio*, or chestnut-flour cake, in small biscuits, or added with raisins to a hare stew.

I will also focus on *The Wind in the Willows* (1908)²⁵ in two translations (*Il vento nei salici*, first edition 1982, 1997) and in an Italian translation/adaptation (2001).

ELENA PARUOLO

Carlo Collodi: *Le avventure di Pinocchio* (1881-83)

A quest'ora, invece di fieno, potrei mangiare un cantuccio di pan fresco e una bella fetta di *salame*!... il sapore della paglia tritata non somigliava punto né al *risotto alla milanese* né ai *maccheroni alla napoletana*²⁶.

a.

Instead of hay I might now be eating a hunch of new bread and a fine slice of *sausage*!... the taste of chopped straw did not in the least resemble a savoury dish of *macaroni* or *rice*²⁷.

b.

Instead of eating hay, I might be having a chunk of fresh bread and a nice slice of *salami*!... chopped straw [...] tasted nothing like either *shepherd's pie* or *steak and kidney pudding*²⁸.

c.

"I'd be eating a nice *ham sandwich* instead." He took a mouthful of straw. It wasn't exactly *mushroom risotto* or *spaghetti with tomato sauce*²⁹.

Murray was the author of the first full translation of Collodi's novel (1891). As Goldthwaite emphasises, hers remains «the best available in a children's edition [...] as fresh today as it was a century ago»³⁰, even if at certain points it is too literal and it is not free from errors. Rose³¹ is the author of the most recent translation of *Pinocchio* published in Great Britain³². Overall, it reflects an English that is close to that of children in the twenty first century.

Lawson Lucas translated *Pinocchio* in 1996. As she says in the preface, hers is not a translation specifically or exclusively for children but it is also for adults and an academic readership. And perhaps this is the reason for its mixture of different translating procedures. At one extreme, it leans towards a very accurate translation, even changing the name of an established character, that of the "Fata dai Capelli Turchini", from the *Blue-Haired Fairy* to the *Indigo-Haired Fairy*, because, in Lucas opinion, the correct translation of the Italian "turchina" is *indigo* rather than *blue*. As Maria Nikolajeva observes: «This may sound reasonable, yet there are some possible counter-arguments. Indigo feels more exotic in English than the neutral blue, and it is unlikely that the author's intention was to be exotic. Further [...] it is not desirable to change an established character's name, even if the new translation shows greater fidelity to the original»³³.

To take into account those elements which form part of the culture of the source language, Lucas appends explanatory notes to her translation as, for example in the case of the proverbs on lies which, to users of the target language and culture, might well have seemed nonsensical; this is because in English the two proverbs on lies simply don't exist³⁴. She also makes additions to the text, always with the aim of helping the reader to understand.

At the other extreme, having in mind a child audience, Lucas tends towards adaptation, demonstrating a preference for the critical approach of Oittinen over that of Klingberg. She tends towards accessibility rather than historical equivalence in the case of names (she changes Geppetto to Old Joe, for example) but also in the case of food. She replaces Italian dishes with English, changing *risotto alla milanese* into *shepherd's pie* and *maccheroni alla napoletana* (pasta with tomato sauce) into *steak and kidney pudding*. But, as Gillian Lathey observes: «Collodi's recipes [...] constitute precisely the kind of "mystery" the scholar, as opposed to the general reader, would relish. There is a further paradox, in that the contemporary British readers – adults or children – [...] are much more likely to eat Italian food on a regular basis (pizza, pasta and macaroni for example) than shepherd's pie»³⁵. Appending explanatory notes, Lucas' translation is not really suited to children. On the other hand, making modifications (as in the case of names of typical dishes, but also of proper names, titles of books etc.), it is not suited to an adult audience, composed in addition of academics, who very likely having knowledge and experience of other cultures, are not looking for a translator as cultural mediator.

Murray falls back on the simpler *macaroni* and *rice*, and Rose on *mushroom risotto* and *spaghetti with tomato sauce*. Although Rose uses two Italian words (*risotto* and *spaghetti*) that these days have become part of everyday English, she does not refer to the dishes named by Collodi, because in *risotto alla milanese* there are no mushrooms, as specified in *mushroom risotto*, rather there is saffron; and *spaghetti* is a different kind of pasta from *maccheroni*. As far as *salame* is concerned, Lucas translates *salami* (adopting the English spelling), Murray resorts to *sausage* (which means a sausage of fresh meat rather than cured meat as in *salame*). Rose simplifies with a *ham sandwich*, perhaps because it is more familiar to the child readership that she has in mind³⁶.

Kenneth Grahame, *The Wind in the Willows* (1908)

I.

"What's inside it?" asked the Mole, wriggling with curiosity.

ELENA PARUOLO

“There’s cold chicken inside it”, replied the Rat briefly;
*“coldtonguecoldbamcoldbeefpickledgherkinssaladfrenchbrollscressandwidgespot-
 tedmeatgingerbeerlemonadesodawater”*³⁷.

Il vento nei salici

a.

– Che c’è dentro? – s’informò la Talpa, fremente di curiosità.
 – C’è pollo freddo, – replicò il Topo brevemente; – lingua fredda...³⁸

b.

“Cosa c’è qui dentro?” chiese Talpa, che moriva dalla curiosità.
 “C’è pollo freddo”, rispose Topo baldanzoso
 “linguafreddaprosiuttocrudoroastbeeffreddocetriolininsalatapagnottefre-
 schearanciatacquaminerale...”³⁹.

2.

They went and foraged accordingly... The result was not so very depressing after all... a tin of sardines – a box of captain’s biscuits, nearly full – and a German sausage encased in silver paper.

“There’s a banquet for you!” observed the Rat...

“No bread!” groaned the Mole dolorously; “no butter, no...”

“No *pâté de foie gras*, no *champagne*!” continued the Rat⁴⁰.

a.

Andarono a foraggiare di conserva... Il risultato non fu, dopo tutto, sconsolante... una scatola di sardine, una cassetta di biscotti e una salsiccia tedesca avvolta in carta stagnola.

– È una cenona! – commentò il Topo...

– E il pane? – gemette la Talpa dolorosamente; – e il burro, e... –

– E il *pâté de foie gras*, e lo *sciampagna*? – incalzò il Topo⁴¹.

b.

Si misero alla ricerca. Il risultato non fu poi così male... una scatola di sardine... una scatola di gallette, quasi piena ... e un salame pepato in carta stagnola.

“Eccoti un banchetto!” osservò Topo...

“Niente pane!” si lamentò Talpa miseramente. “Niente burro, niente...”

“Niente *pâté de foie gras*, niente *spumante*!” continuò Topo⁴².

3.

But he bustled about and so did the Rat, and soon they found some *guava jelly* in a glass dish, and a cold chicken, a tongue that had hardly been touched, some

trifle, and quite a lot of lobster salad; and in the pantry they came upon a basketful of *French rolls* and any quantity of cheese, butter and celery⁴³.

a.

Ma si diede egualmente da fare, e così il Topo, e in breve recuperarono un po' di *gelatina* in un tondo di cristallo e pollo freddo, una lingua poco meno che intatta, *altri intingoli*, e insalata di aragoste in abbondanza; e in dispensa procacciarono un cestino di *tramezzini alla francese* e cacio e burro e sedani⁴⁴.

b.

Ma si diede da fare insieme a Topo e ben presto trovarono della gelatina di mirtili su un piatto di vetro, del pollo freddo, della lingua appena toccata, del *dolce di marzapane ricoperto di marmellata, con crema e panna* e un piattone di insalata di aragoste; nella dispensa c'era una cesta di *panini* e tutta una varietà di formaggi, burro e sedano⁴⁵.

One of the two translations of *The Wind in the Willows* which I use here is the work of the Italian writer from Alba, Beppe Fenoglio (1922-1963) who has translated other prestigious authors, amongst whom are Eliot, Hopkins, Pound, Yeats, Bunyan, Shaw, and Marlowe. The manuscript text of his translation of Grahame is not dated. It consists of five school exercise books in which may be found many variations⁴⁶. It was first published in 1982.

In the example (1), in the long chain of food and drink words found in the English text, Fenoglio chooses to translate only *coldtongue* (as *lingua fredda*). Patrizia de Rachewiltz is less drastic. She cuts *pickled* (*sottaceti*) leaving only *cetriolini* (*gherkins*) and omitting *cressandwidgespottedmeatgingerbeer*. She also makes some errors when she translates *cold ham* as *prosciutto crudo*, *lemonade* as *aranciata*, and *soda water* as *acqua minerale*. Moreover she chooses *roast beef freddo* rather than *cold beef*, perhaps because the Italian public has adopted *roast beef* into its own vocabulary. It is inexplicable, though, why she should mix foreign with domestic elements, resorting to the use of two English words in the midst of a list translated wholly into Italian: "linguafreddaprosciuttocrudoroastbeeffreddocetriolininsalatapagnottefreschearanciataacquaminerale...".

In the second example (2), *pâté de fois gras* remains unchanged in both translations. Not so for *champagne*, which Fenoglio changes to *sciampagna* (an obsolete term) and de Rachewiltz substitutes with *spumante* which is, however, not *champagne*, but something else.

In the third example (3), *guava jelly* (which is an Edwardian delicacy, almost unknown today, that reminds us that Grahame was writing at the beginning of the 20th century) *trifle* and *French rolls* are translated by Fenoglio respectively as *gelatina*, *altri intingoli* and *tramezzini alla francese*. It's notable that in the quote from example (1), Fenoglio does not translate *French rolls*.

De Rachewiltz resorts instead to *gelatina di mirtilli*; and for *trifle* (a sweet which does not exist in Italian cuisine) she explains what is being dealt with, translating *dolce di marzapane ricoperto di marmellata, con crema e panna*. Even if she is mistaken, for the base is sponge-cake spread with jam, not marzipan, she rightly goes on to say *crema* for *custard* and *panna* (though not *panna montata*) for *whipped cream*. She translates *French rolls* as *panini*; whilst, in the first example (1), they were translated as *pagnotte fresche* when she might have kept the same wording.

The adaptation of *The Wind in the Willows*, for children aged eight and over, keeps only the first piece examined (the other two are cut):

- Cosa c'è lì dentro? – chiese Talpa, torcendosi dalla curiosità.
- Pollo freddo – rispose conciso Topo.
- linguafreddaprosciuttomanzofreddocetriolininsalatapaninimortadellabibitallozenzerolimonatagazzosa...⁴⁷

Worth noting is that also this translation takes out *cressandwidges* even though the translator might perhaps have been tempted to keep the expression and this because, in *cressandwidges* (*cress sandwiches*) – usually egg and cress sandwiches – the word *cress* (little sprouted cress seeds, cut and put into egg sandwiches or into a mixed salad) is familiar to English children (who sometimes grow cress at school to learn about seeds) but not to Italian children who would have had to learn an aspect of another culture. *Pottedmeat* (*potted meat*) – a meat paste which is spread on sandwiches, a simpler kind of pâté made from meat not liver and without the cream – is kept and translated as *mortadella*, a pork meat sausage loved these days mainly by adults. *Gingerbeer* – a soft drink (non-alcoholic), fizzy with a ginger flavour – is also retained and translated with *bibita allo zenzero*, to evoke the classic drink of English fiction of the 1920s-1950s. For example, the children in Enid Blyton books always take it on picnics. Not by accident, a clichéd phrase, in her work, is “lashings of ginger beer” (lots of ginger beer).

On the whole, the translator of this children's adaptation has followed the original text more closely than the other two, even though their translations were directed at a more adult audience.

Lastly, I will turn to two poems by Roald Dahl, included in *Revolting Rhymes* (1982) translated in Italian as *Versi perversi* (1993):

Roald Dahl, *Revolting Rhymes* (1982)

1.

"Oh Mirror, what's for lunch today?"
The thing would answer in a trice,
"Today it's *scrambled eggs* and *rice*."⁴⁸

a.

"Dimmi un po',
oggi, a pranzo, che cosa mangerò?"
Lui rispondeva in quattro e quattro otto:
"Delle *uova stracciate* e del *risotto*."⁴⁹

2.

Now just imagine how *you'd* feel
If you had cooked a lovely meal,
Delicious *porridge*, steaming hot,
Fresh coffee in the coffee-pot,
With maybe toast and marmalade.⁵⁰

a.

Prova un momento a immaginare:
ti sei alzata presto a cucinare
e, dopo tanto generoso sforzo,
è pronta una buona *pappa d'orzo*,
il buon caffè aromatico, fumante,
la marmellata e il pane croccante.⁵¹

In his rewriting in verse of *Snow-White and the Seven Dwarfs* and *Goldilocks and the Three Bears*, Dahl takes specific names of food such as *scrambled eggs*, *rice* and *porridge*. In his translation, Piumini takes *risotto* in place of *rice*, *uova stracciate* for *scrambled eggs*, and *pappa d'orzo* for *porridge*. In this way he overplays the meaning of *rice* (which is not equivalent to *risotto*) and does not translate a culturally specific dish, that is to say *porridge* but, being obliged to find a rhyme in Italian, he probably needed to make a change.

ELENA PARUOLO

To conclude

The translator should make a clear choice between the academic and the child reader – as no translation can suit both – hence it would be better if he/she adopted one strategy and not a mixed strategy. The richness of a language and a culture is present in the details and it is perhaps the translator's duty to preserve and transfer the individuality of the language and culture into his/her own. The question, in each individual case, is whether the cultural detail is indeed significant and whether it is significant for children.

Anthea Bell, an English translator of German and French children's books, though she gives due regard to the preservation of the original atmosphere of the original text, sometimes anglicizes the names of the characters, explaining that it is necessary because of «the in-built English distrust of, and resistance to, anything foreign». «It seems to afflict us, from the publishing point of view», she writes, «from picture-book age onward, once the words begin to assume equal importance with the illustrations»⁵².

Such English rather conservative behaviour towards “anything foreign” is further expressed in children's literature books in which the foreign characters, as well as the exotic names for dishes, are always looked at suspiciously. As Commander Walker says to his children in Arthur Ransome's *We Didn't Mean to Go to Sea* (1937), «You never know what you get when you try something with a fancy name»⁵³. It is not by accident that the exotic food, *Turkish delight* (which assumes clearly sexual connotations in *The Lion, the Witch and the Wardrobe*: C. S. Lewis, *Chronicles of Narnia*, 1950-56), offered by the Queen to Edmund, becomes a threat to the child who, eating it and wanting more and more, ends up losing his innocence and betraying his brothers, something that surely wouldn't have happened if he'd stuck to some of his own country's traditional food! As underlined by Ann Alston, in children's literature «The consumption of wholesome English food contributes to the children's hero status»⁵⁴, the *other* is something to steer clear of.

However, to return to our examples of translated texts. In the Nineties, when translating *Pinocchio* (1996), Ann Lawson Lucas⁵⁵ felt the need to make some changes with regard to foreign food. In the 2000s, Emma Rose (*Pinocchio*, 2003)⁵⁶ tends, on the other hand, to keep the exotic names.

The examples taken from *Pinocchio* and Perrault's fairy-tales show that the trend to adapt is interwoven with the trend to preserve in the tar-

get text the culturally specific elements of food and drink present in the source text and that, on the whole, there seems to be less domestication in the 2000s.

Turning to Italy, when Fenoglio (1982)⁵⁷ and de Rachewiltz (1997)⁵⁸ translate *The Wind in the Willows*, they go as far as making cuts, even though not writing for the child reader. A look also at the translations of Perrault's fairy-tales and Dahl's poetry (where the changes are mainly to do with rhyme) shows that with the Italians, as well as the English, the trend to adapt is interwoven with the trend to preserve, but there can also be quite significant cuts, as in the case of Fenoglio.

Appendix

Included here are the transcripts of my interviews with two Italian translators of children's and young adult literature to illustrate how they dealt with some problems of translating food⁵⁹.

Beatrice Masini

(She has translated several books for children and the majority of the *Harry Potter* books. She writes books for children and adolescents, and picture books for younger children. She has won several prizes included the Andersen Award.)

It certainly hasn't happened very often in my work that I've encountered foods which have been tricky to translate, but it's happened sometimes. I can think of the seemingly simple task of translating "pudding" as "budino". The Italian concept of "budino" as a wobbly and single-flavoured pudding is miles away from the rich and sumptuous ingredients found in a British "pudding". So, therefore, why translate it? Also, should "blancmange" be translated as "biancomangiare"? Here, however, history plays a part – it has been in Italy since the 12th century. It was one of the dishes prepared by Matilde of Canossa to make peace between the Pope and the King, and so it is perfectly possible that her local servants used the Italian name for the dish that was also *Italian*. Although, I must admit to liking the word "blancmange" which melts in the mouth and has a wonderful musicality.

In *Harry Potter*, the tastiest food, and certainly the most appreciated by the readers, is that offered on the Hogwarts Express food trolley where just the liquorice wands beat the offerings of *Trenitalia* hands

down, and also the wonderful treats of Honeydukes, the sweet shop in Hogsmeade, haunt of the students on their rare outings from school. However, as I only began translating the *Harry Potter* books from the third book onwards, I had little to do with the naming of the sweets that Harry marvels about in the first book on his way to Hogwarts. There are of course sumptuous banquets in the school, but the food on offer is basically a richer array of that already offered at parties, and so not much invention was needed. I've always been fascinated by the ingredients and taste of Butterbeer: at an official Harry Potter party I went to years ago they served some and obviously I tried it, only to be rather disappointed and disgusted (it was seven p.m.) by the fact that it was milky, its lukewarm insipid taste a long way from the majestic alcoholic original.

My most recent gastronomic trips as a translator have taken me to the simple kitchens of North Carolina in the Thirties and Forties of the last century; thanks to Tony Earley and his unforgettable books, *Jim the Boy* (published in 2009 by Fanucci as *Il giovane Jim*) and its sequel *The Blue Star*, published by Fanucci in 2010⁶⁰. Here, I found myself completely at home: the vague but strong familiarity I felt when reading *Jim the Boy* for the first time was due to the fact that it was set in the same sorts of places as *The Yearling* by Marjorie Kinnan Rawlings, one of my favourite books as a child and young teenager. My memories of the natural world, the colours, as well as the tastes, were still vivid and as a translator I had to do little more than put them into words, making use of the thirty years and the knowledge gained in between – a *professional* knowledge that owes much to my primary role as a reader. Freshly baked biscuits, scrambled egg and bacon, black coffee, apple fritters that leave greasy stains on the brown paper, buttermilk, a diluted type of milk always on the lips of Jim's much-loved uncles: the plain, simple but tasty food of the poor American farmlands – wholesome but uncomplicated food. Tony Earley, who I met in Pordenone, at a delightful open air dinner, observed the *polenta* on his plate with curiosity and called it *grits* and in a flash made it part of his rural world that has hardly changed much in a hundred years.

To conclude, I must say that there are few examples of food, whether it be listed, bitten into or refused, that caused any problems, thinking back over the children's books I have translated. I must deduce that the children's dining tables, wherever they may be, are covered in simple or international dishes; or, the conclusion I prefer is that eating and food are not such important elements of a story, in comparison to all the other

things: having adventures, fantasising, going off to explore the world or just re-inventing it.

Laura Cangemi

(She has translated fiction, mainly for children, from Swedish, Norwegian and English. She was mentioned by IBBY (International Board on Books for Young People) Italy as the best translator for the publication Honour List 2008.)

To summarize what guides my choices when translating different types of food into Italian for children's books, I can say that I think it's essential to keep to the original food as far as possible, trying to translate it "visually" (even perhaps briefly describing its shape or ingredients). I find that by attempting to pass on, as much as possible, the idea of the cultural environment where the action takes place, you show respect to the young readers of the new language. Children are not stupid, only young, a fact that shouldn't be forgotten by those who constantly try to simplify and "domesticate" the texts with the excuse that the readers "won't understand".

Of course it's far more complicated and much harder to describe a Swedish school kid's bread and butter topped with cheese or lumpfish roe than to just say "he had lunch", but I'm convinced that these small details create "added value" that it would be a real pity to lose.

In Astrid Lindgren's books, for example, there are staple foods that are absolutely impossible to change, often part of the traditional country life the author draws on: *grot*, the hot porridge oats with sugar and cold milk, eaten for breakfast or instead of dinner, that many Swedes still regularly eat; *kroppkakor*, a type of dumpling (but I try to avoid using this word, preferring to describe it as a "ham and potato doughball"; the cinnamon doughnuts, that sometimes I was tempted to call "rings" because of their shape (but the name conjures up a commercial product which has no relation to these traditional homemade cakes, found in every family's freezer after making a huge batch); the typical Swedish meatballs that by now everyone knows thanks to the IKEA cafeteria etc.

Grot, for instance, is very important in Henning Mankell's Joel books (beginning with *A Bridge to the Stars*): it is the boy, having always had to take care of himself, who, before going off to sea at 16, teaches his father to clean the dirty caked saucepan by letting it soak in cold water. If the Italian reader doesn't know the exact meaning of "porridge oats", I'm

sure he still gets the message: a basic food, eaten regularly, not necessarily liked by children but considered good for them by adults and especially grandmothers.

There are also, however, situations in which the reference to food carries a precise role that it is impossible to convey with a literal translation. This is true, for example, in the case of a book by Pija Lindenbaum, *Bridget and the Gray Wolves*, in which she talks about Dajm chocolate bar wrappers (similar to Mars bar wrappers) scattered around the woods. Seeing as the book is intended for very young children (3-5 year olds) and that the Mars bar doesn't have the huge market share of Dajm in Sweden, I opted for Kinder eggs, extremely popular in Italy and so instantly recognisable. In the same way, in my translation of Mikael Engström's book, *The Three Legged Dog Pack*, I had to find an equivalent for a commercial brand of Swedish ice-cream that was very popular in the past and I opted for the classic "Cremino" (the stick restricted the choice even further). In the same way, for the sticky, pink and white goo of another commercial ice-cream in Johanna Thydell's, *If You Hear a Scream, It's Me*, I chose Twister, less popular but which fitted the bill perfectly.

Once, in Martin Widmark's *The Hotel Mystery*, I had to completely change all the references to food because the whole solution to the mystery revolved around the names of different types of apples. These obviously needed to be easily recognised by an Italian reader who otherwise would have not only understood nothing but also wouldn't have enjoyed reading the book. So, in the Empire family, the dog became Golden, the daughter Melinda etc.

In conclusion, what would Astrid Lindgren's book *Emil in the Soup Tureen* be like without a proper understanding of the different sumptuous foods laid out by little Emil to attract the old people of the hospice? A crucial scene in a book by one of Sweden's best authors would be lost.

Notes

1. R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Paris 1963.
2. W. Benjamin, *Die Aufgabe des Übersetzers*, in C. Baudelaire, *Tableaux parisiens*, Deutsch Übertragung mit einem Vorwort über die Aufgabe des Übersetzers von Walter Benjamin, R. Weißbach, Heidelberg 1923.
3. An Italian writer and translator from English.
4. Taken from my interview/conversation with Dacia Maraini in my paper: *Meeting "The Secret Share": Dacia Maraini reads Joseph Conrad*, in M. Curreli (ed.), *The Ugo Mursia Memorial Lectures*, Second Series, Edizioni ETS, Pisa 2005, p. 158.
5. For Bravo-Villasante, for example, «whether it is a question of a translation for children or adults, the problems of the art of translation are the same». What is important when trans-

lating for children, is that the expert does not "adapt", by doing so, reducing, expanding, or in other words, altering the original texts. (C. Bravo-Villasante, *Translation Problems in My Experience as a Translator*, in G. Klingberg, M. Orvig, S. Amor, eds., *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems*, Proceedings of the Third Symposium of the International Research Society for Children's Literature, August 26-29, 1976, Almqvist/Wiksell International, Stockholm 1978, pp. 46-50). For Oittinen, on the other hand, «the dialogic situation of translating for children differs in significant ways from that of translating for adults [...] it includes several other elements besides the text in words (e.g. the translation of picture books)».

(R. Oittinen, *Translating for Children*, Garland, New York-London 2000).

6. A. Chesterman, *Causes, Translation and Effect*, in "Target", 10, 2, London 1998, pp. 205-8.

7. E. O'Sullivan, *The Fate of the Dual Addressee in the Translation of Children's Literature*, in "New Comparison", 1993, pp. 109-19.

8. G. Klingberg, *Children's Fiction in the Hands of the Translators*, CWK Gleerup, Lund 1986.

9. Ivi, p. 38.

10. Oittinen, *Translating for Children*, cit.

11. See L. Venuti, *Rethinking Translation*, Routledge, London-New York 1992 and *The Scandals of Translation. Towards an Ethics of Difference*, Routledge, London-New York 1998.

12. *La belle au bois dormant*, in C. Perrault, *Contes* (1697), édition présentée, établie et annotée par J.-P. Collinet, Gallimard, Paris 1981, pp. 137-8.

13. *The Sleeping Beauty in the Wood*, in A. Lang (ed.), *The Blue Fairy Book*, Dover Publications, New York 1965 [first published by Longmans, Green and Co., 1889], p. 61. Lang says in his introduction that «the tales of Perrault are printed from the old English Version of the Eighteenth Century», thus he certainly refers to Robert Samber's edition of 1729.

14. *The Sleeping Beauty in the Wood*, in C. Perrault's *Complete Fairy Tales*, translated from the French by A. E. Johnson *et al.*, Puffin Books, London 1999 [first published in England by Constable in 1962], p. 11.

15. *The Sleeping Beauty in the Wood*, in *Sleeping Beauty & Other Favourite Tales* (1977), chosen and translated by A. Carter, Gollancz Children's Paperbacks, London 1991, p. 17.

16. *La bella addormentata nel bosco*, in C. Collodi, *I racconti delle fate* (1875), Bompiani/Adelphi Edizioni, Milano 1976, p. 20.

17. *La bella addormentata nel bosco*, in C. Perrault, *I racconti di Mamma l'Oca*, translated by E. Giolitti, Einaudi, Torino 1957, p. 33.

18. *La bella addormentata nel bosco*, in C. Perrault, *Fiabe*, edited by I. Porfido, with a Foreword by D. Galateria, Letteratura Universale Marsilio, Venezia 2002, p. 21.

19. Carter, *Sleeping Beauty & Other Favourite Tales*, cit.

20. See <http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>.

21. C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Felice Paggi Libraio-Editore, Firenze 1883.

22. *Pinocchio. The Tale of a Puppet*, translated from the Italian by M. A. Murray, Dent & Sons, London/E. P. Dutton & Co., New York 1891.

23. *The Adventures of Pinocchio*, translated with an Introduction and Notes by A. L. Lucas, Oxford University Press, Oxford-New York 1996.

24. *Pinocchio*, translated by E. Rose, Walker Books, London 2003.

25. K. Grahame, *The Wind in the Willows*, Methuen, London 1908.

26. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, cit., p. 191.

27. *Pinocchio. The Tale of a Puppet*, transl. by Murray, cit., p. 226.

28. *The Adventures of Pinocchio*, transl. by Lucas, cit., p. 138.

29. *Pinocchio*, transl. by Rose, cit., p. 158.

30. J. Goldthwaite, *The Further Adventures of Pinocchio*, in "Signal", 82, January 1997, pp. 69-70.

31. Rose's translation is less faithful to Collodi's novel. Rose takes some liberties: for example, she decides not to translate the summary of the text in chapter headings that, as in chapter VII,

anticipate some events that will only take place in the succeeding chapter. On the other hand, in her translation, Murray too, has made omissions, translating, for example, only the first of three proverbs quoted by Pinocchio in chapter XXXVI.

32. There is a new translation of *Pinocchio*, by Geoffrey Brock, published by NYRB, November 2008, which includes an introduction by Umberto Eco. This version tends to turn colloquial Nineteenth Century Tuscan into colloquial modern English, or rather colloquial American.

33. M. Nikolajeva, *What Do We Translate When We Translate Children's Literature?*, in S. L. Beckett, M. Nikolajeva (eds.), *Beyond Babar. The European Tradition in Children's Literature*, Scarecrow Press, Oxford 2006, p. 287.

34. In consequence, the passage: «Le bugie, ragazzo mio, si riconoscono subito, perché ve ne sono di due specie: vi sono le bugie che hanno le gambe corte, e le bugie che hanno il naso lungo: la tua per l'appunto è di quelle che hanno il naso lungo» (Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 70) becomes: «Lies are quickly recognized, my lad, because there are two kinds: there are those with short legs (*with which the truth soon catches up*) and there are those with long noses (*which stare you straight in the face*), as it happens, yours is the long-nosed sort» (*The Adventures of Pinocchio*, transl. by Lucas, cit., pp. 57-8).

35. G. Lathey, *The Translator Revealed. Didacticism, Cultural Mediation and Visions of the Child Reader in Translator's Preface*, in J. V. Coillie, W. P. Verschueren, *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies*, St. Jerome Publishing, Manchester 2006, p. 15.

36. In French, as in English, translations of *Pinocchio* are numerous. The first dates back to 1902. In the translation of 1985, addressed to children, the names of Italian dishes are retained and, for *salame*, the translator uses *saucisson* and not *salami*, a term which exists in French but refers to a product of lower quality than *saucisson*. «En ce moment, au lieu de foin, je mangerais un morceau de pain frais avec une belle tranche de *saucisson*!... le goût de la paille ne ressemblait en rien à celui du *risotto à la milanaise* ni des *macaronis à la napolitaine*». (*Les aventures de Pinocchio. Histoire d'un pantin* (1985), traduit de l'italien par Nathalie Castagné, illustrations de Carlo Chiostri, Éditions Gallimard Jeunesse, Paris 1998, p. 197).

37. K. Grahame, *The Wind in the Willows*, Wordsworth Classics, Hertfordshire 1993, p. 15.

38. *Il vento nei salici*, translated by B. Fenoglio, Einaudi, Torino 2007 [first edition 1982], p. 8.

39. *Il vento nei salici*, translated by P. de Rachewiltz, Edizioni C'era una volta, Pordenone 1997, p. 7.

40. Grahame, *The Wind in the Willows*, cit., p. 76.

41. *Il vento nei salici*, transl. by Fenoglio, cit., pp. 77-8.

42. *Il vento nei salici*, transl. by de Rachewiltz, cit., pp. 74-5.

43. Grahame, *The Wind in the Willows*, cit., p. 183.

44. *Il vento nei salici*, transl. by Fenoglio, cit., p. 192.

45. *Il vento nei salici*, transl. by de Rachewiltz, cit., p. 190.

46. Grahame was very important in the development of Fenoglio as a writer because he took him as a model. To translate Grahame was for Fenoglio an apprenticeship in learning to become a writer. It's no accident that traces of the English writer are to be found in the literary works of Fenoglio although he is never directly cited.

47. *Il vento nei salici*, adapted by I. Moore, translated by M. Rossi, *La collana fantastica*, Einaudi ragazzi/Edizioni EL, Torino 2001, p. 14.

48. R. Dahl, *Snow-White and the Seven Dwarfs*, contained in *Revoltin' Rhymes*, Puffin Books, London, 1984, pp. 17-8.

49. *Biancaneve e i sette nani*, in *Versi perversi*, translated by R. Piumini, Salani/I Criceti, Milano, 2000, p. 18.

50. R. Dahl, *Goldilocks and the Three Bears*, contained in *Revoltin' Rhymes*, Puffin Books, London 1982, p. 25.

51. *Treccedoro e i tre orsi*, in *Versi perversi*, translated by R. Piumini, Salani/I Criceti, Milano 2000, p. 26.

TRANSLATING FOOD IN CHILDREN'S LITERATURE

52. A. Bell, *The naming of names*, in "Signal", 46, 1985, p. 3.
53. A. Ransome, *We didn't mean to go to sea*, Red Fox, London 1993, p. 295.
54. A. Alston, *Colonization of food in children's literature: apple pie or Turkish delight*, in C. Keenan, M. Shine Thompson (eds.), *Studies in Children's Literature, 1500-2000*, Four Courts Press, Dublin 2004, p. 83.
55. *The Adventures of Pinocchio*, transl. by Lucas, cit.
56. *Pinocchio*, transl. by Rose, cit.
57. *Il vento nei salici*, transl. by Fenoglio, cit.
58. *Il vento nei salici*, transl. by de Rachewiltz, cit.
59. The translations of the two interviews from Italian are mine.
60. T. Early, *Jim the boy*, Back Bay Book, New York 2000; T. Early, *Il giovane Jim*, transl. by B. Masini, Fanucci, Roma 2009; T. Early, *The Blue Star*, Fanucci, Roma 2010.



Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario

de *Susana Pastor Cesteros*

Introducción

En el ámbito de la lingüística aplicada al aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, y en particular por lo que se refiere al español como lengua extranjera, hay en la actualidad dos aspectos que configuran las líneas de futuro de esta disciplina. Me estoy refiriendo, por un lado, a lo que tradicionalmente se ha venido denominando la enseñanza para fines específicos y, por otro, al aprendizaje de la lengua por contenidos. Ninguna de estas dos modalidades son, en rigor, novedosas, pues hace décadas que se viene trabajando en ellas; sin embargo, en el ámbito del español, observamos cómo se están desarrollando de manera cada vez más efectiva y cómo confluyen en uno de los contextos de aprendizaje que más demanda están teniendo en la actualidad: el del aprendizaje del español (en inmersión) por parte de alumnos Erasmus¹ que cursan sus estudios en universidades españolas, para quienes la lengua vehicular en que se desarrolla la docencia no deja de ser una segunda lengua, con todas las implicaciones que ello supone.

En el presente artículo, describimos las necesidades de este tipo de aprendices, por lo que se refiere al dominio del español académico, pero también en lo que tiene que ver con el conocimiento de las lenguas de especialidad implicadas en las materias cursadas. Para ello, comenzamos con un primer apartado en el que se explica en qué consiste el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, en adelante) y de qué modo se relaciona con la enseñanza de español para fines académicos. Seguimos con otro apartado en el que se describen las características del aprendizaje del español como segunda lengua en la universidad por parte de estudiantes no nativos, con especial atención al español académico; a continuación, otro epígrafe justifica la vinculación de la enseñanza del español por contenidos con la enseñanza del español como lengua de especialidad. Y finalizamos con unas conclusiones sobre la

situación en la que nos encontramos y las directrices que deberían seguirse, en nuestra opinión, para la mejora de este tipo de enseñanza de cara al futuro.

Mi interés por todas estas cuestiones viene de lejos, no solo, en general, por la dedicación al español como lengua extranjera, sino por la experiencia personal vinculada con la enseñanza de nuestra lengua a este colectivo de estudiantes universitarios en particular. En primer lugar, yo también he sido alumna Erasmus², y he podido experimentar en carne propia las dificultades (y a la vez los beneficios) de seguir una asignatura de contenidos muy específicos en una lengua que no es la tuya materna. Por otro lado, he sido durante muchos años profesora de español para grupos de alumnos Erasmus³ y, con posterioridad, coordinadora Erasmus para los alumnos de Filología Hispánica en la Universidad de Alicante, en contacto muy directo con sus inquietudes, por lo que se refiere a su integración lingüística, académica y social en nuestras aulas universitarias. Por otro lado, como profesora de la Facultad, he tenido y sigo teniendo cada vez más alumnos extranjeros, tanto en asignaturas de grado como de posgrado, que comparten aula con alumnos de lengua materna española. Paralelamente, la tutorización de prácticas preprofesionales de español para extranjeros en institutos de secundaria (con el aumento de alumnos no nativos gracias a la inmigración), me ha permitido ponerme en contacto con otra dimensión del tema de la enseñanza a través de contenidos, no ya desde la perspectiva universitaria, sino en otro nivel educativo; nivel al que se dedican prioritariamente los colegas de inglés como lengua extranjera, con los que trabajamos codo con codo en el Grupo de investigación en “*Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante*” (ACQUA)⁴.

Quiero decir con ello que son muchos los motivos que me han llevado, desde hace años, a interesarme por la especificidad de este tipo de enseñanza; y que los diferentes prismas desde los que se puede abordar la cuestión, como acabamos de comprobar, nos permiten tener una visión más amplia de una realidad ya de por sí compleja. De hecho, no puede observarse desde una sola perspectiva, pues en ella confluyen aspectos que tienen que ver con la psicolingüística (por los procesos de adquisición), con la metodología didáctica (por el modo en que se imparten las clases), con la lingüística (por el estudio de las lenguas de especialidad) y con la política educativa (por las decisiones sobre incentivos a la movilidad estudiantil y sobre impartición de ma-

terias en diferentes lenguas vehiculares). De todo ello tratamos a continuación.

I

Tres dimensiones del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) respecto al español

Hemos citado ya varias veces las siglas AICLE y tal vez debiéramos comenzar por definir claramente en qué consiste este concepto. En realidad, se trata de la traducción al español de las siglas *CBL* (*Content Based Language Learning*) o *CLIL* (*Content Language Integrated Learning*), traducción que debemos a una de las mayores expertas en adquisición de segundas lenguas en España. La profesora Carmen Muñoz, en su artículo en colaboración con Teresa Navés⁵, pretendía concienciar a las familias de la utilidad de que sus hijos aprendieran inglés no ya mediante asignaturas de lengua inglesa, sino impartiendo en inglés algunas de las materias cursadas, con el objetivo de aumentar la cantidad de input recibido, entre otras cosas. Así, al intentar explicar en qué consistía el CLIL, acuñó unas siglas que ya han pasado a formar parte de la terminología de la lingüística aplicada al español. Hay otras maneras, si bien no tan sintéticas, de referirse a este concepto; el Instituto Cervantes, por ejemplo, en su valiosísimo *Diccionario de términos clave*, habla de “aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias”, que define textualmente como:

[...] una propuesta didáctica que integra en una misma asignatura el aprendizaje de una lengua extranjera con el de otros contenidos curriculares. Consiste, pues, en estudiar en la L2 alguna de las materias del currículo (generalmente de la enseñanza secundaria, aunque también de la universitaria o de la de lenguas para fines específicos). Las clases, por tanto, no las imparten profesores de la L2, sino especialistas de la materia elegida, que además son competentes en la L2⁶.

Evidentemente, a pesar de que ahora se hable tanto de ello, esta propuesta no es ninguna novedad, sino que tiene su base en los principios de los programas de inmersión que se han llevado a cabo desde hace décadas. La matización que podría hacerse es que estos suelen implantarse en comunidades bilingües, con un tratamiento especial de la lengua minoritaria y/o minorizada; mientras que se suele hablar de programas AICLE para referirse a contextos de lengua extranjera (aprendi-

zaje de inglés por contenidos en centros de secundaria en Italia o España, por ejemplo).

La primera pregunta que se nos plantea, obviamente, es la utilidad de este tipo de programas; no es este el espacio para argumentarlo, pero sí podemos afirmar que existe unanimidad entre los expertos respecto a los beneficios de su aplicación en la enseñanza de idiomas⁷. Ahora bien, si nos planteamos sobre qué lenguas se ha experimentado en el pasado y se está trabajando prioritariamente en la actualidad, no cabe duda de que habremos de referirnos al inglés, por su preeminencia como segunda lengua a nivel internacional. Y, por motivos más bien sociolingüísticos, en España se ha investigado en estos temas más en lenguas como el vasco o el catalán⁸, que en el propio español.

Por tanto, si pensamos en la lengua española y en todo lo que se relaciona con su enseñanza por contenidos, podemos hablar de tres dimensiones distintas:

- a) En primer lugar, podemos incluir los programas de inmersión en español en EE.UU., de ya larga tradición, sobre los que existe amplia bibliografía, y cuyo contenido excede los límites del presente artículo.
- b) En segundo lugar, la enseñanza de/en español en secundaria y Bachillerato por parte de alumnos no nativos, sea en contexto de lengua extranjera, fuera de España, sea en contexto de segunda lengua. Nos referimos a la enseñanza de la lengua a través de las materias curriculares en ámbito escolar, aspecto que en la actualidad, en España, se relaciona directamente con la enseñanza de español como nueva lengua por alumnos no nativos escolarizados en nuestro sistema educativo⁹.
- c) Y el aprendizaje de la lengua por parte de alumnos no nativos a través del estudio de asignaturas en el contexto universitario¹⁰.

De todas ellas, por los motivos antes descritos, nos centraremos en esta última, por lo que se refiere al contexto universitario español, si bien haremos algunas referencias al tema del español en secundaria en España. En ambos casos, las circunstancias que justifican el auge de esta disciplina son, por un lado, el incremento de los movimientos migratorios que ha hecho aumentar la escolarización de alumnado no nativo de español en nuestras aulas; y, por otro, la internacionalización de los estudios y la intensificación de los intercambios universitarios, en especial con la nueva dimensión que está adquiriendo el Espacio Europeo de Educación Superior¹¹.

Por lo que se refiere al primer tema, es obvio que los alumnos que se incorporan a nuestro sistema educativo, procedentes de lenguas y cultu-

ras muy diversas, necesitan, además de un español meramente comunicativo, una serie de habilidades de competencia académica y lingüística para comunicarse en el aula y desarrollar conceptos de las áreas curriculares (léxico, estructuras, símbolos específicos, etc.). En este sentido, Villalba y Hernández¹² han descrito con detalle la situación, focalizando el tema en la necesidad de aprender lo que han denominado *español como lengua de instrucción*:

En la escuela, la lengua se utilizará tanto para intercambiar informaciones (explicaciones, descripciones, ejemplificaciones, opiniones, evaluaciones), como para acceder al lenguaje del profesor durante las lecciones (distribución de turnos, determinación de reglas, captar y llamar la atención...) o para participar en las actividades didácticas. Desdichadamente, esta segunda dimensión apenas si está recogida en los programas de español, que se fijan como único objetivo el que los estudiantes desarrollen una mínima competencia comunicativa general para participar en actividades de la vida cotidiana. Son los propios alumnos inmigrantes y los profesores de las distintas áreas los que deben resolver muchos de los problemas lingüísticos que surgen en el uso de la lengua con fines académicos.

Sin duda, en estos momentos, se están desarrollando abundantes manuales para este contexto educativo, combinables con otros materiales didácticos de ELE, generales o contrastivos¹³. Y su especificidad tiene que ver con la especial atención que prestan al español como lengua de instrucción, a los contenidos, la terminología y los textos de las materias que los alumnos han de cursar. Por otro lado, resulta fundamental el papel de las adaptaciones curriculares para este tipo de estudiantes, que consisten en versiones de los textos y las actividades de determinadas materias, teniendo en cuenta que los destinatarios no tienen la competencia lingüística de un nativo en español¹⁴.

Por lo que se refiere al segundo de los temas planteados, la enseñanza del español como segunda lengua en nuestras universidades, con la experiencia acumulada tras más de dos décadas de Programas Erasmus y Sócrates, lo que podemos constatar es una internacionalización evidente de nuestras aulas universitarias. En buena lógica, esta tendencia no va a hacer sino crecer, con la filosofía que propugna el Espacio Europeo de Educación Superior y la continua incentivación de la movilidad estudiantil. Por ello, quizá sea el momento de preguntarnos de manera crítica cómo se está llevando a cabo esta docencia, desde una perspectiva lingüística, por lo que respecta a la adquisición tanto de la lengua como de los contenidos impartidos. De ello tratamos en el siguiente apartado.

SUSANA PASTOR CESTEROS

2

Características de la adquisición del español como segunda lengua (por contenidos) en contextos universitarios

Al abordar esta cuestión, lo primero que debiéramos plantearnos es: ¿podemos hablar de AICLE en un ámbito universitario en el que se trabaja con el español como SL? Esta duda inicial viene planteada porque en gran parte de la bibliografía sobre CLIL¹⁵, se intenta acotar este concepto, limitándolo al contexto de lengua extranjera (y el ejemplo paradigmático es la enseñanza del inglés en todo el mundo no angloparlante, en primaria y secundaria). Sin embargo, en nuestra opinión, esta es una visión restrictiva del fenómeno, pues no hay motivo para dejar a un lado lo que puede suceder dentro de un aula en la que las enseñanzas son impartidas en una lengua que no es la materna de los estudiantes, independientemente de si estos están o no en inmersión, es decir, de cuál sea el idioma hablado en esa sociedad. Es lo que sucede tanto con los estudiantes españoles que reciben docencia en inglés, como con los estudiantes extranjeros que aprenden en español. La opinión de M^a Luz Suárez, que compartimos, en el sentido de reconocer la implantación de AICLE en el ámbito universitario, es clara:

En los últimos años, sin embargo, estamos asistiendo al desplazamiento de esta práctica docente hacia la universidad [se refiere a clases de diferentes materias en inglés]. La creciente necesidad por parte de las instituciones de, por un lado, captar alumnos de terceros países y, por otro lado, de fortalecer los perfiles internacionales para alcanzar ventajas competitivas augura que esto no ha hecho más que empezar. Esta situación está generando cierta preocupación en algunos ámbitos: algunos departamentos de lenguas temen que cualquier giro hacia la enseñanza por medio de L2 pueda llevar directamente a cuestionar la necesidad de una instrucción lingüística paralela, y, por su lado, los profesores que imparten ciertas materias en L1 ven sus clases peligrar. Paralelamente, se están iniciando intensos e interesantes debates en torno a las metodologías a utilizar para que estos nuevos contextos educativos redunden en el desarrollo eficaz de la competencia en lenguas extranjeras para un mayor número de jóvenes”¹⁶.

Si pensamos, por un lado, en la situación que plantea el aprendizaje de español a través de los contenidos de las asignaturas por parte del alumnado Erasmus, y por otra, en los requisitos que todo programa AICLE de-

biera cumplir con tal de asegurar su éxito¹⁷, podemos hacer una especie de diagnóstico sobre la situación actual en nuestras aulas, a partir de tres criterios: el nivel de competencia lingüística con el que llega el alumnado, el papel que desempeña el profesorado, y el conocimiento de la lengua vehicular, en este caso el español, en su dimensión académica. Veamos cada uno de estos factores.

a. El nivel de competencia lingüística del alumno

El conocimiento de la lengua española por parte del alumno Erasmus que llega a nuestras aulas ha de tener unos mínimos que permitan que el desarrollo de la clase pueda seguirse con cierta fluidez y que aquel pueda intervenir en la misma (de manera oral o escrita), cuando el tipo de actividad así lo requiera¹⁸. Contra todo pronóstico, no siempre se cumple este requisito, entre otras cosas, porque aunque se recomienda tener unos conocimientos básicos de español, no existe un criterio uniforme en toda la universidad española acerca de si debiera o no exigirse una certificación previa (sin la cual no se pudiera acceder al programa), ni, por tanto, acerca del modo en que se certificará dicha competencia. Creo que no sería descabellado exigir al menos un nivel B2 (bien a través del DELE, bien a través de otras opciones de certificación oficial) para poder acceder a nuestras aulas. Ello posibilitaría un seguimiento adecuado de las enseñanzas impartidas y ayudaría a que el rendimiento académico de la estancia fuera mayor.

b. El papel del profesorado

Por parte del profesorado universitario, se requeriría una mayor conciencia de la presencia de alumnado tanto nativo como no nativo de español (y en según qué materias, con mayoría de no nativos) y, por tanto, una cierta preparación y adaptación metodológica, en el bien entendido de que las clases no pueden seguir impartándose de igual modo que ha venido haciéndose hasta ahora, pues la situación es distinta. Entre ciertos profesores, aún se ve al alumnado extranjero como una “fuente de problemas”, especialmente a la hora de evaluar, porque no existen unos criterios claros sobre cómo hacerlo, teniendo más o menos en cuenta sus limitaciones lingüísticas, lo que deja la decisión final, en el peor de los casos, al arbitrio de la opinión del profesor al respecto. En este sentido, y en los casos en que hay abundante alumnado extranjero, el profesorado

debiera sensibilizarse ante este hecho y adquirir la conciencia de que, aunque indirectamente, él también es un profesor de lengua, pues también a través de lo que él dice y de la interacción que se desarrolle en el aula, sus alumnos están aprendiendo español. Qué duda cabe de que cada profesor lo es de su especialidad y no tiene por qué alterar nada que tenga que ver con los contenidos o el rigor metodológico, estamos más bien hablando de cómo se actúa ante este nuevo colectivo. Además, mientras que en el aula de cualquier materia impartida en inglés en secundaria, por ejemplo, alumnos y profesor comparten la lengua materna, y ello permite, en determinados momentos, el recurso a la misma, en el caso que nos ocupa no se da esa circunstancia. Sin embargo, sí se puede disponer de herramientas alternativas, como materiales específicos para estos estudiantes, atención especializada, bibliografía diversificada, etc. Es cierto que ello ya se está llevando a la práctica por parte de muchos profesores que sí son conscientes del cambio y que actúan en consecuencia, pero debemos ser autocríticos y aceptar también que aún queda mucho camino por recorrer.

*c. El conocimiento de la lengua vehicular (E/SL)
en su dimensión académica*

Conocer o no el español académico (terminología, tipologías textuales, pragmática) condiciona sin duda el aprendizaje de las materias. Es muy difícil, por poner un ejemplo, aprobar una asignatura de Derecho sin saber cómo es una clase magistral o cómo se ha de leer un manual universitario (o sin conocer en qué consiste el español jurídico, por otra parte, sobre lo que volveremos más adelante). Pero lo cierto es que no siempre se domina el español académico, por lo que consideramos que cursos específicos, orientados a la adquisición de esta modalidad de la lengua, la académica, e impartidos al comienzo de la estancia en la nueva universidad, podrían contribuir a paliar este problema¹⁹. Ahora bien, ¿en qué consistiría este tipo de enseñanza? Sus objetivos podrían resumirse brevemente en dos: guiar al alumno en el uso del discurso académico del español (clases, apuntes, conferencias, exámenes, manuales, artículos, trabajos escritos, tesis...) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito educativo.

Ahora bien, si de español académico hablamos, no podemos dejar de citar a la profesora Graciela Vázquez²⁰, promotora del proyecto ADIEU, quien ha definido la *enseñanza de la lengua con fines académicos* como:

una disciplina que investiga las características de los géneros académicos – en un amplio sentido de la palabra – con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales. La investigación se extiende a otras áreas relacionadas: el currículum, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos y análisis de *corpora*, el enfoque metodológico (procesos y productos), los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias de comprensión y producción, la gramática del texto académico, los materiales y otros estudios, como puede ser el de la perspectiva de la lengua materna.

Para poder estudiar el español académico, hay que acudir a los textos orales y escritos y para ello hay también que realizar un exhaustivo análisis de la actividad docente y averiguar cómo se produce la comunicación en el contexto universitario, dentro y fuera del aula, lo que nos lleva a la identificación de la tradición académica que subyace a una comunidad universitaria²¹. Por este camino nos adentramos en la *vertiente pragmática del uso de la lengua en contextos universitarios* que incluye, entre otros, los siguientes aspectos: cómo se organizan las clases, cómo se plantean preguntas durante las mismas, la importancia de los apuntes, la distribución del tiempo fuera y dentro del aula (conforme a los horarios para el resto de actividades), qué papel tiene la asistencia, cuáles son las funciones de profesor y alumnos, de qué modo se establece la relación entre ellos (accesibilidad, trato, frecuencia), cómo se valoran las tutorías y las consultas en el despacho, qué se espera de un trabajo académico, cómo se realizan los exámenes y qué modalidades tienen, cómo se evalúa, cómo se gestiona la negociación de las notas, cuál es el procedimiento para las convalidaciones, etc. La suma de todos estos aspectos conforma la base de la comunicación en la vida universitaria, pero se trata a menudo de un código no escrito al que no se accede simplemente por hablar la lengua en la que se desarrollan las clases. Y sin embargo, sólo el conocimiento de toda esta dimensión pragmática por parte de los estudiantes extranjeros evitaría frecuentes errores y malentendidos provocados al aplicar pautas culturales de su lengua y cultura maternas en lo relativo a la vida universitaria, lo que se conoce como transferencia negativa. Una manera de acceder a esta información es incluirla entre los contenidos de un curso de español académico destinado a alumnos Erasmus, que desde aquí propugnamos.

Ahora bien, además de esta vertiente tanto lingüística como pragmática, el discurso académico con el que habrá de trabajar el estudiante

Erasmus incluye un componente específico, más allá de la lengua estándar, que dependerá del tipo de estudios que curse y que se relaciona con la lengua que habla la comunidad científica de la especialidad de que se trate. Si estamos en la Facultad de Medicina, por ejemplo, tendremos que tener en cuenta, aparte de lo ya comentado, la terminología y el tipo de textos de la comunidad científica médica. Y es en este punto donde entramos a considerar la relación de lo que se ha venido en llamar español para fines específicos con el tema que estamos tratando.

3

Español por contenidos y español como lengua de especialidad en la universidad

Cuando un alumno Erasmus accede a este programa con la intención de cursar unas determinadas asignaturas, necesita sin duda, además de todo lo comentado hasta ahora, conocer el español en su dimensión de lengua de su especialidad. Este es el tipo de competencias que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), primero, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), después, incluyen en el nivel C1, junto con las competencias académicas anteriormente descritas.

Partimos de la base del auge cada vez mayor del estudio del español con fines específicos. Casi podríamos decir, de modo más riguroso, del español profesional y académico, pues con este término, en parte acuñado para el inglés por el profesor Enrique Alcaraz²², se recogen los principales ámbitos de actuación a los que la denominación anterior también se refería, si bien de modo más preciso: español académico, jurídico, de los negocios, de la ciencia y la tecnología, de la medicina, del turismo, etc. Otro modo de mencionar el mismo concepto es hablar de *español como lengua de especialidad*, como hace, entre otros, una de las mayores especialistas en el tema, Josefa Gómez de Enterría²³, quien lo define del siguiente modo:

Las lenguas de especialidad, también llamadas lenguas o lenguajes especializados, son las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones. Estas surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados. [...] Una gran parte de las lenguas de especialidad comparten características comunes, lingüísticas y funcionales. [...] Además también presentan marcadas diferencias entre ellas mismas, ya sea por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o

humanas, técnicas etc.) como por su realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo: especialización, semidivulgación, divulgación, etc.²⁴.

Respecto a las causas que están en el origen de la enseñanza de lenguas extranjeras como lenguas de especialidad, hay que citar en primer lugar el creciente aumento de la demanda de formación en idiomas por motivos externos como los intercambios culturales, educativos y científicos, el influjo de las nuevas tecnologías comunicativas, la internacionalización de los mercados y, consecuentemente, de las posibilidades laborales, los requisitos para obtener una beca o un empleo, la actualización requerida para desempeñar un trabajo adecuadamente... Todo ello genera una necesidad "social" de acceder al conocimiento de lenguas extranjeras que, en paralelo a su ampliación, posibilita su diversificación en función de los intereses particulares. Entre otras cosas, porque cambia también el perfil del aprendiz: no es ya alguien que quiere aprender una lengua en su variedad estándar, de modo general, sino un individuo que desea aprenderla para hacer algo en particular, para comunicarse en un espacio profesional o académico claramente delimitado. Éste es sin duda el punto de partida. Y el que caracteriza, paralelamente, el perfil del estudiante Erasmus, que, por un lado es un alumno en formación, y, por otro, un especialista en potencia (médico, informático, ingeniero, etc.).

Como es sabido, la investigación de la enseñanza con fines especiales surge alrededor del inglés, en su dimensión de lengua científica y académica, a principios de los 60, y se puede decir que se consolida ya en los 80. En cambio, por lo que al español se refiere, viene gestándose desde finales de los 80 para las lenguas de especialidad, y aún con posterioridad, a finales de los 90, para el español académico.

Desde una perspectiva lingüística, hace años que vienen describiéndose las diversas variedades del español como lengua de especialidad, teniendo presentes todas sus dimensiones: terminológica, textual y pragmática.

Y en la medida en que muchos de los que aprenden una segunda lengua lo hacen con un objetivo muy específico hacia el que se enfoca su enseñanza, es evidente que existe una estrecha relación entre la enseñanza del español con fines específicos y el estudio, desde el ámbito de la lingüística y la terminología, de las llamadas lenguas de especialidad. Como decíamos, éstas son las que se utilizan en ciertos tipos de comunicación particulares y restringidos (por ejemplo en la escritura científica, en los informes médicos, en las transacciones bancarias, en

los escritos jurídicos, etc.), que contienen en mayor o menor medida propiedades léxicas, gramaticales y textuales distintas a las de la lengua común. En realidad, nos movemos en el área del estudio de los registros, que son aquellas variedades lingüísticas usadas por un grupo de personas que comparten idéntica ocupación o intereses. Pero, para conocerlas a fondo, es crucial que no nos quedemos tan solo en el nivel lingüístico, sino que lo trascendamos y nos planteemos cómo se establece la comunicación especializada²⁵, que puede darse entre colegas, pero que es también la que se produce en un aula universitaria cuando un profesor explica su materia a quienes serán futuros especialistas de la misma, es decir, sus alumnos²⁶.

Actualmente, existen muchos estudios que describen cada uno de los ámbitos profesionales del español y se ha reflexionado por extenso acerca de la didáctica del español con fines específicos²⁷. Ahora bien, lo que deseamos traer a colación aquí es la relación entre este tipo de enseñanza con la realidad de los estudiantes extranjeros que acuden a nuestras universidades; y una de las primeras personas que llamaron la atención sobre ello fue Gómez de Enterría²⁸, como puede observarse en la siguiente cita:

En cuanto a una posible delimitación de los ámbitos de especialidad con fines didácticos, [...] no hay que dejar de considerar aquí la importancia que ha adquirido *recientemente la enseñanza del español para la comunicación especializada en ámbitos académicos o institucionales* – nos estamos refiriendo a los programas Erasmus o Sócrates que las universidades de la Unión Europea desarrollan conjuntamente – con una fuerte demanda de la lengua de especialidad en los ámbitos de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales, y en el ámbito tecnológico.

En una publicación más reciente, la profesora Gómez de Enterría²⁹ insistía en la importancia de esta dimensión del estudio del español como lengua extranjera:

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua de especialidad con fines académicos, nos encontramos ante una situación condicionada por la demanda institucional que se desarrolla en las Escuelas y Facultades universitarias donde los alumnos extranjeros, procedentes de los diferentes países de la Unión Europea, cursan en España, gracias a los programas Erasmus y Sócrates, los estudios correspondientes a los últimos años de la licenciatura y necesitan, por tanto, llevar a cabo el aprendizaje de español lengua de especialidad correspondiente a su ámbito de estudio. También está la demanda de los alum-

nos que, procedentes en su mayoría de América del Norte o de Asia, vienen a nuestro país a realizar estudios generalmente de postgrado. [...] Sin embargo, con ser ésta una demanda importante, no es ni mucho menos la demanda prioritaria en la enseñanza de ELE/2 con fines profesionales.

Ciertamente, no es la demanda preferente, pero sí es la que muchos profesores como yo tenemos más cercana y la que nos compete más directamente. Por eso consideramos que se deben programar cursos especiales de español lengua de especialidad para los estudiantes de Medicina, Historia, Derecho, etc., que aúnen el español comunicativo con las características del español académico y específico que van a emplear con toda probabilidad en las aulas. Por otro lado, el éxito de estos cursos pasa también por la concienciación por parte del estudiante de que, a través del seguimiento de las clases, está contribuyendo al aprendizaje del español; pues recibir formación en esta segunda lengua, mediante las lecturas, la redacción de trabajos escritos, la interacción en el aula, las tutorías, en definitiva, todo lo que conlleva comunicación en el ámbito universitario, es lo que posibilita el aprendizaje de la lengua por contenidos o, mejor dicho, el aprendizaje a un tiempo de la lengua y de los contenidos. Tanto profesores como alumnos deberíamos ser conscientes de ello, en aras de un mejor aprovechamiento de la docencia universitaria durante el período de estancia del alumno Erasmus.

Conclusiones

Como hemos intentado mostrar, existen tres realidades que se interrelacionan en la enseñanza del español como segunda lengua en el ámbito universitario: en primer lugar, el aprendizaje de español por contenidos (AICLE); en segundo lugar, el aprendizaje del español con fines académicos y, en tercer lugar, el aprendizaje del español como lengua de especialidad. Cada una de ellas procede de una tradición distinta y obedece también a necesidades diferentes, pero todas confluyen en la situación que hemos descrito. El español es la lengua vehicular de las aulas universitarias a las que acuden estudiantes no nativos que lo han adquirido como una lengua extranjera y en esta lengua se imparten las enseñanzas de todas las materias; para poder asimilar su contenido, estos alumnos han de aprender su registro académico y científico; y, paralelamente, el procesar contenidos en la segunda lengua permite acelerar el proceso de adquisición de la lengua, porque aumenta la cantidad y calidad de input al que están expuestos y porque todo ello les permite interactuar tanto de ma-

nera oral como escrita, lo cual está en la base de todo aprendizaje. Intensificar y favorecer estas tres modalidades de enseñanza es la única manera de contribuir a una mejora del rendimiento real de las estancias de los estudiantes extranjeros, evaluable no solo a nivel lingüístico, sino también académico.

No existen, o al menos yo no he tenido acceso a ellos, datos objetivos sobre el nivel de éxito académico de los estudiantes Erasmus en las materias cursadas durante la estancia en España. Es indudable que desde el punto de vista personal y también lingüístico, la experiencia es sumamente enriquecedora³⁰. Ahora bien, desconocemos, como digo, el alcance de su aprovechamiento académico, lo cual, no lo olvidemos, es también uno de los objetivos del proyecto. Ello puede ser achacable a muy diversos motivos; por un lado, por el desconocimiento del español como segunda lengua en su tradición académica y en su dimensión científica (estructura de las clases y métodos de evaluación; discursos académico y científico). Y, por otro, y siendo también autocríticos, por la escasa adaptación (aún) por parte del profesorado, en la dirección que hemos apuntado en el tercer apartado de este artículo.

Si pretendemos un sistema universitario de calidad y, al tiempo, una movilidad estudiantil cada vez mayor y más provechosa, no podemos descuidar la situación que plantea el hecho evidente de la presencia de alumnos no nativos en nuestras aulas. Disfrutar de las ventajas evidentes de tal situación, por lo fructífero del intercambio desde muchas perspectivas, no nos exime de asumir la responsabilidad de ofrecer programas de enseñanza de español como segunda lengua que incluyan esta dimensión académica y específica, de modo que se pueda aprovechar de manera positiva la adquisición de la lengua mediante contenidos en el ámbito universitario.

ANEXO

Diccionario de términos clave de ELE (Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes)

Aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias

El aprendizaje mediante el estudio de materias (en inglés se usan las siglas CBL: *Content Based Language Learning*) es una propuesta didáctica que integra en una misma asignatura el aprendizaje de una lengua extranjera con el de otros contenidos curriculares. Consiste, pues, en estu-

diar en la L2 alguna de las materias del currículo (generalmente de la enseñanza secundaria, aunque también de la universitaria o de la de lenguas para fines específicos). Las clases, por tanto, no las imparten profesores de la L2 sino especialistas de la materia elegida, que además son competentes en la L2.

El modelo admite muchas variantes:

Por un lado, el estudio de asignaturas del currículo en una L2 no es incompatible con la existencia de asignaturas exclusivas de esa L2 en el mismo currículo. Ambos tipos de asignaturas pueden darse en simultaneidad o en etapas sucesivas.

Por otro, la intensidad de asignaturas enseñadas en la L2 puede variar, desde una sola hasta más de la mitad; en este último caso se habla de programas de inmersión.

También pueden considerarse como aprendizaje de la lengua mediante el estudio de materias algunas versiones del enfoque comunicativo; en efecto, en programas de aprendizaje de L2 que no forman parte de un currículo más amplio (como el de secundaria o universitaria), puede optarse por convertir el estudio de un determinado tema en eje de las actividades de aprendizaje, como si ese tema fuera una asignatura de contenidos. En tal caso, lógicamente, el profesor es un especialista en la L2, que ofrece unas clases a partir de textos monográficos que los alumnos han de leer o escuchar y sobre los que han de expresarse y realizar tareas.

Una versión particularmente elaborada del CBL es el proyecto CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Este proyecto fue desarrollado a mediados de los años 90 del siglo pasado por un consorcio de universidades europeas coordinadas por la de Jyväskylä (Finlandia). En él, además de integrar lengua y contenido, se hace hincapié en otros aspectos importantes e innovadores del aprendizaje de segundas lenguas, como la dimensión intercultural de la comunicación, la integración europea y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Desde los años '90 ha sido muy frecuente la organización de cursos de lenguas mediante el estudio de materias, tanto en los EE.UU. como en Europa. Las razones que se aportan para la adopción de esta metodología de trabajo son varias:

Se observa que el tiempo que se dedica al aprendizaje y uso de la L2 en las instituciones escolares (enseñanza secundaria, universidad) se ve notablemente incrementado. Los alumnos disponen así de más ocasiones para usar la lengua y para construir su propio conocimiento sobre ella.

También se aduce que ve incrementada la motivación de los alumnos, debido al uso significativo de la L2 que están haciendo y a que tal uso se realiza en un contexto social que perciben como más natural que el de la clase de L2.

Finalmente, se juzga beneficiosa la relación transversal que se establece entre los conocimientos adquiridos en la clase de L2 y los de otras disciplinas, así como el hecho de que el desarrollo lingüístico se sustente en otras formas de aprendizaje.

Notas

1. Aunque a lo largo de todo el artículo nos referimos a los estudiantes Erasmus, en realidad la situación que describimos es la misma para todo el colectivo de alumnos no nativos de español, entre los que hay que destacar, por su número, los estadounidenses y, cada vez más también, los asiáticos.
2. En la Università degli Studi di Macerata, durante el curso 1989-90.
3. En los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad de Alicante, actualmente integrados en el *Centro Superior de Idiomas* (www.csidiomas.ua.es/).
4. Puede consultarse más información sobre el mismo en el siguiente enlace: <http://web.ua.es/es/acqua/>.
5. M^a T. Navés, C. Muñoz, *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*, en D. Marsh, G. Langé (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Finland 2000, <http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf>.
6. En el anexo final hemos incluido, por su interés, la ficha completa de la entrada del *Diccionario de términos clave* dedicada al «aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias».
7. D. Marsh, A. Maljers, D. Wolff (eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages, 2007. Navés, Muñoz, *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*, cit.; M^a T. Navés, *És prometedora el futur de l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE/CLIL) a la llum de la recerca?*, en J. L. Jiménez Ruiz, L. Timofeeva (eds.), *Estudios de lingüística: Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, Universidad de Alicante, Alicante 2009, pp. 189-214; M. Pavesi, D. Bertocchi, M. Hofmannová, M. Kazianka, *Enseñar una lengua extranjera: cómo utilizar una lengua extranjera en la enseñanza de una asignatura*, 2001 <http://www.ub.es/filoan/CLIL/profesores.pdf>.
8. V. Pascual Granell, *Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2*, en J. M. Baldaquí, J. Borja (coords.), "Caplletra. Revista internacional de filologia", vol. 45; Monográfico sobre "Educació Plurilingüe", Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Barcelona-València 2008, pp. 121-42.
9. S. Pastor Cesteros, *Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes*, en el monográfico *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*, en "Linred" (Lingüística en la red), n. 5, Universidad de Alcalá 2007, http://www.linred.com/numero5_anexo1.html; F. Trujillo, *La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación*, en "RedEle", 4, 2005 <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/integra.pdf>;

F. Villalba, M^a T. Hernández, *Español como segunda lengua en contextos escolares*, en S. Lobato, S. Gargallo (dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademecum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid 2004, pp. 1225-58.

10. D. Cassany, O. A. Morales, *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*, en D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Paidós, Barcelona 2009, pp. 109-28; F. Heather, S. Ketteridge, S. Marshall (eds.), *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*, Routledge, Kentucky 2005; S. Pastor Cesteros, *La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos*, en "Marcoele", n° 2, 2006 <http://www.marcoele.com/>; M. A. Snow, *A Model of Academic Literacy for Integrated Language and Content Instruction*, en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in SL Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2005, pp. 693-712; M. A. Snow, D. M. Brinton (eds.), *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, White Plains (NY) 1997; M. A. Snow, M. Met, F. Genesee, *Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction*, en "Tesol Quarterly", 23, 1989, pp. 201-17.

11. Puede ampliarse la información sobre los cambios que implica para nuestra universidad el Espacio Europeo de Educación Superior en <http://www.eees.ua.es/>.

12. Villalba, Hernández, *Español como segunda lengua en contextos escolares*, cit., p. 1233.

13. Resulta ilustrativo constatar cómo desde hace algunos años estamos viviendo un resurgimiento de los materiales didácticos contrastivos (manuales con versiones especiales para alumnos de una determinada lengua materna, libros que recogen las dificultades específicas de aprendizaje en función de la lengua de partida, etc.).

14. C. Carbó, *Un paseo lingüístico por la historia*, en J. Martí Contreras (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*, Universidad de Valencia, Valencia 2007, pp. 151-60. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2341071&orden=85931.

15. D. Marsh, *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Finland 2000; D. Marsh, A. Maljers y D. Wolff (eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages, 2007.

16. M^a L. Suárez, *Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)*, *Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC*, Universidad de Deusto y Univ. Politècnica de Catalunya, Bilbao 2005, http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/giac_jac/05/JAC05-MLS.htm.

17. Navés, *És prometedora el futur de l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE/CLIL) a la llum de la recerca?*, cit.

18. V. Codina, E. Usó, *Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos*, en C. Muñoz (coord.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Ariel, Barcelona 2000, pp. 299-315.

19. J. Monge Cosín, *La enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera para fines académicos: Área de Letras*, Memoria de Máster de la Universidad de Alcalá de Henares 2007. <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/JesusMonge/Memoria.pdf>.

20. G. Vázquez, *La enseñanza del español con fines académicos*, en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (dir.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid 2004, p. 1130. G. Vázquez (coord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Edinumen, Madrid 2005.

21. Resulta también muy reveladora la siguiente apreciación: «El discurso académico no es simplemente la lengua que habla la comunidad científica. Los programas de movilidad europea (Erasmus y Sócrates) han demostrado que la comunicación científica incluye, además, como objeto de investigación, *el código oral y escrito que docentes y estudiantes utilizan en el ámbito universitario, para presentar, discutir, enseñar y evaluar cuestiones científicas. Competencia comunicativa significa, en este contexto, la correcta recepción de textos orales (clases ma-*

gistrales, conferencias, discusión en seminarios etc.) y la producción adecuada de textos escritos, especialmente trabajos monográficos y exámenes» (Vázquez, *La enseñanza del español con fines académicos*, cit., p. 11).

22. E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez, F. Yus Ramos (coords.), *Las lenguas profesionales y académicas*, Ariel/IULMA, Barcelona 2007.

23. J. Gómez de Enterría, *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Arco, Madrid 2009, pp. 19-20.

24. En el contexto italiano, M. Cortelazzo (*Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova 2007, p. 7) ha recogido también las diversas denominaciones del concepto de lengua de especialidad: «Le varietà della lingua utilizzate in settori della vita sociale e professionale sono denominate, nei non numerosissimi studi italiani che le riguardano, con nomi diversi e non sempre sinonimi: *lingue speciali*, con la variante *linguaggi speciali* (soprattutto nelle sottospecificazioni *linguaggio scientifico*, *linguaggio filosofico*, *linguaggio sportivo* ecc., ma anche *linguaggio giornalistico*, *linguaggio pubblicitario*, *linguaggio televisivo*); *linguaggio tecnico*; *sottocodice*; *linguaggio settoriale*; *tecnoletto*; *microlingua*».

25. C. Navarro et al. (eds.), *La comunicación especializada*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2008.

26. I. Sanz Álava, *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria. El discurso oral y escrito*, Editorial Tirant Lo Blanch, Valencia 2007.

27. AA.VV., *La enseñanza de E/LE con fines específicos*, en “Carabela”, n. 44, SGEL, Madrid 1998; D. Cassany, *Afilar El lapicero. Guía de redacción para profesionales*, Anagrama, Barcelona 2007; J. Gómez de Enterría (coord.), *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, Edinumen, Madrid 2001; Sánchez Lobato, Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores*, cit., novena parte, *La enseñanza del español con fines específicos*, pp. 1109-302; I. Martínez, L. A. Vera, *El español en contextos específicos: enseñanza y investigación*, Fundación Comillas, Comillas 2010.

28. Gómez de Enterría, *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, cit., p. 12.

29. Gómez de Enterría, *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, cit., pp. 66-7.

30. Prueba de ello es el merecido *Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional* que le fue concedido en 2004 al Programa Erasmus.

Il linguaggio tra tecnica, gioco ed economia

di Massimo Prampolini

Introduzione

Secondo una tradizione di studi ereditati dal secolo appena trascorso, un'unica e medesima struttura – che definiamo per semplicità “struttura del confronto e dello scambio” – presiede ad attività molto diverse nelle finalità per cui sono praticate. *Un'unica e medesima struttura è condizione costitutiva dell'agire comunicativo (il linguaggio), dell'agire strumentale (la tecnica), dello scambio dei beni (l'economia), dell'azione ludica (il gioco).*

Linguaggio, tecnica, gioco, economia: queste quattro attività, che s'intrecciano e si sovrappongono al punto spesso di non risultare distinguibili (si pensi al gioco nelle forme istituzionalizzate e professionali, alle implicazioni tecniche, economiche e sociali che comporta), sono rese possibili dalle medesime condizioni costitutive. È plausibile l'ipotesi che proprio il livello di complessità di queste condizioni permetta alla specie umana di avere linguaggi, svolgere giochi, possedere tecniche, intrattenere scambi economici secondo modi che nelle altre specie biologiche non esistono (lo scambio economico) o si manifestano con livelli di complessità molto inferiori (comunicazione, tecnica, gioco).

La tesi che stiamo formulando – l'isomorfismo strutturale o comunanza delle condizioni costitutive di gioco, tecnica, economia e linguaggio – è nei risultati del lavoro svolto da Ferdinand de Saussure¹, da Morgenstern e von Neumann (1944)², da Louis Prieto (1975, 1991)³, Leroi-Gourhan (1964)⁴ e da numerosi altri studiosi che si sono mossi nelle stesse linee di ricerca. Nelle pagine che seguono ci limitiamo a giustapporre gli esiti del loro lavoro.

I

Le condizioni costitutive del linguaggio o attività comunicativa

Presumiamo che questo primo punto della trattazione, relativo alla natura del linguaggio secondo Ferdinand de Saussure, sia abbastanza co-

nosciuto, tale da poterlo presentare in modo sintetico. Si tratta di riportare in breve la dicotomia tra *langue* e *parole* insieme alla complementare dicotomia tra piano del significante e piano del significato. L'intersezione tra queste due opposizioni costituisce, nella concezione saussuriana, l'insieme delle condizioni che permettono a una sequenza sonora (fonazione, fono, fonia) di essere voce nel discorso, suono che ha un senso e non un mero evento acustico.

L'idea innovativa di Saussure parte da una domanda apparentemente banale. Che cosa dà a una sequenza di suoni, comunque articolati e prodotti – in genere con l'apparato fonoarticolatorio di cui sono dotati gli umani –, la possibilità di essere riconosciuti come espressioni di una lingua? Perché, se sono italiano e sento la sequenza [kane], sono immediatamente indotto a pensare a un cane o comunque si evocano nella mia persona fatti e pensieri che hanno a che fare con animali, immagini, sensazioni del genere e del mondo canino? Perché, per un parlante di lingua italiana, quei suoni sono così saldamente uniti all'idea corrispondente, da far ritenere che chi non è in grado di collegare subito il suono [kane] al suo concetto e quanto ad esso è associato, sia persona affetta da disturbo del linguaggio e della memoria? Cos'è in grado di produrre questa indissolubile unione? Il senso comune, insieme a una cospicua tradizione di studi (dal Wittgenstein del *Tractatus* a Chomsky), risponde agli interrogativi appena posti attribuendo ai fatti o alle strutture del pensiero sintattico la facoltà di determinare le forme con cui il linguaggio li rappresenta. L'ipotesi sembra trovare corroborazione nel fenomeno onomatopoeico e più in generale nella cosiddetta tesi dell'iconismo. Ma la questione è tutt'altro che pacifica; l'analisi contrastiva tra lingue diverse spesso vanifica l'effetto iconico dei suoni, e una generale estensione dell'iconismo all'intero linguaggio è difficilmente sostenibile.

La risposta saussuriana al problema dell'identità delle espressioni linguistiche, di come certi suoni possano risultare – per chi parla una determinata lingua – indissolubilmente legati a un significato, è allo stesso tempo innovativa e classica. Innovativa perché sposta le condizioni di identità dei suoni di una lingua da un singolo elemento a *un sistema di elementi*. Il sistema linguistico, dallo stesso Saussure variamente denominato *système*, *langue*, *forme*, è una rete di relazioni complessa e stratificata. Tutto il Novecento, da Bloomfield a Hjelmslev, da Jakobson a Chomsky, talvolta da punti di vista anche molto diversi da quello saussuriano, si è di fatto impegnato nella descrizione di tale complessità sistemica. Allo stesso tempo la descrizione che dà Saussure del sistema-lin-

gua è classica, perché egli descrive la complessità del linguaggio attraverso l'apparato concettuale ideato da Aristotele oltre venti secoli fa. Colpisce constatare che Saussure sia stato uno dei più influenti innovatori del Novecento (non solo nelle discipline linguistiche) e allo stesso tempo abbia ripreso un impianto categoriale tanto tradizionale come quello che si trova nella *Metafisica* aristotelica. Vediamo in breve tale impianto che ritroveremo nelle altre tre attività.

Un evento acustico è riconoscibile come *fonia* [kane] della lingua italiana (detto anche *token*, *occurrence*) quando i parlanti di quella lingua riconoscono che quell'evento appartiene a una determinata classe /kane/ (*insieme*, *type*, *set*) di suoni simili, detta SIGNIFICANTE. Il riconoscimento non procede solo attraverso l'identificazione percettiva dei suoni. Il riconoscimento e l'identificazione percettiva avvengono anche tramite la *complementare corrispondenza* di quei suoni a un'altra classe (cane), detta SIGNIFICATO, che è la classe o insieme (*type*, *set*) dei possibili *sensi* o *significazioni*, la classe delle associazioni di pensiero che con quella fonia si possono evocare. Proferisco o sento la sequenza di suoni [kane] e penso in lingua italiana al cane "Fido che ora sto accarezzando" oppure a "Giovanni armò il cane della pistola".

Dunque, l'indissolubile unione tra la fonia [kane] e un particolare senso "cane" non è dovuta solo a una serie di proprietà acustiche ma anche alla relazione che il significante /kane/ contrae con il proprio significato (cane), insieme a un particolare senso che a quel significato appartiene. In sintesi:

(1) *una particolare fonia [kane] equivale al suo senso "cane", solo se il significante /kane/ è in corrispondenza biunivoca con il significato (cane).*

Simmetricamente, i particolari sensi della parola *cane* in espressioni come

- i) "Fido è proprio un cane affettuoso"
- ii) "Giovanni armò il cane del fucile"

appartengono alla lingua italiana, non solo perché appartengono al medesimo concetto o significato (kane) ma anche per la relazione che il significato (cane) contrae con il proprio significante /kane/. In sintesi e simmetricamente a (1):

(2) *un particolare senso "cane" equivale alla sua fonia [kane], solo se il significato (cane) è in corrispondenza biunivoca con il significante /kane/*

È fondamentale tenere presente che queste relazioni sono valide solo all'interno di una lingua particolare. Se ci spostassimo dalla lingua italiana a quella inglese, non solo al posto di *cane* avremmo l'unità *dog*, e dunque la (i) andrebbe riformulata con le debite sostituzioni delle fonie e del significante. Ma alla sostituzione banale e facilmente intuibile delle fonie e dei significanti, si deve aggiungere anche la sostituzione meno intuitiva dei due concetti: il concetto (dog) inglese non coincide con quello di (cane) italiano. Basta consultare un buon dizionario per constatare che il (dog) inglese non contiene per esempio il senso indicato sopra nel punto ii), *il cane del fucile*, per il quale la lingua inglese dice *the gun's cock*. La metafora del percussore d'arma da fuoco, che nella lingua italiana appartiene al concetto del cane, in inglese appartiene al concetto del gallo. Crediamo di pensare e basta, in realtà i nostri pensieri sono articolazioni di una lingua.

Sulla base delle relazioni di equivalenza e di opposizione (confronto) la lingua risulta essere un sistema, una rete con maglie o moduli tetravalenti. Le relazioni legano quattro elementi: una fonia, il suo senso, un significante, il suo significato. Tutte le unità di una lingua (morfemi, radici lessicali, parole, frasi, unità discorsive di varia lunghezza) sono strutturate allo stesso modo. Per ribadire che ogni unità linguistica è la risultante di queste quattro componenti, Saussure (2005, p. 46, n. 60) propose una analogia con un concetto matematico, il quaternione: una funzione di quattro valori, tutti e quattro in complementarità reciproca, per ciascuno dei quali non è possibile assegnare il valore senza calcolare la funzione di ciascuno degli altri tre.

Quello che Saussure mostra a proposito del linguaggio verbale è stato successivamente esteso ad ogni genere di semiotica e di sistema comunicativo. La struttura che permette di riconoscere che una sequenza di suoni appartiene a una lingua, permette anche di riconoscere che una grafia (traccia su superficie) appartiene a una certa forma di scrittura, che un movimento della mano appartiene a un certo linguaggio gestuale. Anche i cosiddetti codici asemantici (autoreferenti, come la musica strumentale, o i codici puramente posizionali), di fatto sono seguiti, compresi e interpretati attraverso un sistema di quattro coordinate: l'occorrenza di un segnale, il suo senso, la classe di appartenenza del segnale o significante, la corrispondente classe di appartenenza del senso o significato. Seguo e comprendo un passaggio per pianoforte (segnale) a condizione di riconoscere quel passaggio come sequenza di una sonata di Chopin (senso) e questo avviene solo se riconosco che quel passaggio appartiene

alla classe delle esecuzioni chopiniane (significante) in corrispondenza con il complesso delle connotazioni stilistiche della musica di Chopin (significato). Allo stesso modo, in senso genericamente semiotico, seguo e riconosco il boato di una valanga, il fischio di un merlo, il vento propizio alla vela.

2

Le condizioni costitutive dell'utensile o strumento tecnico

Passiamo dall'universo degli eventi comunicativi all'universo dei manufatti o prodotti della tecnica.

Delimitiamo alcuni termini e definiamo informalmente manufatto qualunque prodotto lavorato a mano ed estensivamente ogni oggetto prodotto con tecnica manuale, artigianale o industriale. Siamo entrati dentro una famiglia di concetti dai confini indeterminati e labili che costituiscono l'universo interpretativo (un *Interpretant* di C. Peirce) del concetto di *tecnica*. I manufatti sono prodotti della tecnica in quanto sono i risultati di *trasformazioni* prodotte dagli umani. Possiamo considerare la mano il primo utensile con cui si possono produrre trasformazioni e manufatti. Ma la mano è un utensile limitato, può trattare materiali fino a una certa durezza, può produrre aperture, tagli, forature, intrecci con oggetti di resistenza e dimensioni ridotte a motivo della sua muscolatura e dalle sue capacità prensili: in una parola la mano è un utensile con i propri limiti ergonomici. Come già avviene per qualche altro primate, anche l'uomo ha sviluppato la capacità di produrre *amplificatori o protesi* alla propria mano. Anzi, la specie umana si caratterizza per avere un'enorme potenzialità di produzione di protesi: sono questi amplificatori della mano e di altri organi preposti alla percezione, che propriamente denominiamo *utensili o strumenti*. Attenzione: non importa il livello di sofisticazione, né il cumulo di conoscenze che uno strumento porta con sé. Un binocolo a raggi infrarossi è il prodotto di trasformazioni più numerose e complesse di quelle necessarie per una lente d'ingrandimento. Analogamente le trasformazioni e le conoscenze necessarie per arrivare a produrre una lama d'acciaio inossidabile sono ben più di quelle necessarie per produrre il coltello di selce usato dall'*homo habilis* nel Paleolitico. Ma qui non è in questione il numero né la complessità delle trasformazioni – che pure costituiscono la base e l'essenza del progresso tecnico. Qui è in gioco quel complesso di condizioni che permette di produrre *almeno una* trasformazione qualsiasi. Non la storia della

tecnica ma la sua possibilità è il tema pertinente di queste riflessioni. E dal punto di vista di questa possibilità (capacità, facoltà) di produrre trasformazioni, il progresso e la complessità della tecnica rappresentano la ripetizione di una stessa unica condizione di possibilità. Allora, in che cosa consiste questa condizione o capacità di produrre trasformazione? Che cosa permette di trasformare una pietra in un utensile da percussione, di usare la mandibola di un animale come una falce, un dente di felino come punteruolo?

Nel saggio *Le geste et la parole. I – Technique et langage*, il paleontologo André Leroi-Gourhan⁶ ha mostrato con ampie prove di reperti fossili la correlazione tra l'evoluzione della forma del cranio e del cervello nei protoantropi e l'evoluzione dell'uso della mano come strumento per azioni di sopravvivenza⁷. Si segue evolutivamente la nascita della tecnica come arricchimento ed estensione dell'uso della mano: il passaggio da attività svolte a mano nuda (presa di prede, raccolta di vegetali) a quelle svolte con protesi o utensili (percussione, taglio, lancio, foratura). La mano è attiva in entrambi i casi, ma dove i reperti fossili provano la presenza di utensili essa diventa mezzo di produzione oltre che di cibo, anche degli utensili stessi, vale a dire di oggetti per compiere azioni che solo le protesi rendono possibili. L'*Australopithecide (Zinjanthropus boisei)* è un protoantropo geograficamente diffuso dall'Africa all'Europa orientale per il quale la tecnica, la produzione di utensili è «l'unica via d'uscita per un essere diventato del tutto inerme quanto alla mano e alla dentatura, e il cui encefalo è organizzato per operazioni manuali di tipo complesso»⁸. Premesso, allora, che il potenziamento delle azioni attraverso protesi richiede un'adeguata evoluzione del cervello, quali sono le operazioni che deve svolgere il cervello evoluto dei protoantropi per riconoscere in un oggetto esistente in natura (eventualmente modificato, come la selce scheggiata) una protesi?

Louis Prieto, il linguista e semiologo che per anni ha tenuto a Ginevra la cattedra che era stata di Saussure, ha mostrato l'identità strutturale tra azione comunicativa e azione tecnica ovvero l'azione ottenuta attraverso un utensile. Il processo che porta a vedere in una pietra uno strumento di taglio o di percussione, è lo stesso che permette di riconoscere in una sequenza di suoni la fonìa di una lingua. Per usare un utensile si deve poter realizzare un intreccio di relazioni di equivalenza e confronto tra singoli oggetti materiali e azioni che con quegli oggetti si possono compiere, e parallelamente deve sussistere l'unione tra classi di oggetti e classi di azioni. Supponiamo che io ora usi come utensile il mio [martel-

lo_i]: non un martello generico ma proprio il mio che adesso ho sottomano, per svolgere l'*i*-esima *operazione* di “battitura_i” di chiodi per unire due assi. Il [martello_i] che ho sottomano appartiene a una classe di utensili, potrei dire che è un /percussore_n/. Adottando la terminologia introdotta da Prieto⁹ definiamo OPERANTE la classe (*insieme_n, type_n*) di tutti gli oggetti da percussione con cui potrei inchiodare quelle due assi: lo stesso martello ripreso un'altra volta, altri martelli, altri oggetti che possono svolgere analoghe battiture. Chiamiamo, seguendo ancora la terminologia di Prieto, UTILITÀ la classe di tutte le *operazioni* simili – simili, non identiche: non esistono infatti azioni o eventi identici sotto tutti gli aspetti. Nel nostro caso l'utilità conseguita è la (inchiodatura) ovvero l'insieme delle operazioni di battere chiodi. Come avviene per un segnale, la cui equivalenza con un senso dipende dal complesso di relazioni descritte in (1) e (2), così la possibilità che l'utensile [martello_i] produca la “battitura_i” non dipende solo da alcune sue proprietà fisiche ed ergonomiche, ma anche dalla relazione che l'operante /percussore_n/ contrae con la propria utilità (inchiodatura), insieme alla particolare operazione “battitura_i” che a quella utilità appartiene. In sintesi:

(3) *un particolare utensile [martello_i] produce la corrispondente operazione “battitura_i”, solo se l'operante /percussore_n/ è in corrispondenza biunivoca con l'utilità (inchiodatura).*

Simmetricamente, differenti *operazioni* di “battitura” con il mio [martello_i], in casi come:

- i) *Battitura di chiodi sulle assi*
- ii) *Battitura di chiodi delle suole*

appartengono alla stessa tecnica non solo perché appartengono alla medesima utilità (inchiodatura), ma anche per la relazione che l'utilità (inchiodatura) contrae con il proprio operante /percussore_n/. In sintesi e simmetricamente a (3):

(4) *una particolare operazione “battitura_i” è prodotta dal corrispondente utensile [martello_i] solo se l'utilità (inchiodatura) è in corrispondenza biunivoca con l'operante /percussore_n/.*

Come le relazioni indicate in (1) e (2) sono valide solo all'interno di una singola lingua, allo stesso modo è fondamentale tenere presente che le re-

lazioni (3) e (4) sono valide solo all'interno di una particolare tecnica; dove una tecnica è una famiglia di trasformazioni tra loro connesse, appartenenti a una determinata epoca, a determinate conoscenze. Una tecnica fa sistema allo stesso modo in cui fa sistema una lingua. In altre parole, un moderno cacciavite con punta a stella in mano a un carpentiere della città di Ebla (Siria, X secolo a.C.) non sarebbe potuto esistere, come non poteva esistere una fonìa della lingua italiana in latino o in greco. Proprio come avviene con una lingua, una tecnica fa sistema sincronico con altre tecniche. Proprio come le lingue, le trasformazioni si contaminano, entrano in concorrenza, si fanno prestiti¹⁰. Ludwig Wittgenstein paragonava la lingua di una persona alla cassetta degli attrezzi di un artigiano: come le parole permettono di capire tante cose del mondo concettuale di chi le pronuncia, così una cassetta degli attrezzi permette di capire tante cose del mondo tecnologico di chi la usa. Ancora, riprendendo un'immagine di Wittgenstein si può dire che le lingue e le tecniche sono entrambe manifestazioni di una *forma di vita*.

Ma Prieto spinge la sua tesi oltre la generica analogia, anzi inverte l'ordine di priorità tra tecnica e linguaggio. Il rapporto tra le due attività non solo sottende uno stesso sistema di relazioni, ma il linguaggio verbale è una specifica tecnica della specie umana che si è sviluppata indipendentemente dalla mano. La prospettiva di Prieto, condivisa per altro da Walter Ong¹¹, è coerente da un punto di vista linguistico con i risultati della paleontologia e delle neuroscienze degli ultimi trent'anni. Gli studi di Philip Lieberman¹² sulla modifica del sistema anatomico fonoarticolatorio umano avvenuta tra 70 e 50 mila anni fa, e quelli sul parallelo sviluppo della capacità di controllo motorio neuronale sugli organi di fonazione, portano a risultati: *a)* che sono in linea con le ricerche di Leroi-Gourhan, *b)* che confermano l'ipotesi di una sostanziale identità tra possibilità di produzione tecnica e produzione linguistica. In conclusione, allo stato delle conoscenze presenti si può ipotizzare, anche da un punto di vista filogenetico: 1. che il linguaggio viene sviluppato dagli umani come tecnica, una tecnica specializzata nella comunicazione; 2. che tale tecnica di comunicazione verbale abbia preso origine dalle trasformazioni intervenute nella glottide divenuta, al pari della mano, un organo di straordinaria capacità articolatoria. Possiamo aggiungere che come gli utensili hanno costituito protesi di potenziamento alla intelligenza della mano, così negli ultimi diecimila anni le varie forme di scrittura hanno costituito protesi di potenziamento alla intelligenza della voce. Anche le scritture sono tecniche, anch'esse possono essere rappresentate in sinte-

si secondo le relazioni (1)-(2) e (3)-(4); le ipotesi più accreditate confermano che la scrittura è una tecnica che «nasce con i contabili e i notai»¹³, originariamente è costituita da oggetti (*gettoni*, *cretulae*, *bullae*) necessari per garantire la conservazione nel trasporto e nello stoccaggio di beni alimentari¹⁴. Comunque le condizioni costitutive del linguaggio rappresentate in (1)-(2) sono una sottospecie delle più generali condizioni costitutive (3)-(4). Nel linguaggio, l'utensile coincide con un simbolo (è una fonìa, un grafema, un gettone ecc.), e questo può sembrare un modo inusuale di considerare le manifestazioni del linguaggio; ma mostra la condizione che permette a un evento materiale, all'emissione di un suono, a una traccia graffita su una superficie, a un oggetto materiale (conchiglia, pietra) di essere un simbolo e non un evento privo di significazione.

3

Le condizioni costitutive del gioco o attività ludica

La letteratura sul gioco è vasta e si sviluppa da prospettive differenti. Del gioco si sono occupati psicologi, psicoanalisti, antropologi, sociologi, storici. In questa nota faremo riferimento a una prospettiva di carattere generale e allo stesso tempo rigorosa. Nel 1944 un matematico e un economista di origine tedesca, John von Neumann e Oskar Morgenstern, pubblicano il saggio *Theory of Games and Economic Behavior*¹⁵, nel quale elaborano una teoria matematica per descrivere alcuni tipi di giochi – si pensi a giochi da tavolo come gli scacchi, il backgammon, i giochi di carte ecc. definibili come competizioni tra due o più giocatori. Era già nell'intento dei due autori estendere, come di fatto è avvenuto, i risultati delle loro ricerche a una varietà di giochi e di attività tra competitori di vario genere. Oltre a quello di dare una descrizione in termini matematici, la teoria aveva anche l'obiettivo di costruire una procedura per condurre uno dei giocatori alla vincita. Facciamo una digressione solo apparentemente estranea. Merita attenzione il fatto che il saggio inauguri una teoria matematica dei giochi e già nel titolo riveli il presupposto di una profonda affinità tra l'attività ludica e quella economica. Anche in questo caso – come nell'analogia vista sopra tra linguaggio e tecnica – sembra intuitivamente corretto che una buona procedura matematica per descrivere una partita a carte sia un modo per arrivare a una analoga procedura per condurre in modo rigoroso e vincente una transazione economica. Non va dimenticato che il saggio di Morgenstern e von Neumann esce durante la Seconda guerra mondiale, in anni in cui

la sfida tra le democrazie liberiste e i regimi totalitari a economia pianificata (URSS) o autarchica (Germania, Italia, Giappone) era al massimo della tensione e dello scontro. *The Theory of Games* si propone di fatto come Bibbia scientifica di una concezione radicalmente liberista dell'economia, diversa per esempio da quella che aveva ispirato in regime di democrazia e liberismo temperato le idee di Maynard Keynes e l'applicazione che ad esse diede seguito col *New Deal* il presidente statunitense F. D. Roosevelt. Questo spiega la concezione fortemente competitiva sia dell'economia sia del gioco che pervade il saggio dei due matematici. Lo svolgimento di un gioco e lo scambio di beni sono ugualmente considerati una negoziazione governata da un codice, da un sistema di regole; una negoziazione dalla quale una parte uscirà con delle perdite, un'altra con dei guadagni. Che lo scambio economico e quello linguistico abbiano forte affinità, risulta evidente quando quest'ultimo si attua nella varietà dominante e reale del *dialogo*. Nei fatti, il monologo è un comportamento linguistico raro. Da John Locke a Wilhelm von Humboldt, da Saussure a Wittgenstein: la maggioranza di coloro che hanno dedicato studio e riflessione sistematica sul linguaggio concordano nella sua natura intrinsecamente dialogica. Di nuovo, quella che poteva apparire un'analogia intuitiva tra forma del gioco e forma del linguaggio, all'analisi dei due matematici risulta essere un'identità di condizioni costitutive, un'identità strutturale forte. Vediamo nei particolari.

Il primo capitolo di *Theory of Games and Economic Behavior* tratta alcune nozioni teoriche preliminari. Gli autori ritengono necessario procedere alla chiarificazione di alcuni concetti fondamentali relativi alle attività dei giochi, senza di cui riuscirebbe difficile procedere al trattamento matematico. Ed ecco la sorpresa: nel determinare la rete di concetti fondamentali delle attività di gioco, Morgenstern e von Neumann riproducono del tutto casualmente (di Saussure è verosimile non abbiano mai letto nulla) lo schema concettuale che si trova nel capitolo d'introduzione del *Corso di linguistica generale*, quella in cui si presentano i concetti preliminari necessari per la descrizione del linguaggio¹⁶. C'è qualche differenza materiale di termini, ma la sostanza concettuale è identica.

La prima distinzione terminologica introdotta nella teoria dei giochi è quella tra partita (*play*) e gioco (*game*). Esiste il gioco degli scacchi e quello del poker; per ognuno di questi giochi si possono fare innumerevoli partite. Da un punto di vista induttivo si può dire che un gioco esiste per le volte in cui si giocano partite secondo le sue regole:

un gioco coincide con l'insieme di tutte le partite giocate. Ci sono giochi di cui si è persa la memoria e le regole, proprio perché non se ne sono più fatte partite. L'analogia di questa opposizione con quella saussuriana di *parole* (discorso, atto espressivo) e *langue* è evidente. Una lingua vive dei suoi testi, dei discorsi, degli atti linguistici o conversazioni che la comunità con quella lingua realizza. Anche di una lingua si può dire che vive fino a quando viene usata, dopo diviene morta e, tranne rari casi, persa.

C'è una seconda distinzione necessaria per costruire la teoria dei giochi, quella tra scelta (*choice*) e mossa (*move*). La mossa è la classe di scelte simili. Nel gioco degli scacchi esiste la mossa del cavallo, ma in ogni singola partita la particolare scelta di muovere il cavallo avverrà in un contesto e avrà un valore differente; proprio come avrà valore diverso una stessa espressione in ogni singolo atto discorsivo. Alla opposizione che sussiste in un gioco tra la singola scelta e la mossa cui la scelta appartiene corrisponde nel linguaggio l'opposizione tra un *atto* linguistico (*acte de parole*) e il *segno* cui l'atto appartiene.

Ancora nei giochi è necessario distinguere tra *strategies*, le *strategie* ovvero le (sequenze di) applicazioni, le configurazioni che si attuano durante la singola partita, e le *rules*, le *regole* ovvero le classi di applicazioni o strategie simili. Anche Saussure parla di regole e delle rispettive applicazioni; anche Wittgenstein insiste sulla distinzione tra le regole, le sue occorrenze e le condizioni che permettono a una regola di costituirsi e affermarsi, la sua natura pubblica ("*non si applica una regola da soli*"), e la necessaria reiterazione ("*non si applica una regola una sola volta*"). A ben vedere la distinzione tra regole e applicazioni è una riformulazione della distinzione tra *grammatica* e *testo*. Riepilogando, avremo una serie di dicotomie che si possono rappresentare nel seguente modo:

SOSTANZA/FORMA

discorso (*parole*) / lingua (*langue*)
partita (*play*) / gioco (*game*)

atto (*acte*) / segno (*signe*)
scelta (*choice*) / mossa (*move*)

applicazioni, testo / grammatica
applicazioni, configurazioni, strategie (*strategies*) / regole (*rules*)

Questo isomorfismo di concetti mostra l'identità strutturale tra gioco e linguaggio, che di fatto coincide con la opposizione strutturata tra elementi-*token* (parte sinistra) ed elementi-*type* (parte destra) ovvero, nella terminologia introdotta da Aristotele, che anche Saussure adotta, l'opposizione tra *sostanza* e *forma*.

Anche nei giochi si compiono atti (scelte, strategie) che equivalgono o producono configurazioni. Negli scacchi si muove il cavallo, nella dama si fa avanzare una pedina, si tirano dadi, si tirano carte sul tavolo e queste azioni particolari (appartenenti a mosse), queste applicazioni di regole equivalgono o producono configurazioni che hanno un valore nella partita, un significato nel gioco. Chi cala un poker d'assi esegue un'applicazione delle regole del poker il cui valore ha alte probabilità di determinare la vincita di una mano, e il cui significato in quel gioco di carte è chiaro e significativo. Anche in questo caso quella applicazione (esibire una configurazione di poker d'assi) è tutt'uno con il suo valore in forza del fatto che quella configurazione appartiene al *type* omonimo il quale è in corrispondenza con il valore posizionale che tale *type* ricopre nelle regole del gioco: il poker vale più del full e meno della scala reale. Le relazioni (1)-(2) si ripetono e di nuovo risultano essere condizioni costitutive dell'attività di gioco.

Ancora una osservazione. Può apparire meno semplice, rispetto al linguaggio e alla tecnica, cogliere le unità, le configurazioni di gioco, specie se si esce dai "giochi da tavolo" e si passa a giochi di azione in cui interviene il movimento del corpo. In realtà questo tipo di limite è solo il frutto di una concezione materiale delle unità di azione siano esse comunicative, tecniche o ludiche. Si è insistito sul fatto che non sono le condizioni percettive ma quelle relazionali a dare individuazione e pertinenza a un'azione. Non si riconosce una fonia solo per le sue intrinseche proprietà acustiche, né un utensile solo per le sue particolarità fisiche e percettive: allo stesso modo l'individuazione di una configurazione in un gioco d'azione, in uno sport è oggetto di riconoscimento non meno preciso dell'individuazione di una mossa sulla scacchiera. Il linguaggio delle api coinvolge l'intero corpo dell'insetto, all'apparenza i suoi messaggi possono apparire solo movimenti caotici, eppure con opportuno addestramento nell'osservazione e conoscendo il sistema di relazioni, i movimenti diventano chiari e individuabili: e questo avviene, ripetiamo, non per evidenze meramente percettive, ma per *evidenze relazionali*. Si consideri il pattinaggio su ghiaccio e le valutazioni che la giuria dà delle figure prodotte dall'atleta; anche in questo caso l'individuazione delle con-

figurazioni (delle *strategie*), la percezione di movimenti che seguono delle regole, l'appartenenza di un movimento a una mossa qualificante o obbligata avviene non grazie ai soli processi percettivi, ma al loro inserimento entro una sistema relazionale. D'altra parte, tutto quanto si sta dicendo a proposito della comune struttura di linguaggio, tecnica, gioco ed attività economica trova riscontro nell'analisi sui tipi cognitivi condotta da Umberto Eco¹⁷ e in quella sulla individuazione delle unità percettive di Gilbert Simondon¹⁸: che mostrano come il sistema di relazioni che produce il senso determini il percepito e ne costituisca l'individualità.

4

Le condizioni costitutive dello scambio economico

Saussure aveva colto con molta precisione l'identità costitutiva tra linguaggio ed economia, tra scambio linguistico e scambio economico. Nel capitolo III, parte I (*Principi generali*), del *Corso di linguistica generale*, il primo paragrafo s'intitola "Dualità interna di tutte le scienze operanti sui valori". In questo paragrafo si trova un abbozzo di classificazione delle scienze. L'impostazione che Saussure dà al problema s'innesta nella linea tracciata dalla cultura tedesca del secondo Ottocento¹⁹ che distingue – con varianti autoriali – tra scienze della natura e scienze dello spirito o dei valori. Ed è proprio sul termine *valeur* che si focalizza il criterio di classificazione saussuriano. Ma la nozione di valore ha per Saussure un significato ristretto rispetto a quello che Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert e Max Weber intendevano nei loro scritti quando pensavano alle scienze dello spirito come saperi dell'interpretazione e della storia. L'attenzione di Saussure è concentrata sulla relazione di *valore* linguistico. Nel definire tale relazione costitutiva delle entità linguistiche gli è giocoforza ritrovare che è costitutiva anche delle entità economiche. Per valore Saussure intende due relazioni complementari:

- a) una relazione «di equivalenza tra cose di ordini differenti»²⁰, costituita «da una cosa *dissimile* suscettibile d'essere *scambiata* con quella di cui si deve determinare il valore»²¹, rappresentabile con un operatore "*stare per*": una fonia che *sta per* un senso, un significante che *sta per* un significato; ma anche "un lavoro che *sta per* un salario", una moneta che *sta per* la quantità di pane che con essa si può acquistare;
- b) una relazione di opposizione tra cose dello stesso ordine, costituita "da cose *simili* che si possono *confrontare* con quella di cui è in causa il valore", rappresentabile con un operatore definibile con le parole "*in op-*

posizione a” o *“in confronto con”*: una fonìa *si oppone a* un’altra fonìa, un significato *si oppone a* un altro significato; ma anche una moneta *si oppone a* un’altra di differente valore.

Da queste due relazioni complementari che formano il valore e dagli esempi che lo stesso Saussure propone e abbiamo riportato (fonie, significati, lavoro, salario, monete) risulta l’identità costitutiva tra unità di scambio linguistico (i segni) e unità di scambio economico (i beni). Entrambi questi tipi di unità hanno la caratteristica di fare sistema. Un oggetto materiale appartenente a un sistema di beni entra di fatto nel circolo dello scambio economico; allo stesso modo una sequenza di suoni se è riconosciuta come appartenente a una lingua entra nel circolo dello scambio comunicativo.

Le conseguenze di questa comune radice costitutiva portano Saussure a formulare una classificazione dei saperi che distingue due categorie di scienze²²: le scienze che hanno per oggetti entità che sono valori, vale a dire entità che sono composte tramite le relazioni di equivalenza e opposizione; le scienze che hanno oggetti che *non* sono valori. Appartengono alla prima categoria di saperi la linguistica e l’economia, scienze che hanno per oggetto entità costituite attraverso le relazioni di valore, e che descrivono sistemi costituiti da tali entità. La linguistica descrive le lingue, studia le grammatiche, ovvero i sistemi di segni; l’economia descrive i sistemi di beni. Tutte le altre scienze (naturali, storiche, storico-sociali, anche la storia economica e quella linguistica) non sono scienze di entità costituite attraverso le relazioni di valore: al più – come avviene per la storia dell’economia e della linguistica – studiano il cambiamento dei valori (non la loro struttura differenziale, sincronica), il loro farsi e disfarsi, insieme al farsi e disfarsi dei sistemi cui appartengono.

Le relazioni (1)-(2) e (3)-(4) risultano essere condizioni costitutive anche dell’attività economica. Queste condizioni si verificano già nella forma più elementare di economia: il baratto. Definiamo un *bene* la classe di oggetti che hanno valore economico simile (non identico, ma simile). Un certo [oggetto_i] *sta per* un altro [oggetto_j], solo se il /bene_i/ che quell’oggetto rappresenta è in corrispondenza biunivoca con un altro /bene_j/. Il baratto, lo scambio di un oggetto con un altro, implica l’equivalenza tra le classi di oggetti barattati. Ci deve essere un equilibrio tra il valore degli oggetti: il baratto di una mela contro cinque pecore non ha senso e di fatto non si verifica, a meno che... a meno che non si scambi un bene reale (un insieme reale di oggetti) con un bene simbolico: è quello che avviene con l’introduzione della moneta. La moneta nasce con la necessità

di diversificare e frazionare gli scambi di beni, essa costituisce il comune denominatore, la comune unità (con le sue sottounità) di un sistema economico: la moneta si scambia con quantità variabili di beni, si scambia con altre monete. Il suo pregio non è nel valore intrinseco (valore d'uso), è tutto nel valore di scambio. E questo valore è costituito dal riconoscimento della sua figura di simbolo e da una disponibilità limitata, pena la sua svalutazione. Sappiamo che hanno svolto nel tempo la funzione di moneta pietre e metalli preziosi, spezie esotiche²³, oggetti investiti di valore sacro o magico²⁴. Il massimo valore simbolico e convenzionale della moneta, insieme alla disponibilità limitata per regolamento, è raggiunto prima con le banconote e successivamente con la moneta elettronica o virtuale. A questo punto risulta evidente che una particolare moneta (materiale o virtuale) equivale allo stesso tempo a un oggetto con valore economico, a un simbolo, a un utensile appartenente a una tecnica specifica, quella di articolare e agevolare lo scambio e la trasformazione di beni. Indipendentemente dal fatto che lo scambio e la trasformazione avvengano in contesto di gioco, di transazione commerciale, nel complesso di un'attività manifatturiera, in una partita di Monopoli o in una seduta del London Stock Exchange²⁵, di tutta questa varietà di occasioni possiamo dire solo che essa è possibile grazie alla costituzione di quel sistema di relazioni che abbiamo descritto e che sono proprie della forma di vita degli umani.

Note

1. F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, publié par C. Bally et A. Sechehaye, Lausanne-Paris 1916; trad. it. *Corso di linguistica generale*, traduzione e apparato critico a cura di T. De Mauro, Laterza, Bari 1967.

2. O. Morgenstern, J. von Neumann, *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton University Press, Princeton 1944; trad. it. del cap. II in P. de Sanctis-Ricciardone (a cura di), *Il potere del debole*, Meltemi, Roma 1977.

3. L. Prieto, *Pertinence et pratique*, PUF, Paris 1975; trad. it. *Pertinenza e pratica*, Feltrinelli-Bocca, Milano 1976; L. Prieto, *La connotazione secondo Louis Hjelmslev e Roland Barthes*, in *Saggi di semiotica II. Sull'arte e sul soggetto*, Pratiche, Parma 1991, pp. 55-67.

4. A. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole. Technique et langage*, Albin Michel, Paris 1964; trad. it. *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio*, Einaudi, Torino 1977.

5. «Grazie a che, questa figura vocale è determinata per la coscienza dei soggetti parlanti?» F. de Saussure, *Scritti inediti di linguistica generale*, a cura di T. De Mauro, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 51; ed. or., *Écrits de linguistique générale*, Gallimard, Paris 2002.

6. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole. Technique et langage*, cit.; trad. it. cit., pp. 172-85.

7. Ivi, pp. 73-98.

8. Ivi, p. 107.

9. Prieto, *Pertinence et pratique*, cit., pp. 61-5; Prieto, *La connotazione secondo Louis Hjelmslev e Roland Barthes*, cit., pp. 55-68.

10. «È chiaro che tra un enunciato e un utensile ci sono delle differenze, solo che riguardano “i loro corpi e i loro usi”», così C. Caputo, nell’analisi condotta nel suo saggio *Materia signata*, Levante Editori, Bari 1996, cap. VI, p. 119. L’omologia della forma semiotica, nella differenza dei supporti o mediatori materiali, nelle attività umane è tema che viene ripreso da in C. Caputo, *Semiotica e senso dell’umano*, in *Saperi dell’umano. Paradigmi della storia*, Studi in memoria di G. Dell’Anna, a cura di M. Spedicato, L. Carlino, EdiPan, Galatina (Lecce) 2009.
11. W. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Methuen, London-New York 1982; trad. it. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 1986. In particolare i capp. 2, 3.
12. P. Lieberman, *On the Origins of Language. An Introduction to the Evolution of Human Speech*, Macmillan, New York 1975; P. Lieberman, *Towards an Evolutionary Biology of Language*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (MA) 2006.
13. R. Barthes, *Variations sur l’écriture*, Éditions de Seuil, Paris 1966; trad. it. *Variazioni sulla scrittura*, trad. di C. Ossola, Einaudi, Torino 1999, III, p. 40.
14. D. Schmandt-Besserat, *How Writing Came About*, University of Texas Press, Austin 1996; D. Schmandt-Besserat, *Dal contabile allo scrittore. Dal segno alla scrittura*, Dossier di *Le scienze*, Scientific American Ed., Milano 2002.
15. Morgenstern, von Neumann, *Theory of Games and Economic Behavior*, cit.
16. M. Prampolini, *La Theory: note su gioco e linguaggio*, in de Sanctis-Ricciardone (a cura di), *Il potere del debole*, cit., pp. 103-23. Vedi in particolare l’isomorfismo descritto alle pp. 109-14.
17. U. Eco, *Kant e l’ornitorinco*, Bompiani, Milano 1977, cap. 3.
18. G. Simondon, *L’individuazione psichica e collettiva*, prefazione di M. Combes, postfazione di P. Virno, DeriveApprodi, Roma 2006, parte I, cap. 3; ed. or. *L’individuation psychique et collective à la lumière des notions de Forme, Information, Potentiel et Métastabilité*, Éditions Aubier, Paris 1989.
19. M. Pancaldi, *Dilthey, Windelband, Rickert, Weber: i metodi delle scienze storico-sociali nella riflessione storicistica*, Signorelli, Milano 1987.
20. Saussure, *Cours de linguistique générale*, cit., p. 99.
21. Ivi, p. 140.
22. Ivi, pp. 98-9.
23. C. M. Cipolla, *Il ruolo delle spezie (e del pepe in particolare) nello sviluppo economico del Medioevo*; ripubblicato in C. M. Cipolla, *Allegro ma non troppo*, il Mulino, Bologna 1988.
24. M. Mauss, *Le origini della nozione di moneta*, in M. Granet, M. Mauss, *Il linguaggio dei sentimenti*, Adelphi, Milano 1975, pp. 49-56; trad. it. da M. Mauss, *Œuvres*, Les Éditions de Minuit, Paris 1969.
25. Sulla natura intrinsecamente semiotica e mediatrice delle attività tecniche ed economiche, riassunte nella nozione di *lavoro*, cfr. F. Rossi-Landi, *Metodica filosofica e scienza dei segni*, Bompiani, Milano 1985 (II ed., 2006), pp. 5 ss.; e ancora dello stesso autore *Il linguaggio come lavoro e come mercato*, Bompiani, Milano 1992.



Parte seconda

Lingue e nuove tecnologie





Culture et développement durable. Quels enjeux pour l'analyse argumentative des cyberdiscours?

par *Francesco Attruia*

Introduction

Le plaisir intellectuel qui émane de la réflexion linguistique envisagée à la croisée des notions, fort débattues, de culture et de nouvelles technologies se heurte aussitôt à deux sortes d'obstacles. Le premier, d'ordre historique et épistémologique, est foncièrement lié aux multiples enjeux que la notion de culture implique dans l'univers hétéroclite des sciences humaines et sociales. Le second réside, en revanche, dans le flou terminologique qui entoure le syntagme "nouvelles technologies" du fait de son extension à bien des domaines. Il en résulte un fort degré de généralisation en discours alors que prise *stricto sensu*, l'expression renvoie plus précisément aux technologies de l'information et de la communication (NTIC). Ceci dit, il nous a paru pertinent de sonder un terrain commun à ces trois problématiques, terrain que nous avons trouvé dans les champs vastes et fertiles de l'argumentation et de l'analyse du discours (AD)¹.

Dans cet article, il s'agit plus exactement d'étudier les cyberdiscours portant sur le débat toujours vif autour du développement durable. Notre objectif est de proposer une analyse argumentative d'un point de vue énonciatif, que nous estimons particulièrement pertinent parmi d'autres approches possibles (textuelle, interactionnelle, stylistique etc.). Nous nous attachons, en effet, à examiner l'attitude énonciative des animateurs des weblogs francophones afin d'en révéler l'arrière-plan argumentatif, ce dernier étant censé développer chez les lecteurs une conscience, voire une culture du développement durable. Plusieurs dimensions de l'analyse linguistique sont ici sollicitées: la pragmatique, la linguistique énonciative, notamment les questions de prise en charge et d'imputation des points de vue, le dialogisme et la théorie de la polyphonie énonciative. Loin de vouloir esquisser un cadre théorique exhaustif de toutes ces dimensions, nous tâcherons de nous en servir dans l'exploration de notre *corpus*. L'importance que nous accordons dans cet article à la matérialité discursive² témoigne, en outre, de l'intérêt que l'on

peut avoir à situer les faits de langue dans leurs contextes socio-historiques de production.

I

De la culture “du” et “dans le” développement durable

En 1987, la Commission mondiale de l'ONU sur l'environnement et le développement se charge de rédiger son rapport, plus généralement connu sous le nom de “rapport Brundtland”, qui, de fait, introduit la notion de développement durable. Soucieux d'une croissance économique responsable fondée sur l'«équité sociale entre les générations», le rapport met l'accent sur un nouveau modèle de développement qui «répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs». Dès lors, la notion a fait preuve d'une remarquable tendance évolutive, se traduisant par de multiples acceptions ainsi que, sur le plan opérationnel, par des stratégies programmatiques très variées. Toujours est-il que le “pilier” culturel du développement durable apparaît tardivement, lors du sommet de Johannesburg (2002). À cette occasion, les géographes déclenchent une polémique sur l'extension sémantique dont la formule³ a fait l'objet pendant les travaux du sommet et sur la supposée perte de sens que cette extension aurait vraisemblablement produite⁴.

L'irruption du culturel dans le développement durable est en quelque sorte redevable à une représentation actualisée de l'avenir des générations futures sur lequel le rapport de 1987 avait si rigoureusement insisté. S'il est vrai que, durant ces dernières décennies, les politiques internationales ont préfiguré des mesures tous azimuts pour favoriser l'insertion de la culture *dans* le développement durable⁵, il n'en reste pas moins que l'un des enjeux prioritaires de la démocratie participative, principe promu au rang de socle du développement durable, consiste actuellement dans la mise au point de stratégies ciblées aptes à favoriser l'essor d'une conscience collective axée sur des sentiments communs et des valeurs partagées, bref d'une culture *du* développement durable. Pour ce faire, il est impératif que tous les acteurs impliqués, les citoyens notamment, soient conscients de la responsabilité (voire de l'engagement) qui leur est demandée. C'est dans ce cadre de responsabilité collective que nous inscrivons la notion de culture dont on ne saurait ici rendre compte, faute de temps, ni de la nature extrêmement polysémique, ni de l'évolution sémantique dont elle a fait l'objet au fil des siècles⁶.

On se contentera de retenir pour notre analyse de *corpus* deux des quatre acceptions figurant dans le Petit Robert 2007 *ad vocem* CULTURE: «1. PAR EXT. Ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement → connaissance, éducation, formation, instruction, savoir; [...] 3. DIDACT. Ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines → culturel». Ces deux définitions nous paraissent pertinentes sur les plans aussi bien savant que pédagogique. Il s'agit au juste d'observer comment les usagers mobilisent leurs connaissances en matière de développement durable et dans quelle mesure ces connaissances s'appuient sur un savoir doxique. Quant au comportement, il faut pouvoir s'interroger non seulement sur les attitudes qui font les bons gestes, mais aussi sur les mesures que les institutions locales sont censées adopter pour octroyer aux citoyens le droit/devoir de participer à l'action collective et, ainsi, de contribuer au bien commun. Jean Simonneaux⁷ remarque que:

Un futur citoyen n'est pas seulement responsable des actions personnelles, il doit être apte à participer aux décisions publiques, apte à s'engager dans l'élaboration d'une société "durable", ce qui nécessite des connaissances, des valeurs et une aptitude à vivre ensemble⁸.

Ce système de valeurs et de connaissances circule, bien évidemment, à l'intérieur de formations discursives dans lesquelles interviennent et se structurent à leur tour plusieurs pratiques. Les discours du Web, dont nous allons maintenant développer l'analyse, n'en sont qu'un exemple parmi beaucoup d'autres.

2

Les cyberdiscours autour du développement durable: une piste pour l'analyse argumentative

Depuis que la formule a fait son apparition⁹, le développement durable et les notions qui lui sont corrélées (commerce équitable, énergies renouvelables, réchauffement climatique, consommation responsable, sauvegarde de la biodiversité etc.) ont été vite absorbés par le Web, aboutissant dans bien des cas à la création de blogs thématiques et de forums de discussion. Aussi, si dans ces dernières années ces espaces interactifs foisonnent, c'est en raison des enjeux politiques et socio-économiques que le développement durable soulève au sein de la société contempo-

raine. Remarque banale. Néanmoins, lorsque l'on se situe dans une perspective d'analyse du discours, on comprend plus aisément comment ces enjeux se construisent concrètement, le discours étant la «matière constitutive du réel politique et social»¹⁰.

Face à ce constat, la notion de pratique discursive prend des contours plus nets, renvoyant non plus à l'activité verbale d'un énonciateur, mais à l'idée de discours comme «forme d'action sur le monde en prise essentielle sur des rapports de force sociaux»¹¹. Le discours résulte ainsi historiquement et socialement situé (tel locuteur à telle époque et dans telle situation) et demeure l'objet premier de l'investigation¹². L'importance que l'objet "discours" revêt dans cette étude détourne ainsi notre regard des représentations que les blogueurs se font du développement durable. Dans notre perspective, en effet, ces représentations ne nous intéressent que dans la mesure où elles nous informent sur la façon dont les locuteurs/énonciateurs construisent, par le discours et à travers les moyens que leur offre la langue, un espace à la fois culturel et social.

De même, il nous importe d'analyser comment l'argumentation se met en œuvre dans cet espace ou, en d'autres mots, comment la parole tente, sous plusieurs formes, d'agir sur autrui. Pour ce faire, la piste que nous proposons, on l'a dit, est celle énonciative. Suivant la théorie de l'argumentation dans le discours¹³, nous inscrivons les blogs de notre *corpus* dans les discours à dimension argumentative qui, même sans vouloir emporter l'adhésion sur une thèse par un projet avoué de persuasion (visée), orientent le regard de l'interlocuteur, lui faisant partager des opinions et des points de vue¹⁴. Cette conception "graduée" de l'argumentation repose sur le postulat selon lequel «toute parole est nécessairement argumentative»¹⁵ et que «dans la relation intersubjective, la parole efficace n'est pas seulement celle qui manipule l'autre, elle est aussi celle qui met en commun le raisonnement et le questionnement»¹⁶.

Si l'on fait abstraction des blogs animés par un souci de militantisme avoué, on verra que la majorité des blogueurs se garde bien de se livrer à des plaidoiries finalisées à la manipulation. Dans certains cas, ils ouvrent même les colonnes de leurs blogs aux lecteurs de sorte que la contribution de ces derniers ne s'épuise pas dans leur réaction aux billets écrits par le "titulaire"¹⁷. C'est ce qu'on lit, par exemple, dans la fiche de présentation du blog *Consommer durable* (<http://www.consommerdurable.com/>):

(1) Consommer Durable. Un blog collaboratif à votre écoute, pour:
Partager vos idées, raconter une expérience innovante, obtenir une réponse à vos questions pratiques sur le développement durable et la consommation responsable.

Nous renonçons, pour cette raison, à traiter les blogs à l'instar des pages personnelles, et cela en dépit des nombreux points que ces deux genres du Web ont en commun. Comme le remarquent Valérie Beaudouin, Serge Fleury et Marie Pasquier¹⁸, «l'adjectif "personnel" dans "page personnelle" sous-entend que l'instance d'énonciation est un individu et que le contenu lui-même renvoie à la personne»¹⁹. Dans les pages personnelles, donc, il y a bien cette juxtaposition entre énonciateur et locuteur²⁰ que certaines pages de Benveniste laissent entrevoir. Alain Rabatel²¹ remarque, en effet, que chez lui le locuteur apparaît comme «origine des repérages utiles pour l'étude des mécanismes d'embrayage, mais encore comme source du mécanisme énonciatif en tant que tel»²². Or, une fois mis de côté les blogs à vocation "intime" dans lesquels le niveau d'autoreprésentation est *grosso modo* analogue à celui des pages personnelles, les blogs de notre *corpus* sont, bien au contraire, révélateurs de dialogisme et foyers potentiels de polyphonie (aussi bien interne qu'externe). Pour comprendre cela, nous retenons la position de Ducrot²³ pour qui «l'énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l'auteur»²⁴. Par cette équivalence, Ducrot opère une dissociation radicale entre celui qui est responsable de l'énoncé (le locuteur) et l'instance qui est à la source d'un point de vue (l'énonciateur)²⁵. Comme l'auteur le fait avec ses personnages, le locuteur façonne des énonciateurs dont il organise les points de vue et choisit, dans un deuxième temps, de se positionner à l'égard de l'un ou de l'autre, ou, en l'occurrence, de s'y abstenir. Voyons l'exemple (2) tiré du blog *La buvette des alpages*, disponible en ligne sur (<http://www.buvettedesalpages.be/>):

(2) Une fois de plus, un bel exemple des cas que l'on rencontre quand on suit la chasse en France. Du côté des chasseurs, c'est le silence. J'espère qu'ils ont pris la plaque de la voiture. On est le 10 février. Il y a eu trois chasseurs morts le week-end dernier²⁶, 25 cette année. Certains vont dire que l'année n'est pas si mauvaise, que c'est moins que d'habitude; question de point de vue. Il a pensé quoi le chien fidèle, juste avant? Et le chasseur: 7 mois de croquettes d'épargné? C'est le côté "économie" du Développement Durable... (10/02/2010).

Après avoir rapporté un article paru sur www.Ladepeche.fr portant sur l'exécution brutale d'un chien de chasse de la part de son patron, le blogueur clôt son billet sur une suite d'énoncés dont il est responsable en tant que locuteur, mais qu'il ne prend pas tout en charge. En effet, la prise en charge ne concerne que les contenus propositionnels que «le locuteur/énonciateur premier (L1/E1) assume pour son propre compte parce

qu'il les juge vrais»²⁷. Dans notre exemple, en revanche, le locuteur ne fait que mettre en scène des instances énonciatives plurielles porteuses de points de vue auxquels il n'attribue aucune valeur de vérité ou sur lesquels il ne dit rien, en tout cas. S'interrogeant sur les représentations mentales du chasseur autour de son acte meurtrier, le locuteur fait ressortir la voix d'un énonciateur second (E2) qui est supposé avoir pris en charge antérieurement le point de vue associé au contenu (le profit économique à long terme tiré de cette mort)²⁸. On est bien là en présence d'une forme particulière de prise en charge que Rabatel qualifie de pré-supposée, ou à responsabilité limitée du fait de l'imputation du point de vue à E2 de la part du locuteur. Ensuite, le locuteur prend en compte²⁹, sans, pour autant, le prendre en charge, le point de vue imputé à E2 et, finalement, il s'y positionne en marquant le désaccord par le tour ironique qui achève le billet. Mais le locuteur va plus loin dans ses intentions arrivant même à imputer un point de vue préfiguré (*l'année n'est pas si mauvaise*), c'est-à-dire un point de vue dont la prise en charge par E2 est renvoyée à un futur plus ou moins éloigné du présent de l'énonciation. Dans la mesure où, dans le premier cas, l'instance énonciative à laquelle est imputé le point de vue était bien identifiable dans la personne du chasseur, elle reste indéterminée dans l'autre comme le suggère le pronom indéfini *certain*, indice que la source du point de vue est bien une entité collective indistincte. La prise en compte du locuteur ne se fait pas attendre; cependant, au lieu de marquer le désaccord, elle vise maintenant à désasserter, c'est-à-dire à prendre ses distances, ici polémiquement, avec un contenu asserté au préalable (*certain vont dire que...*). L'énoncé suivant le contenu asserté (*question de point de vue*) est, en effet, une réponse distanciée (désassertion) qui laisse entendre que du point de vue du locuteur/énonciateur, 3 morts par accidents de chasse en une semaine et 25 morts depuis le début 2009 constituent une donnée importante alors que cette même donnée paraît quasiment négligeable dans la perspective de l'instance énonciative à laquelle le point de vue est imputé. Quant au désaccord exprimé par le tour ironique final (*C'est le côté "économie" du Développement Durable...*), il fait écho en quelque sorte à l'effet produit tout au début du billet par l'adjectif épithète "bel" placé devant le nom. Toujours dans son «esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation», Ducrot expose l'exemple de l'ironie pour revenir sur la disjonction entre locuteur et énonciateur. S'appuyant sur un fondement absurde, le point de vue associé au *dictum* n'est pas pris en charge par le locuteur qui, pourtant, le met en mots³⁰. De plus, l'ironie se

présente ici sous la forme d'un tour humoristique; cela implique que le locuteur ne saurait attribuer à aucune des instances énonciatives repérables dans le contexte l'idée d'un modèle malsain de développement durable qui ferait face à des soucis d'économie de façon si brutale. Ce propos intolérable, que le locuteur se garde bien de valider comme vrai (i.e. de le prendre en charge), plane, en suspens, sur le texte; cependant, n'étant pas supporté, il demeure vulnérable. L'effet énonciatif qui en résulte est bien décrit par Ducrot.

Présenté comme le responsable d'une énonciation où les points de vue ne sont attribués à personne, le locuteur semble alors extérieur à la situation de discours: défini par la simple distance qu'il établit entre lui-même et sa parole, il se place hors contexte et y gagne une apparence de détachement et de désinvolture³¹.

On peut sans doute imaginer combien s'avère efficace sur le plan argumentatif l'imputation d'un point de vue que le locuteur instrumentalise à son profit, même sans viser à gagner l'adhésion par un projet prémédité. Dans le même ordre d'idées, on ne saurait nier l'amélioration du rendement de l'énoncé final résultant de la valorisation, par le tour ironique, d'une réalité exécrationnelle (on est là sur un plan strictement pragmatique). Certes, nous ne pouvons que nous limiter à constater l'existence d'un arrière-plan argumentatif sans, pour autant, prétendre prouver ou prévoir les effets perlocutoires que de telles attitudes, ou mieux de tels actes, produisent chez les visiteurs du blog³². Les questions de l'imputation et de la prise en charge des points de vue, que nous venons de discuter, ont fait récemment l'objet d'études visant à leur conférer un plus fort degré d'autonomie en linguistique à l'instar de notions voisines, telles que modalisation, évidentialité etc., qui occupent une position déjà mieux définie au sein des théories de l'énonciation. Jusqu'à présent, elles n'ont occupé qu'une place marginale étant, parfois, employées sans aucun sens précis ou, à la limite, intégrées à des paradigmes énonciatifs relativement stables, comme celui de la polyphonie (notamment à la ScaPoLine³³ qui la reformule en termes de responsabilité). Nous avons déjà pu tester dans notre exemple, sans pourtant l'aborder de front, le surgissement à l'intérieur d'un texte de discours qui interagissent avec d'autres.

Dans notre proposition pour l'analyse argumentative, la polyphonie énonciative s'avère intéressante dans la mesure où elle est envisagée, hors de toute abstraction, comme un fait de discours. Nous retenons, pour les deux exemples qui suivent, la thèse de Laurent Perrin³⁴ qui, une fois reprise la différence cernée par la ScaPoLine entre polyphonie interne

et externe, distingue à son tour les polyphonies externes associées à la voix – exemple (3) – de celles qui sont associées au point de vue – exemple (4). Les premières «impliquent une forme de citation directe ou apparentée [alors que les autres] impliquent en revanche une reformulation de ce qui est censé avoir été dit ou cogité par ailleurs»³⁵.

(3) Il y a 2 semaines dans l'amphithéâtre de l'Unesco, M. Borloo présentait ses vœux et remerciait son équipe [...]. Après quoi, il adouba selon ses termes: «le meilleur documentaire que l'Homme n'ait jamais fait». *Ecolo info* [<http://ecoloinfo.com/>] (27/01/2010).

(4) Des chasseurs et une partie des éleveurs ont d'ores et déjà prévu de manifester leur soutien au braconnier, démontrant ainsi leur plus complet mépris des lois. Même s'ils ne sont pas représentatifs de la majorité de leurs "corporations", ces groupuscules jettent le discrédit sur leur population. Cette manœuvre d'intimidation ne doit pas empêcher le tribunal de rendre la justice et d'appliquer une peine exemplaire. *La buvette des alpages* [<http://www.buvettedesalpages.be/>] (13/02/2010).

Dans l'exemple (3), le repérage de «l'instance discursive étrangère»³⁶ au locuteur est immédiat et il s'agit bien de la voix de M. Borloo, signalée, entre autres, par la présence des guillemets. Dans (4), en revanche, l'énoncé ne fait entendre aucune voix. Ce dont il est question ici est plutôt le point de vue des défenseurs du braconnier (il s'agit du braconnage d'une louve) censés se constituer en groupes de manifestants. Le locuteur, pour sa part, reformule ce point de vue en qualifiant la bande de "groupuscule"³⁷. Les faits de polyphonie tels qu'ils apparaissent dans les exemples que nous venons d'exposer, sont régulièrement attestés dans un genre du Web comme les blogs dans lequel l'unicité du sujet parlant est constamment mise en cause du fait de la relation que le locuteur, par sa parole, établit, d'une part, avec ses lecteurs et, d'autre part, avec les altérités internes et externes qui le traversent. Au-delà de l'analyse éminemment énonciative à des fins argumentatives, il importe également de souligner dans (4) un bon exemple d'argumentation sur la personne (*argumentum ad personam*), qui se démarque de l'argumentation *ad hominem* proprement dite. Il s'agit, en effet, d'une attaque personnelle (l'appellatif "groupuscule" étant, en quelque sorte, une insulte) visant à disqualifier non seulement le point de vue des manifestants, mais également, et surtout, le groupe en tant que tel en soulignant notamment les effets délétères de leur conduite, leur mépris des lois et le discrédit qu'ils jet-

tent sur la population. De plus, l'intention de manifester est présentée comme une tentative d'intimidation de la part de groupes minoritaires qui, malgré leur soutien, ne sauront pour autant soustraire le braconnier à ses responsabilités. Ce dernier énoncé contient déjà, au niveau argumentatif, une propriété transitoire qui permet au blogueur d'enchaîner sur un passage essentiel de l'article (exemple 5):

(5) Il est inadmissible que les cas de braconnage de grands prédateurs ne soient pas punis en France. La plupart du temps, les plaintes sont classées sans suite, les auteurs de ces infractions sont relaxés ou ne se voient infliger que des peines ridicules sans pouvoir dissuasif envers d'éventuels candidats au braconnage. Faut-il rappeler que les ours, loups et lynx sont des espèces en danger, protégés par la loi française et européenne!? (*Ibid.*).

Ce passage s'ouvre sur un constat, «les cas de braconnage de grands prédateurs ne sont pas punis en France», auquel fait écho l'énoncé conclusion. L'écart entre la prémisse, qui prépare l'auditoire par un choix lexical axiologique ("inadmissible" est, de fait, porteur d'un jugement de valeur), et la question conclusive est, en vérité, un écart entre forme et substance (la loi française qui protège les espèces en danger existe, mais elle n'est pas appliquée). Entre les deux, le blogueur enchaîne plusieurs arguments qui, dans ce cas particulier, selon le schéma prototypique de l'argumentation³⁸, s'appuient sur un travail d'accréditation portant principalement sur l'illustration d'exemples et d'anecdotes empiriquement observés (les plaintes sont classées sans suite, les peines sont ridicules etc.).

Au niveau strictement argumentatif, ce que nous venons de remarquer pour les exemples (4) et (5) ne saurait s'appliquer à l'exemple (2). Les phénomènes d'hétérogénéité énonciative dont il était question *supra* impliquent une différente façon de gagner l'adhésion ou, dans notre cas, de réorienter des points de vue, qui s'éloigne du schéma argumentatif traditionnel. L'intégration du contre-discours argumentatif de l'autre dans le discours pseudo-monologique du blogueur sert, en effet, à mettre en évidence les points de faiblesse des positions contraires et, par ce biais, à multiplier les possibilités que ces positions soient rejetées. Ce qui manque à cet exemple est, sans doute, le travail de clarification qui généralement devrait faire suite à ce genre d'argumentation où l'argumentateur s'appuie sur les discours de l'autre. Comme on peut bien le constater, cet exemple accorde une place importante à l'implicite; ce faisant, les lois de passage et l'énoncé conclusion ne sont pas clairement repérés. Ce qui ne passe pas inaperçu est, en revanche, le choix lexical à valeur pa-

thémique tel que l'adjectif "fidèle" postposé à "chien", censé créer un sentiment de pitié chez l'auditoire. Mais, pensons également à "juste avant" qui évoque les instants avant la suppression injustifiée du chien et, encore, à la rupture syntaxique qui fait que cet élément, isolé du reste de l'énoncé, soit, par ce décrochage, emphatisé.

Remarques conclusives

Dans cette étude, nous nous sommes limités à cerner quelques aspects de la problématique du développement durable telle qu'on peut l'appréhender à travers un examen des discours du Web. L'accent a été mis notamment sur les discours circulant dans la blogosphère francophone afin de tester quelques-unes des multiples pistes qui permettent de mener à bien une analyse argumentative des cyberdiscours. On ne s'attardera pas à discuter, dans ces conclusions, les raisons qui ont amené à retenir la piste énonciative. Il importe plutôt de souligner la dissociation qui a été faite entre énonciation et problématique argumentative de l'*ethos* dont les chemins se croisent tout le temps, dans les travaux aussi bien en sciences du langage qu'en communication, en raison des nombreuses imbrications qui les allient.

Et en effet, sauf dans quelques cas où la tentation de nous appuyer sur l'analyse du contenu a été forte (ce qui n'a pas été fait), notre attention n'a jamais été absorbée par la façon dont le blogueur construit son image par le discours (ethos discursif), ou retravaille les représentations préalables (prédiscursif). Dans ces conditions, nous avons pu écarter de notre analyse les pages personnelles, privilégiant plutôt les blogs, notamment ceux qui présentaient une vocation autre que la simple autoreprésentation de son auteur. Inscrire les blogs dans les discours à dimension argumentative, telle qu'elle est théorisée dans le modèle de l'argumentation dans le discours, nous a permis d'attaquer frontalement l'idée de l'existence au sein du discours d'un arrière-plan argumentatif qui véhiculerait des opinions et des points de vue partagés et non pas imposés.

Voilà pourquoi les faits d'imputation des points de vue et de prise en charge n'ont jamais été qualifiés ici de stratégies, préférant parler plutôt d'"attitudes", terme relativement plus neutre. Dans un deuxième temps, nous nous sommes attachés à analyser les exemples d'un point de vue traditionnellement argumentatif, en faisant appel, d'une part, à la typologie des arguments et, d'autre part, au rôle que la démonstration par l'illustration joue dans l'entreprise argumentative. Un seul regret: ne pas avoir

pu explorer la dimension interactionnelle propre à ce genre du Web dans lequel le blogueur et ses commentateurs interagissent continuellement dans un rapport d'influence mutuelle.

Notes

1. Un modèle théorique récent propose d'inscrire l'argumentation dans le discours (R. Amossy, *L'argumentation dans le discours*, A. Colin, Paris 2006). Il s'agit, pourtant, d'une approche qui ne fait pas encore l'unanimité. Ceci s'explique par le refus de certains linguistes d'envisager l'argumentation linguistique dans ses rapports avec l'argumentation rhétorique; cfr. notamment O. Ducrot, *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique*, dans M. Doury, S. Moirand (éds.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris 2004. Plus précisément, cette théorie de l'argumentation dans le discours prend ses distances avec le modèle élaboré par Anscombre et Ducrot dans lequel l'argumentation est envisagée comme un fait de langue uniquement, centré sur une théorie des enchaînements d'énoncés (argument-conclusion) dont les liens sont assurés par des connecteurs ou des *topoi*. Pour cela, cfr. J.-C. Anscombre, O. Ducrot, *L'argumentation dans la langue*, Mardaga, Bruxelles 1983.

2. On indique par cette expression la langue en tant que «lieu matériel où se réalisent les effets de sens». Sonia Branca-Rosoff rapporte cette définition de Michel Pêcheux dans la notice qu'elle rédige pour le *Dictionnaire d'analyse du discours* de P. Charaudeau et D. Maingueneau, soulignant notamment le fait que la matérialité discursive se situe à la «frontière entre linguistique et discours». Notre opinion rejoint l'idée, aujourd'hui largement admise, que tout travail en argumentation qui se réclame ouvertement des sciences du langage ne peut faire abstraction de la façon dont les stratégies argumentatives sont mises en mots dans et par la langue.

3. Cfr. A. Krieg-Planque, *La notion de "formule" en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon 2009. On se reportera notamment au chapitre 4 consacré aux propriétés de la formule parmi lesquelles figure son caractère polémique.

4. Cfr. A. Jégou, *Les géographes français face au développement durable*, dans "L'information géographique", 71, 2007, pp. 6-18.

5. On se réfère notamment à l'Agenda 21 de la culture qui a vu le jour en mai 2004, à Barcelone, lors du Forum universel des cultures. Bien que dans le texte de l'Agenda 21 la formule ne soit pas systématiquement précédée par la préposition *dans*, le rapport n. 4 (en anglais) de la documentation officielle revient à plusieurs reprises sur la nécessité d'une intégration «of culture in(to) sustainable development» dont nous avons relevé 14 occurrences. Les signataires de l'accord ont travaillé pour que la perspective interculturelle, visant à promouvoir le dialogue entre les cultures et faisant de la diversité une ressource, ait droit de cité *dans* les politiques publiques aussi bien à l'échelle globale que locale.

6. On pourra se reporter pour cela aux premiers chapitres du volume de D. Cuhe, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris 2001.

7. J. Simonneaux, *Pour aller au-delà des «petits gestes»*, dans "Cahiers pédagogiques", 478, 2010, pp. 13-5.

8. *Ivi*, p. 14.

9. Cfr. *supra*.

10. A. Krieg-Planque, *Travailler les discours dans la pluridisciplinarité. Exemples d'une "manière de faire" en analyse du discours*, dans S. Bonnafous, M. Temmar (éds.), *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*, Ophrys, Paris 2007, p. 57.

11. D. Maingueneau, dans P. Charaudeau, D. Maingueneau (dirs.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris 2002, p. 458.

12. Cfr. A. Krieg-Planque, "Formules" et "lieux discursifs": propositions pour l'analyse du discours politique, dans "Semen", 21, 2006, pp. 19-47. Dans cette étude, l'auteur souligne maintes fois la nécessité de ne pas limiter l'analyse du discours à une "méthode" qui se réduirait dans les mains des chercheurs à une sorte de "boîte à outils" pour décrire des objets autres que les discours. Ce faisant, elle revendique la primauté à accorder au discours comme objet visé par la recherche.

13. Cfr. Amossy, *L'argumentation dans le discours*, cit.

14. Le choix d'insérer certaines typologies de blogs parmi les discours à dimension argumentative s'explique également par le rapprochement de ce genre d'écriture avec le style journalistique; les billets, en effet, se présentent souvent sous la forme d'articles ou de reportages, bien que dispensés des contraintes déontologiques qui investissent, en revanche, les écrits de presse.

15. C. Plantin, *L'argumentation*, coll. "Mémo", Seuil, Paris 1984, p. 18. Déjà chez Benveniste: «Il faut entendre discours dans sa plus large extension: toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez ce premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière». Cfr. É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, vol. 1, Gallimard, Paris 1966, pp. 241-2.

16. Amossy, *L'argumentation dans le discours*, cit., p. 3.

17. Nous utilisons ce terme faute de mieux, étant le titulaire celui qui, de fait, occupe la plate-forme d'hébergement du blog. Corrélativement, nous écartons aussi bien "propriétaire" que "modérateur", le premier étant trop vague alors que le deuxième ne représente qu'une des modalités possibles par lesquelles le blogueur peut gérer les contenus apportés à son blog par un tiers.

18. V. Beaudouin, S. Fleury, M. Pasquier, *Les pages personnelles comme terrain d'expérimentation*, dans F. Mourlhon-Dallies, F. Rakotonelina, S. Reboul-Touré (éds.), *Les discours de l'Internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles?*, Les Carnets du Cediscor 8, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris 2004.

19. Ivi, p. 150.

20. Sans pour autant exclure que plusieurs instances discursives puissent émaner du même locuteur (polyphonie interne).

21. A. Rabatel, *La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue*, dans "Marges linguistiques", 9, 2005, pp. 115-36.

22. Ivi, p. 115.

23. O. Ducrot, *Le dire et le dit*, Minuit, Paris 1984.

24. Ivi, p. 205.

25. La notion d'énonciateur telle que Ducrot l'exposait en 1984, et que nous reprenons dans cette étude, a été récemment remaniée dans un article coécrit avec Marion Carel dans lequel l'auteur propose une réactualisation de la théorie de la polyphonie esquissée dans *Le dire et le dit*. L'énonciateur y figure dans sa nouvelle veste de garant de contenus alors que l'idée de l'instance source d'un contenu ou d'un point de vue est rejetée comme lecture inexacte des idées originelles de sa théorie de la polyphonie. Pour cela, cfr. M. Carel, O. Ducrot, *Mise au point sur la polyphonie*, dans "Langue française", 164, 2009, pp. 33-44.

26. Le lien hypertextuel (souligné dans l'exemple) renvoie à un autre billet portant sur les chasseurs morts par accidents de chasse en 2009.

27. A. Rabatel, *Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée...*, dans "Langue française", 162, 2009, p. 71.

28. On pourrait y opposer l'objection que le locuteur, par l'interrogation, ne fait que formuler une hypothèse, peu probante, sur la supposée prise en charge du point de vue dans un autre lieu et dans un temps antérieur à l'énonciation effective. Pour autant, dans cet exemple, il importe d'observer le mécanisme de l'imputation quel que soit le bien-fondé de cette hypothèse.

29. Le fait d'intégrer le point de vue à son propre discours (*prise en compte*) n'implique pas corrélativement que ce point de vue soit pris en charge. La notion est de Roulet.

30. L'accentuation du mot "économie" réalisée à l'écrit par les guillemets permet d'interpréter l'ironie alors qu'à l'oral cela se traduirait sans doute par une hésitation ou sur le plan suprasegmental par une variation montante de la courbe intonative.

31. Ducrot, *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique*, cit., p. 213.

32. Ce qui revient à dire comment cet arrière-plan argumentatif permet aux lecteurs des blogs d'acquiescer une culture du développement durable qui se traduise effectivement par des actes concrets.

33. Théorie SCandinave de la POLyphonie LINguistiqueE.

34. L. Perrin, *La voix et le point de vue comme formes polyphoniques externes, le cas de la négation*, dans "Langue française", 164, 2009, pp. 61-80.

35. Ivi, p. 66.

36. *Ibid.*

37. Il importe également de souligner que la reformulation de ce point de vue est ici précédée par un autre tour ironique signalé, cette fois-ci, par des guillemets accompagnés d'une double exclamation. Ce faisant, le blogueur met en cause la possibilité que des braconniers puissent être représentés par des corporations ayant un statut juridique reconnu par la loi.

38. Cfr. Plantin, *L'argumentation*, cit.



Computer Learner Corpora e sistemi di annotazione dell'errore

di *Linda Barone*

Introduzione

L'influenza delle tecnologie informatiche e l'utilizzo di banche di dati linguistiche nella didattica delle lingue straniere sono visibili nella progettazione di un curriculum, nei materiali didattici, nelle tecniche e nella metodologia dell'insegnamento. L'incidenza della linguistica dei *corpora* sull'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera ha avuto un impatto notevole sui syllabi, soprattutto grazie all'acquisizione di descrizioni dettagliate della lingua in uso, mettendo in evidenza, per esempio, l'importanza del lessico e di frasi istituzionalizzate, semi-istituzionalizzate e collocazioni attraverso lo studio di fenomeni ricorrenti¹.

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso si sono moltiplicate ricerche *data-based* e *data-driven* su campioni di lingua che hanno evidenziato quanto i dati a disposizione possano essere utili per mettere in luce schemi lessicali e sintattici fondamentali nella *progettazione* di materiali didattici, grammatiche, dizionari, libri di testo ecc. quanto più vicini alla lingua in uso. Per non parlare dell'uso che può essere fatto di *corpora* di nativi da parte di docenti e di studenti che si accostano alla lingua in modo originale e altamente motivante trovando nella ricerca, soprattutto di tipo induttivo, un valido alleato nella costruzione delle competenze linguistiche.

Un discorso diverso è rappresentato dall'utilizzo di banche dati di produzioni di apprendenti una lingua straniera per l'esplorazione delle difficoltà di acquisizione linguistica, grazie anche alla presenza sempre più massiccia di strumenti informatici utili all'analisi delle deviazioni dalla lingua target. Se un *corpus* di testi scritti e/o parlati di nativi evidenzia ciò che è tipico della lingua madre e di conseguenza si rende utile per quanto più su detto, i *corpora*, d'ora in avanti CLC (*Computer Learner Corpus/Corpora*) di apprendenti una lingua straniera evidenziano ciò che si discosta dal tipico uso nativo dal punto di vista morfosintattico e lessicale, non soltanto relativamente all'errore, ma anche per determinate scel-

te linguistiche legate all'abuso o sottoutilizzo di alcuni pattern e all'aggiornamento o elusione di altri.

Un CLC, come d'altronde un database di produzioni native, deve rispettare alcune regole ben precise relative alle tecniche per reperire i dati e all'uso di software per analizzarli. Le caratteristiche più rilevanti che un CLC deve avere sono la "lunghezza" del *corpus*, che dipende dall'analisi che si intende effettuare (i CLC oggi a disposizione vanno da diversi milioni a poche decine di migliaia di parole), la rappresentatività relativamente alla varietà o al genere linguistico e testuale di interesse, nonché alle caratteristiche che accomunano gli apprendenti (livello dell'interlingua, contesto di apprendimento, informazioni relative all'età e al sesso), alla possibilità di osservare lo stesso gruppo di apprendenti in senso sincronico e diacronico e al riferimento ad altri *corpora* per analisi contrastive.

Quest'ultimo punto è in realtà molto controverso:

Is it right to study a learner *corpus* as an incomplete version of the target language rather as a self-contained system?... The choice of a native reference model is particularly complex for a widespread International language like English. Different norms may apply to learners of English as a foreign language in different areas of the world, which are more British – or American-oriented and to parts of Asia and Africa where second language norms have been standardized².

Tra i CLC più rappresentativi vanno ricordati il *Cambridge Learner Corpus* (CLC), il *Longman Learner's Corpus* (LLC), e l'*International Corpus of Learner English* (ICLE) che, a differenza dei primi due, che sono *corpora* "commerciali", è un *corpus* cosiddetto "accademico". Per l'analisi dei dati contenuti nei *corpora* si può ricorrere a diversi software, tra i quali il più noto e citato nella ricerca scientifica è senz'altro il *WordSmith Tools*³ e tale analisi può avvenire, come già detto, a diversi livelli. Il presente lavoro prende in esame alcuni strumenti utilizzati per la descrizione degli errori nei CLC e ha lo scopo di illustrare brevemente due progetti e software di annotazione dell'errore e di utilizzarne uno in particolare applicandolo a un database di produzioni scritte di apprendenti italiani di lingua inglese localizzati presso alcuni atenei nazionali tra i quali quelli di Catania, Roma e Napoli sedi con le quali il Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università di Salerno ha avviato tempo fa un progetto, coordinato dalla professoressa Bruna Di Sabato, per la creazione di un *learner corpus*, denominato UNISALC (*University of Salerno Learner Corpus*)⁴.

La *Computer-aided Error Analysis* (CEA), di cui si discute in questo lavoro, ha origine dall'analisi dell'errore che ha conosciuto una notevole fortuna, ma anche diverse critiche negative, negli anni Settanta dello scorso secolo. La metodologia alla base dell'analisi dell'errore era suscettibile di attacchi soprattutto in riferimento ai dati utilizzati che erano superficialmente associati a liste di errori comuni e questa pratica non teneva conto delle variabili linguistiche e della varietà degli apprendenti i cui risultati finivano con l'essere delle raccolte non naturali, approssimative e molto eterogenee di dati⁵. Un altro difetto dell'analisi dell'errore precedente alla CEA era da attribuirsi proprio ad una spiegazione non corretta degli errori per i quali venivano presentate delle tassonomie carenti e confuse basate su caratteristiche linguistiche a volte non osservabili o soggettive e contenenti categorie sovrapposte che rendevano l'identificazione dell'errore particolarmente difficile. Nell'era della CEA, la prima critica mossa all'analisi dell'errore sembra ormai superata grazie alle caratteristiche già enunciate con le quali i CLC sono oggi compilati, ma il secondo punto riguardante l'etichettatura degli errori è questione ancora aperta.

Diversi sono i progetti in atto sui sistemi di annotazione dell'errore e qui si cercherà di delinearne due in particolare e poi di applicare uno di questi al già citato database UNISALC. Il sistema scelto per l'analisi è quello dell'Università Cattolica di Louvain (UCLEE, *Université Catholique de Louvain Error Editor*) ma si introdurrà brevemente anche l'annotatore di errori del CLC, per capire in cosa differiscono. Entrambi sono basati sull'uso dell'inglese come lingua straniera e seconda (EFL e ESL), ma il primo è un annotatore di errori che proviene da un progetto accademico e il secondo è invece relativo al CLC che è di tipo commerciale, ossia nato allo scopo di fornire dati utili alla creazione di dizionari, grammatiche e di altri materiali didattici.

I

Sistema di annotazione del *Cambridge Learner Corpus*

Il *Cambridge Learner Corpus* (CLC) è un grande database di composizioni scritte di apprendenti di inglese come lingua straniera ed è un progetto della Cambridge University Press in collaborazione con Cambridge ESOL⁶. Il *corpus* contiene più di trenta milioni di occorrenze ed è stato quasi interamente etichettato con il software di annotazione dell'errore che illustreremo di seguito. La maggioranza delle etichette è basata su un

LINDA BARONE

sistema di annotazione di due lettere, di cui la prima rappresenta la categoria generale e la seconda identifica la classe di parole. Nella TAB. 1 vengono presentate le categorie e sottocategorie dell'*error editor* del CLC7.

TABELLA 1

Categorie e sottocategorie del CLC *error editor*

General types of error (first letter)

F: wrong Form used

M: something Missing

R: word or phrase needs Replacing

U: word or phrase is Unnecessary

D: word is wrongly Derived

Le etichette M, R e U possono apparire da sole quando non si è in possesso di ulteriori informazioni

Word classes (second letter)

A: Pronoun (Anaphoric)

C: Conjunction

D: Determiner

J: Adjective

N: Noun

Q: Quantifier

T: Preposition

V: Verb

Y: Adverb (-Y)

Punctuation errors:

MP: punctuation Missing

RP: punctuation needs Replacing

UP: Unnecessary punctuation

Countability errors:

CN: countability of Noun error

CQ: wrong Quantifier because of noun countability

CD: wrong Determiner because of noun countability

False friend errors:

FF: False Friend error

Agreement errors:

AGA: Anaphoric (pronoun) agreement error

AGD: Determiner agreement error

AGN: Noun agreement error

(segue)

TABELLA 1 (*segue*)

AGV: Verb agreement error

Additional error codes:

AS: Incorrect Argument Structure

CE: Compound Error

CL: Collocation error

ID: Idiom error

IN: Incorrect formation of Noun plural

IV: Incorrect Verb inflection

L: Inappropriate register (Label)

S: Spelling error

SA: American Spelling

SX: Spelling confusion error

TV: Wrong Tense of Verb

W: Incorrect Word order

X: Incorrect formation of negative

L'etichettatura del CLC, e di altri *corpora* “commerciali”, a differenza di quella dei *corpora* “accademici”, non ha il fine di creare una tassonomia dell'errore degli apprendenti, ma mira a individuare gli errori più frequenti creando delle categorie che, una volta analizzate, serviranno come base imprescindibile alla creazione di dizionari, grammatiche e libri di testo.

Un *corpus* annotato ha il vantaggio, rispetto ad un *corpus* non annotato, di sveltire il lavoro degli analisti che possono facilmente individuare le aree problematiche, deselezionando le frasi “senza errori” (etichettate con “NE”, no error) per concentrarsi su “cosa gli studenti tendono a sbagliare”. D'altro canto, la possibilità di avere liste separate di concordanze con e senza errori, aiuta a capire anche “cosa gli studenti sanno fare”, ambito di indagine quasi sempre ignorato.

Un altro vantaggio dell'annotazione del *corpus* è la capacità del sistema di individuare velocemente gli errori cosiddetti di “omission” e “commission”, ossia produzioni errate in cui qualcosa manca o qualcosa è usato in modo improprio:

Perhaps the greatest advantage over an uncoded corpus is that we can search for errors of omission as well as commission. After searching through a concordanced search on “at”, for example, in an uncoded corpus, it is possible to locate errors such as the unnecessary use of the preposition (e.g. *watching at the television), and the erroneous use of the preposition (e.g. *she invited me at her birthday party). However, it is not possible easily to find:

LINDA BARONE

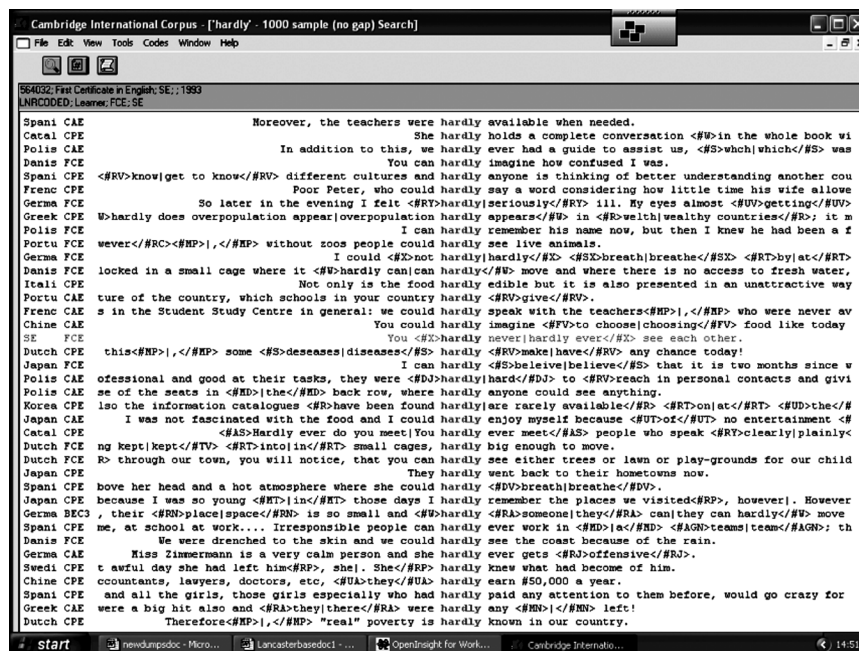
- Instances of failure to use the preposition (coded <#MT>) where it is required (e.g. *we looked each other);
 - Instances of where “at” should have been the chosen preposition, but a wrong preposition was chosen instead (coded <#RT>) (e.g. *we arrived to our destination). This would not be possible without the addition of and ability to search on a corrected version.
- (Nicholls, <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2003/papers/nicholls.pdf>)

Un esempio di come funziona il software è riportato nelle figure seguenti.
Gli errori sono etichettati in questo modo:

<#ETICHETTA>PAROLA SBAGLIATA|PAROLA CORRETTA </#ETICHETTA>

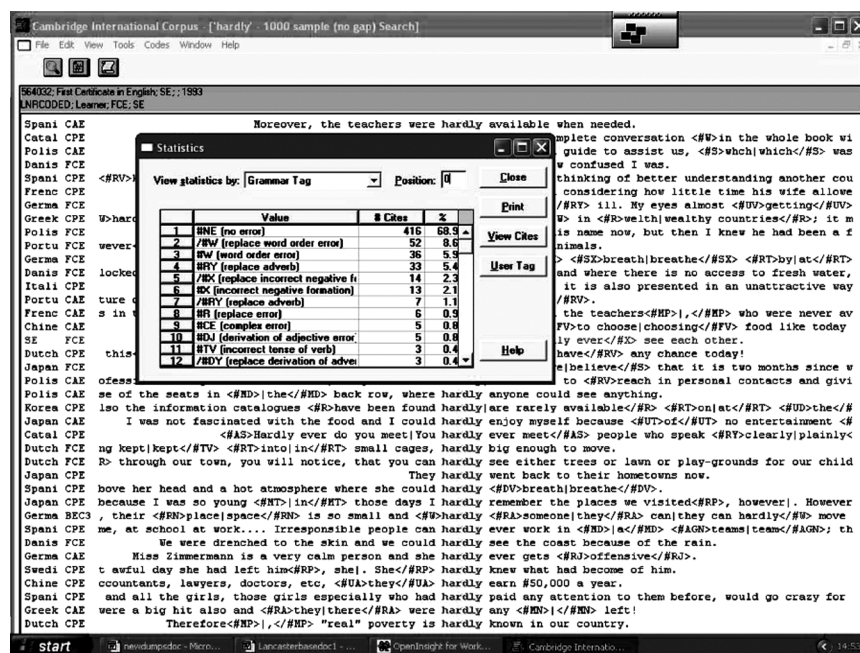
La figura di seguito riportata contiene una ricerca su una singola parola, ossia la “keyword in context” di colore rosso è sempre la stessa, in questo caso l’avverbio “hardly”.

FIGURA 1



La schermata contiene sulla sinistra la lingua madre dell'apprendente seguita dall'esame sostenuto (ad esempio, nel primo caso abbiamo uno studente spagnolo che sostiene l'esame per la certificazione CAE). Una volta ottenuta la schermata, attivando la funzione "statistics" si possono ottenere informazioni preziose sulla percentuale dell'uso corretto del termine e sul tipo di errore; in questo caso l'errore più frequente (con incidenza dell'8,6%) è di natura sintattica come si vede nella figura che segue.

FIGURA 2



Un altro vantaggio di questo sistema di annotazione sta nel fatto che si può individuare un'area problematica costituita non solo da parole singole, ma anche da gruppi di parole; in questo caso si propone una schermata con l'uso errato di sostantivi non numerabili, ossia sostantivi, quali "information", che non prendono la "s" del plurale.

LINDA BARONE

FIGURA 3



Anche qui, utilizzando il comando “statistics” si può facilmente verificare l’incidenza degli errori e si nota che gli errori più frequenti nell’uso degli “uncountable nouns” sono “informations” e “advices” con percentuali rispettivamente del 23,9 e del 7,9%. È anche possibile, sempre con la funzione “statistics”, classificare gli errori per lingua madre e, nel caso di “informations”, si nota che gli studenti che maggiormente incorrono nell’errore sono di madrelingua francese, seguiti dai tedeschi e dai portoghesi.

Prima di procedere alla descrizione e all’applicazione del sistema UCLEE, si vuole qui fare una considerazione che verrà ampiamente illustrata in seguito sui possibili limiti che tali software presentano. La lettura delle etichette sopra riportate può risultare di non facile interpretazione e può generare confusione perché l’errore può essere etichettato e corretto in modi diversi a seconda della sua natura. Molto spesso ci si trova di fronte a casi ambigui, nei quali riconosciamo immediatamente l’errore, ma non sappiamo quale sia il modo migliore per etichettarlo. Ad

esempio, nel caso della frase «I've decided to use my third wish for my brother because I'm really proud of him and because we have always been very close each other as if we were the same person»⁸, il testo sottolineato indica la zona problematica il cui errore è evidente, ma non è altrettanto evidente identificare l'etichetta appropriata e la conseguente correzione da apportare. In questo caso la decisione oscilla tra due possibilità: aggiungere la preposizione mancante dopo "close" oppure eliminare "each other". Questo, tra gli innumerevoli esempi possibili, suggerisce che la gerarchia dell'errore non esiste, o si potrebbe dire che la scelta da parte dell'etichettatore è libera e, di conseguenza, a nostro parere approssimativa.

2

Sistema di annotazione dell'Université Catholique de Louvain

Il software UCLEE (*Université Catholique de Louvain Error Editor*)⁹ è, come il precedente, uno strumento utile al fine di etichettare errori contenuti in testi scritti in lingua inglese. Il programma è di tipo semi-automatico perché permette all'utente, dopo aver individuato l'errore e la sua natura, di etichettarlo scegliendo tra le categorie di errore che si espongono di seguito. La correzione dell'errore non è automatica, poiché la revisione va inserita manualmente. L'identificazione delle tipologie di errore da parte di UCLEE nasce dall'analisi di un *corpus* di saggi scritti da apprendenti di inglese come lingua straniera. A partire dal database e dagli errori selezionati sono state individuate sette macrocategorie: forma, grammatica, lessico-grammatica, lessico, parola, registro e stile. Per ciascuna categoria sono state determinate delle sotto-categorie e per alcune sotto-categorie esistono delle ulteriori suddivisioni, che tentano di illustrare al meglio il tipo di errore riscontrato.

Nella TAB. 2 vengono presentate le categorie e sottocategorie di UCLEE.

TABELLA 2
Categorie e sottocategorie di UCLEE

Form (F):
– Morphology
– Spelling

(segue)

LINDA BARONE

TABELLA 2 (*segue*)

Grammar (G):

- Articles
- Nouns (noun case, noun number)
- Pronouns
- Adjectives (adjective order, adjective number, comparative/superlative)
- Adverbs
- Verbs (verb number, verb morphology, non-finite/finite verb, verb voice, verb tense, auxiliaries)
- Word class

Lexico-Grammar (X):

- Complementation
- Dependent preposition
- Nouns (countable/uncountable)

Lexis (L):

- Lexical phrase
- Lexical single (false friends)
- Connectives [logical connectors (single/complex), coordinating conjunctions, subordinating conjunctions]

Word (W):

- Redundant
- Missing
- Order

Register (R)

Style (S):

- Incomplete
- Unclear

3

UCLEE in teoria e in pratica

Gli autori del software UCLEE sono consapevoli che le distinzioni non possono ritenersi assolute e che alcune categorie di errore possono essere sovrapposte, ma sostengono che un buon analista deve essere in grado di scegliere l'etichetta esatta tra le quaranta disponibili e quindi fugare ogni dubbio sulla natura dell'errore e la sua appartenenza ad una specifica categoria. I principi che regolano il corretto uso del software sono sei, verranno qui esposti in modo riassuntivo e accompagnati da alcuni

esempi¹⁰. Su tali regole ritorneremo perché, come si vedrà, molte di esse presentano delle eccezioni che possono rendere più complessa la scelta dell'etichetta e il suo inserimento nel punto preciso della frase.

1. Non etichettare sulla base della forma corretta, ma soltanto su quella della forma errata.

Solo partendo dall'errore si potrà essere in grado di selezionare l'esatta etichetta. *Sheila's best quality is the optimism*: l'errore qui riscontrato è l'uso dell'articolo determinativo, per cui l'etichetta da scegliere è GA, ossia Grammar Articles e non GP, Grammar Pronouns, anche se la frase corretta dovrà essere *Sheila's best quality is her optimism* con l'aggiunta dell'aggettivo possessivo femminile.

2. L'etichetta va posta immediatamente prima dell'errore.
Si consideri l'esempio:

Anyway I'm sure that all the people who take time for (GP) theirselves \$them-selves\$ to relax live in a better and happier way than people who live thinking only about what they have to do here and now.

Si nota che l'etichetta da apporre, in questo caso GP (*grammar pronoun*), precede l'errore.

3. La correzione va posta immediatamente dopo l'errore ed è compresa tra i simboli \$.
4. Quando una stessa parola presenta due errori le etichette da inserire sono due. Ad esempio, se leggiamo una parola quale *happynesses*, essa presenta un errore di ortografia (FS, Form Spelling) e un errato uso del sostantivo non numerabile (XNUC, lexico-grammar nouns uncountable countable). L'etichettatura dovrà essere: (FS) *happynesses* \$happiness\$ (XNUC) *happynesses* \$happiness\$.
5. Per indicare la presenza di parole in eccesso o la mancanza di una parola va usato il simbolo "o".

Nel caso in cui la frase presenti parole che vanno cancellate l'etichettatura dovrà essere così effettuata:

Once one of my teachers asked (XVPR) to \$o\$ me to play with the other children on the merry-go-round.

In questo caso l'errore riscontrato è l'uso della preposizione "to" dopo il verbo "to ask" e l'etichetta corrispondente è XVPR ossia *verbs used with the wrong dependent preposition*.

Nel caso opposto, vale a dire quando una parola manca, la correzione avviene in questo modo:

I still remember all (GA) o \$the\$ days I spent with my dog Fritz.

6. Gli errori che derivano da una correzione già effettuata non vanno etichettati e corretti. Il sesto e ultimo principio afferma che, se all'interno di una frase si riscontra un errore, questo va certamente etichettato e corretto, ma se, dopo la correzione, il resto della frase risulta conseguentemente errato, l'etichettatura non può essere effettuata. Per semplificare si riporta il seguente esempio: *he placed a handicap in my way*. L'errore che qui si rileva è di carattere lessicale; il sostantivo "handicap" non è un collocato del verbo "to place" e la correzione da apportare dovrebbe essere "obstacle". Tale correzione porterebbe di conseguenza alla frase: *he placed a obstacle in my way* che risulta comunque errata per l'uso dell'articolo indeterminativo "a" davanti a vocale. In questo caso, dunque, va etichettato l'errore lessicale, ma non il conseguente uso errato dell'articolo che è solo un effetto della correzione apportata.

Come più su affermato, i principi che regolano il corretto utilizzo del software UCLEE presentano delle eccezioni che potrebbero rendere il lavoro di etichettatura più complesso e insidioso.

Lo scopo di questo lavoro non è certo quello di mettere in discussione l'efficacia del software UCLEE, ma di sottolineare che in alcuni casi la scelta dell'etichetta diventa difficile non soltanto per le eccezioni ai principi, ma anche perché spesso si possono incontrare delle tipologie di errore che ricadono in più categorie o etichette o in nessuna di quelle a disposizione.

I settori problematici riguardano in particolare le macroaree *forma*, *grammatica*, *lessico-grammatica* e *lessico* la cui differenza non è sempre chiara e le cui categorie sembrano a volte sovrapporsi.

I concetti di *forma*, *grammatica*, *lessico* e *lessico-grammatica* sono molto generali e proprio questa vaghezza può causare confusione in chi utilizza un software come quello che si sta illustrando.

Per tentare di chiarire i concetti e cercare di distinguere in modo netto le quattro macroaree, si presentano di seguito alcune definizioni come appaiono nel *Dictionary of Linguistics and Phonetics*¹¹, in *The Handbook*

of *Discourse Analysis*¹², nel *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*¹³ e nell'*Oxford Dictionary of Linguistics*¹⁴.

La categoria “forma” in UCLEE è suddivisa in due sezioni: morfologia e ortografia.

Nel dizionario di Crystal leggiamo:

Morphology (n.) The branch of grammar which studies the structure or forms of words, primarily through the use of the morpheme construct. It is traditionally distinguished from syntax, which deals with the rules governing the combination of words in sentences. It is generally divided into two fields: the study of inflections (inflectional morphology) and of word-formation (lexical or derivational morphology) – a distinction which is sometimes accorded theoretical status (split morphology).

Appare immediatamente chiaro che la morfologia è parte integrante della grammatica, per cui distinguere errori di “forma” da errori di “grammatica” può provocare confusione in chi utilizza il software. Tra gli esempi di errori presentati nella categoria “forma, morfologia (FM)” troviamo la terza persona singolare del verbo “to watch” scritta “watches” che però potrebbe appartenere anche alla categoria “spelling”, oppure l’uso errato del comparativo irregolare di “bad” scritto “badder” che può ricadere anche nella categoria “lessico”.

In Beccaria la definizione di “ortografia” è la seguente:

Ortografia (gr. Orthographia “scrittura corretta”) Indica il modo di scrivere correttamente le parole e, come tale è quella parte della grammatica che si interessa dei fenomeni grafici, proponendo e codificando regole, mutevoli nel tempo, in base all’uso. [...] L’o., dunque, regola la scrittura, il modo di dividere le parole, o per andare a capo, l’uso delle maiuscole e delle minuscole, i sistemi di punteggiatura.

Anche in questo caso la definizione non dà adito a dubbi, l’ortografia è parte della grammatica. In più, nelle categorizzazioni che troviamo nel dizionario di Beccaria non si fa menzione dell’ortografia relativamente alle varietà diatopiche di una lingua, ma tra gli esempi di errori ortografici che leggiamo nel manuale UCLEE, appaiono “center” e “color” che sono etichettati come errori perché viene usato lo spelling americano e non quello britannico.

Passando al concetto di grammatica non è facile fornire una definizione concisa data la vastità di implicazioni e fenomeni connessi ad essa e anche il disaccordo che regna tra gli studiosi sulla natura e sul signifi-

cato del termine. E, dopo aver consultato i dizionari e le enciclopedie a disposizione, ci si rende conto che una definizione che in poche righe ci dia l'idea di cosa sia la grammatica in senso generale non esiste. L'unica "delimitazione" del termine – ma a nostro avviso non molto chiara proprio a causa della ricerca di sinteticità laddove impossibile – la troviamo nel dizionario di Matthews in cui si legge:

Grammar Any systematic account of the structure of a language; the patterns that it describes; the branch of linguistics concerned with such patterns. Often restricted to relations among units that have meaning. Hence opp. phonology: e.g. singing is a grammatical unit, as are sing and -ing, while [s] or the syllable [sj] are phonological. Also opposed, though again not always, to a dictionary or the lexicon. E.g. the meanings of sing belong to its entry in the lexicon: the role of -ing to grammar, where it is described for verbs in general. When limited in these ways the study of grammar reduces to that of morphology and syntax.

Tale definizione, seppur essenziale, rende l'idea che per *grammatica* in senso generale si intende lo studio della morfologia e della sintassi. Quindi, ancora una volta si sottolinea che i problemi morfologici andrebbero inclusi nella categoria "grammatica" o che almeno si dovrebbe scindere la categoria "grammatica" in "morfologia" e "sintassi", termine quest'ultimo che non compare affatto nelle macroaree UCLEE.

Nella categoria "grammatica" di UCLEE si inserisce l'etichetta GNC (Grammar, Noun Case) che prevede la correzione di usi impropri della "s" del possessivo (saxon genitive) con l'esempio *behind the Berlin's wall*, da correggere in *behind the Berlin wall*. Nella categoria "forma" troviamo invece l'etichetta FM (Form, morphology) e tra gli esempi denominati "inflectional errors" compare *l'uso errato del genitivo sassone* con l'esempio *girls's* da correggere con *girls'*. Seppure indubbio che i due errori presentati siano di natura diversa, la comparsa del genitivo sassone in entrambe le macroaree può causare confusione e conseguentemente un'errata identificazione dell'etichetta da apporre.

Spostandoci al concetto di *lessico*, la ricerca della definizione ideale appare subito ardua. Secondo le regole del manuale UCLEE il lessico comprende gli errori che riguardano le proprietà semantiche di parole o frasi. Nello specifico, l'area è suddivisa in tre sotto-categorie che citiamo di seguito.

Lexical Single (LS) is used for conceptual or collocational lexical errors in single words only. Included in this sub-category are solid and hyphenated compounds;

Lexical Phrase (LP) includes most errors in (semi-)fixed multi-word expressions and idioms. Compound words separated by a blank are included in the sub-category;

Lexis, Connectives (LC) consists of errors involving connectives: coordinating conjunctions, subordinating conjunctions or logical connectors».

Qualche dubbio sorge immediatamente leggendo la terza sotto-categoria che comprende l'uso errato di congiunzioni (ma si dovrebbe aggiungere che i *connectives* possono essere anche avverbi o alcuni tipi di verbi, quali quelli con funzione sintattica predicativa). Leggendo la definizione che fornisce Crystal del termine *connective* si capisce immediatamente che il termine indica qualcosa di relativo alla grammatica, in particolare alla sintassi, ma non al lessico.

Connective (adj./n.) A term used in the grammatical classification of words to characterize words or morphemes whose function is primarily to link linguistic units at any level. Conjunctions are the most obvious types, but several types of adverb can be seen as connectives (*therefore, however, nevertheless* etc.), as can some verbs (the copulas *be, seem, feel* etc.).

Ma torniamo al concetto più generale di lessico e a come esso viene definito in Beccaria:

Lessico (gr. *lexicón* [biblión] “libro delle parole”). Insieme delle parole e delle locuzioni che compongono una lingua, sia essa la lingua intera di una comunità o una sua parte, ad es. un sottocodice o la lingua di uno scrittore o di un parlante: si parla quindi del l. dell'italiano trecentesco, del l. dell'economia, del l. leopardiano, del l. di un bambino di tre anni. Nell'accezione comune è visto come formato dalle unità lessicali dotate di significato non grammaticale ed è contrapposto alla grammatica intesa come insieme di regole che governano la combinazione di parole in frasi. [...]

È evidente che il *lessico* in senso ampio si riferisce a tutte le parole che compongono una lingua, ma generalmente, come appena descritto, esso viene opposto alla *grammatica*; questo implica che per evitare confusione tra i termini, sarebbe il caso di considerare la *grammatica* e il *lessico* come due macroaree, la prima comprendente morfologia e sintassi, la seconda tutti gli aspetti relativi all'uso delle *unità lessicali dotate di significato non grammaticale*.

Per concludere questa panoramica sulle definizioni è importante soffermarsi sulla lessico-grammatica che unisce i due termini e che apre la stra-

da a riflessioni linguistiche da prospettive del tutto diverse e strettamente legate alla linguistica dei *corpora*, in particolare al concetto di concordanza.

The introduction of concordancing as a common tool of linguistic research changed the traditional view of the internal structure of human language i.e. “the open-choice principle”¹⁵. [...] Certain collocations are rather fixed, though they are not necessarily idioms (in the traditional meaning of the word) and certain vocabulary and grammar items often co-occur in an idiomatic manner. “Words do not occur at random in a text and the open-choice principle does not provide for substantial enough restraints on consecutive choices”¹⁶. The new schematic approach introduces the notion of lexico-grammar and combines the previously separate fields of grammar and vocabulary¹⁷.

Concludendo, sulla lessico-grammatica non si possono non citare studiosi quali Halliday e Lewis che hanno fatto di questo concetto una base essenziale della loro ricerca scientifica. Halliday e Matthiessen¹⁸, ci spiegano la loro idea di lessico-grammatica in questo modo:

We are interpreting lexicogrammar not as an isolated system, but rather as an integral subsystem of language-in-context. More specifically, lexicogrammar is the stratum that is internal to language, interfacing with both semantics and phonology/graphology; and together with semantics it forms the content system of language.

Lewis¹⁹, partendo dal principio cardine dell’approccio lessicale per cui la dicotomia lessico/grammatica non ha ragione di esistere, ci illustra in modo pratico che cosa egli intenda per *grammaticalized lexis*:

Language consists not only of traditional grammar and vocabulary but of multi-word prefabricated chunks [...] and these chunks occupy a crucial role in facilitating language production” [...] If you learn *initial reaction* (one item) it is easy to split the chunk apart, and acquire *initial* and *reaction*, two more items. If you learn the words separately, you must also know a third item, the correct collocation. Separating collocations into their component words is easy; it is considerably more difficult to put words together to form natural collocations.

Questa lunga parentesi sulla lessico-grammatica serve a comprendere bene il significato del termine e soprattutto a confrontare le sopraindicate citazioni con quanto leggiamo nel manuale UCLEE a proposito della categoria *lexico-grammar*, la quale viene suddivisa in tre sotto-categorie nessuna delle quali sembra appartenere all’idea che di lessico-grammatica hanno gli studiosi citati.

Nella prima suddivisione troviamo tutti gli errori definiti di *complementation*, ad esempio l'errato complementatore del sostantivo *possibility* (**students have the possibility to leave*), nella seconda parte della lessico-grammatica abbiamo l'uso errato di preposizioni dopo sostantivi, aggettivi e verbi e nella terza vengono inclusi tutti gli errori relativi ai sostantivi numerabili e non numerabili. Nessun accenno all'interno della classe lessico-grammatica di UCLEE viene fatto rispetto a concetti portanti quali la collocazione o l'uso errato di espressioni idiomatiche, di verbi sintagmatici, di espressioni istituzionalizzate o semi-istituzionalizzate.

Per concludere il discorso sull'analisi e commento del software UCLEE, qualcosa va detto anche in merito alla categoria chiamata "word" che non appare chiara in quanto innanzitutto non si capisce perché essa debba essere separata dalla categoria "lexis", ma anche perché la suddetta categoria presenta una suddivisione in tre sotto-categorie che sono "ridondanza", "omissione di parole" e "ordine delle parole" che non appaiono ben *comprese* nella macroarea, considerando che il concetto di ridondanza appartiene alla grammatica e/o alla semantica e soprattutto che l'ordine delle parole nelle frasi sembra riguardare problemi di tipo sintattico piuttosto che lessicale.

Conclusioni

I *learner corpora* e i sistemi di annotazione dell'errore rivestono un'importanza fondamentale nel dibattito scientifico e sono soprattutto utili ai fini della progettazione di materiali didattici che possano facilitare l'acquisizione della lingua straniera cercando di superare gli ostacoli che determinati apprendenti incontrano naturalmente nel proprio percorso.

Allo stesso tempo va detto che gli studi sull'annotazione dell'errore hanno molta strada da percorrere non soltanto perché il campo è di recente nascita, ma anche perché i software in uso oggi presentano delle lacune in merito all'uso e alla chiarezza nella scelta delle etichette.

Seppure le limitazioni maggiori siano ormai ricordi del passato e le tassonomie degli errori siano state modificate nel tempo e rese più attendibili, è ancora vero che non soltanto non c'è accordo universale da parte dei ricercatori sull'uso di uno schema unico di annotazione, ma anche che quelli presenti non sono del tutto affidabili proprio per le critiche che si muovevano alla vecchia analisi dell'errore, ossia accavallamento delle categorie e confusione nella gestione delle etichette. Tali limiti fanno ritenere a molti ricercatori che la *Computer-Aided Error Analysis* non sia del

LINDA BARONE

tutto convincente e di conseguenza utile nella comunità scientifica e nell'applicazione dei risultati per lo sviluppo di materiali didattici efficaci.

Note

1. M. Lewis, *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Language Teaching Publications, Hove 1993; M. Lewis, *Pedagogical Implications of the Lexical Approach*, in S. Coady, T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1997; M. Lewis (ed.), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove 2000.

2. M. T. Prat Zagrebelsky (ed.), *Computer Learner Corpora, Theoretical Issues and Empirical Case Studies of Italian Advanced EFL Learners' Interlanguage*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2004, pp. 45-6.

3. Il software *WordSmith Tools*, ideato da Mike Scott (Università di Liverpool), è composto da una serie di strumenti per l'analisi di *corpora* linguistici; tali strumenti, dapprima utilizzati dalla Oxford University Press per ricerche lessicografiche utili alla compilazione di dizionari e grammatiche, è ora usato in ambito scientifico per ricerche di diversa natura finalizzate alla comprensione dei meccanismi linguistici.

4. Questa operazione ha coinvolto diverse sedi universitarie dislocate in tutto il territorio nazionale. Si è provveduto a distribuire alle sedi coinvolte un pacchetto composto dai seguenti documenti: 1. Placement test, 2. Scheda dati rilevazione studenti, 3. Scheda illustrazione fasi operative (per docenti), 4. Lettera di istruzioni (per studenti), 5. Tracce per composizioni. Nel corso del primo semestre dell'a.a. 2006-2007, i colleghi che hanno aderito al progetto hanno provveduto alla raccolta dei dati e alla somministrazione ai loro studenti del test di piazzamento e delle prove di scrittura. Nel corso del secondo semestre di lavoro, i dati pervenuti hanno reso possibile la creazione di un *corpus* di circa 90.000 occorrenze. Gli obiettivi del progetto sono riassunti essenzialmente nello studio e nell'analisi del fenomeno Interlingua visto nel suo complesso. In primo luogo, si è proceduto a delineare le caratteristiche formali dell'interlingua attraverso l'analisi e l'etichettatura delle strutture sintagmatiche (SN, SV, SP) complesse impiegate dagli apprendenti. Si è poi proceduto ad identificare le principali aree di errore attraverso le metodologie della *Error Analysis* (EA). Lo scopo è di isolare tratti specifici caratterizzanti singoli gruppi in determinate aree geografiche ed evidenziare eventuali variabili diatopiche. Si è proceduto all'analisi computerizzata dell'errore attraverso l'impiego di specifici programmi di concordanze (*ConcApp* e *WordSmithTools*) e di etichettatura degli errori (UCLEE – *Université Catholique de Louvain Error Editor*). In questa fase del progetto ci si è prevalentemente soffermati su una ridefinizione di alcuni schemi di etichettatura dell'errore presenti nel programma UCLEE che risulta ad una prima indagine incompleto ai fini del progetto e non prevede una serie di possibili combinazioni di errori che gli studenti italiani sono portati a commettere nell'ambito dell'interlingua.

5. R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford 1994, pp. 49-50.

6. Gli esami *ESOL* (*English for Speakers of Other Languages*) sono organizzati dall'Università di Cambridge e si articolano in un'ampia tipologia di prove, aumentate progressivamente nel corso degli anni, miranti ad accertare nei candidati il livello di conoscenza della lingua inglese sia scritta che parlata nelle quattro abilità fondamentali.

7. Maggiori informazioni sul *Cambridge Learner Corpus* sono reperibili sul seguente sito: http://www.cambridge.org/elt/corpus/learner_corpus2.htm.

8. L'esempio riportato è parte del *corpus* UNISALC cui si è fatto riferimento nell'introduzione.

9. Il programma è disponibile al sito <http://cecl.fltr.ucl.ac.be/>.

10. Tutti gli esempi di errori riportati fanno parte del database UNISALC cui si è fatto riferimento nell'introduzione.
11. D. Crystal, *Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Blackwell Publishing, Oxford 2007.
12. D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Blackwell Publishing, Oxford 2005.
13. G. L. Beccaria (a cura di), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2004.
14. P. H. Matthews, *Oxford Dictionary of Linguistics*, Oxford University Press, Oxford 1997.
15. J. Sinclair, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford 1991, p. 109.
16. *Ibid.*
17. J. Krajka, *Corpora and Language Teachers: From Ready-Made to Teacher-Made Collections*, in *CORELL, Computer Resources for Language Learning*, 1, 2007, p. 37.
18. M. A. K. Halliday, C. Matthiessen, *Systemic Functional Grammar: A First Step into the Theory*, Arnold, London 1997, p. 42.
19. Lewis, *Pedagogical Implications of the Lexical Approach*, cit., p. 7.



Analisi dell'interlingua e sistemi di annotazione: implicazioni teoriche ed indagini empiriche

di Rita Calabrese

Introduzione

L'impiego di *corpora* elettronici nella ricerca linguistica si rivela particolarmente efficace quando ai dati raccolti (*raw data*) vengono aggiunte informazioni di carattere linguistico e funzionale che facilitano la loro interpretazione da un punto di vista morfosintattico. Il risultato di tali procedure di analisi è rappresentato da *Treebanks*¹ ovvero *corpora* annotati sintatticamente attraverso rappresentazioni ad albero.

Solitamente distinta dalla procedura di *mark-up*², l'annotazione di un *corpus* realizzata con l'applicazione di sistemi computerizzati (*parsers*) che eseguono un'etichettatura delle parti del discorso (*POS tagging*) costituisce una procedura particolarmente efficace nel chiarire, ad esempio, casi di ambiguità grammaticale in cui un lessema, se privo di annotazione, può essere interpretato sia come verbo (V) che come nome (N) (ad esempio *work*). I *parsers* generalmente propongono descrizioni delle produzioni linguistiche di una comunità di parlanti basate su regole grammaticali estratte da un campione di dati e tale caratteristica talvolta non permette di eseguire l'analisi automatica anche di frasi non grammaticali³. Si tratta, dunque, di sistemi di analisi basati su grammatiche di precisione che distinguono principalmente ciò che è grammaticale da ciò che non lo è basandosi su un *corpus* necessariamente limitato di dati, in quanto la descrizione fa esclusivamente riferimento a campioni di frasi grammaticalmente corrette di una lingua inseriti nel sistema. Tuttavia, la propensione dei parlanti a produrre costruzioni che presentano "deviazioni" dalla norma e il fatto che molti di essi usino una lingua straniera come strumento di comunicazione comporta in sé «that naturalistic ungrammatical sentences are of interest to linguists studying language production, language loss and language learning, and that the grammatical/ungrammatical distinction cannot therefore be completely dismissed»⁴.

Con la distinzione tra *competence* e *performance*, Chomsky⁵ intese sottolineare che la lingua d'uso prodotta dai parlanti può presentare im-

perfezioni ed errori (*slips*) rispetto alla competenza linguistica in sé, pertanto per ottenere una descrizione accurata di una lingua “reale”, sarà necessario rappresentare anche tali imperfezioni all’interno dei sistemi descrittivi adottati nelle analisi linguistiche: «it is necessary to determine the ungrammatical sentences in a language in order to determine the grammatical ones»⁶.

Partendo dunque dal presupposto che descrizioni “realistiche” della lingua d’uso devono tener conto anche dei fenomeni di deviazione e dalla considerazione che tale necessità possa estendersi anche all’analisi dell’interlingua, il presente contributo nasce nell’ambito di uno studio preliminare condotto su un campione di dati inclusi in un *corpus* (*University of Salerno Learner Corpus*; UNISALC) di produzioni scritte da studenti di inglese come lingua straniera provenienti da alcuni atenei del Centro-Sud d’Italia⁷ con l’obiettivo di illustrare le caratteristiche tecniche e le capacità descrittive di alcuni dei più diffusi sistemi di annotazione.

In particolare, sono stati presi in esame il sistema di annotazione semi-automatica dell’*Université Catholique de Louvain Error Editor* (UCLEE) e il *Visual Interactive Syntax Learning* (VISL). I livelli di specificazione delle analisi che si ottengono con ciascun sistema saranno esposti con esempi tratti dal *corpus* UNISALC seguendo due criteri principali:

- a) adeguatezza del repertorio di etichette del sistema quanto a *coverage* per estensione/qualità dell’analisi prodotta rispetto ai dati in esame/da analizzare;
- b) adeguatezza del tipo di procedura semi-automatica e computerizzata rispetto agli obiettivi dell’analisi proposta sul campione di dati in esame.

L’ambito di indagine a cui fa riferimento lo studio comprende quindi l’etichettatura degli errori (*error tagging*), delle parti del discorso (*POS tagging*) e delle loro funzioni sintattiche (*parsing*) nell’interlingua.

In particolare, l’indagine condotta sul campione di dati è incentrata sull’interpretazione e conseguente annotazione dei sintagmi preposizionali che costituisce una delle aree della grammatica della lingua in cui risultano più evidenti le diverse strategie messe in atto dagli apprendenti a livello semantico-sintattico e la loro difficoltà ad integrare automaticamente struttura sintagmatica ed informazione lessico-semantica. Inoltre, poiché la nozione di argomento opera a livello sintattico e semantico nel determinare la valenza di un verbo e le sue strutture di sottocategorizzazione (*subcategorization frames*), lo studio tenderà a verificare come i sistemi di annotazione automatica interpretano

tali casi e se possono aiutarci a capire gli usi devianti dalla norma dei sintagmi preposizionali e della complementazione verbale da parte degli apprendenti di inglese L2.

Per verificare tale ipotesi il *corpus* di dati raccolti è stato prima annotato automaticamente utilizzando le applicazioni disponibili sull'interfaccia VISL (*Visual Interactive Syntax Learning*) che forniscono informazioni di tipo sintattico e semantico su una determinata struttura in costituenti, poi i sintagmi preposizionali presenti nel *corpus* sono stati analizzati in base alla testa (preposizione, verbo, nome) e alla funzione sintattica (argomento o aggiunzione) utilizzando il *concordancer* ConApp. Infine, i risultati dell'annotazione automatica sono stati confrontati con quelli derivanti dall'annotazione computerizzata dell'errore.

Nella sua natura di *work-in-progress*, il presente contributo presenta quindi riflessioni su procedure metodologiche volte a individuare non solo la reale natura delle produzioni interlinguistiche degli apprendenti di lingua straniera, ma anche le caratteristiche strutturali delle produzioni *non-nativelike*, di cui gli analizzatori sintattici dovrebbero tener conto. L'analisi statistica delle costruzioni sintattiche nell'interlingua dovrebbe, infatti, consentire di: 1. individuare i casi più frequenti di *non-nativeness* insieme alla natura e all'origine dell'errore; 2. approfondire la comprensione dei meccanismi di costruzione sintattica che operano a livello profondo nella L1 come nella L2⁸.

I

Sistemi di annotazione: un'analisi su campione

Uno dei principali vantaggi dei *corpora* annotati consiste nella possibilità da essi offerta di essere utilizzati come risorsa disponibile a vari livelli di interrogazione qualitativa e quantitativa, in cui l'annotazione costituisce un "valore aggiunto" (*added value*)⁹, in quanto rende esplicita l'analisi dei dati oggettivi che diversamente rimarrebbero semplici elementi registrati nel *corpus*: «annotation only means undertaking and making explicit a linguistic analysis. As such, it is something that linguists have been doing for centuries»¹⁰.

Una questione ampiamente dibattuta riguarda l'accuratezza e l'affidabilità delle analisi proposte dai diversi sistemi di annotazione che possono essere suddivisi secondo tre diverse procedure: manuale, semi-automatica e automatica. Con l'annotazione automatica il computer interpreta i dati linguistici senza l'intervento manuale dell'analista, il quale

nella fase di programmazione del sistema ha stabilito le regole e gli algoritmi necessari ad interpretarli (*machine learning algorithms*).

I sistemi di annotazione semi-automatici sono costituiti da un'interfaccia tra il computer e l'analista che consente a quest'ultimo di intervenire per risolvere casi dubbi accrescendo di conseguenza il livello di accuratezza e l'attendibilità dei risultati rispetto alle analisi condotte attraverso procedure completamente automatizzate. L'annotazione può essere eseguita su più livelli: da quello fonologico, prosodico, morfologico e lessicale delle parti del discorso fino al livello di analisi sintattica e semantica.

L'efficacia dei sistemi manuali di annotazione è stata ampiamente discussa nella letteratura sull'argomento¹¹. Da tali studi è emersa tra tutte la necessità di condurre l'analisi in base a parametri comuni prefissati secondo le procedure correnti del *Natural Language Processing* (vedi più avanti) che aumentano, di conseguenza, il grado di standardizzazione delle analisi.

1.1. Procedure manuali di annotazione degli errori

Nell'ambito delle ricerche sull'acquisizione delle lingue straniere, l'elaborazione di sistemi di annotazione degli errori si è rivelato uno strumento veramente efficace capace di fornire un'analisi dell'interlingua basata su dati statistici quantitativamente rilevanti. Diversamente dalle ricerche sull'analisi dell'errore ispirate ai principi dell'analisi contrastiva, più attenta a cogliere le differenze dell'interlingua rispetto alla lingua target piuttosto che a studiarne le caratteristiche peculiari e i tratti tipici più ricorrenti anche nei fenomeni di deviazione, la nuova metodologia di analisi computerizzata dell'errore denominata CEA (*Computerized Error Analysis*) si differenzia da quella di tipo tradizionale innanzitutto per la quantità di dati "elettronici" sottoposti ad analisi, per la definizione di chiari criteri oggettivi nella costruzione del *corpus* e per la creazione di una tassonomia di errori ispirata alle categorie grammaticali individuate già nella *Comprehensive Grammar of English*¹².

La sistematicità è dunque il tratto caratteristico della metodologia CEA che con l'individuazione di precisi criteri di raccolta e di analisi garantisce un livello maggiore di attendibilità e rappresentatività utili ai fini della formulazione di generalizzazioni. Gli studi condotti sino ad ora applicando la metodologia CEA sono stati incentrati su specifiche aree di errore, ad esempio sull'uso dei tempi verbali da parte de-

gli apprendenti¹³ o sulla reggenza nominale e verbale¹⁴ o di selezione della preposizione¹⁵.

Nel campo delle ricerche sull'acquisizione delle lingue sono numerosi i sistemi di annotazione degli errori degli apprendenti finora creati¹⁶. La differenziazione dei sistemi di analisi costituisce al momento un elemento di criticità in quanto si riscontra una mancanza di uniformità delle tassonomie di errore che evidenzia la problematicità emergente dall'annotazione automatica degli errori¹⁷.

Secondo Ellis¹⁸, le procedure adottate nell'etichettatura dell'errore dovrebbero prevedere le seguenti fasi:

- identificazione dell'errore;
- descrizione dell'errore;
- spiegazione dell'errore;
- valutazione dell'errore.

Pertanto l'annotazione dovrebbe contenere la classificazione della categoria linguistica (grammatica, verbo, morfema, tempo) e la tassonomia della modificazione rispetto alla lingua target (omissione, aggiunta, errata formazione) laddove al contrario si manifesta la tendenza a ricostruire le deviazioni linguistiche presenti nei dati degli apprendenti attraverso le regole della lingua d'arrivo.

L'annotazione manuale degli errori riflette spesso specifici obiettivi di ricerca che corrispondono a determinate prospettive teoriche adottate ed assumono pertanto un valore relativo a seconda della validità dei principi teorici presi in esame che spesso non riescono a cogliere né le proprietà più generali dell'interlingua né la sua natura fortemente instabile e permeabile in continua trasformazione.

In definitiva, ciò che emerge chiaramente da tali studi sull'annotazione dell'errore è la prospettiva di analisi prevalentemente incentrata sullo scarto qualitativo tra interlingua e lingua d'arrivo con la conseguente inefficacia descrittiva relativamente all'interlingua quale sistema linguistico a se stante. Pertanto, al fine di raccogliere informazioni importanti che possano contribuire a definire meglio le caratteristiche dell'interlingua nella prospettiva teorica più generale delle ricerche sull'acquisizione della L2 (*SLA research*), è necessario compiere un'accurata annotazione dei dati degli apprendenti abbandonando la prospettiva *error-based* in favore di una descrizione per parti del discorso (POS) e funzioni sintattiche. Studi recenti condotti in questa direzione¹⁹ hanno spesso, infatti, evidenziato le difficoltà inerenti l'annotazione dell'errore in casi dubbi quali ad esempio in (1):

(1) *he had became more and more conscious of his mind problem*

che mostra un certo disaccordo tra la morfologia del verbo (*past tense*) e la sua distribuzione (*past participle*), ma che potrebbe anche indicare un semplice errore di ortografia (*spelling*).

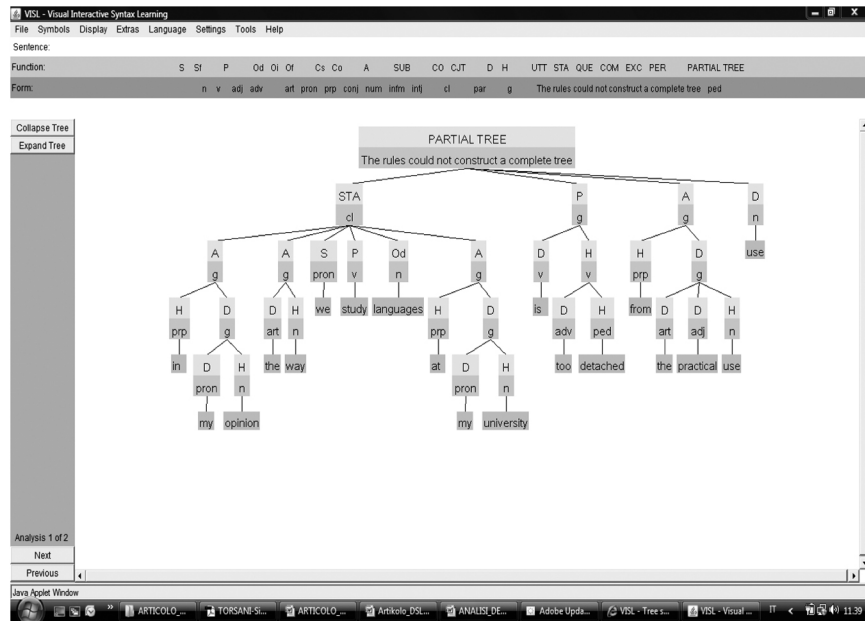
Alla luce di tali considerazioni, la prospettiva adottata nella ricerca empirica presentata nel par. 3 è stata esattamente opposta a quella generalmente impiegata nell'analisi dell'errore: si è partiti dall'annotazione dei dati senza presupporre l'occorrenza di errori, osservando quindi lo stesso schema di annotazione della dipendenza sintattica adottato per i dati di L1.

1.2. Il sistema di annotazione automatica della piattaforma VISL

Il *Visual Interactive Syntax Learning* (VISL)²⁰ è il risultato di un progetto, che prevede l'analisi (sintattica) di diverse lingue germaniche e romanze, realizzato presso l'*Institute of Language and Communication* dell'Università Southern Denmark – Odense Campus. VISL²¹ consiste, in primo luogo, in un programma di analisi sintattica che interfacciandosi con un testo dato in una determinata lingua produce simultaneamente un diagramma ad albero del tipo illustrato nella FIG. 1.

Il sistema altamente *process-oriented* e interattivo è costruito su una complessa rete di pagine HTML, in cui banche dati di testi o frasi costruite su “grammatiche pedagogiche” e annotate manualmente si interfacciano con i programmi *Perl* e *Java* e altri strumenti basati sulla *Constraint Grammar* (CG) per l'analisi automatica del *corpus* di dati. La CG è un paradigma metodologico usato nell'analisi grammaticale delle lingue naturali costruito su regole di dipendenza contestuale in base alle quali vengono assegnate alle parole (*tokens*) del testo in esame delle etichette di lemmatizzazione, flessione, derivazione morfologica, funzione sintattica, dipendenza, valenza, ruolo dei casi, tipo semantico. Ogni regola aggiunge o rimuove, a seconda del contesto di occorrenza delle parole, determinate etichette. La “robustezza” del sistema deriva dal fatto che le regole vengono applicate automaticamente in maniera progressiva senza rimuovere l'interpretazione immediatamente precedente. In ogni rappresentazione ad albero prodotta dal sistema, ai dati da analizzare inseriti in un'apposita finestra della piattaforma vengono assegnate delle etichette riportanti informazioni relative alla forma o categoria del discorso (con-

FIGURA 1

Rappresentazione ad albero di un esempio tratto dal *corpus*

trassegnata in grigio scuro nel diagramma ad albero della FIG. 1) e alla funzione (in grigio chiaro) a livello di clausola, sintagma e singola entrata lessicale. La TAB. 1 illustra l'elenco completo di etichette per ciascun nodo del diagramma ad albero.

La completezza del sistema di annotazione unitamente alla sua duttilità e semplicità d'uso lo rendono uno strumento estremamente utile ed efficace nell'elaborazione di analisi sintattiche. Inoltre, il sistema svolge anche una funzione di "tutorial sintattico": selezionando nella finestra *Tools* la funzione *Build Tree*, il programma produce un albero sintattico per la frase che si vuole analizzare, ma privo di annotazione, che sarà completato a cura dell'analista. Tuttavia, l'interfaccia non presenta funzioni destinate all'immagazzinamento di informazioni utili a svolgere analisi statistiche e, nel caso di rappresentazioni ad albero, il sistema non è in grado di rilevare deviazioni dalle norme grammaticali che regolano, ad esempio, l'uso dei tempi verbali come mostrato nell'esempio tratto dal nostro *corpus* (FIG. 2).

La piattaforma offre inoltre un altro importante strumento di annotazione automatica dei dati attraverso il quale le relazioni di dipendenza (*dependency relation structure*), che costituiscono la principale condizione di proiezione della testa (nominale, verbale o preposizionale), vengono rappresentate dal simbolo @ posto prima (>) o dopo (<) della testa stessa come mostrato in (2):

(2) characters [character] N P NOM @P< of [of] PRP @N< the [the] ART S/P @>N play [play] N S NOM

L'analizzatore sintattico quindi genera non solo strutture in costituenti e le etichette corrispondenti, ma anche le rappresentazioni delle relazioni di dipendenza tra i costituenti; pertanto, tale applicazione diviene particolarmente utile, ad esempio, nei casi riguardanti l'interpretazione dei legamenti preposizionali come argomenti o aggiunzioni rispetto ad una data testa.

2

Lo studio

Lo studio parte dall'assunto che gli apprendenti di L2 impiegano strategie di categorizzazione (*parsing*) qualitativamente diverse da quelle adottate dai parlanti nativi a livello semantico-sintattico e che quindi manifestano maggiori difficoltà ad integrare automaticamente struttura sintagmatica ed informazione di tipo lessico-semantico. Per verificare tale ipotesi ci si è soffermati sulla struttura argomentale e di complementazione dell'interlingua scritta di un gruppo di studenti di inglese come lingua straniera. Inoltre, poiché il concetto di argomento si colloca a livello di interfaccia lessico-semantica determinando la valenza di un verbo e la sua struttura di sottocategorizzazione, esso costituisce la principale ipotesi di ricerca del presente studio, vale a dire che le categorie potenzialmente indeterminabili (*fuzzy*) di argomento o aggiunzione possono condurre a frequenti errori di interpretazione e di uso dei legamenti preposizionali da parte degli apprendenti.

Per verificare tali ipotesi di ricerca sono stati utilizzati i dati raccolti in un *corpus* di composizioni scritte da studenti universitari di inglese come lingua straniera per determinare in primo luogo:

1. le strutture di sottocategorizzazione più frequenti nella loro IL;
2. il tipo più ricorrente di legamento preposizionale (argomento o aggiunzione);

3. la possibile interpretazione dei legamenti preposizionali evidenziata dall'uso o deviazioni da parte degli studenti in esame.

L'analisi si basa dunque sull'ipotesi che concetti puramente sintattici, quali quelli di argomento o aggiunzione, sono più problematici di altri e possono condurre a fenomeni di deviazione nell'uso delle preposizioni e della complementazione verbale da parte degli apprendenti di inglese L2. In particolare, essi tenderebbero ad usare in modo più diretto correlazioni (*mappings*) forma-funzione, piuttosto che strategie universali basate sulla struttura sintagmatica, dimostrando dunque un'evidente incapacità di integrare struttura sintagmatica e informazioni lessico-semantiche e di rielaborare automaticamente le strutture sintattiche.

2.1. Metodo

Partecipanti – Lo studio ha interessato un gruppo di 15 studenti di inglese dell'Università di Salerno. Il livello attestato di competenza linguistica dei partecipanti è elementare, anche se da un rapido esame delle composizioni degli studenti emergono alcune differenze che possono variare dal livello elementare al pre-intermedio. Al fine di confrontare i dati raccolti nelle prime fasi di acquisizione della L2 e quelli di fasi successive per osservare la possibile occorrenza degli stessi fenomeni, è stato costruito un secondo *corpus* di produzioni scritte da un gruppo eterogeneo di 15 studenti italiani provenienti da altre università (Napoli, Roma, Catania) ed impiegato nello studio come *corpus* di riferimento per il livello avanzato.

Materiali – I dati raccolti in entrambi i *corpora* sono simili in termini di mezzo impiegato (scrittura), genere (lettera, breve saggio argomentativo) e dominio (personale), anche se le composizioni mostrano differenze relativamente all'argomento²², alla quantità²³ e, di conseguenza, all'occorrenza di sintagmi preposizionali.

Procedura – I partecipanti furono invitati a scrivere le loro composizioni a casa, ma senza il supporto di strumenti di riferimento (dizionari, grammatiche) e senza limitazione nel tempo di esecuzione del compito. Una volta raccolti, i dati sono stati annotati automaticamente applicando gli strumenti di analisi linguistica presenti sulla piattaforma VISL.

La TAB. 2 mostra le etichette che si riferiscono alle funzioni di argomento e aggiunzione riguardanti i costituenti preposizionali che in VISL vengono rappresentate attraverso la combinazione dell'etichetta relativa alla parte del discorso (POS) Preposizione (PRP) con altre categorie funzionali: nel caso specifico, l'etichetta PRP appare combinata con l'ag-

giunzione avverbiale ADVL (PRP@<ADVL), oppure accompagnata da un oggetto preposizionale con funzione di argomento PIV (PRP@<PIV) o ancora da un argomento riferito al soggetto di un verbo SA (PRP@<SA).

TABELLA 2

Annotazione delle funzioni di argomento e aggiunzione nel sistema VISL

POS	Categoria Funzionale	Definizione	Esempi
PRP	@<ADVL	Aggiunzione avverbiale (adjunct [free] adverbial)	you need to have jogging[you]PERS 2S/P NOM @SUBJ> need [need] <mv> V PR -3S @FS-<ACC to [to] INFM @INFM have [have] <mv> V INF @ICL-<ACC jogging [jog] <mv> V PCP1 @ICL-<ACC for [for] PRP @<ADVL half [half] DET S @>N an [a] ART S @>N hour [hour] N S NOM @P<
PRP	@<PIV	Oggetto preposizionale/ Argomento (prepositional object)	we [we] PERS 1P NOM @SUBJ> asked [ask] <mv> V IMPF @FS-STA for [for] PRP @<PIV a [a] ART S @>N new [new] ADJ POS @>N flight [flight] N S NOM @P< but [but] KC @CO
PRP	@<SA	Argomento (valency bound adverbial, referring to subject)	Andy [Andy] N S NOM @P< an [a] ART S @>N aspiring [aspiring] ADJ POS @>N journalist [journalist] N S NOM @N<PRED who [who] <rel> INDP S/P NOM @SUBJ> move [move] <mv> V PR -3S @FS-N< to [to] PRP @<SA New=York [New=York] N S NOM @P< to [to] INFM @INFM start [start] <mv> V INF @ICL-<ADVL her [she] PERS FEM 3S GEN @>N career [career] N S NOM @<ACC

Pertanto, i sintagmi preposizionali presenti nel *corpus* sono stati classificati (*mapped*) in argomenti e aggiunzioni nella maniera seguente:

- a) Aggiunzione o “*free*” PPs: tutti i sintagmi preposizionali annotati con l’etichetta @<ADVL;
 b) Argomento o “*bound*” PPs: tutti i sintagmi preposizionali annotati con le etichette @<PIV, @<SA.

Così, gli esempi (3) e (4) tratti dal *corpus* mostrano che le preposizioni che seguono il verbo *happen* sono state annotate rispettivamente come argomento e aggiunzione.

(3) <aux> V PR₃S @FS-N< happened [happen] <mv> V PCP₂ AKT @ICL-AUX< to [to] PRP @<PIV you

(4) INDP S NOM @SUBJ> happens [happen] <mv> V PR₃S @FS-STA in [in] PRP @<ADVL just one [one] NUM S @>N day [day] N S NOM @P<.

I dati sono stati estratti dal *corpus* usando il programma di concordanze ConcApp fissando un determinato *frame* sintattico costituito da tutti i sintagmi preposizionali che nel *corpus* seguono i verbi (etichettati con *mv* = *main verb* dal *tagger*) transitivi e intransitivi e i sintagmi nominali (*n* = *noun*). Inoltre, al fine di classificare tutti i legamenti o sintagmi preposizionali presenti nel *corpus* annotato sono stati applicati due criteri diagnostici utilizzati nella ricerca linguistica per individuare gli argomenti di una determinata testa: la dipendenza dalla testa e l’opzionalità.

Dipendenza dalla testa – Gli argomenti dipendono dalle loro teste lessicali e sono parte integrante del sintagma, al contrario di quanto si verifica per le aggiunzioni. Queste ultime infatti, a differenza degli argomenti, possono occorrere liberamente con un’ampia gamma di teste diverse e contribuiscono alla corretta interpretazione di una determinata costruzione sintattica. Quindi il rapporto *token/tipo*, che è solitamente visto come indice di variazione lessicale, sarà presumibilmente più basso per i legamenti argomentali rispetto alle aggiunzioni che al contrario presenteranno un valore *token/tipo* più alto. La TAB. 3 mostra il numero di legamenti preposizionali con funzione di aggiunzione (@<ADVL) o di argomento (@<PIV, @<SA) su un totale di 1.230 sintagmi preposizionali presenti nel *corpus* (esclusa la preposizione infinitiva *to*), di cui n=628 legati a teste nominali e n=195 a teste verbali.

Le TABB. 4 e 5 mostrano alcuni esempi di fenomeni di deviazione nella selezione delle preposizioni o nella determinazione della struttura di sottocategorizzazione per un determinato lemma.

ANALISI DELL'INTERLINGUA E SISTEMI DI ANNOTAZIONE

TABELLA 3

Numero di sintagmi preposizionali distribuiti per argomento e agguinzione

POS	Functional Category	Frequency	% Token/Type Ratio
PRP	@<ADVL	925	2,4439
PRP	@<PIV	70	0,1629
PRP	@<SA	43	0,1001

TABELLA 4

Esempi di errore nell'uso di SP legati a verbi

[will] <aux> V IMPF @FS-<ACC ask [ask] <mv> V INF @ICL-AUX< to [to] **PRP**
@<ADVL the [the] genius

@ICL-AUX< to [to] INFM @INFM ask [ask] <mv> V INF @ICL-<ACC to [to] **PRP**
@<ADVL him [he]

@FS-N< @FS-STA benefit [benefit] <mv> V INF @ICL-AUX< of [of] <prp-stray> **PRP**
@<ADVL

[scenery] N S NOM @P< composed [compose] <mv> V PCP₂ PAS @ICL-N< by [by] **PRP**
@<ADVL a [a] ART S sequence

[can] <aux> V PR @FS-N< derive [derive] <mv> V INF @ICL-AUX< by [by] **PRP**
@<ADVL pride

V IMPF 1/3S @FS-STA realised [realise] <mv> V PCP₂ PAS @ICL-AUX< from [from] **PRP**
@<ADVL the [the] ART S/P @>N commune

PERS FEM 3S NOM @SUBJ> split [split] <mv> V IMPF @FS-STA with [with] **PRP**
@<ADVL her [she] boyfriend

PERS FEM 3S NOM @SUBJ> suffers [suffer] <mv> V PR 3S @FS-ADVL> for [for] **PRP**
@<ADVL a [a]

dreams [dream] N P NOM @<SC I [I] NUM @N< can [can] <aux> V PR @FS-STA
think [think] <mv> V INF @ICL-AUX< about [about] <prp-stray> **PRP**

TABELLA 5

Esempi di errore nell'uso di SP legati al nome

my [I] PERS 1S GEN @>N balance [balance] N S NOM @<SC with [with] **PRP** @<ADVL
what [what]<rel> INDP S/P @ACC> I [I] PERS 1S NOM @SUBJ> have

[and] KC @CO comprehension [comprehension] N S NOM @P< for [for] **PRP** @<ADVL
a [a] ART S melting [melting] ADJ POS @>N pot

[terrorist] N S NOM @>N attacks [attack] N P NOM @P< at [at] **PRP** @N< the [the]
ART S/P the [the] ART S/P @>N Twin=Towers

(segue)

TABELLA 5 (*segue*)

of [of] PRP @N< consequences [consequence] N P NOM @P< for [for] PRP @ADVL>
this [this]

PERS 3P GEN @>N difficulties [difficulty] N P NOM @P< about [about] PRP @N< the
[the]

popular [popular] ADJ POS @>N discos [disco] N P NOM @P< of [of] PRP @N< Lon-
don [London] N

[important] ADJ POS @>N moment [moment] N S NOM @<SC of [of] PRP @N< peo-
ple's life

had [have] <mv> V IMPF @FS-STA no [no] DET S @>N debt [debt] N S NOM
@<ACC for [for] PRP

Opzionalità – I sintagmi preposizionali con funzione di argomento sono complementi obbligatori di una testa e la loro omissione genera costruzioni non grammaticali, mentre i sintagmi preposizionali con funzione di aggiunzione sono opzionali:

(5) happiness depends **on people's different characters** and on what they need to feel happy

(5') *happiness **depends**

(6) I have always lived **near the sea**

(6') *I have always lived

(7) Cristiano proposed to me to have jogging **with him at that time**

(7') Cristiano proposed to me to have jogging

Gli esempi (5)-(7) dimostrano che la differenza formale e funzionale tra aggiunzioni e argomenti è determinata dalla valenza e dal pattern semantico di un determinato verbo, pertanto si differenziano in base alla funzione che essi svolgono all'interno della frase, ma anche per il modo in cui vengono interpretati: per quanto riguarda la loro funzione, un argomento occupa la posizione assegnata dalla testa a cui è associato, mentre un'aggiunzione predica una proprietà separata dalla testa o dal sintagma a cui si riferisce; riguardo alla loro interpretazione, un complemento è un argomento quando la sua interpretazione rimane relativamente costante anche se associato a teste diverse²⁴.

3 Risultati e discussione

Uno degli elementi più discriminanti nel determinare la scelta e l'interpretazione di una preposizione è dunque il fattore semantico che dipende dalla classe di un verbo o di un nome e ciò emerge in maniera evidente nei dati degli apprendenti. Quando elabora una frase, l'apprendente ha bisogno di individuare le categorie sintattiche appropriate per i predicatori semantici usati come input al fine di impostare correttamente i suoi parametri²⁵. L'interpretazione semantica di una parola dipende da Principi Categoriali²⁶ che aiutano l'apprendente a determinare la forma sintattica e la struttura di categorizzazione di una data parola grazie/basandosi sul suo predicato semantico. Allo stesso modo nell'acquisizione di L2, la forma logica (o interpretazione semantica) associata ad un dato verbo si suppone possa favorire l'interpretazione e la produzione di verbi e le loro rispettive strutture di sottocategorizzazione con forme logiche simili. Così, ad esempio, nella frase:

(8) he talked to everyone directly in a straight way

il verbo *talk* (atto comunicativo) include nella sua struttura di sottocategorizzazione due argomenti, il SN soggetto *he*, e il SP *to everyone*, cioè (S\SN)/SP.

Il verbo *ask* appartiene allo stesso dominio semantico di *talk* e quindi nel processo di acquisizione della L2 gli viene assegnata la stessa struttura di sottocategorizzazione e la stessa forma logica.

(9) *I would like to ask to the genius

Questi dati indicano che la selezione delle preposizioni è in primo luogo operata in base a criteri semantici e quando non si verificano errori di selezione significa che la struttura di sottocategorizzazione di un verbo è stata interpretata correttamente e ciò spiega anche perché gli errori di selezione sono più frequenti nei sintagmi preposizionali legati ai nomi piuttosto che ai verbi. Pertanto, le strutture di sottocategorizzazione sono acquisite e sistematizzate nel sistema linguistico più velocemente di altre ed in particolare i verbi transitivi con due o più argomenti (SVO/SVO₁O_d) vengono acquisiti prima di quelli intransitivi (SV).

Per quanto riguarda i sostantivi, la principale area di errore nella selezione delle preposizioni riguarda il dominio semantico della "specifi-

cazione”. Ad esempio, la preposizione it. *di* ricopre nell’interlingua di apprendenti di inglese come lingua straniera diverse aree di significato come quelle di agente (**a novel of the same author*) e tempo (**moment of people’s life*). Al contrario la preposizione inglese *of* è in alcuni casi sostituita da *about* (**a difficulty about*) oppure da *for* (**a consequence for*, **comprehension for*). Ciò significa che partendo dalla forma logica associata ad un verbo, l’apprendente può decidere se un dato costituente è argomento del verbo e in tal caso dovrebbe essere inserito nella struttura di sottocategorizzazione del verbo oppure no.

Conclusioni

Le lingue “funzionano” in specifici contesti d’uso che a loro volta condizionano la costruzione degli enunciati di una lingua. Per valutare l’acceptabilità di una determinata struttura nel suo contesto d’uso è necessario osservare il contesto linguistico in cui è stata prodotta ovvero l’intera struttura sintattica oltre che le sue singole componenti. La capacità di adattamento ad un determinato contesto è una caratteristica tipica del linguaggio umano, molto difficile da riprodurre con l’applicazione delle nuove tecnologie.

Tuttavia, al fine di consentire il corretto funzionamento dei programmi di analisi linguistica in un arco di tempo ragionevolmente breve, la maggior parte delle funzioni di controllo delle grammatiche di riferimento inserite nei database è *context-free*, vale a dire è stata concepita con scarsa considerazione del contesto linguistico, laddove sarebbe opportuno sviluppare software capaci di valutare la selezione di una parola o di una struttura in situazioni fortemente condizionate dal contesto sintattico. Infatti, in linea con l’ispirazione essenzialmente grammaticale e lessicale delle tassonomie di errore, la maggior parte dei sistemi di annotazione degli errori tende a basarsi sull’analisi dei singoli *tokens* e di conseguenza sulle specificazioni delle singole parti del discorso come principali unità di analisi linguistica.

Al contrario, l’impiego di sistemi di annotazione automatica progettati per l’analisi della L1 anche nell’annotazione di dati “interlinguistici” consente di formulare ipotesi sui processi di acquisizione di una lingua straniera, piuttosto che valutare ed eventualmente classificare come errore unicamente il “prodotto” di tale processo. Pertanto, i casi esaminati in questa rassegna possono offrire ulteriori sviluppi futuri nella ricerca sul NLP riguardante la progettazione di sistemi di annotazione *more com-*

prehensive e nell'ambito degli studi sul ruolo che la grammatica assume nel comportamento linguistico degli individui²⁷.

Note

1. I *Treebanks* vengono definiti come «linguistically interpreted corpora [...] with structural information, centrally, the grammatical structure of the samples, though some resources include categories of information other than “grammar” sensu stricto». G. Sampson, A. Babarczy, *Limits to Annotation Precision*, in A. Copestake, J. Hajič (eds.), *Proceedings of the 4th International Workshop on Linguistically Interpreted Corpora*, 2003, pp. 61-8.

2. Questo tipo di annotazione veicola un insieme di informazioni (metadati o *data about data*) sulle diverse componenti di un *corpus*, quali ad esempio tipo di testo (argomentativo, espositivo o altro per dati scritti o variabili sociolinguistiche per dati di parlato) e la sua struttura testuale, ad esempio paragrafo, frase, clausola. «The encoding, referred to as annotation or tagging, added to the texts that comprise a *corpus*, is a metalanguage that is generally done in some form of markup language. Two commonly used markup languages in the *corpora* surveyed in this review are XML and SGML. The Extensible Markup Language (XML) is the universal format for presenting structured documents and data on the World Wide Web. The functionality of the Web is improved through XML's design because it provides more flexible and adaptable information identification. It is called extensible because it is not a fixed format like HTML (hyper-text markup language), which is a single, pre-defined markup language». N. A. Pravec, *Survey of Learner Corpora*, in “ICAME Journal”, 26, 2002, pp. 81-114.

3. J. Foster, *Real Bad Grammar: Realistic Grammatical Description with Grammaticality*, in “Corpus Linguistics and Linguistic Theory”, 3/1, 2007, pp. 73-86.

4. Ivi, p. 74.

5. N. Chomsky, *Formal Discussion. The Development of Grammar in Child Language*, reprinted in J. P. B. Allen, P. van Buren (eds.), *Chomsky: Selected Readings*, Oxford University Press, Oxford 1971, pp. 129-34.

6. Ivi, p. 130.

7. La costruzione del *corpus* fa parte di un progetto in corso presso l'Università di Salerno coordinato da Bruna Di Sabato riguardante la raccolta di dati di interlingua scritta con lo scopo di verificare l'eventuale incidenza della variabile diatopica sulle performance degli studenti in esame e individuare eventuali somiglianze e/o differenze a parità di livello di competenza linguistica e task assegnato.

8. Ad eccezione del sistema di annotazione UCLEE, gli altri sistemi presi in esame sono stati progettati per l'analisi di produzioni linguistiche “grammaticali” di parlanti nativi di L1 inglese e non prevedono quindi in principio l'analisi computerizzata di testi “non-grammaticali” prodotti da parlanti nativi o non nativi. Tuttavia, come verrà dimostrato nel paragrafo relativo all'analisi su campione, il/i sistema/i che include restrizioni di selezione e/o dipendenza dalla struttura della testa (V, P, o N) sarà in grado di individuare le violazioni delle restrizioni suddette e consentirà quindi di individuare/recuperare l'informazione sull'errore presente nella frase.

9. T. McEnery, R. Xiao, Y. Tono, *Corpus-Based Language Studies. An Advanced Resource Book*, Routledge, London-New York 2006, p. 30.

10. Ivi, p. 32.

11. Per citarne alcuni: A. Babarczy, J. Carroll, G. R. Sampson, *Definitional, Personal, and Mechanical Constraints on Part of Speech Annotation Performance*, in “Journal of Natural Language Engineering”, 11, 2006, pp. 11-4; G. R. Sampson, *A Proposal for Improving the Measurement of Parse Accuracy*, in “International Journal of Corpus Linguistics”, 5, 2000, pp. 53-68; A. Voutilainen, *An Experiment on the Upper Bound of Interjudge Agreement: the Case of Tagging*, in “Proceedings of the 9th Conference of EACL”, Bergen 1999, pp. 204-8.

12. R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman, London 1985.
13. S. Granger, *Use of Tenses by Advanced EFL Learners: Evidence from an Error-tagged Computer Corpus*, in H. Hasselgard, S. Oksefjell (eds.), *Out of Corpora*, Rodopi, Amsterdam 1999, pp. 191-202.
14. N. Nesselhauf, *Collocations in a Learner Corpus. Studies in Corpus Linguistics*, J. Benjamins, Amsterdam 2005.
15. R. De Felice, S. G. Pulman, *Automatically Acquiring Models of Preposition Use*, in *Proceedings of the 4th ACL-SIGSEM*, Prague 2007, pp. 45-50. Questo studio si differenzia dai precedenti nel tipo di approccio adottato, completamente computerizzato: dato un determinato contesto semantico e sintattico è automaticamente possibile prevedere quale preposizione può occorrere in quel determinato contesto che è rappresentato da un vettore contenente un certo numero di tratti. I vettori sono rielaborati da un algoritmo che consente di stabilire delle associazioni tra determinati contesti e le corrispondenti preposizioni.
16. Si vedano, oltre al già citato UCLEE, il sistema elaborato nell'ambito del *Japanese Learner Corpus Project*, quello del *Cambridge Learner Corpus* e del progetto *Free Text* per il francese.
17. A. Diaz-Negrillo, J. Fernandez-Dominguez, *Error Tagging Systems for Learner Corpora*, in "RESLA", 19, 2006, pp. 83-102.
18. R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford 1994.
19. A. Díaz-Negrillo, D. Meurers, S. Valera, H. Wunsch, *Towards Interlanguage POS Annotation for Effective Learner Corpora in SLA and FLT*, in "Language Forum", Special Issue on New Trends in Language Teaching, C. Pérez Basanta, 2010; M. Dickinson, M. Ragheb, *Dependency Annotation for Learner Corpora*, in *Proceedings of the Eighth Workshop on Treebanks and Linguistic Theories (TLT-8)*, Milan 2009.
20. Disponibile all'indirizzo <http://beta.visl.sdu.dk/http://beta.visl.sdu.dk/>.
21. Il sistema prevede anche un'interfaccia didattica con diverse attività di tutoring.
22. I temi erano:
 - *What is the best book/film you have recently read/seen? Describe its plot and tell what you liked about it.*
 - *What makes you feel good and why.*
 - *What is the strangest thing that has happened to you while travelling.*
 - *What is your earliest childhood memory?*
23. I dati quantitativi non sono considerati rilevanti ai fini del presente studio, dal momento che lo scopo principale è analizzare il tipo/funzione di sintagma preposizionale usato dagli apprendenti.
24. Per la letteratura sull'argomento si veda R. Jackendoff, *X-Syntax: a Study of Phrase Structure*, The MIT Press, Cambridge (MA) 1977; A. Marantz, *On the Nature of Grammatical Relations*, The MIT Press, Cambridge (MA) 1984; C. Pollard, I. A. Sag, *Information-Based Syntax and Semantics*, 1, Center for the Study of Language and Information, Stanford (CA) 1987; J. Grimshaw, *Argument Structure*, The MIT Press, Cambridge (MA) 1990; P. Merlo, E. Esteve Ferrer, *The Notion of Argument in PP Attachment*, in "Computational Linguistics", 2006, XXXII, pp. 341-77.
25. A. Villavicencio, *Learning to Distinguish PP Arguments from Adjuncts*, in *Proceedings of the 6th Conference on Natural Language Learning*, Association for Computational Linguistics, Morristown 2002, pp. 1-7.
26. M. Steedman, *The Syntactic Process*, The MIT Press, Cambridge (MA) 2000.
27. G. Sampson, A. Babarczy, *Definitional and Human Constraints on Structural Annotation of English*, in "Natural Language Engineering", 14, 2008, pp. 471-94.

Gli usi parlati nei language forum: un modo innovativo per interrogarsi sulla lingua viva

di *Rossella Ianniciello*

Premessa

L'avvento delle nuove tecnologie e, in particolar modo, di Internet ha inevitabilmente avuto come conseguenza un'evoluzione dei processi comunicativi. Milioni e milioni di persone provenienti da tutto il mondo sono in grado di comunicare e scambiarsi informazioni in tempo reale grazie agli innumerevoli blog e forum esistenti in rete. I vari utenti, dopo essersi registrati, generalmente con un *nickname*, sono in grado di mettersi in contatto tra loro e di iniziare discussioni in merito ai più svariati argomenti.

Questo saggio si propone di analizzare un determinato tipo di forum, ossia i forum linguistici, forum in cui gli utenti si interrogano sulla grammatica, sul lessico, sull'etimologia e sugli usi linguistici di una o più lingue. In particolare, intendiamo occuparci del trattamento degli usi parlati e, dunque, di quegli usi riconducibili ad un uso più informale della lingua, all'interno dei forum incentrati sulla lingua inglese per verificare quanto e in relazione a quali problematiche gli utenti si sentono incoraggiati a esporsi e iniziare nuove discussioni in rete.

Il saggio si divide essenzialmente in tre parti: nella prima parte, più teorica, affronteremo il problema della definizione delle nozioni di *registro* e di *colloquiale*; nella seconda parte ci soffermeremo sul trattamento degli usi parlati e sulle difficoltà della loro catalogazione all'interno dei dizionari; nella terza parte ci concentreremo sui language forum e sull'analisi delle discussioni raccolte in cui vengono presi in considerazione gli usi riconducibili alla lingua parlata al fine di evidenziarne le problematiche più salienti.

È necessario sottolineare che sebbene gli usi parlati siano riscontrabili in tutti i livelli di analisi linguistica, in questa sede prenderemo in considerazione solo l'aspetto lessicale. Vedremo dunque come i vari registri parlati si collocano all'interno della stratificazione del lessico di una qualsivoglia lingua facendo riferimento alle marche d'uso impiegate nei dizionari e alle etichette più usate nei language forum in modo tale da:

1. verificare se gli utenti dei language forum sono in grado di distinguere i vari registri caratterizzanti la lingua parlata;
2. se e in riferimento a quali unità lessicali gli utenti dei language forum associano un'etichetta piuttosto che un'altra.

I

Un problema di definizione

Prima di vedere nel dettaglio quali sono le marche d'uso più usate all'interno dei dizionari in riferimento alla lingua parlata e, in particolare, il trattamento riservato alla marca *colloquiale*, riteniamo opportuno aprire una breve parentesi circa la nozione di registro dato che essa costituisce il cardine della nostra argomentazione. Inoltre, sebbene questo lavoro si concentri sugli usi parlati, ci preme evidenziare il fatto che, rispetto alle altre etichette di registro, quella *colloquiale* non ha una definizione enciclopedica e per questo motivo le abbiamo dedicato un intero paragrafo.

1.1. La nozione di registro

Federica Casadei definisce *registro* come «lo stile, il livello al quale si può usare una lingua; si parla quindi di registro formale, informale, letterario, burocratico, colloquiale ecc. Un diverso registro comporta, a parità di contenuto, differenze di pronuncia, di grammatica e soprattutto lessicali»¹.

Casadei utilizza il termine *livello* che pare essere quello solitamente associato al registro o stile. Infatti, anche John Kenyon specifica che *livello* (*level*) «is a metaphor, suggesting higher and lower position and, like the terms *higher* and *lower*, figuratively implies "better" or "worse", "more desirable" or "less desirable", and similar comparative degrees of excellence or inferiority in language»².

Allo stesso modo, anche Beccaria afferma che «si chiamano registri quelle varietà del codice che offrono la possibilità di scegliere tra vari livelli del codice stesso»³.

La nozione di *livello* richiama alla mente la presenza di gradi diversi della lingua predisposti lungo una scala virtuale che va da un massimo di formalità ad un massimo di informalità e, prendendo in esame lo schema di Berruto indicante gli assi di variazione, si può notare come formale ed informale costituiscano le due estremità dell'asse diafasico⁴.

Reinhard Rudolf Karl Hartmann, invece, identifica il registro come «a language variety according to use (rather than user), in terms of such categories as “field” or subject matter, “mode” or medium of utterance, and “tenor” or formality»⁵. A seconda dell'importanza che verrà data ad un elemento piuttosto che a un altro, ci saranno diverse categorie di stile⁶. Ciò che determina l'uso di un linguaggio formale piuttosto che informale è appunto la situazione comunicativa in cui un parlante si trova che è determinata da vari fattori, individuati da Roman Jakobson, quali il parlante, il referente o ciò di cui si parla, il codice, il messaggio, il canale e l'ascoltatore.

1.2. Per una definizione di colloquiale

In un suo articolo, John Kenyon definisce il termine *colloquial* così:

The term *colloquial* cannot properly designate a substandard cultural level of English. It designates a functional variety – that used chiefly in conversation – and in itself says nothing as to its cultural level [...] and the dictionary definitions, are chiefly concerned with cultivated colloquial, a functional variety of standard English⁷.

La citazione sopra riportata costituisce il nucleo di un dibattito molto complesso che vede tra i protagonisti il termine *colloquiale* e il suo status all'interno della stratificazione del lessico di una qualsivoglia lingua. Kenyon opera una netta distinzione tra due tipi di livelli: i livelli culturali (*cultural levels*) in cui rientrano le varietà *substandard* e *standard* e le varietà funzionali (*functional varieties*) che si dividono nelle due classi, *familiare* e *formale*. Il termine *colloquiale* viene collocato tra le varietà funzionali perché, sebbene un linguaggio più spontaneo e meno forbito possa essere usato nei livelli culturali più bassi, esso non denota propriamente un livello culturale⁸.

Sidney Landau fa notare quanto Kenyon sia stato importante nello stigmatizzare che, sebbene il grado di standardizzazione dipenda dallo status sociale e dall'istruzione del parlante (dunque, dal livello suo culturale), l'uso di un linguaggio familiare e/o formale è determinato, invece, dal contesto comunicativo in cui il parlante si viene a trovare. Così facendo, le opposizioni binarie *standard/substandard* e *formale/informale* costituiscono rispettivamente due categorie distinte: una normativa e l'altra stilistica⁹.

Questa piccola parentesi ci è indispensabile per capire come e in che misura il termine *colloquiale* si collochi all'interno di nozioni più ampie

quali quelle di *stile*, *registro*, *lingua standard*, *uso*, *varietà* e/o *variazione linguistica*¹⁰.

Ciò potrebbe spiegare perché le informazioni relative alla definizione di *colloquiale* non trovano riscontro in una voce a se stante all'interno di enciclopedie ma sono sempre inglobate in categorie più ampie e, in particolare, sotto le nozioni di *stile* e/o di *registro* con qualche breve accenno ai diversi gradi di formalità/informalità con cui un parlante può esprimersi a seconda del contesto.

A questo proposito, abbiamo consultato varie enciclopedie linguistiche tra cui l'*International Encyclopedia of Linguistics* di William Bright¹¹, l'*Encyclopedia of Language and Linguistics* di Keith Brown¹², l'*Encyclopedia of Language and Linguistics* di Robert Asher e J. M. Y. ("Seumas") Simpson¹³, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* di David Crystal¹⁴ e in nessuna di queste opere compare la voce *colloquial*.

In aggiunta, abbiamo preso in considerazione anche il *Breve dizionario di linguistica* di Federica Casadei¹⁵ e il *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica* di Gian Luigi Beccaria¹⁶ e neppure in questi testi, a parte qualche breve riferimento sotto la voce di *registro* e/o di *stile*, è presente una definizione di *colloquiale*.

Questo succede nel *Dizionario* di Beccaria in cui sotto la nozione di *registro* sono elencati i vari «livelli propri dell'uso linguistico, in successione nelle diverse situazioni, dall'alto verso il basso: *raulico*, *colto*, *formale* (o *ufficiale*), *medio*, *colloquiale*, *informale*, *familiare*, *popolare*»¹⁷.

Allo stesso modo, in *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* la lingua parlata viene trattata nella sezione intitolata *Lexical Dimension* in relazione alla stratificazione del lessico e, sebbene ai termini *taboo*, *jargon* e *slang* vengano dedicati paragrafi distinti, non c'è nemmeno l'ombra di una piccola sezione riservata al nostro *colloquiale*¹⁸.

Anche nell'*International Encyclopedia of Linguistics* c'è una lunga trattazione dei termini *taboo*, *jargon*, *argot*, *slang* ma nessun riferimento a *colloquiale*¹⁹.

Per avere una definizione di *colloquiale/colloquialismo* non resta altro che rifarci ai dizionari.

L'*Oxford English Dictionary* reca due entrate per il lemma *colloquial* che sono:

- *colloquial*, *a.*
- 1. Of or pertaining to colloquy; conversational;

2. *spec.* Of words, phrases etc.: Belonging to common speech; characteristic of or proper to ordinary conversation, as distinguished from formal or elevated language. (The usual sense.)

– *colloquial, n.*
colloquial speech, colloquial language.

e due accezioni per *colloquialism*:

1. Colloquial quality or style, esp. of language.
2. A form of speech or phrase proper to, or characteristic of, ordinary conversation; a colloquial expression²⁰.

L'*Oxford Dictionary of English Grammar*, invece, riporta le seguenti spiegazioni relative a:

– *colloquial*
Belonging or proper to ordinary conversation; not formal or literary.
In ordinary everyday language, especially between speakers who know each other well, a casual style of speech is both frequent and appropriate. *Are you doing anything tomorrow evening?* as a preliminary to an invitation is probably more suitable than *Have you an engagement for tomorrow evening?* Colloquial speech is not substandard, nor is it the same as SLANG.

– *colloquialism*
A colloquial word or phrase; the use of such words or phrases²¹.

Di seguito indichiamo anche le definizioni dei due lemmi fornite dal *Grande dizionario italiano dell'uso* (GRADIT):

– *colloquiale agg.* (CO)
proprio del linguaggio corrente, meno formale, prevalente nell'uso parlato.

– *colloquialismo s.m.* (CO)
espressione propria dello stile colloquiale, prevalente nell'uso parlato²².

Il linguaggio colloquiale è dunque quello tipico della conversazione di tutti i giorni, utilizzato in contesti familiari e con persone che si conoscono bene. Gaetano Berruto, in riferimento alla situazione linguistica italiana contemporanea, ha proposto uno schema esemplificativo in cui le varietà dell'italiano si collocano lungo gli assi di variazione (diamesica,

diastratica, diafasica, diatopica) determinando un cosiddetto *continuum* con addensamenti in quanto esse non sono caratterizzate da confini netti ma si sovrappongono le une alle altre. Infatti, sebbene in questo schema l'italiano parlato colloquiale appare marcato diamesicamente collocandosi a destra immediatamente sotto l'asse di demarcazione della variazione diamesica, esso è stato definito da Berruto come «la tipica varietà parlata media» e lo stesso Berruto precisa che colloquiale è un'etichetta che rimanda alla dimensione diafasica e ciò si verifica perché ad essa associamo anche un registro meno formale caratterizzato da un linguaggio più spontaneo e naturale²³.

Infine, Berruto identifica nell'italiano parlato colloquiale «la varietà (tipicamente parlata) della conversazione quotidiana non impegnata»²⁴.

Paolo D'Achille, invece, definisce l'italiano colloquiale come la varietà «usata soprattutto nel linguaggio familiare»²⁵.

Oltre all'italiano parlato colloquiale, ci sono altre varietà tipicamente parlate che sono l'italiano regionale popolare, l'italiano informale trascurato e l'italiano gergale²⁶. Sebbene ciascuna di questa varietà presenti dei tratti tipici, è chiaro che stabilire con certezza dove inizi e dove finisca ciascuna di esse non è facile perché, come accennato sopra, esse si dispongono in un *continuum* di addensamenti in cui «i confini non sono perfettamente isolabili, ma sono sfumati, senza tagli netti [...]»²⁷.

Tuttavia, possiamo affermare che, a differenza delle altre varietà parlate, quella dell'italiano parlato colloquiale risulta meno marcata in diastratia e diatopia.

2

Gli usi parlati nei dizionari

Tra i compiti dei dizionari c'è quello di segnalare attraverso marche d'uso specifiche il registro e/o lo stile a cui un determinato lemma e/o una sua accezione può essere ricondotto²⁸.

2.1. Quali marche d'uso per riferirsi al parlato?

I dizionari sono soliti segnalare i vari usi delle parole formanti il lessico di una determinata lingua attraverso marche specifiche. In questa sede noi siamo particolarmente interessati alle marche segnalanti lo stile e/o il registro relativamente agli usi riconducibili alla lingua parlata²⁹.

Tra le marche d'uso che generalmente sono utilizzate per evidenziare la lingua parlata abbiamo *colloquiale* (*colloquial*), *volgare* (*vulgar*), *gergale* (*slang*), *dialettale* (*dialect*), *familiare* (*familiar*), *popolare* (*popular*), *informale* (*informal*), *non-standard* o *sub-standard*, *scherzoso* (*jocular*), *ironico* (*ironic*) cui bisogna aggiungere *tabù* (*taboo*) e *offensivo* (*depreciatory*, *offensive*), tutte marche che segnalano le restrizioni d'uso di un lemma e/o delle sue accezioni ad un livello di uso della lingua meno formale o comunque ad un contesto più familiare e spontaneo. Come si può notare, non c'è una marca specifica che evidenzia il parlato ma si fa «solitamente ricorso ad etichette funzionali e di registro, tipiche della variazione diafasica, che finiscono per veicolare anche informazioni relative alla varietà diamesica»³⁰.

Non tutti i dizionari utilizzano le stesse etichette per riferirsi alla lingua parlata e, in alcuni casi, il termine *colloquiale* è sostituito dal termine *informale* o *non-standard* in alcuni dizionari inglesi (ad es. nel *Webster's Third New International Dictionary*, 1961) mentre nei principali dizionari italiani «solo lo Zingarelli (11^a ed. 1983), accanto a marche quali *arc(aico)*, *bur(ocratico)*, *com(une)*, *dis(usato)*, *eufem(istico)* ecc., riporta specificamente quella di *parl(ato)*. [...] Nei dizionari possiamo poi trovare formulazioni più discorsive per riferirsi ad usi tipici del parlato quali *nel parlato*, *nell'uso parlato*, *nella lingua parlata* ecc. [...] ed esempi, citazioni, insomma tutta una fraseologia preparata *ad hoc* dalla redazione lessicografica per render conto, in maniera più vicina alla realtà dell'uso, di casi concreti di usi parlati [...]»³¹.

Nel PAR. 1.2 abbiamo constatato come il termine *colloquiale* non venga propriamente definito all'interno di enciclopedie e dizionari linguistici e di come sia velocemente liquidato attraverso riferimenti molto sintetici inglobati in nozioni più ampie quali quelle di *registro*, di *stile*, di *variazione* e/o di *varietà*.

In effetti, come spiega Berruto:

la variazione di registro, anche se all'apparenza intuitiva assai evidente, è spesso sfuggente da cogliere e descrivere con esattezza. Una prova manifesta di ciò sono le incertezze, le sovrapposizioni e le ambiguità delle caratterizzazioni di registro o livello che si trovano nei dizionari di consultazione, che sembrano usare pressoché intercambiabilmente etichette come «popolare», «familiare», «informale» e altre per indicare termini posti in basso nella scala dei registri³².

Questa difficoltà dei dizionari di stabilire confini netti tra i vari registri e di utilizzare una denominazione precisa e inequivocabile per distinguer-

li va ricercata proprio nella natura del lessico di una qualsivoglia lingua. Lo sapeva bene James Murray che durante la redazione della prima edizione dell'*Oxford English Dictionary* (1928) ha cercato di evidenziare le problematiche relative alla stratificazione del lessico della lingua inglese proponendo uno schema in cui illustra come la lingua inglese, pur presentando un nucleo centrale ben definito, costituito dal linguaggio letterario e da quello colloquiale, risulti caratterizzato da una circonferenza impercettibile e non identificabile proprio perché:

foreign and scientific words enter the language mainly through the written word, slang through colloquial use: technical terms and dialect words are introduced both through speech and through literature: slang touches on the one side the technical terminology of trades and occupations (e.g. nautical slang) and on the other true dialect, while dialects similarly pass into foreign languages, and scientific terminology has links both with foreign languages and with technology. It is not possible to fix the point at which the "the English Language" stops, along any of these diverging lines³³.

Alla luce di queste osservazioni ci si chiede come fanno i lessicografi ad attribuire le etichette di registro? In una conferenza tenutasi nel 1980, Richard Bailey affermò che l'assegnazione delle marche stilistiche «is the most artistic as well as the least scientific part of the lexicographer's work, embedded in the lexicographer's own sense of the language, and in his (or her) own judgments about usage»³⁴.

Spetta dunque al lessicografo mettere in campo la propria esperienza e il proprio intuito per stabilire i possibili usi di una determinata parola e/o accezione.

2.2. Il caso di "colloquiale" nella lessicografia inglese

Il nostro *colloquiale* che ancora non ha il privilegio di avere una definizione univoca sembra essere "bistrattato" anche all'interno dei dizionari di lingua inglese.

Inizialmente, quando i discorsi scritti esigevano l'uso di un linguaggio molto formale, il termine *colloquiale* fu accostato alle forme più *casual* come quelle contratte (*it's, don't, wouldn't* ecc.) e venne «misunderstood in two ways: on the one hand, any label was considered derogatory by some; on the other hand, it was often confused with "local", even by literary scholars, and the label was thought to mean what are called "regionalisms"»³⁵.

A causa di questi problemi di interpretazione, la marca *colloquial*, insieme a *popular* e *illiterate*, è stata man mano rimpiazzata da un'altra meno ambigua: *informal*. Come afferma Landau: «although the label colloquial was intended to mean “more often used in speech than in writing,” in practice it was often used to mean “informal,” and the next generation of dictionaries replaced *colloquial* with *informal*»³⁶.

Landau fa notare come dietro la decisione operata da molti dizionari di sostituire la marca *colloquial* con *informal* ci sia un dato di fatto ben preciso:

[...] Dictionaries of this period (prior to 1950) never had any evidence for labeling some words as “more often used in speech than in writing”, since they were almost entirely based on writing, and no systematic studies of frequency of usage of speech existed. [...] The decision to label some words *colloquial* was strictly a matter of the editors' own impressionistic sense of what was more appropriate to speech than to writing³⁷.

Philip Gove, editore del *Webster's Third New International Dictionary*, abbreviato *W3* (1961), spiega che:

the label *colloquial* was applied according to the editors' best judgement in the early 1930's. Needless to say liberalization of both written and spoken language since then has been pronounced and far-reaching. As the years went by, the label *colloquial*, along with many others, began to seem stuffy. *Colloquial* has been almost universally misunderstood and misused by being read as an arrow calling attention to words to be avoided. It became clear that the sharp distinction between *formal* and *informal* never was as clear as sometimes drawn in the Second Edition and certainly not among professional writers³⁸.

Gove, nel *W3*, rispetto alla seconda edizione che aveva utilizzato un'ampia gamma di marche d'uso, ridusse queste ultime a cinque: *slang*, *non-standard*, *substandard*, *obsolete* e *archaic*. Questa decisione si basa sul fatto che si possa risalire allo stile attraverso le citazioni fornite nel dizionario e nasce dal presupposto che non è possibile stabilire, all'interno di un dizionario, ciò che è formale e ciò che, invece, è informale. È solo l'uso che determina la correttezza del modo di esprimersi e l'uso non è un'entità statica ma soggettiva e relativa.

Ciò che fece più scalpore nelle modifiche apportate da Gove nel *W3* fu l'eliminazione della marca *colloquial* e l'uso sporadico dell'etichetta *slang*.

Gli editori del *Webster's New International Dictionary* (Second Edition) o *W2* (1934) non erano dello stesso parere e nella Prefazione espressero la loro opinione circa il termine *colloquial*:

it is unfortunate that with some the term *colloquial* has somewhat fallen into disrepute, the impression having gained ground that a word marked *colloquial* in a dictionary or similar work is thereby condemned as not in the best use... In this Dictionary, the marking "*Colloq.*" means that the word or pronunciation so marked is characteristic of conversation and not usually found in formal or literary style. This was reinforced by the final sentence in the definition of the word *colloquial* in the body of the dictionary: "Colloquial speech may be as correct as formal speech"³⁹.

Tuttavia, nonostante la difesa operata dagli editori del *W2*, la marca *colloquial* è stata messa al bando da numerosi dizionari, tra cui quelli della *Random House* e dell'*American Heritage Dictionary*, che hanno preferito rimpiazzarla con un'etichetta meno ambigua: *informal*, che ha «the advantage of focusing upon style or atmosphere of the language rather than the mode of communication – speech or writing»⁴⁰.

Gli editori del *Webster's Third New International*, invece, hanno completamente rimosso le marche *colloquial*, *formal* e *informal* «justifying their practice on the ground that there was often no sharp line of demarcation between words and constructions characteristic of well-bred casual speech and writing and the language employed in more formal situations»⁴¹.

Secondo i redattori del *W3* non era necessario marcare le parole per evidenziare il loro livello di formalità e/o informalità perché quest'ultimo dipende dal contesto e dalla situazione comunicativa in cui si vengono a trovare i parlanti. E proprio a questi ultimi spetta il compito di decidere come, quando e con chi usare una parola piuttosto che un'altra e stabilire il grado di formalità/informalità della conversazione.

Landau, partendo dal presupposto che non c'è una sostanziale differenza tra usi formali e usi informali se non all'interno delle classi sociali privilegiate e con un alto livello di istruzione, delucida la posizione degli editori del *W3* nei confronti della marca *informal* che è stata omessa perché «may have felt they could not define or know the attitudes of the class of people to whom some usages would be informal»⁴².

Il rifiuto di utilizzare la marca *informal* deriverebbe dunque dal proposito di non evidenziare una classe sociale specifica, allargando così il concetto di lingua standard non sentita più come una categoria rigida ma frutto di «a particular range of social classes»⁴³.

Come abbiamo visto, la marca *colloquial* è stata sempre al centro di dibattiti molto accesi in ambito lessicografico e ancora oggi gli usi parlati vengono catalogati con etichette diverse da dizionario a dizionario. Di conseguenza, uno stesso lemma evidenziato come *colloquiale* in un dizionario potrebbe essere marcato come *dialettale* o *slang* in un altro, o non presentare nessuna etichetta.

D'altronde, non è possibile determinare con certezza tutti gli usi potenziali di una determinata lingua perché quest'ultima è in continua evoluzione. Basti pensare al linguaggio giovanile che è tra i più creativi e che registra incessantemente nuovi usi che, seppur per un breve periodo di tempo, arricchiscono la lingua parlata.

I dizionari possono solo cercare di registrare tra gli usi parlati quelli più diffusi e che, di conseguenza, riescono ad entrare nel linguaggio comune. Essi dovrebbero adottare un sistema omogeneo di marche d'uso in modo tale da evitare la confusione che viene generata molto spesso dalle attuali *colloquial*, *informal*, *slang*, *nonstandard*, *dialectal*. Proprio Landau propone l'adozione della più esplicita marca *spoken*⁴⁴.

3

Gli usi parlati nei language forum

Ai fini del nostro discorso che si impernia sulla definizione di *colloquiale* e, in generale, sugli usi parlati abbiamo voluto concentrarci su un particolare tipo di strumento messo a disposizione da Internet che è costituito dai forum linguistici o language forum perché riteniamo che, essendoci dei problemi di interpretazione riguardanti le varie etichette di registro associate alla lingua parlata, un tale mezzo possa aiutarci a capire in che modo gli utenti si approcciano al parlato e quali etichette sono maggiormente utilizzate.

I language forum sono dei punti di incontro in rete dove gli utenti, registrati o meno, possono discutere, confrontarsi e scambiarsi pareri attorno ad argomenti di natura linguistica che spaziano dalla grammatica all'etimologia, dal lessico alla semantica ecc. Essendo dei luoghi aperti e visibili essi possono essere consultati da chiunque in qualsiasi momento pur trovandosi geograficamente molto distanti.

In aggiunta, i language forum si rivelano un ottimo strumento di ricerca perché, archiviando i messaggi in modo che questi possano essere letti dai nuovi arrivati per approfondire argomenti già trattati, tengono memoria delle discussioni. Infatti, è possibile effettuare delle ricerche at-

traverso l'inserimento di parole chiave che indirizzano automaticamente alle discussioni a cui si è interessati. Questa fruibilità ci ha permesso di effettuare una ricerca che illustreremo nei paragrafi successivi concernente appunto gli usi parlati.

I language forum permettono di individuare ed analizzare i dubbi linguistici inseriti dagli utenti a seconda del tipo di analisi linguistica a cui si è interessati. In alcuni casi essi si presentano già suddivisi in sezioni (grammatica, lessico, etimologia, come il forum del *Word Reference.com*) e dunque è più facile per chi intende utilizzare questi forum identificare le discussioni pertinenti alla sua ricerca. In altri casi invece, bisogna scegliere tra le discussioni quelle che potrebbero essere attinenti alla propria area di studio.

Ad ogni modo, essi possono considerarsi un osservatorio linguistico piuttosto interessante per ricerche di tipo linguistico e sociolinguistico in quanto gli utenti inseriscono alcune informazioni personali quali l'età, il luogo di provenienza, la professione e la lingua madre. Occorre precisare che queste informazioni non sono sempre visibili agli utenti non registrati. In tal caso per visualizzarle sarà necessario effettuare la registrazione.

3.1. I forum oggetto della nostra ricerca

Questo studio si basa sulla raccolta di alcune discussioni inserite in vari language forum in lingua inglese e, in particolare, su quelle discussioni create appositamente per interrogarsi sugli usi riconducibili al parlato.

A tal fine abbiamo preso in esame i seguenti forum:

1. Word Reference.com forum;
2. Free Dictionary forum;
3. Antimoon forum;
4. UsingEnglish.com forum;
5. englishforums.com;
6. grammar forum;
7. English-test.net forum;
8. Yahoo answers;
9. My media forum.

I primi due forum sono inseriti all'interno di due dizionari on-line che sono appunto il *WordReference.com* e *The Free Dictionary*, mentre tutti gli altri forum, ad eccezione di *Yahoo answers* e di *My media fo-*

rum, fanno parte di siti creati appositamente per lo studio della lingua inglese come L2.

3.1.1. *Come è stata effettuata la ricerca*

La ricerca prende avvio dall'inserimento di parole chiave all'interno dei vari forum come *colloquial*, *slang*, *vulgar*, *informal*, *spoken* che sono generalmente riconducibili alla lingua parlata.

Dopo aver selezionato tutte quelle discussioni in cui una o più parole chiave compaiono nel titolo, abbiamo proceduto con l'analisi delle stesse cercando di mettere in evidenza le problematiche più dibattute e i dubbi più frequenti circa l'uso di determinate parole o espressioni linguistiche.

3.1.2. *Chi sono gli utenti che utilizzano questo tipo di forum*

Si tratta per lo più di studenti di lingua inglese (circa il 95% delle discussioni è aperto da studenti) che si rivolgono prevalentemente ai madrelingua chiedendo delucidazioni in merito alle più svariate questioni linguistiche. A rispondere sono studenti, insegnanti o cultori della lingua inglese non necessariamente madrelingua. Essendo aperti a tutti, i forum accolgono contributi provenienti da molteplici aree geografiche del mondo e, dunque, non solo dalla Gran Bretagna e dagli Stati Uniti ma anche dalla Germania, dall'Australia, dal Giappone, dall'Italia stessa ecc.

Gli utenti generalmente specificano il luogo di residenza indicando la propria lingua madre ed eventuali altre conoscenze linguistiche. Nella maggior parte dei casi (circa il 70%) essi indicano anche la professione (spesso inseriscono questa informazione all'interno dei vari messaggi inseriti nelle discussioni) ed evidenziano la varietà della lingua inglese parlata attraverso alcune etichette come *AmE*, *UK English* o *BritE*, *Australian* ecc.

3.1.3. *Cosa chiedono gli utenti*

Le discussioni si aprono generalmente con domande specifiche seguite da un piccolo commento dell'utente che inizia la discussione per spiegare il contesto d'uso in cui sono utilizzate le parole e/o le espressioni polirematiche per le quali richiedono chiarimenti e, laddove manchi, esso è richiesto dagli utenti interessati a rispondere.

Le risposte molto spesso riportano citazioni estrapolate da dizionari e/o da enciclopedie introdotte come supporto alle considerazioni personali su un determinato tipo di discussione. In aggiunta, vengono inseriti numerosi link ad altri siti web in cui è possibile trovare la soluzione ai propri dubbi linguistici.

Innanzitutto, è bene sottolineare il fatto che gli utenti si interrogano sulla differenza tra *colloquial/slang*, *formal/informal*, *colloquial/standard/non-standard*. Per spiegare la distinzione tra *colloquial* e *slang* gli utenti inseriscono le definizioni di *slang* avvalendosi di varie enciclopedie, mentre per *colloquial* si limitano alle definizioni riportate nei dizionari.

Riportiamo a mo' di esempio una discussione aperta proprio in merito alla distinzione tra questi due termini che dimostra quanto appena affermato⁴⁵:

Colloquial

Definition: informal and conversational in tone

Synonyms: conversational, idiomatic, informal, familiar, slang

Antonyms: formal, literary

Tips: A colloquial style is one in which there is broken syntax and casual enunciation. A lot of popular music has colloquial lyrics. Colloquial is used in business as a more sophisticated way of saying "conversational." (i.e.: "We need this advertisement to be more colloquial if we want it to resonate with the general public.") Colloquial is a more sophisticated adjective to use to describe the vernacular or common language of people.

Dictionary: slang

1. A kind of language occurring chiefly in casual and playful speech, made up typically of short-lived coinages and figures of speech that are deliberately used in place of standard terms for added raciness, humor, irreverence, or other effect.
2. Language peculiar to a group; argot or jargon: thieves' slang.

Britannica Concise Encyclopedia: slang

Nonstandard vocabulary of extreme informality, usually not limited to any region. It includes newly coined words, shortened forms, and standard words used playfully out of their usual context. Slang is drawn from the vocabularies of lim-

ited groups. Many slang words prove either useful enough to become accepted as standard or informal words or too faddish for standard use.

US History Encyclopedia: Slang

Slang, the carbonation that often puts fizz into everyday language, usually does not last. The shelf life of slang may depend on the environment that produces it. Slang should be distinguished from dialect, speech peculiar to a region. Slang works to prove that the speaker is “hip” or “with it” or “in the know”.

A questo proposito possiamo osservare un atteggiamento piuttosto omogeneo da parte degli utenti, i quali preferiscono affidarsi a fonti lessicografiche ed enciclopediche per fornire la spiegazione delle nozioni per le quali vengono chiesti dei chiarimenti. È come se i vari partecipanti alle discussioni, consapevoli dell'autorevolezza e dell'attendibilità indiscutibile delle fonti citate, volessero essere certi di dare la definizione precisa in modo tale da sciogliere qualsiasi dubbio in merito all'argomento che di volta in volta viene preso in considerazione.

Su *Englishtest.net* un utente spiega la differenza tra *colloquial* e *slang* così:

Colloquial language is ordinary spoken or written language that is informal but still considered part of the standard. Americans would use colloquial language in many parts of the newspaper, in an informal business meeting, or when talking to friends or coworkers.

Slang is even less formal and uses words and expressions that are not considered part of the standard language. Usually slang is used by members of some limited group, such as teenagers, or members of certain ethnic groups or professions. Some slang is vulgar.

Su *My media forum* un utente ha postato, ossia inserito, la seguente definizione di *colloquialism*:

A colloquialism is an expression not used in formal speech or writing. Colloquialisms can include words, phrases, or sometimes even an entire aphorism. Dictionaries often display colloquial words and phrases with the abbreviation *colloq.* Colloquialisms are often used primarily within a limited geographical area.

In some areas, overuse of colloquialisms by native speakers is regarded as a sign of substandard ability with the language. A colloquialism can sometimes

make its way into otherwise formal speech, as a sign that the speaker is comfortable with his or her audience.

In merito alla distinzione tra *formal* e *informal* la maggior parte degli utenti collega il linguaggio formale alla scrittura e a contesti parlati in cui non si conoscono bene gli altri interlocutori; dall'altro lato, invece, il termine *informal* è ricondotto alle situazioni comunicative più familiari e confidenziali. Molto spesso gli utenti inseriscono anche alcune caratteristiche tipiche dei due stili come l'uso di forme contratte e di *phrasal verbs* per il registro informale e l'uso del passivo e di un lessico molto forbito per quello informale.

Occorre sottolineare che la dicotomia *formal/informal* all'interno dei forum presi in considerazione è usata maggiormente in riferimento allo scritto. In effetti, non sono rare le occasioni in cui gli utenti inseriscono alcune frasi o interi paragrafi chiedendone la trasformazione da uno stile formale verso uno più informale. Inoltre, gli utenti sembrano particolarmente interessati a conoscere le espressioni più informali per aprire e chiudere una lettera o una mail tra cui sono citati *hi, love, all the best, best wishes, hugs and kisses*.

Gli utenti appaiono anche curiosi di sapere cosa debba essere considerato standard e cosa non-standard e chi stabilisce quali siano gli usi corretti. A tal proposito, un utente ha risposto che:

There seem to be two main views on this issue. One of them is what I would call "normative", that is, it claims that the norm is educated native usage, and you are "correct" inasmuch as you comply with this usage. The other one could be called the "liberal" or "laissez-faire" attitude, claiming that any way of speaking is correct in itself, that is, educated native English speech and, say, dialects spoken by uneducated speakers or various ethnic groups are of equal value.

Personally, I think educated native usage is definitely the most important norm for both native and non-native speakers in most situations. On the other hand, even educated speakers use a slightly different, more relaxed variant of their language in less formal situations, including slang sometimes.

Questa spiegazione mette in evidenza l'importanza di saper usare diversi registri e/o stili a seconda del contesto comunicativo e, dunque, la correttezza sembra essere determinata dalla capacità di saper passare da un registro a un altro con una certa dimestichezza. La norma è costituita dall'uso dei parlanti nativi colti che basandosi sul consenso della comunità nativa colta stabilisce cosa possa essere considerato accettabile e cosa no.

Un altro utente sembra interessato a sapere cosa si debba intendere con l'espressione *standard spoken English*. Fra le risposte ce n'è una in cui lo *standard English* viene definito come «formal or almost formal English used by educated people in writing and without any hint of regional features», e lo *standard spoken English* come «a group of English dialects that are likely to be understood by most people».

In un post viene riportata la definizione di *standard spoken English grammar* così come indicata in *The Cambridge Grammar of English*:

The term “standard grammar” is most typically associated with written language, and is usually considered to be characteristic of the recurrent usage of adult, educated native speakers of a language. Standard grammar is given the status of the official record of educated usage by being written down in grammar books and taught in schools and universities.

Standard spoken English grammar will therefore be different from standard written English grammar in many respects if we consider “standard” to be a description of the recurrent spoken usage of adult native speakers. What may be considered “non-standard” in writing may well be “standard” in speech. Speech and writing are not independent. Although some forms of spoken grammar do not appear in writing (unless in written dialogues), there is considerable overlap and there is an increasing range of forms appearing in informal written texts (emails, chat-rooms) which previously were only considered acceptable in speech.

Secondo la succitata definizione, lo *standard spoken English* è tutto ciò che è considerato non-standard nella scrittura anche se la crescente sovrapposizione tra forme grammaticali scritte e forme grammaticali parlate è molto evidente nei testi informali scritti che in passato erano considerati accettabili solo nella modalità parlata.

Molto spesso viene chiesto l'equivalente colloquiale, informale, *slang* o volgare di una determinata parola e/o accezione o espressione polirematica considerata più formale o neutra, come nel caso di *difficult*, *modern*, *eat*, *delay*, *money*, *a large sum of money*, *I didn't offend you after all*, *girl*, *restroom/toilet*, *penis* (in questo caso si chiedono sinonimi più colloquiali per la parola *penis* usati dai bambini), *exhausted*, *to pee*, *a person full of art*. Per esempio, per la parola *penis* vengono individuati alcuni sinonimi colloquiali come *pee pee*, *wee wee*, *winkle* e *willy*.

Un altro termine che ha suscitato la curiosità degli utenti è *money* che sembra avere tra i moltissimi equivalenti *slang* indicati dai vari partecipanti alla discussione *boodle*, *brass*, *bread*, *bread and honey*, *dosh*, *dough*,

gelt, green, handbag, lolly, moola, poppy, readies, shekels, wonga, yennaps, mentre per la polirematica *a large sum of money* sono indicate le varianti colloquiali *loads of money, bags of money, shedloads of money, pots of money, a packet* (“He got paid a packet for that job”), *a bomb* (“They made a bomb out of that land deal”), *a killing* (“when I sold my shares in xxx I made a killing”). Vengono riportati anche esempi della varietà americana tra cui *a big wad of dough, a big load of cash, a big pile of moolah, a whole bunch of greenbacks*.

In un'altra discussione viene chiesto l'equivalente colloquiale della polirematica *a person full of art* (che indica una persona snob, con “la puzza sotto il naso”) e tra le varie proposte degli utenti abbiamo *picky, snooty, a snooty cow, a snotty cow, piss-elegant*.

Ci sono alcune discussioni in cui ci si chiede se una determinata parola e/o accezione o espressione polirematica possa ritenersi colloquiale, *slang*, volgare o informale come *pick, I be waiting, rabbit, ain't, boobs, aka* (“as known as”), oppure quanto offensive debbano considerarsi parole come *pussy, crap, go down on, back at ya*.

Per quanto riguarda la parola *pick*, viene chiesto se essa possa considerarsi la variante colloquiale di *choose/select* e i vari utenti concordano sul fatto che *pick* non è da ritenersi propriamente colloquiale, ma rispetto a *choose/select* è sicuramente meno formale.

Circa la parola *ain't* ci sono giudizi discordanti perché alcuni utenti asseriscono che sia una parola colloquiale considerata *standard English* altri, invece, credono che essa sia assolutamente non-standard e utilizzata dalle classi sociali più basse. Inoltre, gli utenti consigliano di evitare il suo uso nella scrittura formale.

In altri casi, invece, gli utenti hanno dei dubbi sul significato di alcune parole e/o accezioni o espressioni polirematiche in cui si sono imbattuti guardando un film, parlando con degli amici o navigando in rete. Ne sono esempi *call the shots, big a deal, sicko, wuss/wusness, coconut, flip, ka-ka, ice-box, be my guest, dank, dork*.

Per l'espressione idiomatica *call the shots* vengono date le seguenti definizioni: “giving the orders”, “giving directions”, “being in charge”, “being the boss”.

Un docente di lingua inglese ha delle difficoltà nel comprendere l'accezione di *dank* col significato di “good” e utilizza il forum per chiarire i propri dubbi. Si scopre che si tratta di un termine *slang* usato per designare una potente marijuana che col passare del tempo ha assunto il significato di “qualcosa di ottima qualità”.

Oltre a discussioni improntate sul lessico, ce ne sono alcune che si basano più su quesiti di carattere generale e/o grammaticale. Ad esempio, ci si chiede se *like* debba essere utilizzato più nelle conversazioni piuttosto che nello scritto oppure ci si interroga sulla differenza tra *try to do something* e *try and do something*. Ancora, si fa riferimento alle forme contratte sia di verbi (*they're*) che di pronomi (*'em = them, 'im = him*) e, in merito a questi ultimi, si evidenziano i vari usi distinguendo tra quelli più formali e quelli più informali come *me/him, me and my father/my father and I*.

A conclusione di questo percorso esplicativo possiamo affermare che gli utenti sembrano consapevoli dell'esistenza di vari registri associabili alla lingua parlata e che sono in grado, anche se non sempre, di etichettare le parole e/o le espressioni polirematiche con le marche d'uso appropriate a seconda di ciò che viene richiesto. Essi, infatti, a seconda della parola e/o espressione polirematica presa in esame forniscono degli esempi specificando di volta in volta se si tratta di parole e/o espressioni polirematiche gergali, colloquiali, volgari, informali.

Conclusioni

Muoversi all'interno della vasta gamma dei registri e degli usi linguistici è cosa ben ardua perché il lessico di una qualsiasi lingua è in continua evoluzione e spesso accade che una parola considerata un tempo gergale acquisisca un uso colloquiale oppure diventi obsoleta così come può succedere che una determinata parola assuma nuovi significati con usi inconsueti.

Di conseguenza, soprattutto per il termine *colloquiale*, si incontrano moltissime difficoltà nel tentare di darne una definizione univoca, così come accade per le altre marche indicanti gli usi parlati. Questo forse si verifica perché – a differenza di *slang, informal, vulgar, taboo – colloquial* è la marca più “neutra”, nel senso che designa la varietà parlata che rispetto alle altre più si avvicina alla lingua standard e, di conseguenza, non richiede le spiegazioni di cui necessitano le altre etichette di registro.

Il nostro intento è stato quello di analizzare i forum linguistici indagati (vedi PAR. 3.1) al fine di evidenziare:

1. il tipo di utenti che vi partecipano;
2. i dubbi linguistici esposti dagli utenti;
3. le etichette utilizzate dai partecipanti ai forum per riferirsi alla lingua parlata con lo scopo di verificare se esse vengano impiegate in modo appropriato.

Nel PAR. 3.1.2 abbiamo specificato che gli utenti che intervengono in questo tipo di forum sono soprattutto studenti che si rivolgono essenzialmente ad altri studenti o docenti madrelingua per risolvere i propri dubbi. In questa sede abbiamo preso in esame solo la varietà parlata soffermandoci ad un livello di analisi prettamente lessicale e mettendo in evidenza le marche d'uso impiegate dagli utenti per riferirsi agli usi parlati. Per questo motivo abbiamo selezionato tutte quelle discussioni in cui venivano posti quesiti riguardanti l'uso di determinate parole e/o espressioni polirematiche in contesti informali e/o comunque riconducibili alla modalità parlata.

Attraverso i language forum abbiamo appurato come i vari utenti sembrino consapevoli dell'esistenza di una pluralità di stili la cui applicazione concreta è indissolubilmente legata alla situazione comunicativa e come essi utilizzino in maniera appropriata le marche d'uso e quella colloquiale, a differenza della marca *slang*, viene infatti associata al livello della lingua parlata meno marcato in diastria e diatopia. La marca *informal*, invece, viene usata dagli utenti soprattutto in riferimento alla lingua scritta molto probabilmente perché, trattandosi di studenti, essi si ritrovano a svolgere degli esercizi scritti che richiedono il passaggio da un linguaggio formale ad uno informale e viceversa. Gli utenti, dunque, a differenza di quanto accade nei dizionari, sembrano utilizzare un numero inferiore di marche d'uso per riferirsi ai registri parlati privilegiando le marche *colloquial* e *slang* e riconoscendo nella marca *vulgar* un registro che va utilizzato soltanto in contesti molto informali e familiari.

Tuttavia, in alcuni casi gli utenti non riescono a fornire un'etichetta appropriata per alcune parole e/o relative accezioni che in realtà sono semplicemente colloquiali come nel caso di *modern* per il quale le varianti indicate (*cool*, *groovy*, *hot*, *swanky*, *trendy*, *chic*) sono appellate semplicemente come meno formali.

Come spiega Samuel Monson, le marche restrittive sull'uso non riescono a inglobare «the kaleidoscope of patterns of speech»⁴⁶. Tuttavia, la maggior parte delle persone è naturalmente in grado di usare in modo corretto la lingua madre nelle varie occasioni che le si presentano utilizzando di volta in volta il lessico più appropriato⁴⁷, dimostrando, insomma, di sapersi muovere all'interno dello spazio linguistico e comunicativo.

In conclusione, i language forum svolgono una funzione importante perché, grazie al confronto tra persone completamente diverse per cultura, livello d'istruzione, estrazione sociale ecc. su argomenti che prima venivano trattati esclusivamente in aula, contribuiscono ad uno stimo-

lante scambio di idee da cui tutti i partecipanti traggono insegnamenti molto utili. Infatti, la possibilità di scrivere e di comunicare in lingua inglese, specialmente con i madrelingua, permette di esercitare con una certa costanza il proprio inglese e di entrare in contatto con la lingua viva dei parlanti nativi.

Note

1. F. Casadei, *Breve dizionario di linguistica*, Carocci, Roma 2007, p. 96. A tal proposito, Casadei aggiunge che dal punto di vista sociolinguistico il concetto di registro va collegato a quello di sottocodice che, a differenza del registro che dipende dalla situazione comunicativa, è strettamente connesso all'argomento (*ibid.*). Si veda anche G. Berruto, *Le varietà del repertorio*, in A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari 1993, p. 70.
2. J. S. Kenyon, *Cultural Levels and Functional Varieties of English*, in "College English", 1, 1948, p. 31.
3. G. L. Beccaria, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino 1994, p. 607.
4. Per lo schema si veda Berruto, *Le varietà del repertorio*, cit., p. 12.
5. R. R. K. Hartmann, *Style Values: Linguistic Approaches and Lexicographical Practice*, in "Applied Linguistics", 3, 1981, p. 265.
6. Ivi, p. 263.
7. Kenyon, *Cultural Levels and Functional Varieties of English*, cit., p. 36.
8. Ivi, pp. 31-2.
9. Cfr. S. I. Landau, *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*, 2nd ed., Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 240-1.
10. In vari testi di linguistica e sociolinguistica si può notare come il riferimento al linguaggio colloquiale avvenga in relazione alle nozioni sopra elencate. Tra gli altri, si veda G. Berruto, *Prima lezione di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari 2004; P. D'Achille, *L'italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna 2003; M. D'Agostino, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna 2007; J. Holmes, *An Introduction to Sociolinguistics*, 3rd ed., Pearson Longman, London 2008; Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, cit.
11. W. Bright *et al.*, *International Encyclopedia of Linguistics*, Oxford University Press, New York 1992.
12. K. Brown *et al.*, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd ed., Elsevier, Amsterdam 2006.
13. R. E. Asher, J. M. Y. Simpson, *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Pergamon Press, Oxford 1994.
14. D. Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, 2nd ed., Cambridge University Press, Cambridge 2003.
15. Casadei, *Breve dizionario di linguistica*, cit.
16. Beccaria, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, cit.
17. Ivi, p. 607.
18. Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, 2nd ed., cit., pp. 170-88.
19. Bright *et al.*, *International Encyclopedia of Linguistics*, cit., vol. XI, pp. 403-13 e vol. XII, pp. 451-65.
20. J. Simpson, E. Weiner, *The Oxford English Dictionary*, 2nd ed., Clarendon Press, Oxford 1989.

21. S. Chalker, E. Weiner, *The Oxford Dictionary of English Grammar*, Oxford University Press, New York 1994, s.v.
22. T. De Mauro, *Grande dizionario italiano dell'uso* (abbreviato GRADIT), UTET, Torino 1999, 6 voll. (con CD-ROM), con l'aggiunta del vol. VII, *Nuove parole italiane dell'uso* (2003).
23. Cfr. Berruto, *Prima lezione di sociolinguistica*, cit., pp. 92-8.
24. Berruto, *Le varietà del repertorio*, cit., p. 14.
25. D'Achille, *L'italiano contemporaneo*, cit., p. 35.
26. Cfr. Berruto, *Le varietà del repertorio*, cit., p. 13.
27. Berruto, *Prima lezione di sociolinguistica*, cit., pp. 96-8.
28. Sulla definizione di dizionario e sue funzioni si veda tra gli altri V. Della Valle, *Dizionari italiani: storia, tipi, struttura*, Carocci, Roma 2005; T. De Mauro, *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, UTET, Torino 2005; Landau, *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography* (2nd ed.), cit.; B. Migliorini, *Che cos'è un vocabolario* (3^a ed. riveduta), Le Monnier, Firenze 1961; L. Zgusta, *Manual of Lexicography*, The Hague, Mouton, Paris 1971. Occorre sottolineare che il sistema delle marche d'uso non comprende solo le marche stilistiche ma anche marche temporali, marche regionali o nazionali, marche grammaticali e semantiche e, come nel caso del GRADIT, marche indicanti la frequenza d'uso (si veda M. Aprile, *Dalle parole ai dizionari*, il Mulino, Bologna 2005; D. L. Berg, *A Guide to The Oxford English Dictionary. The Essential Companion and User's Guide*, Oxford University Press, New York 1993; Della Valle, *Dizionari italiani: storia, tipi, struttura*, cit.; V. McDavid, *Dictionary Labels for Usage Levels and Dialects*, in J. E. Conington et al. (eds.), *Papers on Lexicography in Honor of Warren N. Cordell*, Dictionary Society of North America, Indiana State University, Terre Haute, Indiana 1979, pp. 29-36.
29. Recentemente, nell'ambito del Progetto PRIN 2006 dal titolo *Parlare italiano: teorie e applicazioni linguistiche* coordinato da Miriam Voghera, all'interno dei lavori proposti dall'Università di Salerno, Grazia Basile ha avviato un progetto su *Parlato e dizionari. Il trattamento del parlato nelle maggiori fonti lessicografiche europee* con l'obiettivo di verificare i modi in cui i dizionari segnalano gli usi riconducibili alla lingua parlata, prendendo in esame per l'italiano il *Grande dizionario italiano dell'uso*, 6 voll. (1999) di Tullio De Mauro, abbreviato GRADIT; per l'inglese *The Oxford English Dictionary. Second Edition*, 20 voll. (1989), abbreviato OED; per il francese *Le Grand Robert de la Langue française* (1985); per lo spagnolo il *Diccionario* della Real Academia Española, abbreviato RAE; per il tedesco il Duden, *Deutsches Wörterbuch in acht Bänden*.
30. G. Basile, F. Diodato, *Il trattamento lessicografico degli usi parlati. Il caso dell'italiano*, in www.parlaritaliano.it, 2009, p. 4.
31. Ivi, p. 6.
32. Berruto, *Le varietà del repertorio*, cit., p. 71.
33. K. M. E. Murray, *Caught in the Web of Words: James Murray and The Oxford English Dictionary*, Yale University Press, New Haven-London 1977, pp. 193-4. James Murray paragona il lessico della lingua inglese ad una di quelle *nebulous masses* in cui «a clear and unmistakable nucleus shades off on all sides, through zones of decreasing brightness, to a dim marginal film that seems to end nowhere, but to lose itself imperceptibly in the surrounding darkness» (*ibid.*).
34. L. Mugglestone, *Labels Reconsidered: Objectivity and the OED*, in "Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America", 21, 2000, p. 22.
35. W. Card et al., *Dimensions of Usage and Dictionary Labeling*, in "Journal of English Linguistics", 1, 1984, p. 63.
36. Landau, *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*, 2nd ed., cit., p. 241.
37. *Ibid.*
38. P. B. Gove, *Usage in the Dictionary*, in "College English", 4, 1966, p. 286. Disponibile all'indirizzo www.eric.ed.gov.
39. A. H. Marckwardt, *Questions of Usage in Dictionaries*, in "Annals of the New York Academy of Sciences", 1, *Lexicography*, 1973, p. 173. Disponibile all'indirizzo <http://adsabs.harvard.edu>.

GLI USI PARLATI NEI LANGUAGE FORUM

40. *Ibid.*

41. *Ibid.*

42. Landau, *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography* (2nd ed.), cit., p. 258.

43. *Ivi*, p. 259.

44. *Ivi*, p. 269.

45. Discussione tratta dal forum *Yahoo answers*. Riportiamo solo un paio di definizioni enciclopediche opportunamente sintetizzate relative a *slang* sebbene nel forum ne siano state inserite ben cinque.

46. S. C. Monson, *Restrictive Labels – Descriptive or Prescriptive?*, in “Annals of the New York Academy of Sciences”, 1, 1973, p. 211.

47. *Ibid.*



L'approche géo-linguistique de la communication multilingue sur l'Internet

par *Gisella Maiello*

I

La vie sur l'écran: langues et identités multiples

Depuis quelques années, le développement fulgurant des technologies de l'information et de la communication rendent de plus en plus possibles et accessibles à l'humain de nouvelles façons d'apprendre et de communiquer, qui modifient tout espace au-delà de l'horizon géographique. De nouveaux réseaux relationnels et de nouvelles formes de tribus sans territoire et de groupes d'intérêts nomades, émergent alors dans le paysage social. Ceci relève d'une attention à la diversité des gens qu'on va rencontrer, mais aussi d'un projet de société qui incite au brassage des populations, au métissage, à un cloisonnement moindre dans les quartiers et dans les villes.

Sous la pression de nombreux facteurs sociaux notre espace relationnel devient virtuel, s'universalise en ce sens qu'il explose bien au-delà de notre espace géographique initial. McLuhan¹ parle de la terre comme d'un village global, où tout le monde peut rencontrer tout le monde, créer des liens sans tenir compte des distances et des frontières. À la communauté forcée par la proximité géographique se superposent une ou plusieurs autres communautés où l'identité de la personne se fonde non pas forcément sur une appartenance familiale ou financière, mais plutôt sur la participation à un savoir collectif, à un débat, à un projet, à la résolution d'un problème. La communication sur l'Internet devient alors le support des relations interpersonnelles dans toutes leurs dimensions sociales, ethnocentriques, politiques et surtout langagières. Ce processus est manifestement la plus importante de toutes les transformations à accomplir sur soi pour apprendre une autre langue et il est autant plus difficile que son résultat est plus enrichissant. Celui qui apprendra le mieux à se décentrer parviendra, par définition, le mieux à devenir polycentrique, donc à se nourrir mieux dans d'autres langues.

Sur le Web l'esprit de la communication multilingue est, de fait, fondé sur le respect de tous les humains dans ce qu'ils ont de plus spécifique et non pas seulement en fonction de leur appartenance géographique. Dans cette optique, la question identitaire se pose avec beaucoup moins d'ambiguïté que sur d'autres médias (presse, radio, télévision, cinéma). Déjà, au XVII^e siècle, Locke élabore la première définition moderne du concept d'identité individuelle, qu'il inscrit dans la persistance d'une forme dans le temps et dans la continuité de la mémoire de son propre passé. Paul Ricœur² nous aide à distinguer deux manières de comprendre l'identité humaine: d'une part, celle où l'on reste le même, sans changements, avec un caractère égal; et d'autre part, une identité plus subtile et plus souple où la personne intègre les événements qui la marquent dans une fidélité créatrice aux valeurs qu'elle discerne au fur et à mesure de son évolution.

Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre, comme on dirait en langage hégélien. Au "comme", nous voudrions attacher la signification forte, non pas seulement d'une comparaison – soi-même semblable à l'autre –, mais bien d'une implication: soi-même en tant que... autre³.

Dans la culture moderne, ce qui pouvait arriver de pire à un sujet, c'était l'aliénation, le fait d'être étranger à soi même ou de ne pas pouvoir devenir soi-même. Les luttes et les engagements se faisaient au nom de la libération des aliénations. Dans la nouvelle culture, le sujet n'est plus aliéné mais incertain et indéterminé; grâce aux technologies de la communication il a la possibilité d'explorer et de vivre des "Soi" différents, des identités multiples. L'être humain n'est pas limité à une seule appartenance sociale qui épuiserait sa relation à la société. Il peut fort bien appartenir à beaucoup de groupes sociaux différents (professionnels, civiques, associatifs, sportifs, culturels, religieux...) et posséder en quelque sorte autant de "Soi" sociaux que de groupes divers d'appartenance. Pour qu'il ne soit pas "écarté" entre ces différentes appartenances, qu'il n'y ait pas une pure juxtaposition de ces "Soi", il faut pourtant qu'ils puissent communiquer entre eux et s'intégrer dans une cohérence de vie, dans un style personnel qui leur confère une certaine unité⁴.

En conséquence, l'identité personnelle n'est plus un Soi rigide, construit une fois pour toutes, mais une identité qui ne cesse de naviguer d'une simulation à une autre. Cette souplesse de l'identité n'est pas vé-

cue forcément comme un handicap. Même les institutions, les entreprises ou les associations font, aujourd'hui, l'éloge d'une identité flexible qui facilite davantage les évolutions, les adaptations ou les reconversions nécessaires. Sherry Turkle⁵ n'hésite pas à donner une portée éthique à cette pratique des multiples identités: le fait de reconnaître la multiplicité et la diversité présente en nous, nous rendrait plus tolérants à la multiplicité et à la diversité présente chez les autres.

«Notre imagination est constituée de souvenirs», affirme Oscar Wilde, et les souvenirs forment aussi un réseau de significations, de points de repères, de relations: nous nous sentons spontanément liés aux personnes qui ont une histoire semblable à la nôtre et nous reformulons nos origines culturelles et nos croyances les plus enracinées sous forme de narration. De même dans le domaine de l'Internet, la culture renvoie non pas à des caractérisations culturelles spécifiques, mais à des traits identitaires généraux. Ceux-ci sont définis quant à l'objet, par des habitudes de consommation communes et quant à la communication, par des attitudes de navigation similaire sur la Toile mondiale⁶. Autrement dit, on estime que les internautes qui surfent sur une même catégorie de sites ont généralement les mêmes goûts et sont sensibles aux mêmes effets, sans distinctions d'origine ni de culture. Des remarques semblables peuvent être faites à propos des forum de discussion et des communautés virtuelles.

«Communication», «relation», «langage» sont les mots clés de toute interaction et le sujet humain se construit par et dans les interactions langagières avec les autres. L'échange de paroles amène le sujet à être tantôt un «Je» qui s'exprime, tantôt un «Tu» auquel on s'adresse et qui doit répondre, tantôt un «il» dont on parle de telle ou de telle manière. Cet échange des rôles qui permet la reconnaissance, l'expression, l'identification d'une personne se fait d'ordinaire par la parole⁷. Et malgré toutes nos conventions et toutes les précautions que nous prenons pour communiquer, aucune parole n'est neutre. La parole vraie a une force qui laisse toujours des traces. Il s'agit à la fois d'une difficulté mais aussi d'une exigence. Et la vie sur l'écran, si elle devient exclusive, pose un redoutable problème. Se rapprochant du lointain elle s'éloigne proportionnellement du prochain, rendant étrangers tous ceux qui se trouvent à proximité⁸. En plus elle comporte un risque non négligeable de désocialisation. Grâce à la technologie mise en œuvre – rapidité, efficacité – elle a une tendance à privilégier la communication fonctionnelle. Il y a donc à veiller pour que la vie sur écran puisse se passer de manière enrichissan-

te et ne pas être une fuite de la réalité ou une démission de l'action à mener pour faire bouger les choses ici, maintenant, avec ceux avec lesquels nous vivons réellement⁹. En tout cas la question linguistique n'est pas, certainement, à négliger. Il apparaît, à travers un examen approfondi des stratégies d'internationalisation observées, que le lien étroit instauré entre langue et territoire est caractéristique des modèles organisationnels décentralisés. La quantité sans cesse grandissante des productions multilingues incite à donner une très grande importance aux phénomènes langagiers de la mondialisation. Que ce soit au niveau national ou international, il est possible de trouver différentes mises en forme d'un même message sur un même support. Les indices de l'identité, comme ceux de l'altérité, sont perceptibles tant à travers l'expression qu'à travers la forme du message.

Affirmer que la langue appartient à ceux qui la parlent peut être perçu comme un truisme au premier abord, puisqu'il va de soi que les locuteurs d'une langue sont ses détenteurs attitrés. Pourtant, sous l'évidence de la proposition se profile une réalité langagière problématique. Le fait de parler une langue ne signifie pas forcément que les usagers en soient les représentants. Le cas de l'anglais est éclairant à cet égard; il sert de langue véhiculaire à des locuteurs aussi nombreux que disparates, issus de différents pays sur la planète, mais peu s'en réclament en réalité. C'est justement dans l'utilisation faite de la langue que les divergences éclatent. Les prérogatives du locuteur sur la langue ne sont nullement définies. Celui qui parle une langue est légitimement fondé à en faire l'usage qui lui convient, du moins en théorie. Il n'existe aucune restriction de compétence ni de définition du champ d'intervention. Ramenées au cadre d'application qui nous intéresse (la communication sur la Toile), ces considérations prennent une dimension particulière. Le langage employé sur les sites Web, généralement défini comme un écart par rapport à la norme langagière, est en réalité le résultat d'une conception ethnocentrique. La conviction que la langue appartient à ses usagers autorise toutes les libertés et toutes les transgressions dans l'utilisation du langage sur le Web¹⁰. Les études sur la qualité du français ou de l'anglais employés sur l'Internet l'ont bien montré. La question aurait pu rester une affaire propre aux localisateurs, chacun soumettant la langue à un traitement conforme à son usage et à sa compétence. Mais dire que la langue appartient avant tout à un territoire, c'est faire un constat de bon sens: le champ d'utilisation d'un idiome peut toujours être ramené à un territoire plus ou moins circonscrit. Ainsi l'italien est parlé en Italie, le polonais

en Pologne, le danois au Danemark, tous des territoires aux langues bien connues. Cette conception recouvre en réalité des situations variées et complexes, qui posent en matière de communication des questions épineuses. La géographie à laquelle est rattachée la langue est souvent aussi imprécise que mouvante. Non seulement une même langue peut être parlée dans des territoires éloignés et sous des latitudes disparates, mais encore le territoire – comme la langue – évoluent dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire à travers l'histoire différentielle des langues en diachronie et en synchronie. Il est pourtant vrai que certaines langues sont dotées d'une valeur intrinsèque qui, du simple fait de leur utilisation, augmente l'intérêt du message pour le récepteur et cela, quel que soit son contenu. Cette valeur intrinsèque appartient au domaine de l'implicite langagier et renvoie à l'imaginaire linguistique et culturel des internautes. Ainsi l'anglais est perçu comme une langue pragmatique, plus simple à utiliser en communication multilingue¹¹. À l'inverse, le français est mondialement assimilé à la langue du raffinement. Laisser un mot en français dans un texte sur un produit de luxe peut avoir plus d'effet que la meilleure et la plus fidèle des traductions. De plus, on assiste à une déterritorialisation des langues sur la Toile, ce qui leur donne certes plus d'audience mais accentue aussi les représentations préexistantes, puisque l'on voit s'établir le même rapport de force observé sur le terrain social avec une nette prédominance de l'anglais. Cela n'empêche pas la présence et l'extension sur la Toile mondiale des autres langues, en particulier orientales. Pour certaines langues comme le chinois et l'arabe, on observe la même tendance à la déterritorialisation, avec une homogénéisation des usages et des références touchant un grand nombre de pays et d'usagers.

Par son multilinguisme, l'Internet est devenu la tour de Babel de notre temps. Loin de constituer une approche réductrice de la culture, la communication et dans le cas spécifique la communication multilingue constitue une façon de concilier les impératifs économiques et le respect des identités culturelles. La pratique de la communication multilingue montre que le message adapté dans une culture donnée est le prolongement intentionnel et matériel du message d'origine (texte, image, site), c'est-à-dire qu'il représente en quelque sorte son alter ego, son clone. La pratique nous apprend également qu'il est possible d'avoir une pluralité de versions adaptées, en face d'une même version de départ. Il existe bien un choix de communication par pays qu'on peut appeler «choix de communication géolinguistique»¹² parce qu'il tient compte avant tout d'enti-

tés territoriales ayant une légitimité politique. Il n'en demeure pas moins que ce choix de communication reflète une conception géolinguistique latente, c'est-à-dire une certaine représentation de la relation entre langue et territoire. Par exemple, à un même site Web ou à une même annonce publicitaire correspond parfois une dizaine de versions adaptées. La version d'origine est simultanément projetée dans plusieurs langues-cultures cibles, qui constituent autant de sources d'appréciation des modes d'adaptation.

2

La dimension culturelle de la communication sur la Toile

Comme c'est souvent le cas, des attitudes d'accueil et de résistance accompagnent les grands changements sociaux. Parmi les questions que soulèvent ces transformations, celles qui ont trait à la place de la personne devraient être au cœur des débats puisqu'elles soulèvent différents problèmes. Il s'agit, entre autres, de se préserver de la dépersonnalisation¹³ des rapports entre humains et de consolider les nouveaux espaces anthropologiques et culturels¹⁴. C'est sur ces bases qu'il y a lieu de développer une *écologie cognitive*¹⁵. Pour faciliter la réflexion, il peut être utile de distinguer avec Dominique Wolton¹⁶ deux grandes significations du terme *communication*; d'une part la norme idéale de la *communication centrée sur le partage*, l'échange, la compréhension réciproque et, d'autre part, la *communication fonctionnelle*, qui procède des nécessités des économies modernes pour permettre l'échange des biens, des services et la circulation des flux (financiers ou autres). Les réseaux informatiques comme Internet pourraient bien être le symbole même de la communication fonctionnelle¹⁷.

Et si l'histoire de la communication est évidemment très longue, aussi longue que celle de l'homme, celle des techniques du même nom est en revanche extrêmement récente: à peine les hommes sont-ils habitués à des systèmes de communication qui bouleversent déjà considérablement leur perception du monde, leur manière de vivre et de travailler, qu'ils doivent se préparer à l'étape suivante, où tout ira encore plus vite¹⁸. Toute une série de questions viennent alors à l'esprit: quel rapport entre les besoins de communication des hommes et des sociétés et cette explosion des techniques? Jusqu'où les hommes ont-ils besoin à ce point de communiquer? De communiquer quoi, à qui? Quel rapport y a-t-il entre communication technique et communication humaine?

Face à ces questions, le dogme actuel, car il s'agit bien d'un dogme, identifie le bonheur individuel et collectif à la capacité d'être "branché" et "multibranché". Le multibranchement ne garantit pourtant une meilleure communication, mais de plus il laisse entière la question du passage de la communication technique à la communication humaine. Autrement dit, avec une technique de communication, l'essentiel est moins la performance de l'outil que le lien existant entre cette technique, un modèle culturel de relations entre les individus et le projet auquel cette technique est affectée. S'il ne faut pas confondre nouvelle technique et nouvelle culture, on peut néanmoins remarquer que ce nouveau support facilite une expression culturelle et des langages encore en gestation. Le multimédia ouvre une autre histoire de la communication, du travail, des relations personnelles. Le Net comme support d'une nouvelle solidarité mondiale se retrouve d'ailleurs au cœur de très nombreux colloques, ouvrages, propositions politiques et culturelles, qui soulignent la représentation d'une société de communication relativement intégrée, ce qui ne veut pas dire sans différenciation sociale, mais en tout cas sans trop de conflits apparents. Reste à savoir comment fonctionne véritablement la communication des nouvelles technologies. Commençons par dire que Internet regroupe un ensemble de services qui sont liés à des protocoles techniques de communication. Parmi ces services, c'est le Web qui est aujourd'hui connu par le grand public et c'est sur lui que se concentrent la plupart des enjeux¹⁹.

Reprenant et transposant les problématiques de l'identification des genres de discours²⁰, à travers les travaux portant sur le Web on cherche aussi à observer des régularités dans des situations de communication spécifiques et on tente de les caractériser au moyen du triplet "contenu, forme, fonction". Un découpage en genres est relativement pertinent pour les internautes, qui parviennent à catégoriser les pages web de manière intuitive et implicite. Par exemple, l'identification des genres sur le Web peut permettre de pallier les résultats souvent inadéquats des moteurs de recherche en proposant à l'utilisateur de sélectionner d'abord un genre spécifique avant d'effectuer sa recherche. Ces travaux portent sur des documents relevant de genres différents et tentent de les caractériser les uns par rapport aux autres par des ensembles de traits discriminants²¹. Le Web est donc un formidable système de transmission et d'accès à un nombre incalculable d'informations. Et si la culture est caractérisée par la capacité à emmagasiner de nombreuses informations, le Web est en effet un outil culturel parce que le nombre d'informations au-

quel il permet d'accéder augmente de manière vertigineuse. Du point de vue du volume, en laissant de côté la qualité, Internet est donc une chance pour la culture. Mais si l'on prend l'autre dimension de la culture – celle de la durée –, les choses se compliquent.

Il n'y a pas de culture sans permanence et sans accumulation. Or le propre d'Internet et de la cyberculture est au contraire de se faire et se défaire constamment, de nier l'idée même d'accumulation. Il n'y a pas de stock, pas de pérennité, il n'y a que des flux. Si ce côté mouvant a quelque chose de séduisant par rapport à une certaine mode actuelle de la vitesse, de l'aléatoire, du virtuel et du contingent, on comprend les problèmes que cela pose du point de vue d'une définition de la culture; le volume des messages, la vitesse et l'interactivité ne suffisent pas à constituer une culture quand on sait que celle-ci se construit par accumulation, dans un rapport constant entre patrimoine et nouveauté, tradition et modernité²².

Il faut quand même dire que l'histoire des relations entre technique et société est faite d'ajustements difficiles et souvent conflictuels. Rapidité et immédiateté d'un côté, la technique apparaît n'exister que sous la pression d'une innovation permanente ou presque. Lenteur de l'autre, sociétés qui semblent engoncées dans des systèmes qui, naturellement, les protègent. Les philosophes, Simondon²³ en tête, nous ont montré que la technique et l'humain étaient noués par une relation complexe. Quant à Bernard Stiegler²⁴, lui aussi philosophe de la technique, il exprime comment, pour faire face aux nécessités engendrées par le processus d'innovation permanente qui signe la réalité de la révolution industrielle, s'est mis en place un système de communication et d'information qui est devenu planétaire. Ce système, grâce au développement du multilinguisme sur le Net, permet de refléter la diversité culturelle et linguistique de la planète et de donner aux principales langues à vocation universelle, la place qu'il revient. Or, un réseau comme Internet semble pousser cette logique à l'extrême.

Hutchby²⁵ soutient que les manières dont nous agissons l'un sur l'autre peuvent être profondément marquées par les médias technologiques, alors qu'en même temps nous sommes nous-mêmes des constructeurs des propriétés culturelles et interactionnelles de ces technologies par les usages que nous en faisons. De ce point de vue, la co-construction d'un objet de discours autour de langues variées sous des formes d'une écriture électronique de conversations textuelles médiatisées par la technologie (forum synchrone et asynchrone, courrier électronique) constitue un changement dans le système de circulation des signes²⁶. À ce propos les forums de discussion peuvent être définis comme des dispositifs

hybrides de communication interpersonnelle de masse dans la mesure où ils permettent à la fois l'échange interpersonnel (A répond à B) et la communication de masse (A poste un message lisible par un nombre potentiellement illimité d'internautes)²⁷. Il faut quand même souligner le fait que l'unité thématique d'un forum de discussion est toujours relative. De nombreux travaux soulignent que les discussions en ligne sont souvent désorganisées et confuses, à cause du développement fréquent de multiples fils de discussions et de conversations parallèles. De plus on peut considérer que les discussions ayant lieu dans un forum constituent une conversation si on admet une définition rendant compte du caractère souple et continu de l'interaction, et comme soutient Kerbrat-Orecchio «pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit qu'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture»²⁸. Or, il faut préciser qu'un forum de discussion est, avant tout, un ensemble de conversations multiples, dans lesquelles de nombreux échanges sont tronqués. Lorsque les échanges sont suivis, ils constituent généralement des séquences assez courtes. De plus, les messages peuvent être mal placés par leurs auteurs dans la structure séquentielle de la conversation et, lorsque ce n'est pas le cas, cette structure est, de toute façon, peu lisible pour certains utilisateurs. En situation de communication proche ou lointaine, on peut disposer de réseaux interconnectables et à débits élevés. Cette capillarité croissante a démultiplié en quelques années le nombre des messages électroniques échangés, de plus l'amélioration des canaux de communication a une incidence sur les types et la quantité de messages qui circulent sur les réseaux numériques.

L'influence de la médiation technique, c'est-à-dire des effets de la logique et des performances du média, est cependant à distinguer de la médiation sociolinguistique, c'est-à-dire de la co-variance des phénomènes linguistiques et sociaux. Les liens évoqués entre des sujets interlocuteurs qui ne se (re)connaissent que par l'écriture électronique et la banalité des constituants de l'hyper-objet de discours, crée une disproportion entre la somme des ressources technologiques mobilisées et les conséquences sociales. Le recours à l'Intranet peut ainsi occasionner un certain nombre de malentendus. Si les messages sont souvent utilisés pour tous les actes rigoureux à caractère répétitif, l'incompréhension, quand elle existe, provient de la condensation des messages qui comportent beaucoup d'éléments imprévisibles. En supprimant les redondances et en laissant

de nombreuses informations implicites, on accroît d'autant les risques de malentendus dans les communautés langagières et professionnelles conforme à l'intention de l'émetteur²⁹. Comment éliminer en effet les ambiguïtés et les indéterminations référentielles d'un message trop sec, où il manque la nuance humaine et la convivialité? Comment en l'absence des uns et des autres, arriver à «une approximation suffisamment juste entre l'interprétation du récepteur et l'intention de l'émetteur»? On se trouve en effet devant une situation interprétative complexe en raison de l'information laissée implicite et des contextes (non explicités) dans lesquels s'inscrivent les messages³⁰. La source principale de malentendus provient du caractère trop hétérogène des contextes culturels. Le message électronique en Intranet d'entreprise est, par exemple, subordonné aux hiérarchies internes, à la culture "maison" comme à la culture des utilisateurs. Le réseau informatique est en relation constante avec différents réseaux de pouvoirs, de compétences.

D'après Girin³¹, les productions langagières renvoient à différents schémas cognitifs, à des règles et à des représentations hétérogènes. Les contextes institutionnels (lieu, temps, identité des interlocuteurs), culturels, interactionnels (les règles au cours des séquences d'interaction) diffèrent d'un lieu géographique à l'autre. Les difficultés de lecture des messages ne sont donc pas seulement liées à la forme condensée qu'ils prennent ponctuellement; elles tiennent plus souvent à des problèmes d'interprétation, qui rendent nécessaire l'analyse du contexte. Cela étant, les différences d'usage de l'Intranet ne sont pas seulement liées à la délicate question des relations hiérarchiques. L'utilisation de ce *medium* de communication est également fortement dépendante du contexte culturel, que l'on s'intéresse à la culture d'entreprise ou à la culture au sens large, celle des valeurs et des habitudes partagées au quotidien par les habitants d'un même pays.

Bref, si les techniques sont l'élément visible de la communication, l'essentiel est bien le modèle culturel qu'elles véhiculent, et le projet concernant le rôle et l'organisation du système de communication. Le résultat c'est qu'on assiste à une succession de modes, toutes plus éphémères les unes que les autres. Ces quelques modes vont toutes dans le même sens: la soumission à ce qui surgit, la croyance aveugle dans la technique et le marché, la certitude que tout va changer dans la communication humaine, familiale, au travail, dans les loisirs, dans la politique. Le résultat est simple: la technique définit le contenu de la communication. En réalité, aucun des enjeux antérieurs de la télévision de masse n'est dépassé, comme d'ailleurs aucun des enjeux de la radio et de la presse écri-

te même si, là aussi, les changements techniques ont permis d'améliorer l'un et l'autre. Simplement, chaque nouvelle génération technique résout certains problèmes antérieurs, en déplace d'autres et en crée le plus souvent de nouveaux. De plus, la recherche des dimensions universelles de la communication permet d'envisager des solutions appropriées à des barrières culturelles inscrites jusque dans les repères spatio-temporels³². Malgré la mondialisation de l'économie, ces dimensions culturelles persistent et se retrouvent dans la communication multilingue. L'analyse des rapports culturels permet de mettre en évidence le phénomène de l'acculturation et non pas celui d'uniformisation culturelle.

On constate que, de fait, l'humanité est une machine à créer la différence. Chaque culture, chaque groupe conserve son quant-à-soi et défend son identité en recontextualisant les biens importés. D'autres pôles de création culturelle font efficacement contrepoids à la création américaine, notamment en Europe, en Asie et en Amérique Latine. Il ne faut pas réduire la culture et ses multiples fonctions aux industries et au marché des biens dits "culturels". [...] Confondre les industries de la culture et la culture, c'est prendre la partie pour le tout³³.

Ainsi, tout en se réclamant de la diversité culturelle et du respect des différences, la communication multilingue contribue à l'élaboration et à la diffusion d'une culture humaniste. Cette idée d'une humanité faite de cultures qui ne disparaissent pas au contact les unes des autres est également présente dans les analyses du Sommet Mondial sur la Société de l'information (SMSI, Genève 2003) qui promeut la diversité linguistique et culturelle. En fait, si nous vivons dans une époque marquée par l'élimination croissante des frontières, notre planète est devenue ce village qui fait de nous tous des "citoyens du monde". De cette communauté d'appartenance est en train de naître une culture nouvelle, à la fois similaire et différente des apports culturels multiples qui l'auront façonnée, c'est la culture de la communication avec l'autre dans sa langue mais à partir de nos propres repères. Brefs, il est désormais possible de réaliser une communication multilingue respectueuse de la diversité linguistique et culturelle.

3

Les sites Web: hétérologie et hétérolinguisme

Les langues sont attirées en permanence par deux forces contraires: celles qui agissent dans le sens de l'hétérogénéité et celles qui agissent dans celui de l'homogénéité. C'est ce que Bakhtine appelle les «forces

centripètes» et les «forces centrifuges»³⁴. La force centrifuge est une tendance naturelle dans l'histoire et dans la vie des langues. Les variations, qu'elles soient historiques ou géographiques, sont des universaux linguistiques. La force centrifuge est donc le résultat de cette tendance naturelle à l'hétérogénéité linguistique. Cette action est contrebalancée par les forces centripètes (États centralisés, fréquences des contacts humains directs, conscience du destin collectif...). Quand les forces centripètes n'agissent plus ou se relâchent, la tendance naturelle à la variation reprend le dessus. La désagrégation du latin en est un exemple, comme sans doute demain l'anglais dont l'unité commence déjà à se fissurer (le "singlish" à Singapour ou le "spanglish" aux Etats-Unis par exemple). La langue commune est donc l'équilibre instable entre ces deux forces constamment en action en plus elle est un espace de communication qui se situe dans la zone de tension entre ces forces centripètes et centrifuges. Il s'agit d'un espace en mouvement perpétuel dont les limites sont constamment renégociées par la communauté linguistique dans la multiplicité des interactions. Elle est le produit d'un processus dialectique, une unité de contraires qui fondent les conditions de son existence et assurent en même temps son renouvellement permanent. L'hétérolinguisme serait donc l'étude d'une «économie des échanges linguistiques»³⁵ au sein de cet espace communicationnel.

L'hétérolinguisme ne saurait être seulement une question de registre ou de variations: la langue est à la fois un indice et un instrument de cohésion sociale et les ruptures qui s'opèrent aujourd'hui ne sont plus de l'ordre de la maîtrise ou non de la langue. Bakhtine parlait de «vision hétérologique sur le monde», ce qui renvoie, au-delà de la langue, aux rapports sociaux et aux rapports au monde, qui constituent probablement le trait le plus marquant de l'Internet et des sites Web disponibles en plusieurs langues. C'est pourquoi les entreprises et les institutions doivent s'adapter régulièrement à cet environnement de surcroît en constante évolution: adaptation aux contraintes légales dans différents pays, lancement de nouveaux services ou produits sur des marchés différents, intégration de nouvelles technologies dans plusieurs langues ou encore mise à jour des sites web existants pour rester réactifs et compétitifs³⁶.

L'expression *communication multilingue* en ligne renvoie, de fait, aux diverses mises en forme d'un même site c'est-à-dire aux différentes versions étrangères d'un même message quel que soit son degré d'adaptation au niveau écrit, sonore ou visuel. Dans la pratique, il existe peu de différences entre les versions que l'on peut explorer sur le Web, et l'on

constate un réel décalage entre l'affichage de la multiplicité des versions sur la page d'accueil du site original et le détail des versions existantes dans chaque langue. Le degré de différenciation par rapport à l'original permet ainsi de suivre l'adaptation particulière de chaque site. Il nous éclaire aussi sur les facteurs influents de la communication sur le Web et sur les enjeux commerciaux liés à l'adaptation.

En matière de communication multilingue, l'étude des sites Web s'avère instructive à plus d'un égard. Que ce soit pour les sites commerciaux et institutionnels, ceux des compagnies aériennes ou pour ceux des représentations diplomatiques, nombreux sont les enseignements sur l'utilisation des langues pour servir des objectifs spécifiques de communication. L'examen approfondi des choix de langues proposées pour l'accès aux sites et la navigation interne révèlent l'existence d'une conception linguistique sous-jacente à chaque cas de localisation. La mise en œuvre de cette conception est motivée par des raisons commerciales et/ou géographiques, mais elle est toujours sous-tendue par une représentation ethnocentrique des langues et cultures.

Les sites Web peuvent être répartis en trois grandes catégories, selon le domaine d'application de la communication. Tout d'abord il y a les sites Web qui relèvent de ce que l'on appelle le gouvernement électronique (e-government). On y trouve aussi bien les sites officiels des différents ministères, des services publics, que ceux des ambassades à l'étranger ou des universités ayant un rayonnement international. On peut y classer également les sites des différentes organisations internationales, dépendant de l'ONU, ainsi que les organisations gouvernementales et non gouvernementales. Pour cette catégorie de sites Web, il s'agit de communication institutionnelle.

Ensuite, il y a les sites Web qui relèvent du commerce électronique (e-business). On y trouve toutes sortes d'entreprises représentant tous les secteurs de l'activité économique: finance, télécommunication, tourisme, industrie, automobile, informatique etc. Les sites Web les plus intéressants concernent les firmes multinationales qui se servent de l'Internet non seulement comme une vitrine commerciale, mais aussi comme un média multilingue servant à la fois à la communication d'informations pratiques, à la promotion des produits et à l'interaction avec le consommateur. Pour cette catégorie de sites Web, il s'agit de communication commerciale à caractère publicitaire. Enfin, il y a les sites Web qui relèvent de la participation citoyenne sous toutes ses formes (en anglais, social Web). On y trouve aussi bien des sites personnels³⁷ plus ou moins éla-

borés que des sites associatifs au contenu riche en informations. On peut y classer également les sites de contestation sociale tels que ceux des syndicats ou de groupes radicaux qui ne se contentent pas toujours de communiquer dans leur langue nationale et veulent atteindre des récepteurs internationaux. Pour cette catégorie de sites Web, il s'agit de communication sociale, à caractère culturel ou idéologique.

Ces différents types de communication englobent l'essentiel du contenu actuellement accessible sur la Toile à tout internaute de n'importe quel point d'accès sur la planète³⁸. Sur les sites généraux, on rencontre les formes discursives les plus diverses et les stratégies de communication les plus variées. Il sera certainement utile d'établir une typologie de ces stratégies en fonction de la catégorie des sites, mais il n'est pas sûr que les procédés de localisation soient différents d'un type à l'autre puisque tous partagent le même média. Seule la finalité de la communication varie d'une catégorie à l'autre: informer, pour ce qui est des sites institutionnels; faire acheter les services et les produits pour ce qui est des sites commerciaux; et susciter l'adhésion ou l'engagement en faveur d'une cause, pour ce qui est des sites sociaux.

Au niveau iconographique, l'image insérée dans chaque type de sites possède une dimension pragmatique qui lui confère une valeur particulière, parfois plus importante que le contenu discursif du site. Il en est de même pour les couleurs qui possèdent une dimension symbolique et communicative indéniable: une même couleur peut avoir des valeurs différentes selon qu'elle est présente sur un site institutionnel ou commercial, selon qu'elle accompagne une déclaration officielle ou un descriptif de produit de consommation. De plus ces images et ces couleurs entretiennent des liens étroits avec les mots employés sur le site: elles sont toujours prises dans un réseau lexical qui indique un parcours de significations balisé que l'internaute suit plus ou moins consciemment. L'interface des sites est, en effet, le résultat d'une sélectivité qui doit être pensée tant au niveau figuratif que plastique et sémantique. On sait que le fondement de la communication sur le Web est iconographique, mais le cheminement de l'internaute est sémantique³⁹. Dans leur conception, les différents sites d'une même catégorie ont souvent une structure redondante dans laquelle les cadres et les titres jouent un rôle essentiel. Cette structure s'inscrit d'une part, dans le contexte spécifique de la navigation interactive et d'autre part, dans le contexte plus vaste de la communication virtuelle. Celle-ci doit être minutieusement étudiée de manière à répondre aux attentes de l'internaute, en tenant compte de ses habitudes

culturelles et de ses goûts personnels. À ce sujet, les entrées du site Web de Nike représentent un bon exemple. Sur le site américain, l'internaute a le choix entre neuf entrées, dont quatre thématiques, portant sur les différents sports couverts par les produits de l'entreprise: "Football, Basket Ball, Running, Soccer". Les internautes japonais ont, quant à eux, le choix entre six entrées, dont toujours quatre sports, mais suivant un ordre différent: "Baseball, Basket Ball, Football, Running". En comparant les deux listes, on peut d'emblée apprécier l'importance respective de chaque sport dans le pays concerné: à noter par exemple que "Soccer" n'est pas disponible parmi les choix offerts aux Japonais et que le "Baseball" se situe à la première place. Cela est d'autant plus étonnant que ce sport est absent de la liste américaine des entrées. Enfin pour les internautes canadiens, le choix est encore plus réduit et plus ciblé, puisque seulement trois sports sont disponibles en entrées principales "Hockey, Basket Ball, Running". Aucun doute, l'architecture du site tient compte du contexte local et sa localisation se fait en référence à ce contexte. Pour comprendre la logique sous-jacente à cette différence de choix dans les liens d'entrée, il faut faire appel à des considérations économiques et sociologiques. D'une part, la nature des sports cités reflète l'importance des ventes de la firme dans chaque secteur d'activité; d'autre part, l'ordre des sports indiqués sur la liste renvoie à la popularité respective de chacun d'eux dans la société d'accueil.

Ce sont là des éléments importants dont le traducteur doit tenir compte en adaptant la macrostructure du site. L'idée est de mettre en avant les secteurs d'excellence de l'entreprise, tout en facilitant l'accès à l'information, potentiellement la plus recherchée, par l'internaute local ou, du moins, par le plus grand nombre d'internautes potentiels du pays ou de la région cible. Ainsi, la macrostructure même du site semble tributaire des attentes du public local. Adapter l'architecture du site, c'est considérer la communication pour chaque pays et dans chaque langue d'un point de vue stratégique. Cela consiste notamment à s'interroger sur les centres d'intérêt du public cible et sur l'importance de ses loisirs, en relation avec les performances de l'entreprise. Ainsi manifestement, pour un Japonais et pour un Américain, la firme Nike n'a pas la même image de marque, ni les mêmes cibles sportives, ni les mêmes chiffres de vente. Une telle interrogation n'est pas sans conséquence sur les modalités de communication et d'adaptation sur les sites Web. Il y a peu de place à l'improvisation et à la subjectivité dans ce domaine, d'un côté parce que les choix d'adaptation sont déterminés par des données

objectives et chiffrées; et de l'autre parce que chaque pays cible offre un terrain de communication particulier pour des pratiques sociales enracinées. Il est possible ainsi de distinguer deux grands types d'adaptation au sein de la communication multilingue: l'adaptation créative et l'adaptation fonctionnelle.

L'adaptation créative désigne toutes les pratiques fondées sur une conception sélective des éléments à adapter en langue étrangère, qui doit tenir en compte deux niveaux d'analyse: le niveau de la signification et le niveau de la communication. Le premier concerne le contenu sémantique et iconique du site Web, le second les procédés d'interactivité et de dialogue avec l'internaute, car tous les éléments de la communication n'ont pas la même valeur ni la même importance sur un site Web. Si certains éléments, comme la marque et le produit sont toujours clairement distingués par une mise en page et une typographie spécifiques, les constituants majeurs du texte et de la structure interne connaissent rarement une mise en relief aussi voyante. Par conséquent, le traducteur doit procéder à l'identification de ces composantes pour éviter de se méprendre sur les éléments à mettre en relief sur la version localisée, qui peuvent d'ailleurs différer de ceux présents sur le site original. L'adaptation créative apparaît ainsi comme une opération en deux temps. Elle consiste d'abord à analyser l'importance et la position respectives des éléments du site original, les uns par rapports aux autres mais consiste aussi à rechercher les vocables et les icônes à adapter en priorité, c'est-à-dire ceux qui risqueraient de poser des problèmes⁴⁰. En conséquence, la communication multilingue doit être pensée en termes de fonctionnalité, qui en communication multilingue est définie par rapport à un objectif et à une stratégie précise. Elle consiste à localiser le site Web en fonction d'un événement (l'anniversaire de la marque) ou d'un produit (lancement d'une nouveauté) ou encore d'un changement stratégique (nouvelle alliance, nouveau secteur investi).

On doit, par conséquent, tenir compte non seulement des scénarios de navigation possibles, mais aussi des habitudes plus générales d'exploration et de lecture selon les langues et les cultures. Le lien qui réunira cultures et individus dépendra assurément du type de communication qui s'établira entre eux. Soit il s'agit d'un lien global qui transcende les différences culturelles et linguistiques et qui fonde lentement l'existence d'une nouvelle identité européenne. Soit il s'agit de liens sectoriels, par affinités culturelles, langagières, régionales, religieuses⁴¹, donc celui de la cohabitation des langues.

Le facteur culturel est éminemment important pour la communication virtuelle sur l'Internet. La négligence ou le non-respect de certaines contraintes lors de l'adaptation des sites Web peut faire échouer la meilleure des campagnes. Ces contraintes correspondent à une focalisation de l'attention sur les éléments que la culture elle-même désigne comme signifiants et cruciaux à l'intérieur de son propre cadre. Ainsi loin de constituer une approche réductrice de la culture, la communication multilingue constitue une façon de concilier les impératifs économiques et le respect des identités culturelles. Il convient d'emblée d'insister sur le fait que les relations qu'entretiennent communication et culture s'inscrivent dans un contexte spécifique, qui est celui de la mondialisation. De ce point de vue, envisager la question culturelle dans la pratique de la communication multilingue revient à s'interroger sur sa place dans l'ensemble et sur sa fonction précise. Si la culture est appréhendée en termes de "spécificité" strictement locale et de particularité irréductible, il est évident qu'elle constitue une difficulté insurmontable dans l'internalisation des sites Web, quelle que soit la cible visée. Dans ce cas, elle ne peut être envisagée au sein des stratégies de communication que comme un frein à l'expansion, c'est-à-dire comme un paramètre à réduire absolument. Mais si l'on envisage la communication multilingue comme une opportunité unique d'universaliser le particulier, alors la culture est l'outil de prédilection de l'universel.

Le site de la marque Pampers est un exemple instructif d'une communication qui est élaborée sur le plan technique mais qui concilie les exigences de la source avec les attentes de la cible. Le site Web présente dans les trois langues (anglaise, espagnole, italienne) une charte graphique très proche (couleurs de base et mise en page), mais le titre et le contenu des rubriques diffèrent sensiblement d'une version à l'autre. En anglais, les entrées sont centrées sur l'enfant: «Learning, Playing, Sharing, Discovering...», tandis qu'en espagnol, le message est plus formel et vise à répondre aux interrogations de la mère: «Temas, Artículos, Pregunte a un experto...». Le site italien, quant à lui, recourt à un style très informel, à la manière des commentateurs sportifs: «E... uno! E... due! E... tre!». En revanche, sur les trois sites "The World of Baby" est mis en relief, ainsi que les nouveautés des produits. Sur le plan iconographique, la différence porte sur la présence de la mère à côté du bébé (version espagnole) ou son absence (version anglaise et italienne), mettant ainsi au centre de l'image soit le bébé lui-même en tant qu'individu auquel le site est consacré, soit la mère (cible commerciale) à laquelle le si-

te apporte une aide tout au long de sa maternité. Dans chaque cas, la fonction de communication n'est pas la même, bien que l'esprit général soit partagé par les trois versions: autrement dit, un monde tout en couleurs dont le centre est le bébé-roi. On reconnaît bien une certaine unité de l'identité de la marque (Pampers) mais l'adaptation permet de différencier la communication selon la langue visée.

L'examen comparatif des différentes versions Web montre que l'adaptation fonctionnelle est le résultat de compromis entre le contenu et la finalité, entre la communication existante et celle à construire en fonction du contexte local. Malgré toutes les variantes relevées, le fil conducteur reste, néanmoins, la quête incessante de l'efficacité. Pour y parvenir, toutes les libertés semblent prises, et tous les écarts avec l'original sont permis. Car, en communication multilingue, c'est par l'empirisme et la pratique que se forge la méthode. Et ce que l'on doit dire, pour une conclusion ouverte, c'est que le plurilinguisme est, pour reprendre Socrate «une belle espérance»⁴² et que, dans notre société, il est évidemment impératif de le continuer. Simplement si l'on n'inclut pas la politique linguistique dans la politique éducative et celle-ci dans la politique culturelle, rien n'avancera.

Notes

1. M. McLuhan, R. B. Power, *The Global Village, Transformation in World Life and Media in 21st Century*, Oxford University Press, Oxford 1989.

2. P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.

3. Ivi, p. 74.

4. Pour une synthèse sur ce problème, voir N. Elias, *La société des individus*, Fayard, Paris 1991.

5. S. Turkle, *Life on the Screen, Identity in the Age of the Internet*, Simon & Schuster, London 1999.

6. Cfr. T. Erickson, *Social Interaction on the Net: Virtual Community as a Participatory Genre*, in Proceedings of Thirtieth Hawaii International Conference on System Sciences, www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html, 2003.

7. La parole de l'autre est tranchante, reflet de cet autre toujours autre, de son altérité fondamentale. Elle est rupture qui permet de sortir de soi, de ses habitudes pour s'adresser ou répondre à autrui, à d'autres corps parlants et vivants (cfr. P. Lejeune, «*Cher écran...*» *Journal personnel, ordinateur, Internet*, Seuil, Paris 2000).

8. Se rapprocher du lointain éloigne proportionnellement du prochain, du parent, du voisin, rendant étrangers tout ceux qui se trouvent à proximité. La vie dans les mondes et dans les communautés virtuelles peut être une fuite du prochain et du voisin et entraîner une redoutable désocialisation (cfr. C. Enaudeau, *Là-bas comme ici. Le paradoxe de la représentation*, Gallimard, Paris 1998).

9. Pour beaucoup de professions et de travailleurs, la vie *online* fait partie de la réalité de leur vie professionnelle et elle est un outil qui a son originalité propre. Il n'est donc pas possible d'opposer de manière trop sommaire la vie sur écran et la vie réelle (cfr. F. Rowe, E.

Monod, *Limites structurelles et culturelles à l'usage de la messagerie, dans la banque*, Hermès, Paris 2002).

10. P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris 1992.

11. L'anglais constitue une sorte de *lingua franca*, qui, en outre, supporte les déformations (phonétiques, syntaxiques, lexicales) et se montre relativement non intéressée par les dimensions sémantiques: elle se contente d'approximations, d'équivalences, qui sont censées suffire largement pour permettre une communication utile, qui n'a rien à voir avec une communication authentique.

12. M. Guidare, *Territoires sous influence*, L'Harmattan, Paris 2001.

13. La dépersonnalisation des rapports entre humains se propage de personne en personne par l'entremise des technologies de l'information et de la communication, la télévision, les bases de données accessibles à partir de l'ordinateur, les réseaux donnant accès aux informations, celles-ci sont rendues disponibles sur les Intranets et l'Internet par des personnes qui demeurent le plus souvent anonymes (Turkle, *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*, cit.).

14. Le développement des espaces virtuels par le biais de l'Internet ou par celui des intranets fait reculer les espaces terrestres sur lesquels l'activité humaine se développe et se diversifie. Pierre Lévy définit ces espaces anthropologiques dans son ouvrage *L'intelligence collective* et il en énumère un certain nombre.

15. Qu'il s'agisse de l'écologie de l'esprit (cfr. G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, Paris 1977), de l'écologie cognitive (cfr. P. Levy, *Les arbres de la connaissance*, La Découverte, Paris 1992), de l'écologie de la communication (cfr. A. L. Moles, *L'écologie de la communication*, ds. "La communication, Les encyclopédies du savoir moderne", CEPL, Paris 1981), la masse d'informations accessibles, ses flux et la gestion des textes ou des banques de données qui sont à "recycler", à "récupérer" et à utiliser sous diverses formes, il y a un aménagement des idées et des informations à communiquer.

16. Cfr. D. Wolton, *Penser la communication*, Flammarion, Paris 1999.

17. Sur le plan de la communication, l'Internet est vertigineux à plus d'un titre: d'abord par le nombre sans cesse plus grand de personnes qui y prennent part; ensuite, par la somme sans cesse croissante de pages mises en ligne; enfin, par le nombre exponentiel de sites Web disponibles en plusieurs langues.

18. Et cependant «les nouvelles techniques informatiques sont si révolutionnaires qu'elles entraînent de nouveaux comportements, bousculant les traditions» (cfr. J. Pruvost, *Quelques perspectives lexicographiques à mesurer à l'aune lexiculturelle*, in "Voix et voies de la lexiculture en lexicographie" [sous la direction de J. Pruvost], Didier, Paris 2009, p. 147).

19. Souvent on se trompe sur la signification profonde du Web. On y voit une dimension de communication libre, sans contrainte, un espace de liberté par rapport à toutes les contraintes qui jugulent les médias classiques, alors que l'essentiel de son innovation n'est pas là, mais dans la mise en place de systèmes d'information de toute sorte (cfr. A. Dillon, B. Gushrowski, *Genre and the Web: Is the Personal Home Page the First Uniquely Digital Genre?*, "Journal of the American Society for Information Science", 51/2, 2000, pp. 202-5).

20. Cfr. D. Biber, *Dimensions of Register Variation: A Cross-linguistic Comparison*, Cambridge University Press, Cambridge 1995. Les travaux de Biber tentent d'identifier des types de textes en s'appuyant sur la répartition des traits morpho-syntaxiques très fins: les typologies obtenues ne coïncident pas forcément avec des genres, qui sont des formes de cristallisation de pratiques sociales.

21. Cfr. V. Beaudouin, S. Fleury, S. Habert, *TyPWeb: décrire la Toile pour mieux comprendre les parcours*, "CIUST'01", ENST, Paris 2001, pp. 492-503.

22. D. Wolton, *Internet et son après*, Flammarion, Paris 2000, p. 154.

23. G. Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris 1958.

24. B. Stiegler, *La technique et le temps*, tome I, Galilée, Paris 1994.

25. I. Hutchby, *Conversation and Technology: From the Telephone to the Internet*, Polity Press, Cambridge 2002.

26. Cfr. R. Debray, *Cours de médiologie générale*, Gallimard, Paris 1991.

27. Le nombre de participants est un critère apparemment suffisant pour considérer les forums de discussion comme des polylogues médiatisés par ordinateur (cfr. M. Marcoccia, *On-line Polylogues: Conversation Structure and Participation Framework in Internet Newsgroups*, in "Journal of Pragmatics", 36, 1, 2004, pp. 115-45).

28. C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, Colin, Paris 1990.

29. Cfr. Marcoccia, *On-line Polylogues: Conversation Structure and Participation Framework in Internet Newsgroups*, cit.

30. Rien d'étonnant alors à ce que le croisement des témoignages d'utilisateurs de messageries en entreprise permette de dégager plusieurs perceptions négatives: "manque de nuance humaine", "ambiguïté", "appauvrissement", "malentendus", "fausse interprétation" (cfr. F. Rowe, E. Monod, *Limites structurelles et culturelles à l'usage de la messagerie dans la banque*, Hermès Science Publication, Paris 2000).

31. J. Girin, *Problèmes du langage dans les organisations*, in J. F. Chanlant (sous la direction de), *L'individu dans les organisations. Les dimensions oubliées*, éd. Aska, Presses de l'Université Laval, Laval 2004, pp. 37-76.

32. Dans la pratique, les problèmes subsistent et parfois se manifestent de façon encore plus aiguë lorsque l'on aborde certains domaines sensibles (religion, sécurité, santé, minorité etc.).

33. J. P. Warnier, *La mondialisation de la culture*, La Découverte, Paris 1999, p. 106.

34. T. Todorov, *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, Seuil, Paris 1981, p. 91.

35. Cfr. P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris 1992.

36. Les entreprises à vocation internationale disposent, en situation de communication proche ou lointaine, de réseaux filaires et hertziens interconnectables et à débits élevés. Cette capillarité croissante a démultiplié en quelques années le nombre de messages électroniques échangés entre les organisations (cfr. B. Hénocque, *Appropriation des messageries électroniques dans les entreprises en réseaux*, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux 2002).

37. De nombreux travaux considèrent que les sites web personnels constituent un genre de discours autonome, voire un genre spécifique du Web, qui n'aurait pas d'équivalent hors de l'espace numérique (cfr. *Personal Home Pages and the Construction of Identities on the Web*, in Tele 98 European Conference, Strasbourg 1998).

38. Sont exclues de cette réflexion les formes de communication plus spécialisées qui ont lieu sur des réseaux parallèles et sécurisés, tel que le Web médical ou le Web militaire.

39. Cfr. A. Guillaume, *Plurilinguisme et pluriculturalismes sur Internet: approches lexicologiques et sémiotiques*, in *Langue et éducation au plurilinguisme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2007.

40. Cfr. M. Baker, *Translation and Conflict. A Narrative Account*, Routledge, London 2007.

41. Pour un développement de la cohabitation culturelle, cfr. Th. Libaert, A. De Marco, *Les Tableaux de bord de la communication: indicateurs de pilotage et évaluation des résultats*, Dunod, Paris 2006.

42. Cfr. D. Huisman, *Socrate sur Internet*, Fallois, Paris 1997.

TICE, un mezzo TAL per l'insegnamento/apprendimento delle lingue

di *Rosario Pellegrino*

I

Le TICE e l'apprendimento della L2

Internet rappresenta certamente il vero protagonista delle TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Sin dalla sua affermazione si può ritenere che esso abbia avuto un'applicazione didattica significativa che gli ha assicurato un posto privilegiato anche tra le TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Didattica e TIC afferiscono alla cultura per diverse ragioni e la dimensione interculturale può giungere persino a costituire una nuova missione dei mass media la cui portata può rappresentare il presupposto per un nuovo secolo dei Lumi¹. Ciò stigmatizza l'importanza delle TIC e avvalorare la tesi sul senso di prossimità che in genere tutti i media favoriscono nell'utente.

Nell'ambito della fruizione di un'attività incentrata sulla cultura straniera o seconda si inseriscono elementi che portano l'utente a distinguere il simile dall'estraneo, superando sia la cultura proposta che quella di appartenenza e approdando al livello di intercultura in cui convivono entrambi, sublimati da consapevolzze e riflessioni interessanti. Nella misura in cui il docente facilitatore riesce a rendere punti di forza questi momenti di riflessione, la dimensione interculturale attraverso le TICE si rivela incisiva assumendo significati nuovi e sempre diversi a seconda degli apprendenti e delle loro origini sociali e culturali.

Purtroppo si può affermare che mentre si fa un ricorso talvolta eccessivo ad Internet e alle nuove tecnologie in genere, si fa un uso davvero limitato degli stessi strumenti per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, ancor più della lingua francese rispetto a quella inglese. Ciò, sicuramente, a scapito della qualità dell'atto apprenditivo e della motivazione di coloro che approcciano una lingua che potrebbero giovare di continui riferimenti interculturali utili per sentirsi ed essere realmente cittadini del villaggio globale. Discorso mediatico e linguistico

rappresentano due aspetti di un'unica realtà che possono fornire agli apprendenti chiavi di lettura e contenuti validi per decodificare il mondo tecnologico attuale e partecipare attivamente al discorso multiculturale di grande attualità.

A questo proposito, le risorse tecnologiche «peuvent susciter un passage de la méthode traditionnelle à un ensemble plus éclectique d'activités d'apprentissage faisant place à des situations de construction des connaissances»². Si fa riferimento, come è evidente, ad argomenti spiccatamente sociali per la costruzione comunitaria delle conoscenze, attuate mediante due approcci: quello sincrono e quello asincrono. I giovani fanno ricorso quotidianamente alle cosiddette *chat lines* in cui comunicano in maniera sincrona con nativi di altra lingua. In maniera altrettanto disinvolta fanno uso della posta elettronica che si basa sulla comunicazione differita tra le persone. Entrambi gli esempi evidenziano quanto il ricorso ad una lingua straniera, benché semplificata e talvolta codificata, sia divenuto un gesto abituale. Affiancano questi due strumenti i forum di discussione che, in maniera più ponderata, offrono la possibilità di comunicare idee, opinioni su tematiche care agli utenti e per questo motivo il ricorso all'uso dello strumento è certamente più motivato.

Esperimenti di scrittura creativa *online* e di *écriture collaborative*³ dimostrano l'efficacia del lavoro di gruppo. Esperienze più recenti tendono alla pubblicazione in rete di dati, immagini, suoni ovvero di contenuti multimediali progressivamente più sofisticati e di cui i giovani sono esperti. In questo caso la presenza del docente mediatore si rivela necessaria per organizzare il lavoro in rete, renderlo fruibile assicurandosi, quindi, che la comunicazione vada a buon fine ed evitando il ricorso allo zapping, sempre in agguato tra i navigatori. Ai docenti è richiesta la volontà reale di rivoluzionare la didattica, accettando l'ausilio di Internet senza ritenerlo un ostacolo o un'inutile perdita di tempo. Il processo di apprendimento di per sé non è modificato o rivoluzionato dalla presenza di Internet né dalla potenza del mezzo. Le pratiche virtuali, cui docente e apprendente sono esposti, conducono a rappresentazioni grafiche fatte di sovrapposizioni e finestre e rendono il percorso un labirinto da scoprire e da approfondire.

Con molta probabilità è già in atto, in special modo fra gli insegnanti di lingue straniere, un processo di avvicinamento agli studenti nella co-costruzione di percorsi indubbiamente meno rigidi che non indulgano al caos puro, frutto di casualità, come sono portati a organizzare i loro stu-

di gli apprendenti senza la presenza di docenti. Anticipazione e rilettura sono possibilità offerte da Internet agli apprendenti che non possono fare a meno dei loro docenti affinché l'apprendimento della lingua diventi padronanza, incontrandosi con la dimensione dell'insegnamento ormai inscindibile da quella dell'apprendimento. Lev Semënovič Vygotskij⁴ ha indicato chiaramente che il docente, nell'esplicitare le linee su cui procedere, aiuta a collocare ogni atto educativo e ogni attività tesa all'apprendimento in uno spazio più ampio facilitando un uso più disinvolto dei dati e dei contenuti e riuscendo ad andare al di là del contesto ristretto della lezione.

2

Pratiche interattive per l'apprendimento del FLS attraverso le *tâches*

L'apprendimento in genere necessita di strategie precise che molti teorici, primo fra tutti l'australiano David Nunan⁵, hanno identificato con le *tâches*. Nello specifico quelle linguistiche adatte all'apprendimento devono necessariamente procedere da informazioni ricche e autentiche, per poter proporre attività valide dal punto di vista cognitivo. Il processo di una *tâche* deve prevedere momenti di autentica interazione oltre che nella fase di sviluppo anche in quella di valutazione post-produzione. Allorquando un apprendente decide di sfruttare le TIC per l'apprendimento di una lingua si trova a dover scegliere tra materiale non specificamente didattico e software o siti per l'auto-apprendimento. Solitamente questi ultimi prevedono una fase di valutazione.

I limiti del materiale non specifico dal punto di vista didattico coincidono con il numero ridotto di attività linguistiche proposte: queste forniscono molte più informazioni di uno strumento didattico senza però prevedere altrettante occasioni di produzione. Un vantaggio dei software a sfondo didattico è l'opzione di *tâches* non linguistiche che consentono la trasferibilità dell'apprendimento implicito della lingua. Va da sé che le attività proposte da un sito siano strettamente connesse ai contenuti utilizzati, la *tâche* ha lo scopo di «faciliter l'exploration et permettre la construction d'un sens par l'utilisateur et, en même temps, celui d'évaluer ce qu'il aura compris et retiré»⁶.

L'ottica resta quella essenzialmente interculturale perché il dato di riferimento non può che essere la cultura di partenza dell'apprendente che stabilisce relazioni con le novità con cui entra in contatto attraverso In-

ternet. Gli scambi e la ricerca in rete garantiscono il continuo transito di questi riferimenti e la presenza di testi, suoni, immagini fisse o in movimento dà un contributo tutt'altro che trascurabile. L'autonomia dell'apprendente, l'approccio più ludico al mezzo con la conseguente diminuzione dello stress, la possibilità di confrontarsi attraverso i *jeux de rôle* si integrano con la grande risorsa rappresentata dalla comunicazione autentica. Essa avviene principalmente grazie alla posta elettronica, all'attuale Facebook o muro virtuale, e ai più "datati" gruppi di discussione.

I siti di natura didattica nati negli ultimi due decenni offrono strumenti molto validi per coloro che approcciano lo studio di una L2. Inoltre, hanno il grosso pregio di richiamare altri siti di approfondimento di dati superando il limite della monoreferenzialità. I siti didattici evidenziano, infatti, un deficit informativo rispetto alla rete e i tanti *liens* previsti ne consentono il superamento. La loro classificazione può avvenire per temi o campi di interesse cosicché, pur muovendosi in contesti non completamente reali, si possono prendere in considerazione dati e documenti del tutto autentici e slegati da obiettivi meramente linguistici o didattici. Negli ultimi anni questi siti hanno garantito a un numero crescente di utenti/apprendenti di servirsi di siti di base per poi sviluppare percorsi personalizzati attraverso *tâches* anche di grande interesse, grazie al contributo di docenti. A questi ultimi è consigliato, tra l'altro, l'uso della rete per esercitare le quattro competenze linguistiche.

Permane l'interrogativo più o meno esplicito su come utilizzarla visto che, almeno inizialmente, si rischia di perdersi per l'eccesso di informazioni che vi si ritrovano, per l'innumerabile offerta di *liens*. Internet favorisce un apprendimento individualizzato e, per questo motivo, permette la comunicazione naturale affiancata da documenti autentici e, infine, rappresenta una fonte pressoché inesauribile di materiale per docenti e apprendenti. Uno degli effetti più positivi risulta il contatto con i motori di ricerca francofoni perché si scoprono possibilità impensabili e si individuano percorsi davvero interessanti. Si comprende la rilevanza della posta elettronica per gli studenti i quali, "costretti" a scrivere, praticano la lingua e, leggendo le risposte o le richieste, si uniformano a espressioni incontrate in maniera spontanea.

Il fenomeno epistolare è molto diffuso indipendentemente dalle esperienze didattiche. Tantissimi giovani si incrociano messaggi anche più volte al giorno in una lingua non loro, venendo a contatto con una cultura diversa. Esistono numerose istituzioni scolastiche e universitarie che hanno creato progetti che offrono a chiunque la possibilità di parte-

cipare a discussioni su argomenti specifici inviando contributi tramite e-mail o interagendo su pagine elettroniche. Le modalità con cui queste attività si presentano abitualmente sono varie. Possono prevedere giochi interattivi, creazioni collettive, scrittura creativa guidata, scrittura individuale, forum, esperienze giornalistiche, la celebre *chat*.

Tuttavia non tutte queste pratiche sono rivolte al grande pubblico. Esistono, infatti, livelli di competenze, fasce di interesse che variano e con loro le attività da proporre. Alcune pratiche non sono adatte, per esempio, ai principianti per il livello di competenza linguistica richiesto. Perciò resta fondamentale il ruolo della *tâche* in quanto senza una consegna e obiettivi chiari diventa difficile pensare a una presenza dell'apprendente che possa partecipare ad un progetto collettivo.

Uno dei primi progetti collettivi presenti in rete, per quanto riguarda il francese lingua straniera o seconda, è stato *A day in the life of a Parisian family*⁷. La *tâche* consisteva nell'organizzazione di una giornata di svago nella capitale francese; era richiesto di documentarsi su dati circostanziati: meteorologia, mezzi di trasporto, attività sportive, ricreative, ristorazione e altro. Esistevano *liens* per reperire tali informazioni ma anche consegne precise che portavano alla produzione in lingua. Nell'organizzazione della giornata era prevista una conversazione con momenti di discussione sulle opzioni: tre proposte da scartare con motivazioni valide, tre da condividere corredandole di dettagli precisi circa gli orari, i costi, le opportunità. Anche in questo caso risultava indispensabile la presenza del docente che mediasse la discussione per giungere a una produzione coerente e organica. A fronte di una certa tendenza dei corsi di lingua a banalizzare i contenuti, questo esperimento e altri che sfruttano i mass media rappresentano certamente tentativi e risposte validi per la concretezza dei contenuti oggetto dell'apprendimento *tout court*.

A questa prima fase telematica è seguita una seconda generazione del Web, la cui facilità di applicazione e di versatilità lo rende utile per applicazioni diversificate. A tal proposito Décoppet afferma che:

Le Web 2.0⁸ consacre le multimédia et l'interactivité. Au-delà d'une évolution Internet, il s'agit d'une révolution dans la façon dont s'organise l'information sur Internet. On parle de crowdsourcing ou d'UGC (User Generated Content) pour caractériser cette tendance. Les blogs sont l'outil parangon du Web 2.0. À ce titre, ils intéressent les enseignants qui y voient l'outil parfait pour mettre en œuvre des principes pédagogiques en gestation depuis le début: – autonomie dans l'apprentissage, – libre service, – interaction avec la machine doublée d'une interaction avec les pairs⁹.

L'avvento del Web 2.0 ha potenzialità notevoli soprattutto per l'apprendimento/insegnamento in quanto favorisce integrazione e autonomia nella fase di contatto con una lingua straniera. Il salto di qualità che esso garantisce è la posizione dell'apprendente che si colloca al centro del processo di acquisizione della lingua partendo dal presupposto che la forza della rete è rappresentata dai suoi utenti. La maggiore novità del Web 2.0 sta nella riscoperta dello spirito più profondo di Internet, quello che vede la rete come prodotto della collaborazione che si apre a tutti, non solo a tecnici e studiosi. Attualmente, consente al docente di proporre attività meno chiuse, che facilitano il lavoro degli studenti anche da postazioni non istituzionali interagendo fra loro per assolvere al compito assegnato. Sui siti web del gruppo classe sono proposte attività interattive che stimolano la creatività dei singoli apprendenti. Una consegna può prevedere attività molto varie che vanno, per esempio, dall'avvertire una persona di un pericolo imminente a causa di un'eruzione imminente al dover organizzare la partecipazione a eventi che hanno modificato il corso della storia.

L'individuazione di attività motivanti nell'ambito di *tâches* interessanti per l'apprendente rende quest'ultimo il vero protagonista del processo in atto, agevolando l'acquisizione della lingua straniera. Offrire agli studenti l'opportunità di pubblicare quanto producono in termini di immagini, suoni e testi scritti non è cosa trascurabile in quanto consente loro di partecipare alla rete anche dal punto di vista linguistico e culturale allargando, così, gli orizzonti e rendendoli artefici dei propri percorsi. La lingua che apprendono risulta un mezzo necessario per la realizzazione di una serie di attività. Se la *tâche* è reiterata o *filée* allora l'interesse si amplia sino a diventare la vera ragione per cui i fruitori apprendono. Si pensi al *roman interactif*^o ovvero alla possibilità offerta a un gruppo illimitato di studenti di immaginare la continuazione di un *roman puzzle* da costruire insieme. Gli autori/apprendenti sono chiamati a individuare le espressioni adeguate, a utilizzare le strutture opportune e a fare riferimento alla cultura propria e del paese della lingua che apprendono, realizzando quell'approccio eclettico di cui si parla da oltre un decennio. Questo approccio richiede un'analisi sistematica delle potenzialità delle TICE in termini di preventivo e di consuntivo di quanto si sta per realizzare o si è già realizzato.

La coerenza metodologica necessita di verificare ogni singolo intervento, stimolo o attività finalizzandoli alla coerenza globale generale senza mai perdere di vista quella legata all'elaborazione. Tale corrisponden-

za non deve essere trascurata affinché il prodotto finale mostri la presenza di un progetto garantendo l'autonomia a chi apprende. D'altronde gli ultimi sviluppi della didattica delle lingue incoraggiano coerenze metodologiche parziali e multiple anche attraverso l'impiego di *tâches*. Infatti il concetto di *tâche* espresso da Nunan è stato ripreso recentemente dalla prospettiva *actionnelle*¹¹, la quale prevede che tanto l'utente quanto l'apprendente di una lingua vengano ritenuti attori sociali chiamati a svolgere un compito, la *tâche*, non esclusivamente linguistico perché inserito all'interno di percorsi didattici specifici.

Il CECR (Cadre Européen Commun de Référence)¹² mette in risalto il coinvolgimento delle competenze per il raggiungimento del risultato previsto. Il ruolo significativo di una *tâche* consiste nel rendere l'apprendimento efficace attraverso circostanze reali benché non ci si trovi in un ambiente di per sé motivante come può essere una qualunque aula. *L'environnement* e il *domaine d'action* a cui il CECR fa riferimento sono generalmente chiamati a supplire alla scarsa motivazione ispirata dai luoghi deputati all'apprendimento.

Le *tâches* espongono a situazioni reali facilitando il transfert delle competenze nella propria lingua verso la L2. È per questo motivo che la L2 diventa mezzo per sviluppare competenze e suscitare conoscenze. Lo sviluppo esponenziale delle TICE ha reso possibile la realizzazione di *tâches* articolate secondo nuovi schemi. Si pensi a pratiche basate su una *tâche* principale come per esempio «l'organisation d'un tour de Paris ou d'une ville francophone» con una consegna dettagliata che confermi nell'apprendente la consapevolezza di non dover organizzare un'escursione reale. Sottende a tale precisazione l'elemento ludico che di per sé può essere motivante in quanto porta il fruitore a operare in un ambiente virtuale o parallelo. Indicare fasi e consegne intermedie è buona norma affinché egli sappia di procedere per gradi. Inoltre è opportuno che nella prima o seconda tappa, all'apprendente venga indicato un solo sito francfono di riferimento evitandogli di “perdersi” nei meandri della rete. Elementi che lo guidino nella raccolta dei dati per l'organizzazione del *tour* sono importanti per garantirgli un giusto orientamento che preceda la stesura dell'itinerario.

Per favorire un lavoro di gruppo, *jeux de rôles*, *remue-ménages* possono rivelarsi utili al fine di stabilire priorità e nozioni da riportare nella fase più propriamente produttiva. Tempi, interessi e competenze degli studenti, come anche il pubblico a cui il tour è destinato, rappresentano elementi imprescindibili da esplicitare a coloro che si accingo-

no a produrre. Dal punto di vista strettamente linguistico serve chiarire che gli elementi strutturali e lessicali utilizzati non devono risultare del tutto nuovi pur contenendo novità interessanti da riproporre magari in *tâches* successive. La dimensione interculturale non può essere sottaciuta, ma messa in evidenza attraverso opportune riflessioni su aspetti della vita quotidiana della città, di quella amministrativa, politica, economica e così via.

Trattandosi di una *tâche* che richiede un *travail collaboratif*, le tappe dovranno tenere conto delle scelte collettive, della loro condivisione – almeno nell’ambito dei sottogruppi – prima di procedere alla fase dell’organizzazione del tour. Infatti la ricerca di monumenti, luoghi, orari, mezzi di trasporto, tempi prevede che ci sia accordo sulla città meta del tour. I singoli gruppetti possono dedicarsi ad assolvere *micro-tâches* relative al percorso o a segmenti dello stesso. La definizione del percorso, a cui il gruppo perviene dopo averlo “sperimentato” virtualmente con la consultazione di un certo numero di siti internet, deve concludersi con il tour virtuale durante il quale, servendosi di webcam, links, potranno fare esperienza della città, acquistando biglietti, salendo sugli autobus, visitando monumenti e leggendone la storia.

Volendosi soffermare sugli obiettivi interculturali, le fasi offrono la possibilità di scoprire la città, i suoi aspetti peculiari, individuando luoghi significativi, noti e meno noti al grande pubblico, scoprirne gli usi e i costumi, la politica e l’economia. Sono coinvolte competenze di natura trasversale risalenti all’abilità di cercare/trovare informazioni sulla rete, saperle classificare, soprattutto imparare a usare Internet per informarsi, creare, comunicare. C’è un ulteriore elemento tutt’altro che secondario, ovvero il trasferimento dei saperi e la possibilità di riferirsi a argomenti di natura storica, geografica, scientifica sempre usando il mezzo linguistico. La lingua francese si rivela in questo caso vettore di trasmissione di informazioni e di comunicazioni di vario genere¹³.

Resta fondamentale che un percorso didattico-linguistico, come quello appena indicato, strutturato alla luce del CECR, preveda molteplici implicazioni e sfumature incoraggiando la presenza di un docente chiamato a ricoprire il duplice ruolo di guida e di facilitatore. Oltre ai blog che stanno moltiplicandosi negli ultimi tempi e il cui uso didattico è sempre più ampio, numerosissimi sono i siti che offrono un’opportunità davvero motivante e *épuisable* da parte dei docenti: l’esperienza della scrittura interattiva, sempre più svincolata dal tradizionale ambito letterario. Esistono siti in tal senso che promuovono pratiche di *travail collaboratif*

chiedendo di aggiungere frasi, sequenze a storie quotidiane o a fatti di cronaca solo accennati. Questi siti consentono di sostituire intere sezioni del testo telematico contemplando diverse continuazioni o conclusioni. Come è prevedibile, non si tratta di attività destinate ai soli adulti o a studenti maturi. Sono numerose le opportunità anche per gli allievi della scuola primaria che possono contribuire con immagini, disegni, poesie e storie alla riuscita dell'esperimento¹⁴.

Per gli adulti esiste una possibilità di interazione internazionale interessante. Tra i vari progetti di *écriture collective* ve n'è uno denominato *L'immeuble Aderminet*¹⁵. È una storia collettiva che richiede ai partecipanti di riportare per iscritto le proprie reazioni partendo da un *jeu de rôles*. Sulla pagina elettronica sono riportate informazioni precise e dettagliate su un appartamento virtuale al centro di Parigi. Gli inquilini sono ben descritti, presentano peculiarità che si prestano a modifiche in corso di scrittura. Non mancano intrighi da risolvere a partire da *tâches* non molto rigide. Ai partecipanti viene proposto di completare la storia seguendo fedelmente le istruzioni ma con grande flessibilità circa i contenuti e l'intreccio.

Oltre a pagine destinate agli utenti della rete, su cui è possibile trovare suggerimenti per composizioni, una dispensa (syllabus) e una griglia di valutazione, esistono o sono in allestimento siti per l'apprendimento del francese lingua straniera in cui le *tâches* sono ancora le vere protagoniste e in cui è prevista una esercitazione strutturale secondo una progressione tanto da garantire un apprendimento o revisione della grammatica della lingua francese che vi è ben esplicitata. Tra quelli operativi si ricorda il sito denominato *Polar FLE*¹⁶ che richiede al fruitore di scoprire il colpevole assistendo l'ispettore *Roger Duflair*, personaggio guida del sito. Sono previste varie indicazioni importanti e la sequenza delle attività previste, se rispettata, fornisce indizi utili alla soluzione. Le attività sono suddivise in quattro livelli (*débutant, élémentaire, intermédiaire, avancé*). La progressione, l'intrigo e l'immedesimazione con l'*inspecteur* possono favorire un apprendimento gradevole e implicito destinato a giovani e adulti.

Vi sono davvero numerosissime possibilità di facile accesso per fare esperienza di una lingua, quella francese, che si ritiene non avere uno sviluppo informatico e virtuale di primaria importanza a livello internazionale. In realtà i siti di qualsivoglia natura evidenziano la vitalità della lingua presso un pubblico sempre più vasto che, attraverso il collegamento ad Internet, può sperimentare il fascino del francese o di altre lingue stra-

niere grazie al valore aggiunto che il mezzo informatico esercita sui navigatori anche in ambito didattico. Nel corso del convegno annuale dell'agosto 2009¹⁷, l'Association Cyber-Langues ha riflettuto su alcuni obiettivi specifici dell'apprendimento delle lingue attraverso le TICE e in particolar modo su quello di «fournir aux élèves les moyens de construire leurs connaissances et de développer, sur des contenus précis, des capacités intellectuelles qui leur permettront d'apprendre tout au long de leur vie»¹⁸.

Appare chiaro che la pratica linguistica si pone come metodo valido affinché gli apprendenti approccino contenuti didattici favorendone la formazione permanente. Quest'ultima non è certo cosa trascurabile se letta nell'ottica dello scambio tra docenti che meglio sperimentano pratiche, strutturandole e orientandole in funzione delle esigenze degli apprendenti. Tale occasione, come del resto tante altre¹⁹, ribadisce la necessità di incontrarsi per verificare le potenzialità delle TICE, dimostra che il mondo delle *nouvelles technologies* applicate all'apprendimento delle lingue straniere è in continuo divenire e che solo un costante aggiornamento può lasciar intravedere ciò che il futuro prospetta, superando logiche conservatrici o derive dietrologiche che finirebbero con il trascurare che nell'epoca attuale non è più possibile prescindere dalla multimedialità.

Diventa essenziale il riferimento all'*apprivoisement*²⁰ (= addomesticamento) delle TICE per appropriarsi della lingua come di un processo naturale in cui l'apprendente addomestica lo strumento ma è a sua volta addomesticato da questo. Infatti, nella misura in cui l'utente si abitua a utilizzarlo, esso diventa parte del suo vissuto esperienziale e apprenditivo. Si tratta di un processo di adattamento reciproco che serve a instaurare nuovi tipi di relazioni e comportamenti che lo fanno adattare a un ambiente virtuale e sempre più familiare. Perciò il concetto di *apprivoisement*, evidentemente mutuato da Saint-Exupéry, diventa simbolo di conoscenza, di arricchimento umano e comunicativo oltre che intrinsecamente interculturale.

3

Un esperimento *en ligne*: *Mission Paris*

Uno dei progetti on-line di particolare interesse per l'apprendimento della lingua francese è certamente *Mission Paris*. La *page d'accueil* del sito ci presenta la seguente situazione in cui l'apprendente è chiamato a interagire.

Eva est à la gare de l'Est à Paris, lorsqu'une énorme explosion se produit. Un homme blessé lui donne un premier indice: une série de chiffres. Peu après, elle trouve un bout de papier sur lequel figure "La statue domine le mort mais la fertilité est retrouvée". Eva doit maintenant trouver la signification de cette énigme. Dans sa quête, Eva est aidée par un taxi magique qui la transporte en un clin d'œil à travers la ville. Et cette aide est fort utile à Eva: des hommes mystérieux à "chapeaux noirs" la poursuivent dans tout Paris²¹.

Nella breve storia indicata nel sito si intuiscono intrighi e colpi di scena finalizzati all'iniziazione a una lingua, quella francese. In realtà, Radio France Internationale, Deutsche Welle e Polskie Radio hanno predisposto tre diverse fictions radiofoniche per promuovere il francese, il tedesco e il polacco²². Molti si sono interessati a questo sito che propone un approccio bilingue e soprattutto favorisce il contatto con numerosi aspetti culturali oltre che linguistici dei singoli paesi. Infatti, l'obiettivo di *Mission Paris*, e di Radio France Internationale in genere, è innanzitutto quello di diffondere la cultura francese nel mondo attraverso un numero cospicuo di attività, come *magazines* in ben 19 lingue, 14 versioni bilingue, rubriche didattiche per docenti e apprendenti, viaggi virtuali nelle regioni francesi ma anche occasioni di discussione e confronto tra docenti di lingua francese. Non è previsto l'italiano tra le lingue di lavoro. Il sito, accessibile e rivolto a tutti, non trascura mai uno sguardo sull'attualità della Francia, dallo sport alla scienza, dalla musica alle altre forme artistiche. Degno di nota è il *lien* "En France" che, tra l'altro, offre richiami a "art de vivre, savoir faire, villes et régions". Il sito offre anche l'opportunità di ascoltare i documenti consultati. Come si legge dal testo riassuntivo iniziale, *Mission Paris*, la cui protagonista è Eva, consiste in un *roman policier* suddiviso in 26 episodi della durata di 5 minuti ciascuno. Ogni ascolto prevede una trascrizione ed è associato a immagini. Il linguaggio dei dialoghi è semplice, infatti il progetto è destinato al raggiungimento dei livelli di conoscenza base A1 e A2. Oltre ai testi dialogici esistono attività da completare *en ligne* o su materiale cartaceo. Ovviamente esse mirano ad un'autonomia minima di apprendimento perché l'utente riesca a comunicare in situazioni semplici e reali come anche a essere in grado di orientarsi in contesti socio-culturali francesi quotidiani.

La *tâche* consiste nello scoprire l'enigma ovvero il colpevole e diverse *micro-tâches* contribuiscono alla comprensione e alla scoperta di indizi e moventi. Non manca un'opportunità di ripetizione tanto delle strutture quanto della fonetica in modo da facilitarne un uso consapevole e

l'acquisizione. Le consegne sono sempre comprensibili perché corredate da esempi chiari. Probabilmente il sito necessiterebbe di un ulteriore sostegno metodologico prevedendo la presenza di un tutor, senza il quale non risultano molto agevoli il confronto e, talvolta, l'acquisizione della lingua. Molto più efficace è l'ambito culturale in quanto la sezione "guide culturel" fornisce un adeguato numero di spunti e informazioni pratiche. È possibile visitare virtualmente i quartieri parigini scenario degli episodi. Tante altre sezioni completano il corollario, prima fra tutte quella denominata "aide linguistique" e il "glossaire" trilingue.

Ciò che risulta apprezzabile è la progressione *à spirale* che tende a riutilizzare le strutture in diversi dialoghi e attività ma anche a stimolare la riflessione sulla storia. Oltre al riassunto dell'episodio precedente vi è quello di tutti gli indizi a conclusione di ogni serie di cinque *actes*. Ideale per coloro che si accingono o almeno intendono organizzare un viaggio a Parigi, *Mission Paris* offre una possibilità significativa: un approccio ludico che fa passare in secondo piano quello didattico. Lungi dal potersi sostituire al lavoro in aula per gli apprendenti, *Mission Paris* può servire da stimolo per approcciare la lingua rendendo l'apprendimento ordinario più motivato. Un'opportuna guida didattica, che al momento manca, potrebbe sicuramente giovare a un utilizzo più proficuo del progetto.

Note

1. Cfr. E. Hess-Lüttich, *Interkulturelle Kommunikation – Medienkommunikation*, in Id. (Hrsg.), *Medienkultur, Kulturkonflikt. Massenmedien in der interkulturellen und internationalen Kommunikation*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1992, p. 26.
2. H. Sandholtz, C. Ringstaff, D. Owyer, *La classe branchée*, CNDP, Paris 1997.
3. La seconda è un'evoluzione della prima in quanto consente di avvalersi delle competenze e dell'ausilio di altri apprendenti nella fase della produzione in lingua.
4. Cfr. L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972.
5. Cfr. D. Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
6. G. Furstenberg, *Scénarios d'exploitation pédagogique*, in "OUDART", Paris 1997, pp. 64-75.
7. http://apollo.gse.uci.edu/uhs_lang/parislesson.html.
8. Wikipedia definisce il Web 2.0 come la «seconda generazione di servizi disponibili sul World Wide Web che permettono alle persone di collaborare e scambiarsi informazioni online. In contrapposizione con la prima generazione, il Web 2.0 fornisce agli utenti strumenti che facilitano le operazioni di scrittura e lettura sul Web ugualmente semplici».
9. L. O. Décoppet, *Intégration du multimédia dans l'enseignement du français langue seconde*, pubblicato sul sito www.edufle.net il 15 dicembre 2007.
10. Si può fare riferimento, a questo proposito, al progetto francese *Aleja jacta est* ad opera di Chab pubblicato sul sito <http://gplc.u-bourgogne.fr:8080/Roman/Welcome.html> o al progetto del Canada francofono sul romanzo interattivo di fantascienza denominato *Mystix-XixtyM*.

11. Cfr. Conseil d'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence*, Didier, Paris 2005.
12. *Ibid.*
13. C. Olivier, G. Weiss, *DidacTIClang: une didactique des langues intégrant Internet*, coll., Verlag, Hamburg 2007.
14. Si pensi al sito denominato "Les fruits de Baobab. Association Mosaïques du monde", realizzato contemporaneamente da alunni francesi e africani che sono chiamati a raccontare il proprio patrimonio culturale consultando quello "straniero" e facendone occasione di riflessione e di comparazione.
15. È consultabile sul sito <http://pedagogiez.ac-reunion.fr/cotamarp/immeuble.projet.html>.
16. Il sito è a cura di *Thierry Perrot* e *Anne Fournier*, l'accesso gratuito non è stato ancora completato ma è, comunque, possibile svolgere tutti gli esercizi previsti per la corretta soluzione della *tâche*.
17. Il seminario *TICE et langues: pratiques au quotidien* si è tenuto a Reims dal 25 al 27 agosto 2009. L'associazione che lo ha organizzato raggruppa gli insegnanti di lingue vive che utilizzano le TIC per scopi didattici.
18. Gli obiettivi generali sono consultabili sul sito: <http://ww2.ac-poitiers.fr/langues/spip.php?article115>.
19. Si pensi alla *Troisième Journée TICE dans l'Académie de Nice* del 15 gennaio 2010.
20. Il termine *apprivoisement* significa *addomesticamento*, cfr. A. Saint-Exupéry, *Le petit prince*, Éditions Gallimard, Paris 2008.
21. Estratto dalla *page d'accueil* del sito: http://www.missioneurope.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=27&lang=fr.
22. I progetti sono denominati *Mission Paris*, *Mission Berlin* e *Misja Krakow* e sono finalizzati rispettivamente alla promozione della lingua francese, tedesca e polacca.



Internet et multilinguisme: les ressources en ligne de la coopération éducative franco-italienne et européenne

par *Sophie Stallini*

Kol'ko jazykov vieš, tol'kokrát si človekom.

Plus tu connais de langues, plus tu es humain.

(Proverbe slovaque)

Moyen formidable et indispensable, Internet est aussi une “toile” où le navigateur s’égare facilement, en raison du foisonnement d’informations, de liens, d’idées et d’associations d’idées, que le réseau produit. Dans ce contexte, cette contribution se définit comme un outil à l’usage de toute personne (et notamment des enseignants) souhaitant connaître et, éventuellement, exploiter, les ressources disponibles en ligne, en matière de coopération européenne ou, plus spécifiquement, franco-italienne.

Nous avons essayé de classer les sites par pertinence (projets promus par la communauté européenne, par les pays, par des associations etc.) et de mettre en avant leurs spécificités. L’exposé se partage en deux parties: la première est consacrée aux programmes européens (chapitres 1 et 2), la seconde aux projets de coopération strictement franco-italiens (chapitre 3). Les informations fournies, dans l’une et l’autre partie, sont extrêmement synthétiques: il ne s’agissait pour nous que d’informer le lecteur sur les grandes lignes des projets existant et de l’orienter dans la galaxie de sites et de liens qui peuvent se présenter à lui. C’est par choix que nous ne développons pas et que nous nous contentons de ne présenter que les grands axes et les priorités de chaque initiative (des précisions ont néanmoins été confiées aux notes).

Malgré la rapidité du médium (rapidité entendue comme dynamisme et caducité), nous nous sommes efforcés de tenir compte des dernières initiatives, sans avoir pour autant aucune prétention d’exhaustivité.

SOPHIE STALLINI

I Programmes pour l'éducation et la formation de l'Union Européenne

Le Parlement européen, le Conseil de l'Union Européenne et la Commission européenne déterminent les grandes orientations de la politique communautaire pour une période de sept ans: le cadre financier 2007-2013 règle les orientations de la période actuelle.

Dans ce cadre, le Parlement européen a défini ses priorités en matière de formation et d'éducation: elles sont déclinées dans ce que l'on nomme le *Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*¹ (*Lifelong Learning Programme*, LLP désormais)².

Comme l'indique le nom de ce programme, la volonté explicitée est de s'adresser à toutes les classes d'âges susceptibles d'avoir des besoins en matière d'éducation/formation. De fait, le LLP tient compte à la fois des *publics* et des *besoins*.

Le TAB. 1, présenté ci-dessous, illustre les déclinaisons possibles du programme³:

TAB. 1
Programmes et publics du LLP

Publics visés	Programmes mis en œuvre					
	<i>Comenius</i>	<i>Leonardo</i>	<i>Erasmus</i>	<i>Grundtvig</i>	<i>Jean Monnet</i>	<i>Transversal</i>
Enseignement primaire	X					X
Enseignement secondaire	X	X				X
Formation initiale et continue (liens avec le monde de l'entreprise)		X				X
Enseignement universitaire			X		X	X
Formation des adultes				X	X	X

I.1. Programmes sectoriels: *Comenius, Leonardo, Erasmus, Grundtvig*

Concernant le volet du LLP où les seuls états membres de l'UE sont appelés à participer⁴, quatre programmes sectoriels ont été activés: *Comenius* couvre de l'école maternelle à la secondaire, *Erasmus* est destiné aux Uni-

versités, *Leonardo da Vinci* fait dialoguer formation et activité professionnelle jusqu'au baccalauréat, *Grundtvig* s'adresse aux adultes hors système éducatif.

Le programme *Comenius* prévoit la facilitation des partenariats et des échanges scolaires en Europe. Il implique tous les actants de l'école: élèves et enseignants, mais aussi parents, collectivités locales, associations etc.⁵ Ses priorités sont librement redéfinies par les pays participants chaque année, bien qu'il s'inscrive dans le LLP 2007-2013⁶.

Concrètement, *Comenius* se décline en une palette d'offres de partenariats et d'échanges qui sont gérés directement par les agences nationales⁷ (condition d'éligibilité, dépôt des candidatures, sélections, financements etc.⁸). En l'occurrence, dans le cas de la France et de l'Italie, les deux agences sont l'Agence Europe Éducation Formation France et l'Agenzia Scuola⁹.

Parmi les actions ciblées et financées par *Comenius*, on citera: les *Partenariats scolaires* (ils visent à développer des activités communes et à favoriser la mobilité d'élèves et d'enseignants), les *Projets Regio* (placés sous la tutelle des collectivités locales ou régionales, ils assurent la promotion des échanges autour d'activités pertinentes aux territoires concernés et mobilisent aussi bien la communauté éducative que des responsables sociaux et/ou professionnels), l'*Assistanat* (il permet à l'étudiant qui se destine à la carrière d'enseignant de passer un an dans un système éducatif différent du sien et d'être rémunéré en tant qu'assistant de langue vivante), la *Mobilité individuelle* (en cours d'expérimentation, elle permet aux élèves d'effectuer une partie de leur scolarité dans un autre pays européen), les *Projets et Réseaux Multilatéraux* (création d'offres pour les professionnels de l'enseignement et mise en réseau de projets multilatéraux autour d'un même thème)¹⁰. Les délais étaient fixés, pour l'année 2010, aux 15 janvier, 30 avril et 15 septembre¹¹.

L'*e-twinning*¹², très développé en Italie, se rattache également à *Comenius*. Il s'agit d'un portail où les enseignants de tous les pays et de tous les niveaux (jusqu'au baccalauréat) se rencontrent et échangent, où ils peuvent chercher/trouver des partenaires, tant pour développer des projets d'*e-twinning* (partenariats virtuels par le biais des Technologies Informatiques et de la Communication, dorénavant TIC) que pour démarrer un projet *Comenius*. Le site, disponible en plusieurs langues, met à la disposition des enseignants de très nombreuses ressources: des espaces virtuels, des blogs, des suggestions thématiques pour développer des projets d'*e-twinning* (onglet «inspiration» puis «kit»), il recense les évè-

nements et les formations que l'UE, par le biais du LLP, finance à l'adresse des personnels d'éducation¹³. Les délais de dépôt des candidatures au programme *Comenius* sont: le 29 janvier 2010 pour les demandes d'assistantat; le 15 février, le 30 avril et le 15 septembre pour les projets visant la formation continue; le 19 février pour les partenariats *Comenius* et *Comenius Regio*; le 26 février 2010 pour les projets multilatéraux, réseaux et mesures d'accompagnement¹⁴.

Leonardo da Vinci s'attache à stimuler les relations entre le monde du travail et celui de la formation professionnelle, en favorisant les initiatives de mobilité européenne (en particulier transfrontalière) par le biais de stages, de projets de coopération visant à développer et à diffuser l'innovation ou encore par la création de réseaux thématiques. Ce programme a également pour but d'accroître l'attractivité de l'enseignement professionnel. Les bénéficiaires du programme *Leonardo* sont les étudiants en cours de formation désireux d'effectuer des stages professionnels ou un apprentissage à l'étranger, tout comme les adultes actifs dans le milieu de la formation professionnelle¹⁵. Le programme *Leonardo* est géré par les agences nationales¹⁶. Les délais de candidature, pour le 2010, étaient: le 5 février 2010, pour les projets de mobilité; le 19 février 2010, pour les partenariats; le 26 février 2010, pour les projets multilatéraux, les réseaux, les mesures d'accompagnement et les projets multilatéraux de transfert d'innovation¹⁷.

Erasmus est probablement le programme sectoriel le plus célèbre du LLP. Son principal objectif est de créer un espace européen de l'enseignement supérieur et d'encourager l'innovation dans toute l'Europe. Grâce à lui, les étudiants ont la possibilité d'effectuer une partie de leurs études ou des stages (de 3 à 6 mois voire de deux semaines pour les cycles courts¹⁸) dans un autre pays de l'UE et, partant, de gagner en autonomie et d'acquérir des compétences interculturelles. Les personnels enseignants ont l'opportunité de se former et d'aller enseigner dans une autre université de l'UE. Le programme incite les établissements d'enseignement supérieur non seulement à des actions de mobilité, mais aussi à collaborer au moyen de programmes intensifs, de réseaux et de projets multilatéraux. Les organisations professionnelles (entreprises, chambres de commerce et d'industrie, partenaires sociaux et territoriaux) ne sont pas exclues. En l'occurrence, des accords de stages peuvent être conclus avec les universités, et l'intervention formative des entreprises peut être envisagée, y compris à l'étranger¹⁹. Les actions décentralisées liées à la mobilité individuelle sont gérées par les agences nationales dans les 31 pays participants²⁰. Les actions centralisées telles que les réseaux, les projets multilatéraux²¹ et

l'octroi de la *Charte universitaire Erasmus* sont gérées par l'Agence exécutive "Éducation, audiovisuel et culture" (EACEA), établie à Bruxelles²².

Le programme *Grundtvig*²³ se concentre sur la formation continue des adultes (seniors et personnes ayant quitté l'enseignement sans les qualifications de base), ainsi que des populations en marge de la société afin qu'elles aient accès à l'éducation. Il cherche à offrir aux adultes une formation continue de qualité: le but est de maintenir ou de favoriser leur employabilité en améliorant la qualité de leur expérience (dans leur propre pays ou à l'étranger). Il permet notamment de financer des projets de coopération éducative entre organismes actifs dans le milieu de la formation des adultes ainsi que l'élaboration et la divulgation de produits didactiques destinés à ces apprenants, ou encore de stimuler la mobilité des seniors dans le cadre d'actions de volontariat en Europe. De la même manière, par le biais de *Grundtvig*, les personnels impliqués dans la formation des adultes²⁴ ont accès à des bourses leur permettant de suivre une formation ou d'effectuer une visite d'étude dans d'autres pays européens, afin de favoriser les échanges et les bonnes pratiques²⁵. 55% des financements alloués au programme *Grundtvig* devraient être destinés à des projets de mobilité²⁶. Le programme *Grundtvig* est géré par les agences nationales²⁷. Les dates limites de présentation des candidatures étaient: le 15 janvier, le 30 avril et le 15 septembre 2010 pour les projets de formation continue; le 19 février pour les partenariats et les ateliers, le 26 février 2010 pour les projets multilatéraux, réseaux et mesures d'accompagnement; le 31 mars 2010 pour les projets d'assistanats et de volontariat des seniors²⁸.

1.2. Jean Monnet et le Programme *Transversal*

Deux autres programmes éducatifs, dont le spectre est plus large, sont promus par l'UE.

Le programme *Jean Monnet* a pour but de stimuler les activités de recherche et d'enseignement ainsi qu'une réflexion de haut niveau autour de la question de l'intégration européenne²⁹ (ce programme s'adresse notamment à des enseignants et à des chercheurs de l'UE, ou non³⁰). Les subventions sont allouées, pendant trois ans, pour couvrir les frais d'enseignement et de recherches ainsi que les coûts engendrés par l'organisation de conférences et de séminaires sur l'intégration européenne. Les candidatures sont centralisées par l'EACEA³¹.

Le programme dit *Transversal*, enfin, a la double particularité d'être ouvert à tous les publics visés par les quatre programmes sectoriels (en-

seignement primaire, secondaire, supérieur, associations et organisations actives dans la formation des adultes, éditeurs, centres d'éducation à distance, responsables politiques etc.), et de promouvoir la coopération européenne dans les domaines recouvrant au moins deux programmes sectoriels. Il est organisé autour de quatre activités-clef: *Coopération et innovation des politiques, Langues, TIC, Diffusion et exploitation des résultats*.

Le volet *Coopération et innovation des politiques* se décline de deux manières: d'une part l'organisation de visites d'études³² doit promouvoir l'observation, l'échange et l'apprentissage mutuel dans les domaines de l'éducation et de la formation, développer des approches de qualité et instaurer la transparence des systèmes éducatifs et formatifs en Europe; d'autre part, des bases de données européennes devraient être créées afin de nourrir la réflexion en matière de politiques d'éducation et de permettre l'analyse des actions entreprises.

L'activité clef *Langues* complète les programmes sectoriels; son but est de favoriser toute activité inhérente à l'enseignement des langues vivantes et à la promotion de la diversité linguistique et culturelle en Europe (visites d'études, développement et diffusion de matériel pédagogique, cours en ligne, promotion de bonnes pratiques et de techniques innovantes dans l'enseignement des langues, diffusion des produits développés auprès des autorités publiques et des utilisateurs, projets de coopération multilatérale³³, de partenariats et de réseaux linguistiques³⁴).

Dans cette optique, l'utilisation et la promotion des TIC est fortement encouragée. Des projets multilatéraux et de mise en réseaux sont financés autour des TIC. Ils ont pour but, d'une part de renforcer l'utilisation des TIC comme support pédagogique (développement de services, de pratiques, de technologies éducatives) et, d'autre part, la mise en réseau des communautés éducatives afin d'échanger produits, expériences et bonnes pratiques quant à l'utilisation pédagogique des TIC, afin d'en valoriser et d'en généraliser l'usage. Les projets, d'une durée d'un à trois ans, doivent prévoir au moins trois partenaires.

La dernière activité-clef consiste à diffuser et à exploiter les résultats obtenus, tant dans le cadre des programmes sectoriels que dans celui des activités-clef du programme transversal. Sont prioritairement financés les projets multilatéraux qui proposent une approche intégrée de deux secteurs aux moins du PPL, qui associent des décideurs politiques importants et/ou qui sont susceptibles d'avoir "une incidence notable" aux niveaux sectoriel, régional, national et/ou européen. Ces projets doivent cibler la création d'infrastructures appropriées et faciliter l'exploitation

des résultats obtenus en les diffusant auprès des organisations susceptibles de les transférer et de les mettre en application et/ou de les intégrer à leurs politiques.

Des fiches récapitulatives détaillées de ces différents programmes ont été mises en ligne: elles ont l'intérêt de résumer les objectifs, la nature et le degré des financements alloués, les publics concernés et les délais à respecter³⁵.

2

Autres programmes de coopération promus par l'UE: Programmes *Media, Culture, Jeunesse en action*, *Europe des citoyens*

Dans une communication intitulée *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*³⁶, la Commission soulignait la nécessité de promouvoir le multilinguisme en Europe, avec un double objectif à long terme: contribuer à créer une société qui tirerait le meilleur parti de la diversité linguistique et encourager ses citoyens à apprendre des langues étrangères, dans un but de cohésion et de dialogue constructif en Europe. Les programmes dont nous rendons compte dans cette section, s'inscrivent dans ce cadre. Bien qu'ils ne s'adressent pas directement aux acteurs de l'éducation, nous avons choisi de les citer car ils sont susceptibles d'être exploités dans une perspective plus vaste que la seule coopération éducative au sens strict, et qu'ils appellent les collectivités, les entreprises, les partenaires sociaux et les formateurs à interagir à échelle européenne. Ces programmes couvrent la période du 1^{er} janvier 2007 au 31 décembre 2013³⁷.

Le programme *Media* a pour but de soutenir l'industrie audiovisuelle européenne. Ses priorités sont la formation des professionnels³⁸, le développement des projets de production³⁹, la distribution⁴⁰ et la promotion⁴¹ des œuvres cinématographiques et des programmes audiovisuels ainsi que le soutien aux festivals du cinéma⁴². Deux volets de ce programme sont tournés vers la coopération internationale: le premier, nommé *Media International*⁴³, vise à renforcer la coopération entre les industries audiovisuelles de pays tiers et des pays de l'UE; le second, *Media Mundus*, instaure un programme de coopération audiovisuelle avec les professionnels des pays hors UE⁴⁴. Différents appels à proposition sont consultables sur le site⁴⁵. Des antennes nationales ont été créées pour ce programme: elles aident et informent les candidats sur les initiatives européennes dans le cadre de ce programme⁴⁶.

Le programme *Culture*⁴⁷ vise à développer des activités de coopération entre les acteurs culturels des pays membres de l'UE ou de l'espace économique européen (Islande, Lichtenstein, Norvège) ainsi que des pays candidats à l'adhésion à l'UE (Croatie, Turquie et Ancienne République Yougoslave de Macédoine, Serbie et Monténégro), en vue de favoriser l'émergence d'une citoyenneté européenne. En particulier, il se propose de promouvoir la mobilité transnationale des personnels actifs dans le domaine de la culture, d'encourager la circulation des œuvres et de favoriser le dialogue interculturel⁴⁸. Il est composé de trois volets: *Soutien aux projets culturels*; *Soutien aux organismes actifs au niveau européen dans le domaine culturel*; *Soutien aux analyses et à la collecte et dissémination d'informations, et soutien en vue de maximiser l'impact des projets dans le domaine de la coopération culturelle*.

S'adressant aux théâtres, aux musées, aux associations professionnelles, aux centres de recherche, aux universités, aux instituts culturels et aux autorités publiques, le premier volet se subdivise en quatre activités: les *projets pluriannuels* (de trois à cinq ans) de six pays membres au moins (pour favoriser la coopération culturelle et créer des activités culturelles conjointes⁴⁹); les *projets de coopération* (d'une durée maximale de deux ans, ils doivent impliquer trois opérateurs culturels travaillant au sein, ou à la croisée, de secteurs spécifiques dans trois pays différents⁵⁰); les *projets de traduction littéraire* (ils visent à améliorer la connaissance de la littérature européenne et permettent aux maisons d'éditions de bénéficier de subventions pour divulguer d'une langue à l'autre cet héritage⁵¹); les *projets de coopération avec des pays tiers* (ces projets de coopération culturelle ont pour but de soutenir des projets de coopération et d'échanges culturels, et sont conclus entre quatre partenaires au moins⁵² pour une durée de deux ans maximum⁵³). Ces activités sont toutes mises en œuvre par l'EACEA. Sont en revanche du ressort de la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture (DG EAC) des activités spécifiques telles que le *soutien aux capitales européennes de la culture*⁵⁴, l'*attribution de prix* dans le domaine culturel⁵⁵, le *soutien à la coopération avec les organisations internationales*⁵⁶ ainsi que des "*actions spéciales*"⁵⁷.

Le second volet permet aux organismes qui sont actifs – ou souhaitent l'être –, dans le domaine de la culture au niveau européen, de faire face à leurs frais de fonctionnement. Les candidats éligibles ont été différenciés en quatre catégories d'organismes: les ambassadeurs, les réseaux de représentation et de défense, les festivals, les structures de soutien politique pour l'agenda culturel. Les subventions allouées dépen-

dent des catégories auxquelles appartiennent les candidats⁵⁸. Ce volet est géré par l'EACEA.

Le dernier volet soutient les *activités de collecte de données, d'analyse et d'évaluation en matière de coopération et de développement de la politique culturelle européenne*, dans le but d'accroître l'impact des projets, de favoriser les échanges (expériences et bonnes pratiques) et d'implémenter la coopération culturelle dans toute l'Europe. De fait, des "Points de Contact Culture" ont été établis dans tous les pays participant au programme: ils assurent sa promotion, ils aident à la fois les candidats (en phase de préparation et/ou de dépôt des candidatures), et les promoteurs (pour la dissémination des résultats⁵⁹). Comme les deux précédents volets, celui-ci est géré par l'EACEA; la DG EAC intervient néanmoins dans le soutien à la collecte et à la dissémination des données pour optimiser leur exploitation⁶⁰.

Le programme *Jeunesse en action*⁶¹ s'adresse à deux acteurs: les *participants* d'une part, c'est-à-dire les cœurs de cible (adolescents et jeunes adultes, de 13 à 30 ans), les *promoteurs* d'autre part, dont la fonction est de gérer les projets. Les associations et organismes à but non lucratif⁶², les organismes publics locaux ou régionaux, les groupes informels de jeunes, les associations organisant une manifestation dans le domaine de la jeunesse, des sports ou de la culture sont autant de promoteurs potentiels. Le programme a pour but de renforcer la contribution des jeunes dans la société (représentation politique et participation à la vie de la communauté) et de trouver des stratégies pour combattre les discriminations et les inégalités de toute nature dont ils peuvent être victimes. Cinq actions thématiques sont prévues pour cela.

La première, intitulée *Jeunesse pour l'Europe*, prévoit trois modules ou sous-actions. Elle doit: offrir aux jeunes européens la possibilité de se rencontrer autour d'un thème et de connaître par l'expérience directe la culture des autres (*Échanges de Jeunes*⁶³: sa durée ne peut excéder 15 mois); soutenir des projets locaux, régionaux ou nationaux portés par des jeunes et les mettre en réseau, pour favoriser la collaboration entre les Européens (*Initiatives de jeunes*⁶⁴, durée comprise entre 3 et 18 mois); aider et favoriser la participation des jeunes à la vie démocratique (les *Projets jeunesse pour la démocratie*⁶⁵ durent entre 3 et 18 mois). En outre, une action transversale ou *Projet multi-mesures* permet de combiner, en effectuant une seule demande, soit de deux à cinq activités du même type, soit de deux à cinq activités différentes⁶⁶. Les candidatures doivent être soumises aux agences nationales (sauf si les promoteurs sont des OENG, auquel cas seule l'EACEA s'avère être compétente).

Le *Service volontaire européen* peut durer jusqu'à 24 mois. Il prévoit la participation de jeunes européens (à titre individuel ou en groupe) à des activités de volontariat afin de promouvoir une citoyenneté active et une compréhension réciproque⁶⁷. Pour que les acteurs participent au projet, les promoteurs doivent être accrédités. La demande d'accréditation ou "manifestation d'intérêt", rédigée en anglais⁶⁸, doit être adressée à l'EACEA⁶⁹. Une banque de données de tous les promoteurs accrédités a été créée pour faciliter la recherche de partenaires ou trouver de l'aide en cas de difficultés⁷⁰. Ces demandes ne sont soumises à aucun calendrier.

Comme l'indique son titre, l'action *Jeunes dans le monde* a pour objectif de promouvoir les échanges, les formations et les projets de mise en réseau entre jeunes européens et jeunes des pays voisins de l'UE (première sous-action, d'une durée de 15 mois maximum: *Coopération avec les pays voisins de l'Union Européenne*⁷¹), mais également de favoriser la coopération avec le reste du monde (deuxième sous-action, d'une durée comprise entre 6 et 12 mois: *Coopération avec tous les pays du monde*⁷²). Les objectifs de cette dernière sont comparables à la première sous-action, mais élargis au monde entier. Les demandes de participation doivent être adressées aux agences nationales⁷³ pour la première sous-action⁷⁴, mais elles doivent être adressées à l'EACEA⁷⁵, pour la seconde. Les projets avec le monde méditerranéen bénéficient des aides mises en place dans le cadre du *Programme pour la Jeunesse Euro-Med*⁷⁶.

La quatrième action, intitulée *Systèmes de soutien à la jeunesse*, prévoit des mesures de soutien en faveur des animateurs et des organisations de jeunesse; elle vise à améliorer la qualité de leurs activités. Elle est développée en huit modules qui se déclinent comme suit⁷⁷: *Soutien aux organismes actifs dans le secteur de la jeunesse* (pour une participation des jeunes à la vie publique, au développement et à la mise en œuvre de projets de coopération dans le secteur de la jeunesse); *Soutien du Forum européen de la jeunesse* (subventions au Forum européen de la jeunesse⁷⁸); *Formation et mise en réseau des acteurs et de organisations du secteur Jeunesse* (formation des personnels des organisations pour la jeunesse et leur permettre d'échanger, favoriser les partenariats, les projets, la création de réseaux de qualité); *Projets encourageant l'innovation et la qualité* (création et promotion d'approches novatrices dans le domaine de la jeunesse); *Information des jeunes et des personnels actifs dans les organisations de la jeunesse* (amélioration de l'accès aux services d'information et de communication, intensification de la participation des jeunes à l'élaboration et à la diffusion d'outils ciblés et attractifs, développement de por-

tails destinés aux jeunes); *Partenariats* (financement de partenariats orientés vers des projets à long terme inhérents aux priorités du programme); *Soutien aux structures du programme* (subventions allouées aux structures de gestion du programme, notamment aux agences nationales); *Valeur ajoutée du programme* (financements de séminaires, de congrès et de réunions pertinents à la mise en œuvre du programme, à son amélioration, à l'exploitation et à la diffusion de ses résultats). Ce volet du programme est géré et mis en œuvre par l'EACEA⁷⁹.

Le *Soutien à la coopération européenne pour la jeunesse* favorise la coopération dans le domaine des politiques de jeunesse au niveau européen, en particulier en facilitant le dialogue entre les jeunes et les décideurs politiques. Cette action a trois modules: la *Coopération politique européenne dans le secteur de la jeunesse* (cofinancements accordés pour une durée de 3 à 9 mois afin d'organiser des réunions et des séminaires entre les jeunes et les responsables des politiques de jeunesse⁸⁰); le *Soutien aux activités améliorant la connaissance des besoins de la jeunesse* (soutien au développement d'études et de réseaux pour une meilleure compréhension de la réalité et des besoins des jeunes); la *Coopération avec les organisations internationales* (partenariats entre la Commission européenne et des organisations actives dans le domaine de la jeunesse⁸¹ tels que le Conseil de l'Europe et l'Organisation des Nations Unies pour promouvoir des activités communes; gestion du centre européen de connaissance pour la politique et la jeunesse⁸²). Le premier axe de cette action est géré par les agences nationales⁸³, les deux autres, par l'EACEA⁸⁴.

Le calendrier de dépôt des candidatures pour l'ensemble du programme est consultable en ligne; il est régulièrement mis à jour⁸⁵.

Le programme *Europe des citoyens*⁸⁶ est une initiative qui développe quatre trains de mesures pour promouvoir une "citoyenneté européenne active", c'est-à-dire la participation de la société civile et des institutions au processus d'intégration européenne. Sont donc admis à participer à ce programme, en règle générale⁸⁷: les établissements d'enseignement, les groupes d'initiatives, les autorités et les organisations locales, les organismes de recherche sur les politiques européennes ainsi que différentes organisations (ONG, associations sportives ou culturelles, syndicats, bénévoles).

La première action vise à la rencontre des citoyens européens et s'intitule *Des citoyens actifs pour l'Europe*⁸⁸. Elle prévoit deux activités ainsi que des *Mesures de soutien* pour garantir la qualité des projets et engendrer un effet multiplicateur auprès des collectivités. Les activités sont des

Jumelages de villes et des *Projets citoyens*. La première doit aboutir à une participation active des citoyens, à un dialogue interculturel et à des partenariats d'au moins deux pays. La seconde entend mettre à profit les jumelages pour développer une thématique durable entre communautés de pays différents. Elle met en œuvre des méthodes innovantes de participation citoyenne, en rassemblant des citoyens d'horizons différents et en les faisant débattre ou agir ensemble sur des questions européennes⁸⁹. Le site de la communauté européenne propose de très nombreux liens afin que les candidats puissent trouver leur(s) partenaire(s) idéal/idéaux⁹⁰.

La seconde action nommée *Une société civile active en Europe*⁹¹ a pour but principal de rapprocher les citoyens européens de leurs institutions, de favoriser leur action et leur réflexion ou des débats en matière de citoyenneté et de démocratie européenne, de valeurs partagées, d'histoire de culture. Le projet finance trois mesures. Les deux premières (*Projets citoyens* et *Mesures de soutien*) consentent de garantir aux initiatives des candidats, par le biais d'un soutien financier, la stabilité nécessaire pour développer durablement leurs activités. Ces deux mesures prévoient la publication d'appels à propositions⁹². La troisième mesure (*Financements de projets de la société civile*⁹³) vise à sensibiliser l'opinion et à lui démontrer que la collaboration et la coordination européennes permettent de trouver des solutions à des problèmes communs. Cette mesure finance donc des projets de coopération transfrontalière⁹⁴. L'EACEA est responsable de la mise en œuvre des trois activités⁹⁵.

La troisième action, *Tous ensemble pour l'Europe*⁹⁶, vise à approfondir la compréhension du concept de "citoyenneté européenne active" et à "rapprocher les citoyens de l'Europe" grâce à trois trains de mesures: la promotion d'*Événements hautement visibles* (c'est-à-dire d'événements capables d'attirer l'attention du public et des médias – forums, commémorations, manifestations culturelles et artistiques, distinctions honorifiques etc. – pour développer au sein des populations européennes le sentiment d'appartenance à une même communauté); la réalisation d'*Études* (qui permettront à la Commission européenne de mieux appréhender la citoyenneté active); la création d'*Outils d'information et de diffusion* (pour fournir, à la commission comme aux participants aux différentes actions du programme, les supports – électroniques ou autres – les plus à même de communiquer sur la nature et les résultats de leurs activités)⁹⁷.

La *Mémoire européenne active*⁹⁸ est la dernière action du programme. Elle répond à la volonté de stimuler la réflexion et les échanges des ci-

toyens européens sur les thèmes de la démocratie, de la mémoire et des valeurs européennes d'une part, et de rendre moins abstraite la relation des citoyens à l'Europe en promouvant et en célébrant ses valeurs et ses réalisations, d'autre part. La préservation de la mémoire du passé doit permettre d'améliorer la connaissance et la compréhension réciproque des peuples européens. Deux types de projets sont pertinents à cette action: les projets liés à la conservation du patrimoine historique européen (inhérent notamment à la mémoire des victimes du nazisme et du stalinisme) et les projets orientés à la préservation de la mémoire des victimes (par le biais de commémorations et de la conservation des archives). Ils dureront au maximum un an. Ils pourront prendre soit la forme d'*événements* (forums, commémorations, manifestations culturelles et artistiques, distinctions honorifiques etc.), soit la forme de *productions* (émissions de TV/radio, production de matériel pédagogique et didactique ou audiovisuel, sondages, recherches et analyses etc.). Les candidats éligibles sont donc nombreux⁹⁹. L'agence responsable de sa mise en œuvre est l'EACEA¹⁰⁰.

3

Programmes spécifiques de coopération entre la France et l'Italie

3.1. Enseignement secondaire: l'arrivée d'*EsaBac*

Le 24 février 2009, les deux ministres en charge de l'Éducation Nationale et de la Recherche des gouvernements français et italien ont signé un accord qui prévoit la délivrance d'un double diplôme sanctionnant la fin des études secondaires: l'*EsaBac* (*Esame di Stato – Baccalauréat*)¹⁰¹.

La liste des lycées participants, retenus par les Recteurs d'Académie, devrait être connue au début du mois de mars (une quarantaine d'établissements français et un nombre équivalent d'établissements italiens¹⁰² devraient être sélectionnés, mais l'ouverture des sections¹⁰³ sera vraisemblablement échelonnée entre 2010 et 2012).

Les programmes précis sont en cours de rédaction; ils seront publiés, pour la partie française, après passage devant le Conseil Supérieur de l'Éducation¹⁰⁴. Les pivots d'*EsaBac* seront néanmoins les enseignements d'Histoire dispensés dans la langue du partenaire (d'Histoire et de Géographie, dans les établissements français), l'enseignement de la littérature du pays partenaire dans sa propre langue¹⁰⁵, l'enseignement de la langue vivante du pays partenaire.

3.2. Enseignement Supérieur et Recherche: l'Université franco-italienne

L'Université franco-italienne (UFI) a été créée en 1998. Elle œuvre, depuis 2001, à faciliter la mobilité d'étudiants et de jeunes chercheurs, mais également des enseignants et des personnels administratifs français et italiens, dans le but d'intensifier la coopération universitaire et scientifique entre les deux pays¹⁰⁶. L'UFI est une sorte de campus virtuel qui accueille et soutient les propositions des universités ou instituts de recherches participant à ses deux principaux programmes: le *Programme d'Actions Intégrées Galilée* et le *Programme Vinci*¹⁰⁷.

Le PAI *Galilée* souhaite développer les échanges scientifiques et technologiques d'excellence entre les laboratoires de recherche des deux pays, en favorisant les nouvelles coopérations, notamment par des échanges entre jeunes équipes et/ou sur des thématiques innovantes¹⁰⁸. L'appel à candidatures est ouvert aux laboratoires de recherche rattachés à des établissements d'enseignement supérieur et à des organismes de recherche. Les candidatures doivent être enregistrées en ligne (généralement avant le mois de mai)¹⁰⁹. Les financements alloués ne couvrent que les frais de séjour et de voyage des chercheurs engagés dans le projet; ils sont accordés pour une année.

Le *Programme Vinci* prévoit trois chapitres.

Le premier a pour but de financer au maximum 10 cursus universitaires binationaux (niveau licence ou master) qui mettent clairement en évidence la volonté des universités partenaires de favoriser la mobilité des étudiants et des personnels, la complémentarité pédagogique et didactique, l'approfondissement des compétences linguistiques et, éventuellement, l'ouverture à des pays tiers. Les projets sont financés à hauteur de 40.000 euros au maximum pendant deux ou trois ans. La demande de financement ne pourra être reconduite qu'une seule fois. Elle est essentiellement destinée à supporter la mobilité des étudiants.

Le second chapitre concerne l'attribution de bourses d'accompagnement pour les thèses en cotutelle, afin de développer les échanges scientifiques des jeunes chercheurs et de favoriser leur mobilité. Trente bourses sont disponibles; elles s'élèvent à 4.500 euros chacune pour la partie française et à 5.100 euros pour la partie italienne. Ce financement s'adresse aux étudiants déjà inscrits en thèse en cotutelle. Il ne peut être attribué qu'une seule fois.

Le troisième chapitre se focalise sur les contrats doctoraux en cotutelle. Ils sont financés à hauteur de 60.000 euros environ¹¹⁰ sur trois ans. Le conseil scientifique de l'UFI a choisi de privilégier les domaines de recherche suivants: Développement durable; Institutions, politiques et droits européens; Médecine et biologie moléculaire; Culture et société de l'aire euro-méditerranéenne; Mécanique; Sciences et technologies de l'information et de la communication; Sciences de l'univers, de la terre et de la mer.

Les candidatures aux trois chapitres du *Programme Vinci* doivent être enregistrées en ligne avant le 16 février 2010; le dossier de candidature complet doit parvenir à l'UFI avant le 23 février 2010.

D'autres initiatives de soutien aux programmes de coopération binationaux tels que l'attribution du *Label de l'Université Franco Italienne*¹¹¹, les *Écoles d'été* et le *San Paolo* sont proposées par l'UFI¹¹².

3.3. Liens utiles: Ambassades, DAREIC, institutions et associations

En matière de coopération éducative et universitaire, les principales références institutionnelles, susceptibles d'apporter aux candidats leur expertise et leurs conseils sont les Bureaux de Coopération des ambassades¹¹³ d'une part, et concernant le seul enseignement secondaire les Directions Académiques pour les Relations Européennes et Internationale et de Coopération (DAREIC)¹¹⁴ des différentes Académies françaises et Ufficio Scolastico Regionale, pour l'Italie (USR)¹¹⁵.

D'autres sites peuvent s'avérer utiles, pour obtenir des renseignements, trouver un partenaire ou s'inscrire dans un projet. Nous en rendons brièvement compte dans le TAB. 2, ci-dessous¹¹⁶.

TABLEAU 2
Sites pertinents aux initiatives de coopération franco-italienne

Universités et recherche		
Identité	Site	Objet
Espace Européen de la recherche	http://ec.europa.eu/research/era/index_fr.html	Informations en ligne sur les programmes en faveur de la recherche en Europe.
EURODESK	http://www.eurodesk.org	Documentation sur les programmes européens et les aides financières.

(segue)

SOPHIE STALLINI

TABLEAU 2 (*segue*)

Universités et recherche		
Identité	Site	Objet
EURYDICE	http://www.eurydice.org	Réseau d'information sur l'éducation en Europe.
PLOTEUS	http://www.europa.eu.int	Portail de la Commission européenne sur les opportunités d'étude et de formation en Europe.
ANR	http://www.agence-nationale-recherche.fr	L'Agence Nationale pour la Recherche propose des appels à projet internationaux sur son site (voir également les onglets «Liens utiles» et «Appels à projets»).
CNRS	http://www.cnrs.fr	Informations sur les appels d'offres et appels à participation s'effectuant dans l'ensemble des domaines scientifiques intéressant les chercheurs du CNRS.
EGIDE	http://www.egide.asso.fr	Ressources en ligne pour les étudiants étrangers, appels à projets internationaux.
SIES	http://www2.u-bourgogne.fr/SIES/index.php	Site de la Société des Italianistes de l'Enseignement Supérieur (voir en particulier les «Liens»).
CRUI	http://www.crui.it/ ou http://www.fondazionecrui.it/	Association réunissant toutes les Universités italiennes. Voir en particulier l'onglet «Internazionalizzazione».
EURAXESS	http://www.euraxess.it/	Site consacré à la mobilité des chercheurs.
Enseignement secondaire		
Alliances françaises en Italie	http://www.alliancefr.it/	Promotion de l'enseignement du français à l'étranger et certifications (DEL F, DALF).

(segue)

INTERNET ET MULTILINGUISME

TABLEAU 2 (*segue*)

Enseignement secondaire		
Identité	Site	Objet
CIEP	http://www.ciep.fr/	Le Centre international d'études pédagogiques travaille en relation étroite avec de nombreux partenaires nationaux et internationaux. (Voir en particulier l'onglet «Programmes de mobilité»).
Portitalia	http://www.portitalia.fr/	Portail de l'enseignement de l'italien en France. De nombreuses ressources sont disponibles en ligne, en particulier des propositions d'échanges et de partenariats (voir «petites annonces»).

Liste des acronymes cités

Pour un plus grand confort de lecture, nous rappelons ci-dessous le sens des acronymes cités (ordre alphabétique):

AS	Agenzia Scuola
BCLA	Bureau de Coopération Linguistique et Artistique
DAREIC	Direction Académique des Relations Européennes et Internationales et de Coopération.
DG EAC	Direction Générale de l'Éducation et de la Culture
DNL	Discipline Non Linguistique
EACEA	Agence exécutive "Éducation, audiovisuel et culture"
ISFOL	Istituto per lo Sviluppo della Formazione e dell'Orientamento professionale dei Lavoratori
LLP	Life Longlearning Programme
OENG	Organismes Européens œuvrant pour la jeunesse
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PAI Galilée	Programme d'Actions Intégrées Galilée
TIC	Technologies de l'Informatique et de la Communication
UE	Union Européenne
UFI	Université Franco-italienne
USR	Ufficio Scolastico Regionale

Notes

1. L'acronyme français est EFTLV. Le nom italien du programme est *Programma di apprendimento permanente*. Pour des questions de lisibilité, nous préférons recourir au nom anglais du programme et utiliser son acronyme (LLP) pour l'évoquer dans cette contribution.
2. Décision n. 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et décision n. 1357/2008/CE du Parlement européen et du Conseil du 16 décembre 2008 modifiant la décision n. 1720/2006/CE. Le guide détaillé du programme ainsi que la description des actions et des modalités financières peut être consulté en ligne: http://ec.europa.eu/education/llp/doc848_fr.htm.
3. Le document intitulé *Rectificatif à l'appel à propositions 2010* dresse la liste des pays admis à participer au LLP; il est téléchargeable: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:279:0031:0031:FR:PDF>.
4. Le programme *Erasmus Mundus* vise à améliorer la qualité et la visibilité de l'enseignement supérieur européen, à favoriser la mobilité d'étudiants de haut niveau en provenance de pays tiers, et à encourager la mobilité des étudiants et universitaires européens vers ces pays. Le programme *Tempus* (programme de mobilité transeuropéenne pour l'enseignement supérieur) organise la coopération interuniversitaire entre les États membres de l'Union Européenne et les 27 pays de la région méditerranéenne, des Balkans occidentaux, d'Europe orientale et d'Asie centrale. Sites internet: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/funding/higher_education_institutions_en.php pour *Erasmus mundus* et http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc70_fr.htm, pour *Tempus*.
5. http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius_en.php.
6. Pour la définition des priorités: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84_fr.htm.
7. Coordonnées de toutes les agences nationales disponibles sur le site: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc1208_en.htm.
8. Outre les Agences nationales, le site http://ec.europa.eu/education/comenius/doc854_en.htm donne d'amples informations à ce sujet. Des guides ont été conçus dans les différentes langues et il est possible de les télécharger au format pdf.
9. L'agence française est l'Agence Europe Éducation Formation France 25, Quai des Chartrons F – 33080 Bordeaux (tel. +33 (0) 5 56 00 94 00; mail: contact@2e2f.fr) dont le site internet est: <http://www.europe-education-formation.fr>. L'agence italienne est l'Agenzia Scuola – AS, Via Magliabechi 1, I – 50122 Firenze (Tel.: +39 055 238 03 48; mail agenziaallp@indire.it) dont le site internet est: <http://www.programmallp.it>.
10. Ces derniers sont directement gérés par l'Agence de Bruxelles: <http://eacea.ec.europa.eu/index.htm>.
11. In "Journal officiel de l'Union européenne" (15 décembre 2009), V (Procédures administratives), p. C 247/14. Consultable en ligne: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:247:0013:0015:FR:PDF>.
12. <http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>.
13. Voir *Comenius-Grundtvig Training Database* dans l'onglet «Formation» du site, ou bien, directement à l'adresse: http://www.etwinning.net/en/pub/professional_development/training.htm.
14. Voir document cité n. 11. En ce qui concerne les visites préparatoires dans le cadre de tous les programmes sectoriels, il existe plusieurs délais spécifiques à chaque pays. Il convient de consulter le site web des agences nationales pour les connaître (coordonnées: *supra*, notes 7 et 9).
15. Pour plus d'information sur *Leonardo da Vinci* (Offres, guides, priorités stratégiques, explications action par action), voir: http://eacea.ec.europa.eu/llp/leonardo/leonardo_da_vinci_en.php.

16. Pour la liste des agences: cfr. *supra*, note 7. Si l'agence française demeure inchangée (*supra*, note 9), l'agence italienne qui gère le programme *Leonardo* est en revanche l'Istituto per lo Sviluppo della Formazione e dell'Orientamento Professionale dei Lavoratori (ISFOL), Via G. B. Morgagni 33, I – 00161 Roma, dont les coordonnées sont les suivantes: tel.: +39 06 44 59 01; email: leoprojet@isfol.it; site internet: <http://www.programmaleonardo.net/llp/index.asp>.

17. Voir document cité *supra* note 11. En ce qui concerne les visites préparatoires dans le cadre de tous les programmes sectoriels, il existe plusieurs délais spécifiques à chaque pays. Il convient de consulter le site web des agences nationales pour les connaître (coordonnées: cfr. *supra*, note 16).

18. http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc894_en.htm.

19. http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc1067_en.htm.

20. Voir *supra*, notes 7 et 9.

21. http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc1071_en.htm.

22. Site de l'EACEA: http://eacea.ec.europa.eu/static/en/llp/index_en.htm.

23. http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundtvig/grundtvig_en.php.

24. En particulier: les personnels des associations pertinentes, des services d'orientation et d'information, des organes d'élaboration des politiques, les personnels enseignants.

25. Pour participer à ces visites d'études ou aux formations, il est demandé d'avoir effectué au moins deux ans d'études dans le domaine de la formation des adultes.

26. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86_en.htm#

27. Voir *supra*, notes 7 et 9 pour les coordonnées des agences.

28. Voir document cité n. 11. En ce qui concerne les visites et échanges *Grundtvig* et les visites préparatoires dans le cadre de tous les programmes sectoriels, il existe plusieurs délais spécifiques à chaque pays. Il convient de consulter le site web des agences nationales pour les connaître (coordonnées: *supra*, notes 7 et 22).

29. http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/guide/structure/monnet_fr.html.

30. *Ibid.*

31. Pour obtenir des informations sur les conditions de financement (y compris les degrés de financements), il convient de consulter le site de l'EACEA: http://eacea.ec.europa.eu/static/en/llp/index_en.htm. Ses coordonnées postales sont: Agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture, BOUR 01/01, Avenue du Bourge 1, B – 1140 Bruxelles.

32. Les visites d'études s'organisent autour de trois axes: l'éducation tout au long de la vie, la formation tout au long de la vie, l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un catalogue de ces visites sera disponible, à partir de février 2010 sur les sites des agences nationales (voir notes 7 et 9). Dates limites de dépôt de candidature pour l'année académique 2010-2011: 31 mars (pour les visites organisées entre septembre 2010 et février 2011), 15 octobre (visites de mars à juin 2011). Les candidatures devront être remplies en ligne: <http://studyvisits.cedefop.europa.eu/>. L'original et une copie de cette candidature doivent ensuite être transmis par courrier postal à l'Agence Nationale compétente, avant que la date limite de candidature ne soit échue.

33. Les projets multilatéraux doivent impliquer au moins trois partenaires pour une durée inférieure ou égale à trois ans. Outre les personnels éducatifs susmentionnés, les villes (jumelages), les organisations sportives ou culturelles, les offices de tourisme et les compagnies de transports sont invités à y participer. Les groupes cibles de ces projets sont les publics ne connaissant que leur propre langue ou rétifs à l'apprentissage linguistique.

34. Ces réseaux doivent soutenir l'apprentissage des langues (politiques éducatives et didactique), promouvoir la diversité linguistique (d'où l'attention particulière portée aux langues non officielles de l'UE), adapter et diffuser les produits développés dans des projets antérieurs auprès des utilisateurs potentiels. Les réseaux linguistiques doivent présenter un partenariat largement diversifié d'au moins dix partenaires.

35. Pour une description détaillée de tous les programmes du LLP: <http://ec.europa.eu/education/llp/doc/callio/priorfr.pdf>; Fiches récapitulatives: http://ec.europa.eu/education/llp/doc/callio/fiches_fr.pdf.

36. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement, au Comité Économique et Social européens et au Comité des Régions – Un nouveau cadre pour le multilinguisme, COM/2005/0596 finale. Consultable en ligne: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:FR:PDF>.

37. Parmi les initiatives que nous n'avons pas développées ici, le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER), soutient des actions de coopération territoriales entre régions frontalières (projets *Interreg*). Certaines d'entre elles donnent lieu à une étroite collaboration entre les Universités et les collectivités locales, comme c'est le cas, par exemple, du Programme Italie – France *Maritime*, qui concerne les Régions Sardaigne, Ligurie, Toscane et Corse. Pour davantage d'information sur ces projets, nous renvoyons au site de la communauté européenne ([http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/regulation/pdf/2007/feder/ce_1080\(2006\)_fr.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/regulation/pdf/2007/feder/ce_1080(2006)_fr.pdf), et http://europa.eu/legislation_summaries/agriculture/general_framework/g24234_fr.htm), ainsi qu'au site du projet *Maritime*: <http://maritimeit-fr.net/>. Concernant les projets *Interreg*, nous renvoyons le lecteur à un site luxembourgeois qui explique de manière claire et pertinente en quoi ils consistent:

http://www.feder.public.lu/programme_cooperation/index.html. Les appels à projets sont disponibles à l'adresse suivante: www.interreg-4agr.eu.

38. http://ec.europa.eu/information_society/media/training/index_fr.htm.

39. http://ec.europa.eu/information_society/media/producer/index_fr.htm.

40. http://ec.europa.eu/information_society/media/distrib/index_fr.htm.

41. http://ec.europa.eu/information_society/media/promo/index_fr.htm.

42. http://ec.europa.eu/information_society/media/festiv/index_fr.htm.

43. http://ec.europa.eu/information_society/media/overview/international/index_fr.htm.

44. http://ec.europa.eu/information_society/media/overview/media_mundus/index_fr.htm.

45. Voir le volet de droite («actualités»): http://ec.europa.eu/information_society/media/index_fr.htm.

46. Liste des antennes nationales: http://ec.europa.eu/information_society/media/overview/who/desks/index_fr.htm; Antenne française: www.mediafrance.eu; Principale antenne italienne: www.mediadeskitalia.eu.

47. http://eacea.ec.europa.eu/culture/programme/documents/programme_guide_culture_11_2009_fr.pdf.

48. Les productions audiovisuelles sont exclues de ce programme.

49. Les subventions de l'UE peuvent couvrir jusqu'à 50% des *coûts éligibles* du projet (de 200.000 à 500.000 euros).

50. Les subventions de l'UE peuvent couvrir jusqu'à 50% des *coûts éligibles* du projet (de 50.000 à 200.000 euros).

51. Les fonds disponibles varient entre 2.000 et 60.000 euros, mais le soutien de l'UE se limite à un maximum de 50% du total des *coûts éligibles*.

52. Trois organismes au moins doivent être membres de l'UE et un au moins est un organisme d'un pays tiers ayant conclu des accords culturels avec l'UE, et ayant été choisi par l'EACEA. Le ou les nom(s) sont indiqués sur le site de l'EACEA quatre mois avant l'échéance de l'appel à proposition. Pour plus d'informations, voir pp. 13-14 le document cité *supra*, note 47.

53. Les subventions de l'UE peuvent couvrir jusqu'à 50% des *coûts éligibles* du projet (de 50.000 à 200.000 euros).

54. http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc413_fr.htm.

55. http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc511_fr.htm et, en particulier: http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc627_fr.htm (prix pour la littérature); http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc623_fr.htm (prix pour la conservation et la valorisation du patrimoine culturel); http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc1103_fr.htm (prix à la créativité des jeunes architectes); http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc1098_fr.htm (prix de musique contemporaine).

56. http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc403_fr.htm.
57. http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc417_fr.htm.
58. Elles ne peuvent néanmoins excéder 80% des coûts estimés du programme de travail ou 600.000 euros. Pour une description détaillée de l'appui fourni par l'UE, des financements et des candidats éligibles, voir pp. 26-7, 55-74, le document cité *supra*, note 47.
59. Liste des Points de Contact Culture: http://ec.europa.eu/culture/annexes-culture/doc1232_fr.htm.
60. http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc505_fr.htm.
61. Guide du programme *Jeunesse en action* disponible à l'adresse suivante: http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc/how_to_participate/programme_guide_10/guide_en.pdf.
62. Sont recoupsés sous cette appellation les organismes suivants: Organisations non gouvernementales (ONG), les Organismes européens œuvrant pour la jeunesse (OENG) à condition qu'ils comptent des affiliés dans 8 pays différents au moins, les organisations internationales.
63. Guide du programme *Jeunesse en action* (document cité *supra*, note 61), pp. 24-33.
64. Ivi, pp. 34-42.
65. Ivi, pp. 43-50.
66. Ivi, p. 51.
67. Ivi, pp. 52-73.
68. http://eacea.ec.europa.eu/youth/documents/appforms/action_2/Expression_of_interest.doc.
69. Ses coordonnées figurent, *supra*, à la note 31. La correspondance postale doit être adressée au Département «Jeunesse». Mail: youthhelpdesk@ec.europa.eu.
70. http://ec.europa.eu/youth/program/sos/hei/hei_en.cfm.
71. Guide du programme *Jeunesse en action* (document cité *supra*, note 61), pp. 74-93.
72. Une erreur apparaît dans le guide et cette action n'y est pas mentionnée (la précédente en revanche apparaît deux fois). Les personnes intéressées pourront consulter: http://eacea.ec.europa.eu/youth/funding/2009/index_en.php.
73. http://ec.europa.eu/youth/youth/contacts_en.htm.
74. Des formulaires de candidature pour les appels à propositions permanents sont disponibles à l'adresse suivante: http://eacea.ec.europa.eu/youth/funding/2010/applications_permanent_call_2010_en.php.
75. *Supra*, note 69.
76. Pour toute information inhérente à ce projet et pour les appels à propositions: www.euromedyouth.net.
77. Le guide (document cité *supra*, note 61), ne développe pas cette action, mais des appels à proposition spécifiques peuvent être consultés sur: http://eacea.ec.europa.eu/youth/funding/2009/index_en.php.
78. <http://www.youthforum.org/en>.
79. *Supra*, note 69 pour ses coordonnées.
80. Guide du programme *Jeunesse en action* (document cité *supra*, note 61), pp. 110-2.
81. <http://www.youth-partnership.net/>.
82. <http://www.youth-knowledge.net/>.
83. *Supra*, notes 7 et 9.
84. *Supra*, note 69 pour ses coordonnées. Les deux derniers axes ne sont pas davantage développés par le guide: voir les appels à proposition spécifiques sur: http://eacea.ec.europa.eu/youth/funding/2009/index_en.php.
85. http://eacea.ec.europa.eu/youth/programme/calendar_en.php. Pour les trois premières actions et pour la cinquième, le calendrier est le suivant: les candidatures doivent être déposées avant le 1^{er} février 2010 pour les projets débutant entre le 1^{er} août et le 31 décembre 2010, elles doivent être déposées avant le 1^{er} juin 2010 pour les projets débutant entre le 1^{er} décembre 2010 et le 30 avril 2011, et enfin, elles doivent être déposées avant le 1^{er} septembre 2010

pour les projets dont le début est prévu entre le 1^{er} mars et le 31 juillet 2011. La quatrième action prévoit en revanche que les candidatures soient déposées comme suit: La demande de soutien aux organismes actifs dans le domaine de la jeunesse doit être effectuée avant le 1^{er} décembre pour recevoir un soutien structurel annuel; la sous-action intitulée «formation et mise en réseau des acteurs et des organisations de jeunesse» obéit au même calendrier que les trois premières actions; toutes les autres demandes doivent être déposées en juin au plus tard.

86. Le guide du programme *Europe des citoyens* peut être consulté en ligne, à l'adresse suivante: http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/programme/documents/EACEA_2008_0185_en.pdf.

87. Certaines actions du programme ciblent des publics spécifiques. Il conviendra alors de vérifier, action par action, ce que le guide prévoit. Voir note précédente.

88. Guide du programme *Europe des citoyens* (document cité *supra*, note 86), pp. 30-69.

89. Pour le calcul des subventions allouées, se reporter au guide du programme (document cité *supra*, note 86), pp. 47-51, 57-60 et 66-9. Les candidats doivent être une collectivité (locale ou régionale), une fédération de collectivités ou une association à but non lucratif. Les demandes doivent être formulées avant le 15 février pour des projets débutant entre le 1^{er} juin et le 30 décembre de la même année ou avant le 1^{er} septembre, pour des projets débutant entre le 1^{er} janvier et le 30 mai de l'année suivante, ou encore avant le 30 septembre pour des projets débutant entre le 1^{er} janvier et le 30 mars de l'année suivante (voir: http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/programme/calendar_2008_2013_fr.php). Elles doivent être adressées par courrier à l'EACEA, Unité P7 – Citoyenneté (en précisant la mesure concernée par la demande), Avenue du Bourget, 1 (BOUR 01/25), B – 1140 Bruxelles.

90. La communauté européenne a mis en ligne de nombreux liens qui aideront les candidats à trouver un partenaire: http://ec.europa.eu/citizenship/programme-actions/doc123_fr.htm.

91. Guide du programme *Europe des citoyens* (document cité *supra*, note 86), pp. 70-87.

92. Elles sont publiées sur le site: http://ec.europa.eu/citizenship/programme-actions/doc42_en.htm.

93. Ces projets doivent soit prendre la forme d'un "événement" (séminaires, colloques, débats, ateliers, activités de formation etc.) soit consister en une "production et réalisation" (création de sites web, émission de TV/radio, production de matériel pédagogique et didactique, audiovisuel, sondages, études etc.). Les candidats, en ce cas, doivent être soit une ONG, soit une organisation de la société civile ayant un statut légal et développant ses activités à échelle locale, régionale, nationale ou européenne.

94. Dispositions générales et modalités de financement dans le guide du programme *Europe des citoyens* (document cité *supra*, note 86), pp. 79-87.

95. Les demandes d'information peuvent être adressées par mail à: eacea-p7-civilsociety@ec.europa.eu. Le dossier de candidature doit être transmis par courrier (ou remis en main propre) à l'EACEA, Unité 7 – Citoyenneté, Avenue du Bourget, 1 (BOUR 01/25) B – 1140 Bruxelles en précisant «Action 2, Mesures 1 et 2» ou «Action 2, mesure 3». Dans le cas des deux premières mesures, les demandes de participation doivent être envoyées avant le 15 octobre pour des projets débutant l'année suivante; concernant la troisième mesure, le 15 février est en revanche le dernier délais de candidature pour des projets débutant entre le 1^{er} août et le 31 décembre de la même année. Le guide ne précise pas les modalités de financement des deux premières mesures.

96. Guide du programme *Europe des citoyens* (document cité *supra*, note 86), p. 88.

97. Le guide ne donne pas davantage d'information. Les agences nationales (dont le lecteur trouvera la liste complète à l'adresse: http://eacea.ec.europa.eu/about/call_tenders/2008/call_tenders_07_2008_fr.php) sont chargées de la mise en œuvre de cette action. Les coordonnées de l'agence française sont: CIDEM (Association civisme et démocratie), 3-5 rue Saint Fargeau, F – 75020 Paris (sites internet: www.europe.cidem.org, www.cidem.org, www.europepourlescitoyens.org). Les coordonnées de l'agence italienne sont: Antenna Europea Cittadini, Via del Collegio Romano 27, I – 00186 Roma (antennadelcittadino@beniculturali.it; site: www.europacittadini.it).

98. Guide du programme *Europe des citoyens* (document cité *supra*, note 86), pp. 89-105.

99. ONG, associations de familles de victimes, institutions de recherche, collectivités locales et régionales, musées etc.

100. La date limite d'introduction des demandes a été fixée au 30 avril pour des projets débutant entre le 1^{er} octobre et le 31 décembre de l'année en cours. La documentation doit être adressée à l'EACEA, Unité P7 – Citoyenneté, Demande «Une mémoire européenne active», Avenue du Bourget 1 (BOUR 01/25), B – 1140 Bruxelles. Les subventions allouées sont basées sur des barèmes: Guide du programme *Europe des citoyens* (document cité *supra*, note 86), pp. 97-105.

101. Nous renvoyons les lecteurs intéressés aux sites suivants: site du Ministère de l'Éducation Nationale: <http://www.education.gouv.fr/cid23988/esabac-double-delivrance-de-diplomes-francais-et-italiens.html>; site de l'Académie de Grenoble: <http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/spip.php?article680>; site de l'Académie de Versailles: <http://www.italien.ac-versailles.fr/spip.php?article113>; site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2261>; site du lycée Jules Guesde de Montpellier, qui a mis en ligne une présentation *power point* du projet: <http://www.julesguesde.fr>; site de l'Association pour la Promotion et le Développement de la Section Internationale Italienne: <http://aprosdesi.free.fr/> et, enfin, à un site très lisible et très bien documenté sur les sections internationales en Italie: <http://www.francaitiner.org/>.

102. La date est incertaine côté italien en raison des réformes en cours. Parmi les critères d'éligibilité qui ont été retenus, la vocation internationale de l'établissement candidat est primordiale: une grande attention a été portée aux sections européenne et internationale français (pour les établissements italiens)/italien (pour les établissements français), ainsi qu'au projet d'établissement.

103. Le projet est en effet envisagé pour des classes complètes, et non de manière individualisée.

104. "B. O." n. 5 du 17 juin. 2010; "B.O." n. 26 du 1^{er} juillet 2010: disponibles en ligne sur le site <http://education.gouv.fr/pid12/outils-de-documentation-d-information.html>.

105. Les enseignements des Disciplines Non Linguistiques (DNL) pourront être assurés soit par des professeurs de DNL ayant compétence suffisante en langue, soit par des professeurs de DNL assistés d'enseignants ayant ces compétences.

106. Site bilingue: www.universite-franco-italienne.org. Il existe plus de 2.400 accords entre la France et l'Italie; à ce sujet, consulter: <http://www.ambafrance-it.org/spip.php?article546>.

107. http://www.universite-franco-italienne.org/contenu/appelaprojets/vinci/appelaprojet_fr/Vinci2010_FR.pdf.

108. Liste des thématiques de recherche financées en 2010: <http://www.egide.asso.fr/jahia/Jahia/site/egide/lang/fr/galilee>.

109. Chaque année, l'appel à projets *Galilée* est lancé, en général, entre février et mars et se conclut en mai. Les procédures sont différentes pour les Français et les Italiens. Il convient de se reporter au site de l'UFI pour des informations plus précises et mises à jour: <http://www.universite-franco-italienne.org/appel+a+projets-fr-24-programme+galilee.html>.

110. Plus précisément: 60.336 € pour la partie française et 60.000 € pour la partie italienne.

111. Les manifestations faisant l'objet d'une demande de label UFI doivent se dérouler soit en France soit en Italie. Au cas où elles seraient organisées dans un pays tiers, il doit y avoir une réelle coopération franco-italienne. Voir: <http://www.universite-franco-italienne.org/ap-pel+a+projets-fr-29-label+scientifique+ufi.html>.

112. Le projet vise la promotion de la mobilité des étudiants des Universités du Piémont vers les Universités et instituts de recherche français. Pour toute information à ce sujet: <http://www.universite-franco-italienne.org/appel+a+projets-fr-31-appel+a+projets+uif+2009.html>.

113. Pour le primaire et le secondaire, il convient de s'adresser au Bureau de Coopération Linguistique et Artistique de l'Ambassade de France à Rome (BCLA) et, en particulier, aux attachés de coopération éducative (coordination nationale: Mme Claudine Boudre-Millot, clau-

SOPHIE STALLINI

dine.boudre-millot@france-italia.it); leur site est: <http://www.france-italia.it/>. La coopération universitaire dépend du Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France; Mme Anne Marijnen est l'actuelle Attachée de coopération universitaire (anne.marijnen@diplomatie.gouv.fr).

Nous renvoyons également le lecteur au site: <http://www.ambafrance-it.org/>. Le site de l'ambassade italienne de Paris est le suivant: http://www.ambparigi.esteri.it/Ambasciata_Parigi/; l'onglet «Scuole e Università» donne de très nombreuses informations sur les parcours scolaires italiens en France (sections internationales) ou sur les études en Italie. Nous invitons par ailleurs le lecteur à consulter les sites de la coopération culturelle et de la coopération scientifique: http://www.ambparigi.esteri.it/Ambasciata_Parigi/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione_Culturale/ ou http://www.ambparigi.esteri.it/Ambasciata_Parigi/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione+scientifica/.

114. Liste des DAREIC: <http://www.education.gouv.fr/cid1013/un-relais-dans-les-academies-les-dareic.html>.

115. Liste des USR: http://www.pubblica.istruzione.it/scuola_e_territorio/select_usr.shtml (un onglet en bas de page permet de choisir la région).

116. Un remerciement particulier va aux personnels du BCLA de l'Ambassade de France à Rome qui m'ont aidée et conseillée dans la rédaction de cette contribution; je remercie notamment Mme Hélène Gautier, Mme Marianne Tomi et Mme Claudine Boudre-Millot.

Dalla lavagna analogica alla LIM: nuovi scenari interattivi nell'insegnamento delle lingue

di *Valeria Anna Vaccaro*

Introduzione

Le tecnologie non sono più un sussidio all'apprendimento, ma catalizzatori che consentono un'azione didattica attuabile esclusivamente con il supporto tecnologico. Levy¹ afferma che le tecnologie non devono essere considerate come corpi estranei che incidono sulle società complesse, ma come potenzialità elaborate dall'intelligenza collettiva. Le istituzioni sociali e i soggetti hanno il compito di appropriarsi di queste potenzialità, esplorarle e metabolizzarle attraverso una nuova costruzione dei saperi costituita da una molteplicità di fattori: la circolarità testuale, l'ipertestualità in rete, l'autonomia dell'apprendente, il carattere strumentale dell'*outil* multimediale, l'equilibrio tra le finalità e l'uso della tecnologia come mezzo, l'introduzione della multidisciplinarietà e interdisciplinarietà della cultura, l'insegnamento basato sul paradigma della costruzione grazie alla multimodalità degli ipertesti, il nuovo rapporto tra docente e discente che supera la rigida complementarietà tra insegnante e apprendente.

Nell'attività di messa a punto di ambienti didattici, la pianificazione è, a volte, impossibile o poco efficace, mentre spesso l'improvvisazione consapevole permette di valorizzare la mutevolezza delle circostanze, di essere flessibili e aderenti al contesto per far fronte ad eventi che al momento della pianificazione sono ancora sconosciuti. È frequente, infatti, che si sviluppino in classe apprendimenti anche divergenti rispetto all'azione impostata dal docente, nati spontaneamente dalla ricchezza socio-comunicativa del gruppo. È qui che si gioca la capacità del docente di cogliere ciò che si sviluppa in situazione lasciando lo spazio/tempo necessario perché di volta in volta emergano le possibilità sempre diverse che il gruppo classe crea. In tal senso allestire un ambiente di apprendimento significa tenere sotto controllo vari aspetti con l'uso delle nuove tecnologie che possono influenzare il *setting*² didattico nel suo complesso, facendole diventare potenziali agenti di

cambiamento dello stesso processo di apprendimento. Affinché ciò accada, occorre che esse vengano adeguatamente integrate con particolari condizioni, capaci di far emergere nuove forme di riflessività critica³. Centrale, in questo senso, sembra essere la rete, intesa non come “luogo”, ma come “scenario” di azione. Uno scenario tecnologico che incorpora le tre fondamentali azioni che stanno alla base della costruzione della conoscenza – comunicare, socializzare e insegnare/apprendere. In altre parole, le diverse caratteristiche di ogni strumento tecnologico possono rimanere latenti finché un docente non le valorizza attraverso il suo progetto didattico. La ricchezza di un ambiente di apprendimento risiede, di fatto, nella relazione che lascia interagire strumenti e pratiche didattiche.

I

La sfida della classe digitale

Per dare indicazioni significative su come gestire una classe nella quale vengono impiegate le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) è anzitutto necessario chiarire a quale tipo di classe ci si riferisce. Infatti, a seconda della strumentazione tecnologica di cui è dotata, ma soprattutto dell'agire didattico del docente, è possibile individuare diverse tipologie di aula, tra le quali particolare interesse riveste l'aula multimediale: è solitamente identificabile con il tradizionale laboratorio e si costruisce a partire da numerose postazioni⁴ connesse ad Internet e tra loro collegate. Qui il docente può realizzare percorsi d'insegnamento/apprendimento centrati sullo studente, sulle sue risorse e competenze. L'aula multimediale è particolarmente adatta al passaggio dall'insegnamento all'apprendimento, dal modello trasmissivo-imitativo al paradigma socio-costruttivista, fondato sulla comunità di apprendimento⁵.

Gli studi di neurolinguistica hanno dato un contributo determinante alla glottodidattica in relazione ai processi di acquisizione del discendente dal punto di vista neurologico, psicologico e relazionale e al ruolo che il docente e i contenuti progettati assumono nell'atto didattico. Gli aspetti neurologici e psicologici dell'apprendimento descrivono fenomeni e funzionamenti cerebrali sollecitati dall'apprendimento e illustrano la natura di tali processi; la neurolinguistica specifica il luogo in cui avviene l'elaborazione del linguaggio e individua nel lavoro congiunto di entrambi gli emisferi l'elaborazione dei diversi tipi di messaggi⁶.

In particolare, sul piano neurolinguistico, la glottodidattica considera nell'interazione multimediale tre importanti principi che derivano dalla prospettiva della bimodalità: la direzionalità, la formalizzazione e l'affettività⁷. Particolare rilevanza assume la linguistica acquisizionale, settore della linguistica che prende le mosse da Krashen e considera il processo di apprendimento secondo un ordine naturale di acquisizione⁸.

È ormai consolidata la prospettiva teorica e pratica che pone l'apprendente e i suoi bisogni al centro del meccanismo di apprendimento. Fondamentale, per l'uso della tecnologia applicato alla didattica, è considerare che i discenti abbiano diversi modi di apprendimento e siano spinti da differenti scopi avendo forme di concettualizzazione che li differenziano⁹. Di conseguenza, una classe può comprendere un gruppo di studenti a prevalenza analitica, che predilige il controllo, la comprensione delle regole, e un altro con attitudini olistiche, ossia con la predisposizione ad un uso globale e pratico della lingua, anche se piuttosto sgrammaticato o imperfetto. Ogni individuo è, dunque, dotato di un tipo d'intelligenza che influisce diversamente sull'apprendimento¹⁰.

L'efficacia dell'insegnamento, in tal senso, si determina individuando le motivazioni personali e le necessità comunicative dei discenti, il che condiziona la selezione dei materiali e la scelta delle strategie didattiche da adottare. Mutevolezza e dinamicità sono due peculiarità che accomunano tecnologia e comunicazione e definiscono gli ambiti dei bisogni comunicativi.

Le glottotecnologie contribuiscono a cambiare il modo di fare didattica anche attraverso i luoghi dove essa si svolge – spazi reali per l'insegnamento in presenza e virtuali per quello in rete. A tal proposito, riteniamo opportuno ricorrere ai parametri del modello di Hymes¹¹. La scena culturale crea problemi nella comunicazione sul valore che si attribuisce all'apprendimento della lingua, e – nel caso di formazione a distanza – problemi di senso del rispetto, gerarchia, tono, e così via. Aula da un lato, schermo dall'altro, delimitano il luogo fisico, gestito dall'insegnante¹² che padroneggia gli strumenti tecnici; il luogo virtuale (*e-mail*, *forum*, *chat line*) attenua molti problemi interpersonali di timidezza, antipatia, arroganza.

Il docente, che nell'ambiente classe è un esperto di didattica disciplinare con competenze pedagogiche, psicodidattiche, relazionali, deve essere capace di lavorare in gruppo, evolversi, acquisire e produrre innovazione, avere competenza gestionale, garantire il collegamento tra en-

ti, strutture, paesi; nella formazione a distanza è un tutor, assume il ruolo di guida della comunicazione e del comportamento sociale, deve comunicare le finalità delle tecniche glottodidattiche¹³ che applica, soprattutto, ad allievi adulti. Il docente deve agire in funzione del risultato finale, il comportamento psicologico degli apprendenti varia a seconda che si trovino in aula o siano collegati telematicamente. Il compito del docente è soprattutto quello di allentare la carica negativa nei suoi confronti e rafforzarne quella positiva; l'atteggiamento in rete è, di fatto, più informale, disteso, scherzoso, amichevole, ironico.

La tecnologia glottodidattica ha compiuto passi da gigante in quest'ultimo decennio; si è passati dal registratore audio all'MP3, dalla videocassetta al DVD, dal computer con uso esclusivamente "casalingo" a un'attività esclusivamente in rete (*you-tube*, *blog*, *video blog*, *chat line*, *forum*, *e-mail*, *skype*, giornali *online*). Le attività video, audio, in rete, i collegamenti *e-mail* costituiscono una varietà di materiali che integrano il tradizionale manuale¹⁴.

In particolare, la produzione linguistica viene potenziata dall'uso di immagini, sia come riscontro ad una presentazione della lingua, sia perché le immagini creano un background d'informazione che facilita la costruzione del messaggio. Per quanto riguarda la memorizzazione e il linguaggio, è convinzione oggi ampiamente accettata, che ciò che viene presentato attraverso canali differenziati (grafico, visivo, uditivo ecc.) diventi facilmente patrimonio dell'utente, cioè entra a far parte della memoria a lungo termine, rispetto a quanto viene presentato attraverso un unico canale. Inoltre, le immagini permettono di presentare la lingua oggetto di studio in maniera più diretta, stimolando la classe e contribuendo a mantenere l'interesse. L'elemento visivo è in grado di rendere quello comunicativo particolarmente coinvolgente, poiché permette alla classe di prendere contatto e visione degli aspetti della civiltà la cui lingua è oggetto di studio.

In molte aree di apprendimento, la dimensione visiva è essenziale alla comprensione di un testo; tuttavia, rappresentare visivamente qualcosa, trasformare i concetti in immagini non è mai un'operazione semplice e univoca. Le immagini forniscono informazioni di tipo iconico che, nella ricchezza insita nella loro natura, possono nascondere ambiguità di decodifica del messaggio. In alcuni casi, tale ambiguità diventa stimolante e produttiva da un punto di vista didattico, in altri può creare problemi di significazione, problemi che possono essere ridimensionati dall'integrazione con altre fonti di dati (audio, immagini in movi-

mento, didascalie). Il video è essenziale nella didattica delle lingue, in quanto offre un modello comunicativo all'interno di un contesto, che può essere riproposto allo scopo di facilitare la comprensione o la riproduzione accurata del testo verbale.

In realtà, l'utilizzo del sussidio audiovisivo integrato richiede un impiego che risulti coerente con lo specifico momento didattico in cui viene proposto. Alla luce di queste premesse, Allen¹⁵ suggerisce alcune modalità d'uso, che riportiamo qui di seguito in quanto sperimentate come valide sul piano didattico e motivazionale. Un video può essere utilizzato per:

- presentare la lingua e introdurre aspetti innovativi in grado di arricchire quanto è stato precedentemente introdotto attraverso altri canali e approcci;
- verificare se gli studenti hanno acquisito familiarità con la lingua e sanno utilizzarla senza esitazioni, aiutando l'insegnante a individuare potenziali aree problematiche;
- stimolare gli studenti a parlare in lingua attraverso la drammatizzazione e i dibattiti.

Per quanto riguarda il buon esito didattico di un video, accanto alle competenze necessarie per la sua scelta e la sua integrazione nei curricula di natura più tradizionale, vi sono altri aspetti da considerare. Se la scelta del video è particolarmente indicata quando gli elementi visivi giocano un ruolo primario nel fine didattico, lo è di meno quando il *focus* è diretto agli aspetti più propriamente verbali della lingua. In tal caso, il supporto audio risulterebbe più economico e più adeguato alle finalità prefisse. Inoltre, partendo dal presupposto che la didattica attuale tende a fornire una risposta sempre più attenta alle esigenze degli studenti, anche in questa ottica si colloca l'evolversi dell'immagine, sia come supporto visivo semplice e diretto, sia come supporto complesso mediato da supporti tecnologicamente avanzati; mezzi che permettono la manipolazione dei dati per meglio rispondere ai bisogni apprenditivi dell'utenza.

Rispetto alla didattica di altre discipline, quella delle lingue straniere fa riferimento all'uso di strumenti tecnologici già da più di mezzo secolo. Seguendo la ricostruzione di Dawes¹⁶, l'esperienza di insegnanti e studenti è passata attraverso l'uso di trasmissioni radio, registratori programmi TV fino ai più recenti supporti informatici, dai DVD a Internet, per giungere alle attuali lavagne interattive.

La grande novità delle nuove tecnologie a servizio della didattica è costituita non da caratteristiche tecniche, ma dal modo in cui vengono

utilizzate: sono concepite come macchine per comunicare, che consentono l'apprendimento con l'uso e non con la spiegazione; inoltre, le tecnologie didattiche sono divenute mezzi di cui gli utenti possono usufruire anche autonomamente, a domicilio e in qualsivoglia momento¹⁷.

2

La lavagna interattiva multimediale, una risorsa polivalente

Le nuove tecnologie non appartengono più alla sfera tecnologica e non sono confinate nel laboratorio d'informatica, luogo in cui lo strumento computer viene adoperato in maniera esclusiva e isolata dal contesto didattico interdisciplinare. I linguaggi digitali introdotti con i nuovi strumenti tecnologici e utilizzati dai giovani coinvolgono, oggi, tutte le discipline didattiche. A tal proposito, occorre sottolineare che le potenzialità didattiche della LIM¹⁸ sono notevoli per il ruolo chiave che essa riveste nei confronti dell'innovazione della didattica: favorisce, infatti, l'integrazione tra le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sia in ambiente didattico, sia in modo trasversale rispetto alle interdisciplinarietà¹⁹.

La lavagna interattiva multimediale è uno strumento per la proiezione e la manipolazione di contenuti digitali realizzati con personal computer. Collegata al computer e a un videoproiettore digitale, delle dimensioni di una tradizionale lavagna d'ardesia, la LIM consente d'interagire con una speciale penna oppure a mano libera toccando la superficie con un dito. Penne magnetiche che interagiscono con lo schermo, telecomandi *wireless* che permettono agli studenti di rispondere dal posto, tavolette elettroniche che si sostituiscono al quaderno e dialogano con la lavagna, oltre ad un ampio numero di software dedicati ai vari insegnamenti; tutto ciò entra a far parte della vita di aula di tutti i giorni. Lo schermo digitale sensibile al tocco delle dita, di cui è dotata la lavagna elettronica, permette ad insegnanti e studenti di controllare qualsiasi applicazione e risorsa multimediale, da Internet ai CD-rom ai DVD. In particolare, è possibile scrivere, disegnare, tracciare segni, creare e spostare oggetti; il grande schermo *touch screen* collegato a un computer dà la possibilità di utilizzare in aula software e programmi mirati alla didattica, con l'ausilio di video, immagini, tracce sonore e Internet anche questi manipolabili in ogni momento. La lavagna interattiva multimediale è, inoltre, predisposta per salvare in ogni momento la "schermata" in qualsiasi tipo di *file*, a seconda delle applicazioni e materie trattate.

Questa tipologia di manipolazione, intuitiva e naturale, permette di associare su un unico schermo l'interazione e l'interattività del computer con le funzioni che i docenti svolgono abitualmente sulla lavagna tradizionale: scrivere, disegnare, cancellare, dunque, ma anche utilizzare programmi, interagire con ipertesti, mappe, animazioni e simulazioni, navigare in Internet, comunicare a distanza con altri utenti collegati²⁰. La presenza di questo strumento in classe modifica, di conseguenza, l'ambiente di apprendimento. La possibilità di andare alla lavagna per manipolare testi, immagini, filmati, animazioni o per navigare in rete introduce innovativi modelli di lezione frontale e anche problematiche nuove nella progettazione dell'evento formativo. Infatti, la LIM è stata realizzata affinché non si presti all'uso esclusivo dei tradizionali strumenti tecnologici. Essa è in grado di effettuare ulteriori operazioni, rispetto, ad esempio, alla proiezione di videocassette, DVD, CD (visibili tradizionalmente su uno schermo televisivo o su un pannello video):

- fermo immagine, con richiesta di descrizione delle persone o degli ambienti;
- ascolto del sonoro senza visione delle immagini, per chiedere agli studenti di costruire ipotesi avvalendosi della sola abilità di comprensione orale;
- visione delle immagini senza ascolto del sonoro, per chiedere agli studenti di riassumere con parole loro ciò che hanno visto e interpretato dalle immagini;
- arresto della visione, durante il quale è possibile chiedere agli studenti di riassumere ciò che hanno visto o di anticipare ciò che stanno per vedere o, ancora, fare esempi, formulare regole, precisare eccezioni alle regole, eseguire esercizi;
- versione sottotitolata delle sequenze che permette, infine, una correzione collettiva del lavoro svolto.

La novità è che su tutte queste operazioni si può agire manipolando i testi o le figure (mettendole in evidenza o spostandole con le più diverse modalità, dalle più fantasiose alle più tradizionali offerte dalla lavagna). La LIM consente di superare il problema rappresentato dalla difficoltà a mantenere un'interazione dinamica con gli studenti mentre questi sono concentrati sullo schermo del loro PC, focalizzando l'attenzione di tutti verso un unico punto, arricchito dalle stesse risorse multimediali dei PC, ma con funzionalità maggiori studiate e messe a punto specificamente per la didattica.

La lavagna interattiva multimediale stimola e migliora l'apprendimento dei giovani e non richiede alcuna specifica formazione all'uso.

L'importanza del suo ruolo all'interno della didattica è testimoniata da ricerche sul campo. Nel 2004 Knowlton²¹ ha presentato a Milano i risultati di studi che testimoniano l'impatto positivo della lavagna digitale sull'apprendimento degli studenti. I dati sono una sintesi delle osservazioni emerse in circa un quinquennio su trenta casi reali d'impiego della tecnologia nelle aule scolastiche di Stati Uniti, Gran Bretagna e Australia, diciotto dei quali relativi all'uso della lavagna interattiva.

Lo studio ha dimostrato che le lavagne interattive incidono sull'apprendimento aumentando il livello di coinvolgimento e motivazione degli alunni, con partecipazione attiva alle lezioni anche degli studenti più svogliati: le lavagne interattive supportano, inoltre, diverse modalità di apprendimento. Le ricerche hanno anche dimostrato maggiore assimilazione da parte degli studenti delle nozioni spiegate in classe quando queste vengono supportate dall'impiego della lavagna interattiva.

Le *interactive whiteboards* sono state utilizzate con successo anche nell'insegnamento a soggetti audiolesi, con problemi alla vista o motori. Infatti, la lavagna è accessibile da chiunque poiché è regolabile in altezza; la presentazione di materiali visivi è facilitata dal supporto del linguaggio dei segni; infine, la grande superficie sensibile al tocco rende più semplice l'interazione con la LIM rispetto al computer.

Anche gli insegnanti considerano positivamente i nuovi stimoli che questa tecnologia offre rendendo possibili lezioni innovative in grado di sfruttare al massimo l'interattività della lavagna digitale, che trasforma la lavagna e i gessetti tradizionali in un vero e proprio centro multimediale per l'apprendimento e lo scambio d'informazioni in aula. Qualsiasi operazione normalmente eseguita con il PC – a oggi lo strumento ancora prevalente (almeno in Italia) nelle classi alfabetizzate all'informatica – può essere eseguita con la lavagna interattiva creando, così, lezioni dinamiche in grado di aumentare notevolmente l'attenzione degli studenti. L'insegnante e gli allievi possono toccare lo schermo (della lavagna) per sottolineare i punti principali, accedere alle applicazioni e ai siti Web e scrivere delle note con "inchiostro elettronico"²².

Il software per la didattica rappresenta il motore della lavagna digitale. Facilissimo da utilizzare e disponibile in tutte le lingue, non richiede corsi di formazione all'uso. Una volta installato sul PC connesso alla lavagna, consente di selezionare da menu – toccando lo schermo – le diverse opzioni d'interazione, aprire *files*, accedere al Web o spostare oggetti. La funzionalità per il riconoscimento della scrittura a mano con-

sente di convertirla in testo digitale. Dalla barra degli strumenti visualizzata a video è possibile accedere facilmente e velocemente alle operazioni più comuni che includono l'utilizzo della penna virtuale, la creazione di forme, la selezione, la cancellazione e il ripristino delle annotazioni. La registrazione può essere messa in pausa o interrotta in qualsiasi momento. Il *file* può essere salvato in formati standard²³. Risulta, inoltre, possibile scrivere su qualsiasi video statico o in movimento di diverse origini – videoregistratori, lettori DVD e *files* di computer – bloccando fotogrammi, salvando e cancellando le annotazioni. Si può accedere anche a gruppi d'immagini predefinite o personalizzare la raccolta con immagini provenienti da qualsiasi fonte.

Affinché tutto ciò si possa attuare, occorre, tuttavia, sviluppare le competenze e il ruolo dell'e-tutor, cioè del docente specialista che deve essere in grado di gestire e utilizzare tutti gli strumenti didattici oggi esistenti, da quelli tradizionali ai più moderni ritrovati della tecnologia, integrandoli in un percorso formativo coerente e adeguato a raggiungere quegli standard formativi europei richiesti dal Quadro europeo delle competenze²⁴.

La LIM può influenzare positivamente l'insegnamento e l'apprendimento di ogni materia. Come generalmente succede per le ICT, l'impatto sull'insegnamento e sull'apprendimento dipende dal modo con cui queste sono integrate negli esercizi di classe e, quindi, dal successo che ottengono da parte degli apprendenti. Le LIM sono uno strumento utile per l'insegnamento, soprattutto per:

- migliorarne la qualità;
- favorire la valutazione del docente attraverso verifiche efficaci;
- migliorare le presentazioni;
- integrare la programmazione dell'insegnamento con la preparazione delle risorse necessarie;
- incrementare la velocità di apprendimento.

Si tratta, dunque, di fattori indispensabili per creare un ambiente favorevole alle più diverse tipologie di classe, in cui la comunicazione gioca un ruolo fondamentale e la consapevolezza di tale importanza è un fattore che riveste una rilevanza altrettanto significativa²⁵.

3

LIM e linguaggi mixati

L'uso della lavagna interattiva multimediale esige abilità informatiche e gestione di programmi specifici a scopi didattici; una lezione con l'ausi-

lio della LIM prevede che le competenze informatiche siano organizzate preventivamente e servano da supporto ai contenuti, che possono essere proposti in modalità sempre nuove, differenti. Tra gli obiettivi del docente che utilizza la LIM vi è quello di facilitare la comunicazione evitando la separazione, stimolando l'integrazione e responsabilizzando lo studente; elevare la qualità della didattica e dell'apprendimento estendendo l'interazione tra studenti e docente.

La LIM consta di una lavagna²⁶ collegata a un computer e a un videoproiettore. Dopo aver installato da Internet il software specifico²⁷, il contenuto – la galleria o *content* – può essere utilizzato in classe per le lezioni. Il docente ha la possibilità di lavorare con le due modalità “interattiva” e “lavagna” e può utilizzare i pennarelli elettronici – il cui contatto con la superficie della lavagna rilascia l'inchiostro “elettronico” – oppure il mouse che permette di scrivere cliccando. Si possono aprire documenti già realizzati e salvati in una cartella predefinita. Col menu “preferenze” si può scegliere lo sfondo oppure immagini da inserire e usare come sfondo per organizzare lezioni su argomenti specifici (ad esempio, la mappa di una città oppure una cartina geografica, la coniugazione dei verbi e così via). Con il menu “penna” il docente seleziona il colore dell'inchiostro elettronico. Lo schermo può assumere lo sfondo e il colore scelto e si può creare un doppio pannello, di cui uno più o meno trasparente, o ridimensionarlo rispetto a ciò che si trova dietro (con questa applicazione è possibile svolgere un esercizio in classe nella superficie superiore/visibile del pannello e può essere confrontato con quello corretto). Lo strumento “riflettore” copre l'intero schermo tranne che per una determinata forma e può essere spostato cliccando su qualsiasi parte del monitor. Si può modificare la forma, il colore e la trasparenza della finestra che consente di vedere al di sotto della parte coperta.

Nella modalità “interattiva” o “lezione” si può inserire la trasparenza, che serve nel momento in cui vengono inserite immagini che hanno un colore di sfondo – il quale potrebbe coprire oggetti sottostanti; si può, inoltre, selezionare la lingua, mentre la modalità “annotazione” serve ad annotare sul desktop col tasto destro del mouse. Nella modalità “lezione” la penna può essere utilizzata per lavorare sulla lavagna analogamente a un mouse. Il foglio è infinito, ciò permette di svolgere lunghi esercizi o lavorare su parti sostanziose di testi lunghi; il testo può essere posizionato in qualsiasi posto della lavagna, con qualsiasi colore e dimensione, lo si può visualizzare interamente con la pagina “panora-

mica” oppure è possibile metterne in evidenza solo una parte. Lo strumento “evidenziatore” visualizza ciò che è stato scritto. Per quanto riguarda il testo, se ne può modificare il colore, il carattere, la dimensione, lo sfondo. Le frasi si possono suddividere diventando, così, “oggetti” diversi posizionabili in qualsiasi versione e luogo dello schermo, sul quale possiamo operare ulteriori modifiche. Gli oggetti possono essere spostati, ruotati, raggruppati, sottolineati, bloccati, copiati, eliminati, ridimensionati, ingranditi, inseriti in un collegamento ipertestuale. Per confrontare due esercizi, uno esatto e l’altro da correggere, si può creare una pagina vuota nuova: con la cosiddetta “trasparenza” si evidenzierà il risultato.

La LIM offre anche la possibilità – fondamentale per l’insegnamento delle lingue straniere – di utilizzare lo strumento “testo e forme a mano libera” che consente di convertire tutti i caratteri in testo digitato e di correggere le forme disegnate a mano libera in forme geometriche precise. Lo strumento “flash player” rende le lezioni particolarmente accattivanti e innovative proponendo lezioni animate, test di verifica, il tutto corredato di audio e base musicale²⁸. Nella stessa presentazione il docente può avere più *files* di tipo audio che possono essere spostati, ridimensionati, sovrapposti, eliminati. Nel caso di video, ci sono strumenti che consentono di cambiare colore, fare un riquadro, evidenziare. Lo strumento “cattura” effettua un’acquisizione di un’istantanea dello schermo (intero o parziale) anche a mano libera, ossia permette di scegliere la porzione da utilizzare per inserire nuovi elementi²⁹. La funzione “registratore e riproduzione” è molto utile per dar modo agli studenti di parlare e intervenire.

Il linguaggio multimediale e multimediale utilizzabile con l’ausilio della LIM consente al docente di adottare strategie didattiche adeguate ai diversi stili cognitivi dei discenti, nel rispetto delle singole intelligenze e culture. Grazie a quest’ultimo ritrovato della tecnodidattica è possibile creare un ambiente di apprendimento significativo, in grado di motivare gli studenti ad un apprendimento più consapevole, stimolando il loro interesse³⁰.

4

Oltre i LIM-iti della classe

Le molteplici potenzialità della lavagna interattiva multimediale si possono applicare alle tecniche per lo sviluppo delle abilità e competenze linguistiche a partire da quelle relative alle abilità di comprensione

(ascolto, lettura) e di produzione orale e scritta. Le procedure *cloze*, *accoppiamento lingua-immagine* e *attività di incastro* appartengono a tecniche di fissazione, rinforzo e consolidamento delle abilità di comprensione. La tecnica *cloze*³¹ prevede l'inserimento da parte dello studente della parola appropriata, preventivamente eliminata dal testo; la variante facilitata consiste nel fornire una serie di parole tra cui un intruso; la variante orale si attua con una pausa di silenzio nell'ascolto audio o video. L'*accoppiamento lingua-immagine* consiste nell'unire numero e lettera dopo aver esplorato le immagini e ascoltato – o letto – brevi testi descrittivi o dialogati che si riferiscono alle immagini. Le *attività incastro* comprendono puzzle linguistici che riposizionano nell'unica postazione possibile un testo frantumato; quest'ultima attività ne può comprendere altre: incastro tra battute di un dialogo, tra fumetti, paragrafi, testi, frasi, spezzoni di frase, parole di una frase³².

Le tecniche per guidare e verificare l'abilità di comprensione permettono di esercitare la capacità d'ascolto o di lettura, guidano la comprensione o la verificano dopo lettura, ascolto, visione di un testo. Ad esse appartengono la domanda aperta, la griglia creata come un piano cartesiano, la scelta multipla semplice che richiede la risposta "sì" o "no" oppure le frasi che possono essere "vere" o "false". Inoltre la transcodificazione – o passaggio da un codice all'altro – è l'ascolto-lettura di un testo e l'esecuzione di disegni basati sulle informazioni contenute nel testo.

Le tecniche relative allo sviluppo delle abilità produttive sono il diagramma a ragno o il *brainstorming*. Con il primo si parte da una parola scritta e cerchiata, che è il centro di un diagramma a ragno che si svilupperà attorno a questa parola base. Ogni parola può crearne un'altra serie a essa collegata formando la struttura di *brainstorming*. Queste tecniche sono esercizi-gioco sul lessico e utilizzano la trasformazione delle idee, le associazioni, le metafore.

Le tecniche per sviluppare la produzione orale sono il monologo, una *detective story* collettiva, la descrizione di un fumetto. Quest'attività può essere registrata e riascoltata. Le tecniche per sviluppare la produzione scritta sono le descrizioni, le relazioni su eventi, le narrazioni, le lettere, i testi regolativi, le definizioni sintetiche. La componente cognitiva, il possesso di specifiche informazioni e la padronanza linguistica sono i tre elementi di queste attività, rispetto alle quali l'uso della LIM ottimizza i processi, l'attenzione, la collaborazione, con rimandi, correzioni, espansioni in tempo reale, su cui si può riflettere subito o apportate dopo aver salvato i lavori su *file*. La condivisione della valutazione dell'insegnante fa

parte del dialogo che s'instaura tra docente e discente e contribuisce all'autonomia dell'apprendente.

Lo sviluppo dell'abilità d'interazione orale è fondamentale nell'approccio comunicativo odierno, insieme alla lettura. Le tecniche per sviluppare queste abilità sono la drammatizzazione, il dialogo a catena, il dialogo aperto, il *role-taking*, il *role-making*, il *role-play*, la telefonata, il dialogo su *chatline*. Le abilità di trasformazione e di manipolazione di testi sono il dettato, la stesura di appunti, il riassunto, la parafrasi, la traduzione scritta. Con la LIM è possibile attuare tutte le tecniche scegliendo tra infinite possibilità le fonti e la forma del materiale. Particolarmente adatte all'uso della lavagna interattiva multimediale per l'insegnamento delle lingue straniere sono le tecniche d'inclusione, di esclusione, la seriazione, le tecniche di manipolazione, di esplicitazione, gli esercizi strutturali. Con audio e video la correzione fonetica e l'intonazione sono illustrate in maniera chiara e sono facilitate. Nell'acquisizione del lessico diventa fondamentale l'accoppiamento della memoria verbale con quella visiva, cinestetica, musicale, ritmica. In tutti questi casi la LIM è uno strumento prezioso quanto snello e diretto; è anche più agevole far lavorare su campi lessicali per creare reti semantiche.

In Francia l'Agence nationale des usages TICE ha condotto una serie di ricerche dal titolo *Intégrer les technologies de l'information et de la communication dans sa pratique pédagogique* in cui sono emersi risultati interessanti. L'articolo di Mônica Macedo-Rouet³³ *Enseigner et apprendre avec le tableau interactif* è il risultato del primo studio scientifico effettuato sull'uso didattico della lavagna interattiva multimediale; mostra la dinamicità dei corsi, ma anche la necessità di piegare questo strumento ai bisogni didattici³⁴. Alla luce di quest'analisi la studiosa formula le seguenti *recommandations*:

- Comme tout autre outil technologique, il doit répondre à un besoin pédagogique.
- Considérer les alternatives au TBI préalablement à l'achat de cette technologie.
- Un haut niveau de fiabilité et de support technique doit être garanti pour minimiser les problèmes quand ils arrivent.
- Les professeurs doivent investir du temps (surtout au début) pour préparer les cours.
- Les idées et contenus doivent être partagés avec les collègues.
- L'accès au TBI doit être suffisamment sûr pour que les professeurs puissent réellement s'approprier cet outil.

VALERIA ANNA VACCARO

– Les élèves doivent directement utiliser le tableau (surtout par petits groupes)³⁵.

In questa indagine, si mette, dunque, in rilievo, l'importanza della fase preliminare della lezione e gli aspetti prettamente pragmatici di un insegnamento basato sull'ausilio della LIM.

Géraldine Charles-Dominique e Mônica Macedo-Rouet³⁶ affrontano due aspetti principali dell'insegnamento interattivo, il suo uso nel quadro di corsi collettivi nella scuola dell'infanzia e il collegamento con *boîtiers électroniques* per creare esercizi interattivi in ambito universitario:

Selon une étude récemment publiée par Ruth Wood et Jean Ashfield, de l'Université de Kingston (Royaume-Uni), dans la revue *British Journal of Educational Technology*, le TBI pourrait en effet améliorer l'enseignement en mettant en valeur les contenus et en rendant les élèves plus actifs et engagés dans leur apprentissage³⁷.

Entrambe le studiose esprimono, tuttavia, anche il concetto, non meno importante, secondo cui:

Le simple fait de se servir du tableau interactif n'est pas suffisant pour améliorer la qualité du processus d'apprentissage. Un réel changement pédagogique serait nécessaire pour améliorer l'enseignement. Sinon, le TBI servirait simplement à renforcer les pratiques traditionnelles, sans y apporter de plus-value³⁸.

La creatività è, dunque, un elemento educativo essenziale, che orienta l'insegnamento interattivo verso lo sviluppo della capacità d'innovazione e la risoluzione di problemi ed è meno concentrato sulla trasmissione di conoscenze dall'insegnante allo studente. L'interazione spinge, di fatto, gli studenti a una partecipazione attiva alle lezioni. I risultati si riscontrano non solo in una maggiore attenzione da parte degli studenti, ma anche in un'accresciuta motivazione nei confronti della materia oggetto di studio³⁹.

5

Curiosità tecniche della LIM

Apparsa per la prima volta al French Institute Alliance Française di New York nel 2006 e proposta dalla compagnia canadese SMART, la lavagna interattiva multimediale conduce verso una nuova dimensione dell'insegnamento delle lingue con tecnologia elettromagnetica. La rivoluzio-

ne didattica si verifica a partire dalla scrittura sullo schermo; infatti, la scelta di colori diversi è utile per mettere in evidenza alcune desinenze o parti di frasi. La possibilità di non cancellare ma di salvare il documento permette di tornare indietro, ripetere e prendere nota con calma o recuperare la parte di spiegazione che è sfuggita. L'interattività favorisce una presentazione più vivace, ma anche la possibilità di fare delle presentazioni a partire da Internet il cui accesso è sempre possibile; si può proporre agli studenti una ricerca pedagogica dei siti internet di città francesi, cartine geografiche, supporti visivi vari, TV5 Monde, YouTube. È anche possibile utilizzare lettori audio e video CD e DVD con una qualità d'immagine e suono eccezionale; le immagini dei film – anche sottotitolati – possono essere bloccate, evidenziate, oscurate, si può selezionare il sottotitolo in lingua per analizzare e riflettere su nozioni fonetiche, grammaticali, ortografiche e sintattiche; si possono proporre esercizi audiovisivi.

La LIM offre la possibilità di scannerizzare e di selezionare il materiale didattico (pagine di un libro, cartine geografiche o altri documenti) e questo rende il percorso più interessante e coinvolgente per gli studenti. Il lavoro realizzato – o parte di esso – può essere direttamente salvato, archiviato, riutilizzato, stampato, inviato telematicamente in maniera sincrona o asincrona a studenti assenti. Si propongono immagini di ogni tipo, esercizi interattivi e animazioni PowerPoint classificate per metodi, argomenti (pubblicità, mappe, personaggi celebri e così via). La qualità d'insegnamento risulta ottimale, la motivazione e la partecipazione degli studenti sono assicurati sia individualmente sia in gruppi di lavoro collaborativi – in presenza o in assenza – le modalità e i contenuti dell'offerta didattica sono illimitati. La classe diventa più interattiva, ludica, dinamica, attuale e, perciò, meno estranea alla realtà⁴⁰.

L'apprendimento multisensoriale garantisce la cooperazione tra i gruppi di studenti stimolandone approcci collaborativi e costruttivi. Ciò può riguardare un numero elevato di studenti che si trovano in aula o che seguono la lezione, collegati telematicamente, gruppi o individui appartenenti a culture differenti, apprendenti con problemi motori, di udito o vista. Da questo strumento la didattica riceve un nuovo impulso poiché, come ampiamente dimostrato, consente di effettuare una serie infinita di applicazioni didattiche per tutte le esigenze e problematiche.

Oggi si può contare su una vasta offerta di lavagne interattive multimediali⁴¹ che, come ogni altro strumento tecnologico, risentono di cambiamenti e innovazioni estremamente rapidi, di fatto i primi modelli di lavagne

interattive multimediali vengono considerati alla stregua di strumenti superati rispetto agli ultimi ritrovati che consentono di affinarne l'utilizzo⁴².

Conclusioni

Possiamo concludere che la lavagna interattiva multimediale non deve e non può essere pensata come un'alternativa o una forma sostitutiva degli approcci glottodidattici. Essa entra a pieno titolo negli ambienti didattici esclusivamente come un valido strumento polivalente che favorisce l'apprendimento di tipo plurimodale, il quale prevede non solo l'ascolto, ma anche altre forme di coinvolgimento sensoriale. Si tratta di un supporto che mette in atto una serie di sinergie che, con la regia del docente e la partecipazione attiva e motivata dell'apprendente, contribuiscono a un miglioramento della didattica. Si stabilisce, pertanto, un'alternanza tra interazione – che riguarda il rapporto dinamico che viene a stabilirsi tra le persone – e interattività, che fa riferimento alle simulazioni didattiche e ai contributi apportati ai medesimi contenuti digitali. La didattica che intende sfruttare la tecnologia della lavagna interattiva multimediale prevede, dunque, una fase preliminare di progettazione della lezione da parte del solo docente e, successivamente, la possibilità di intervento e scambio tra docente e apprendenti, in un'ottica di co-costruzione dei saperi finalizzata ad approfondimenti.

Note

1. Nel 1997, in una relazione in seno al Consiglio Europeo sul tema della "cibercultura", P. Lévy, *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet "Nouvelles technologies: coopération culturelle et communication"*, O. Jacob, Paris 1997, pp. 68-9, cit. in M.-J. Barbot, G. Camatarri, *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*, PUF, Paris 1999, pp. 99-100.

2. Il *setting* – luogo fisico e scena culturale – appartiene al modello comunicativo di Hymes, sintetizzato con l'acronimo SPEAKING, in cui lo studioso elenca otto componenti peculiari di un evento comunicativo: *setting and scene* (tempo, luogo, contesto in cui avviene la comunicazione), *participants* (chi invia e chi riceve il messaggio), *ends* (scopi ed esiti), *act sequence* (atto illocutorio: contenuto e forma della comunicazione), *key*, chiave di lettura (tono, dimensione psicologica e relazione sociale tra partecipanti dell'evento comunicativo), *instrumentalities* (forma e stile del messaggio), *norms* (regole d'interazione sociale e interpretazione dei messaggi), *genre* (genere di discorso in base a regole culturali). Cfr. D. H. Hymes, *On Communicative Competence*, in J. B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics, Selected Readings*, Penguin Books, Harmondsworth 1972, pp. 269-93, cit. in M. C. Rizzardi, M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED Edizioni Universitarie, Milano 2007, pp. 433-6.

3. Cfr. A. Halavis, *The International Handbook of Virtual Learning*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2005.

4. PC, scanner, programmi per acquisire e trattare sia immagini che filmati, programmi e schede audio per l'acquisizione e il trattamento di *files* audio, TV, videoregistratori e lavagne interattive.

5. Cfr. Rizzardi, Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, cit.

6. La neurolinguistica dimostra che le due aree dell'emisfero sinistro sono preposte all'elaborazione del linguaggio, laddove i diversi tipi di messaggi – visivi, audiovisivi, verbali ecc. – sono codificati attraverso operazioni interrelate tra i due emisferi. P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, De Agostini, Novara 2008, pp. 27-8.

7. Secondo questa prospettiva la multimedialità in ambito glottodidattico coinvolge contemporaneamente la modalità sinistra e destra del cervello (percezione visiva, prosodia, messaggi). Il principio della direzionalità stabilisce che il lavoro bimodale del cervello avviene in una direzione specifica, dall'emisfero destro a quello sinistro; la formalizzazione è l'analisi di ciò che si impara, successiva all'acquisizione globale (riflessione, osservazione, esercizi, spiegazioni, riconoscimento di analogie e differenze, generalizzazione e astrazione); la dimensione affettiva comprende il piacere di comunicare in un'altra lingua, la curiosità di conoscere una nuova cultura e i bisogni reali di imparare una lingua straniera, ma soprattutto la gratificazione dell'apprendimento avvenuto. G. Porcelli, R. Dolci, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino 1999, pp. 15-8.

8. Lo studioso propone la dicotomia tra acquisizione e apprendimento – *acquisition* e *learning* – nell'elaborazione della *Second Language Acquisition Theory*, sviluppata in seguito al *Language Acquisition Device* di Chomsky che formula la distinzione tra *knowing* e *cognising*, ossia *conoscenza linguistica implicita* vs *esplicita* e *competenza d'uso* vs *sull'uso* della lingua; Krashen introduce, inoltre, il modello del *monitor* (controllo grammaticale della competenza appresa in maniera provvisoria); pone l'attenzione sul significato dell'*input* (piuttosto che sulla forma) e, riprendendo la definizione di Corder, sviluppa l'ipotesi dell'*interlingua* (apprendimento per approssimazioni successive); infine, individua nel *filtro affettivo* il livello di ostacolo principale all'acquisizione di una L2. Cfr. D. Larsen-Freeman, M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, New York 1991; S. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981; sulla teoria del monitor di Krashen cfr. anche H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendanx, *Nouvelle introduction à la didactique du FLE* (1990), Clé International, Paris 2001, p. 160; S. P. Corder, *The Significance of Learner's Errors*, in "International Review of Applied Linguistics", 5, 1967, pp. 161-9; cfr., infine, Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., p. 17.

9. Nel 1973 R. Richterich ha avviato un acceso dibattito sul concetto di bisogno. L'apprendente, con le sue caratteristiche psicofisiche, le sue condizioni esistenziali e i suoi bisogni linguistici, è uno degli elementi principali della pianificazione curricolare, come formulato anche da G. Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino 1994, pp. 94-7.

10. Secondo Gardner ogni individuo dispone di nove tipi di intelligenze che interagiscono tra loro con predominanze differenti. Le intelligenze multiple coinvolte in modo particolare nell'apprendimento linguistico sono quella linguistica, logico-matematica, spaziale e musicale. Lo psicologo americano considera l'intelligenza linguistica in relazione all'uso socio-relazionale e quella logico-matematica predisposta per l'aspetto formale e grammaticale. Gli altri tipi di intelligenza – intra- ed interpersonale, corporea, naturalistica ed esistenziale – influiscono in egual maniera nell'acquisizione linguistica e nell'apprendimento in genere. Cfr. H. Gardner, *Formæ mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1993 (ed. or. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* [1983], Basic Books, New York 1993); R. Ellis, G. Barkhuizen, *Analysing Learner Language*, Oxford University Press, Oxford 2005; P. Torresan, *Intelligenze e didattica delle lingue*, EMI, Bologna 2008; cfr. anche Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., pp. 42-3.

11. Si tratta del modello comunicativo di Hymes, sintetizzato con l'acronimo SPEAKING. Cfr. la nota 2.

12. Sul ruolo del docente cfr. Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, cit., pp. 97-100.
13. La selezione delle tecniche glottodidattiche e l'impiego delle tecnologie appropriate appartengono al "come", alla metodologia per la pianificazione curricolare, secondo l'illustrazione di Freddi, *ivi*, pp. 104-8.
14. Cfr. N. Kustcher, *Les technologies pédagogiques et le Web. Un guide pratique pour l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de communication dans un contexte d'apprentissage*, Éditions Vermette, Ottawa 1999.
15. Cfr. J. Allen, *Natural Language Understanding*, Benjamin/Cumming Publishing Company, New York 1995, p. 50.
16. Cfr. L. Dawes, *What Stops Teachers Using New Technologies?*, in M. Leask (ed.), *Issues in Teaching using ICT*, Routledge, London 2001, pp. 61-79.
17. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., pp. 15, 19.
18. Lavagna interattiva multimediale, da questo momento anche LIM.
19. G. Biondi, *Il MIUR per la scuola digitale: prospettive e proposte*, in *La scuola digitale: lavorare con la LIM in classe tra didattica e apprendimento*, CREMIT, Centro di Ricerca per l'Educazione all'Informazione e alla Tecnologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 6 marzo 2009.
20. Cfr. M. Kaszap, D. Jeffrey, G. Lemire (sous la direction de), *Exploration d'Internet, recherches en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement*, L'Harmattan, CREPPE, Les Presses de l'Université Laval, Laval 2001.
21. Presidente di SMART Technologies, società canadese che ha creato la prima lavagna interattiva nel 1991.
22. Inoltre, tutto il lavoro salvato in un file può essere stampato, inviato tramite posta elettronica, pubblicato in un sito web in tempo reale. Ciò spiega la possibilità anche di lezione a distanza, sincronica.
23. AVI (Windows) o MOV (Macintosh).
24. European Qualification Framework – EQF. Cfr. Conseil de l'Europe, *Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Les Éditions Didier, Paris 2001; C. Piva, *Il Framework europeo per la didattica delle lingue moderne*, Edizioni Erranti, Cosenza 2008; C. Bosisio, *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento*, Pubblicazioni dell'ISU Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2005.
25. Cfr. T. Örnberg Berglund, *Multimodal Student Interaction Online: An Ecological Perspective*, in "ReCALL", vol. 21, n. 2, New York 2009, pp. 186-205; cfr. anche N. Guichon, *Training Future Language Teachers to Develop Online Tutors' Competence Through Reflective Analysis*, in "ReCALL", vol. 21, n. 2, New York 2009, pp. 166-85.
26. Prendiamo, a titolo di esempio, la lavagna Interwrite.
27. In questo caso il software Workspace, scaricabile gratuitamente dal sito www.einstruction.it.
28. All'interno di una pagina si possono inserire solo due animazioni "flash".
29. L'icona "cattura" ferma l'immagine-foto di un'immagine della videata; appena si scrive sul video attivo, si ferma l'immagine in movimento.
30. Sulla natura della multimedialità cfr. Porcelli, Dolci, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, cit.
31. *Cloze a crescere, facilitato e orale* sono tre varianti di questa procedura.
32. Cfr. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., pp. 118-31.
33. Mônica Macedo-Rouet, titolare di un dottorato in Scienze dell'Informazione e della Comunicazione, ex segretaria di redazione della rivista online "ComCiencia".
34. Articolo pubblicato online il 18 settembre 2006.
35. *Ibid.*
36. TBI, *cours collectifs, et exercices interactifs*, articolo pubblicato online il 19 ottobre 2007. TBI, *tableau blanc interactif*, in lingua francese.

37. *Ibid.*

38. *Ibid.*

39. In Italia una serie di iniziative si sono attivate intorno all'uso della LIM. Tra le conferenze organizzate su questa tematica citiamo il convegno *La scuola digitale: lavorare in classe con la LIM tra didattica e apprendimento*, tenutosi presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano nel 2009 e il VI convegno nazionale *School Day eLearning Day: Nuove tecnologie per la didattica* organizzato dal Centro Studi e Ricerche "Know K" il 18 novembre 2009 a Roma, in collaborazione con l'Università Europea di Roma.

40. C. Bourgeois, *Le tableau blanc interactif, la révolution en classe de langue*, in "Le français dans le monde", n. 355, 2008, pp. 33-5. Cfr. anche lo studio di B.-Y. Cochain su <http://tableauxinteractifs.fr>.

41. I principali produttori di *Lavagne Interattive Multimediali* sono Promethean, Hitachi, Smart, Polyvision, Interwrite learning; i dispositivi mobili interattivi sono: eBeam, Hitachi, Mimio. I siti francesi che forniscono dati tecnici sono i seguenti: <http://educnet.education.fr>; <http://tableauxinteractifs.fr>; <http://tableauxinteractifs.fr/conseils/index.html>; <http://tableauxinteractifs.fr/definition.htm>; <http://crdp.ac-dijon.fr/Tableaux-Numériques-ou-dispositifs.html>; <http://www.prometheanworld.com>; <http://www.prometheanplanet.com>; <http://www.tableuinteractif.com>; <http://www.hitachi-education.com>; <http://www.hitachi-soft.com>; <http://www.smarttechnologies.fr>; <http://exchange.smarttech.com>; <http://www2.smarttech.com>; <http://www.polyvision.biz>; <http://www.einstruction.fr>; <http://www.einstruction.eu>; <http://www.tableau-blanc-interactif.com>; <http://www.speechi.net>; <http://www.tableuinteractif.com>; <http://www.hitachi-education.com>; <http://www.hitachi-soft.com>; <http://www.mimio.fr>.

42. L'ultima versione della LIM è la *dual board*. Permette di applicare la modalità multi-scrittura, ossia di scrivere sulla lavagna contemporaneamente con due o più penne in settori indipendenti, ma condivisibili.





Traduzioni e studi sulla traduzione





Nonna

di Joseph Papaleo

Nota introduttiva

Nonna, racconto di Joseph Papaleo, è tratto dalla raccolta *Italian Stories* (2002).

Joseph Papaleo (1925-2004), nato nel quartiere italiano di East Bronx a New York, professore di lingua e letteratura presso il Sarah Lawrence College di New York, in tutta la sua vita ha sempre coltivato il mito delle proprie origini italiane. Ha, inoltre, completato la propria formazione con un dottorato di ricerca presso l'Università degli Studi di Firenze. Non è dunque un caso che suo figlio, William Papaleo, si sia stabilito in Italia e lavori, in qualità di lettore di madrelingua, presso l'Università degli Studi di Salerno. Incontrandolo più volte siamo venuti a conoscenza della raccolta di racconti *Italian Stories*. Particolare interesse ha suscitato in noi la storia della nonna del protagonista, che proponiamo qui in traduzione con testo a fronte.

Il racconto si inserisce nella sezione intitolata *Immigrant Epiphanies*, che contiene evidenti riferimenti a James Joyce. Narra la storia di alcuni immigrati italiani che, intorno agli anni Quaranta, si trasferirono a New York, nel Bronx. Il susseguirsi dei ricordi della nonna si rivela immediatamente interessante per quanto concerne la trattazione linguistica. Nel corso della narrazione espressioni americane si arricchiscono di termini italiani, altre volte la lingua viene impiegata per riportare in forma indiretta dialoghi che si presuppone, originariamente, in dialetto calabrese. Nella traduzione abbiamo riproposto alcuni termini in lingua italiana, nel rispetto delle scelte grafiche operate dell'edizione statunitense. Nel racconto si evidenzia il contrasto tra la grande nostalgia per le proprie radici etniche e il tentativo d'integrarsi in modo positivo e concreto nel contesto newyorkese. Il ricordo della nonna riporta in vita un mondo di rime popolari, riti, incantesimi e tradizioni religiose, costituendo una vera e propria epifania cognitiva nell'immaginario del nipote, che riesce a rapportarsi e a comunicare con lei più di quanto siano riusciti a fare i suoi genitori, maggiormente preoccupati d'integrarsi al meglio nella nuova realtà socio-culturale statunitense.

Ricordiamo che la raccolta *Italian Stories* ha riscosso notevole successo negli Stati Uniti, ottenendo il premio *American Awards* nel 2003.

MARCELLA SOLDAINI

Johnny suddenly saw his grandmother; she was hiding in the hall shadows as he came down the steps from his room. She was staring expectantly through the glass of the front door, her nose touching the stiff curtains. Her breathing made little sucking sounds; whether it was the air through her mouth or not he did not know. Outside, the swirling snow swept before the gray wooden housefronts of Lorin Place.

"Nonna," he called to her.

She did not turn as he came up beside her but answered by pointing towards the snow. He watched it with her for a while; she did not speak; then he started for the kitchen.

When he came out of the hall darkness into the kitchen, he found his mother and sister poised against the wooden cupboard. "Nonna's watching the snow fall," he said.

His mother pulled him towards her.

"A half hour she's been there," his sister Reni said. Her dark face was imitating the high rage of her mother. "We're scared," Reni said. "The crazy thing, she's going to run out."

"*Silenzio*," Mrs. Mauro said. Although Nonna did not know American, she had the power to understand what people were saying about her. Mrs. Mauro was sure of this and other ominous auguries.

Some of the old Calabrians on the block called on Nonna for incantations when they had sore throats. Nonna took them to her room and placed powders and herbs on their skin while Mrs. Mauro muttered in the kitchen about the *strega*, her mother-in-law, and pointed up to the ceiling and emphasized the fear in Reni. "*Strega* they say; *ecco, strega* she is."

Slow, soft footsteps came towards the kitchen: Nonna had heard again. Mrs. Mauro looked at her children, and Johnny said, "But she can't understand."

All'improvviso Johnny, uscendo dalla stanza, intravide sua nonna che, protetta dalla penombra dell'androne, guardava – come in attesa – al di là della porta a vetri, con il volto schiacciato contro le misere tende. Johnny non riusciva a capire se dipendeva dell'aria che le entrava e le fuoriusciva dalla bocca.

Fuori la neve infuriava e turbinava contro le facciate di legno grigio di Lorin Place.

La chiamò, "Nonna".

Intanto che si avvicinava, lei non si voltò: in risposta puntò il dito verso la neve. Per qualche istante Johnny osservò la neve con lei che restava in silenzio; poi si diresse in cucina.

Oltrepassata l'oscurità dell'androne, in cucina trovò la madre e la sorella in piedi, appoggiate alla credenza di legno. "Nonna, guarda quanta neve viene giù," le disse.

La madre lo trasse a sé.

"È lì da mezz'ora", disse sua sorella Reni. Il suo volto cupo rispecchiava l'ira furiosa della madre. "Siamo terrorizzate," aggiunse Reni. "Va a finire che quella matta scappa via."

"*Silenzio*," intimò la signora Mauro. Sebbene Nonna non conoscesse l'americano, capiva perfettamente ciò che le persone dicevano di lei. La signora Mauro ne era certa come lo era di altre sue inquietanti capacità divinatorie.

I vecchi calabresi dell'isolato quando avevano mal di gola si rivolgevano a Nonna per curarsi con i suoi rimedi magici. Nonna li conduceva in camera sua, dove applicava polveri ed erbe sulla loro pelle mentre giù in cucina la signora Mauro imprecava contro quella che definiva la *strega*, ovvero sua suocera, e con il dito rivolto al soffitto intimoriva maggiormente Reni. "*Strega la chiamano*, ed è proprio una *strega*".

Un rumore di passi lenti e leggeri si avvertiva dalla cucina: Nonna li aveva sentiti di nuovo. La signora Mauro guardò i figli e Johnny commentò "Non è in grado di capire."

Mrs. Mauro stood silent as Nonna entered the kitchen and went directly to her chair and sat down; she did not look at them.

Relieved, Mrs. Mauro returned to her Christmas preparations. In the afternoons, after shopping and before supper, there were a few hours to bake the seasonal pastries. The hot, dry kitchen took on that fragrance of honey and orange which Mr. Mauro loved to return to after an hour on the subway from downtown, which, he said, smelled of the remains of dead people.

Nonna munched her gums and watched Mrs. Mauro. The criticism of her silence had begun ten years ago when she had arrived, the last immigrant, brought over by Mr. Mauro because she was alone (and not that she wanted to come) and because there was nothing else Mr. Mauro could do. "Could I leave her there in the Sila alone?" he had asked, and the arguments ceased.

Mrs. Mauro rolled her yellow dough and kneaded in controlled fury while Reni, with the scalloper, cut the strips for the fried butterflies.

Nonna began to speak, using the Calabrian dialect and her beggar tones: "Rosa, would you grant me an old glass you don't need?"

"An old glass?" Mrs. Mauro repeated to get her bearings and prepare for the deceptions. "An empty glass or a full one? You mean an empty glass in which there is *caffè latte* inside the glass?"

"Only a glass," the old lady said. "I will give it back right away. Luigi will not scream when you tell him."

"I know it, I know it," Mrs. Mauro said, fighting to control herself. "Luigi is your son. Your son does not say anything. No one says anything here."

Reni leaned towards Johnny, who had sat down at the table and was watching: "You see that; she does that to torture us," Reni said.

On a cupboard shelf Mrs. Mauro found a dusty glass that contained some old rosary beads. She held it for the old lady's approval, but Nonna merely stood and waited. Mrs. Mauro went to the sink and rinsed the glass. Nonna took it and started down the hall. Without looking back she opened the front door and stepped outside.

"Mamma!" Mrs. Mauro screamed after her but did not move from the kitchen. "The snow! You will get sick."

La signora Mauro rimase in silenzio mentre Nonna entrava in cucina e immediatamente andò a sedersi sulla sua sedia, senza degnarli di uno sguardo.

Sollevata, la signora Mauro tornò ai preparativi per il Natale. Di pomeriggio dopo aver fatto la spesa e prima della cena, le restavano ancora alcune ore per infornare i dolci natalizi. La cucina calda e asciutta s'impregnava della fragranza di miele e arancia che il signor Mauro amava tanto respirare rientrando in casa, dopo aver trascorso un'ora in metropolitana che, a suo dire, emanava un fetore di morti in decomposizione.

Nonna si masticava le gengive e osservava la signora Mauro. La sua protesta silenziosa era cominciata dieci anni prima quando era arrivata, ultima degli immigrati, portata dal signor Mauro perché rimasta sola (e dunque non per sua volontà). Per il signor Mauro non c'era altro da fare. "Potevo mai lasciarla da sola in Sila?" aveva obiettato, e il discorso si chiuse lì.

La signora Mauro, controllando la sua ira, lavorava e stendeva la pasta gialla, mentre Reni tagliava con la rotella le strisce per fare i *cristuli* fritti.

Nonna cominciò a parlare in dialetto calabrese e con voce simile a quella di una mendicante: "Rosa, vorresti prestarmi un bicchiere vecchio, che non ti serve più?" "Un bicchiere vecchio?" ripeté la signora Mauro per cercare di capire quale altro inganno le passava per la mente. "Un bicchiere vuoto o pieno? Volete dire un bicchiere vuoto con del caffè latte dentro?"

"Desidero solo un bicchiere," replicò la vecchia signora. "Te lo restituirò subito. Luigi non ti sgriderà quando glielo dirai".

"Lo so, lo so," rispose la signora Mauro, sforzandosi di mantenere il controllo. "Luigi è vostro figlio. Vostro figlio non dirà nulla. Qui nessuno dice mai niente."

Reni si chinò verso Johnny che, seduto a tavola, restava a guardare: "Ti rendi conto, si comporta così per torturarci", gli disse.

Su uno scaffale della credenza la signora Mauro trovò un bicchiere impolverato che conteneva dei grani di un vecchio rosario. Lo sollevò per ottenere l'approvazione della vecchia ma Nonna si limitò a rimanere in piedi e ad aspettare. La signora Mauro si avvicinò al lavandino e lavò il bicchiere. Nonna lo prese e si avviò all'ingresso. Senza neppure girarsi aprì la porta e uscì.

"Mamma!" le urlò contro la signora Mauro senza muoversi dalla cucina. "Nevica! Vi prenderete un malanno!"

JOSEPH PAPALEO

Nonna came back inside and stood with her head against the door. Beyond the curtains she looked through, the winter night was descending on the mock-Bavarian homes of Lorin Place. Upon the hill, the lights of the few stores were lit: in the early darkness Johnny often mistook them for stars.

Reni looked at her mother. "What's she going to do?"

"She will go begging with that glass," Mrs. Mauro said aloud in American, for safety. "She will beg in the streets to disgrace us the more. The more."

"She better not go out," Johnny said. "I saw the shoes she's got on. And they have holes in them. In the tops, now."

Everyone in the neighborhood had seen Nonna dressed in her rags from the old country, but few knew that Mrs. Mauro periodically bought clothes for her. Her closet was filled with new black dresses and new black shoes.

"Why should we stand this?" Reni said, but her mother looked at her, and she stopped. Mrs. Martucci of the Altar Society could suggest the old people's home, but not Reni.

"Oh, yes, she will win here," Mrs. Mauro said to her daughter as a way of apology. "More and more the *strega* wins and gets what she wants." "You always talk like it's a plot," Johnny said.

"Oh yes, she will win," his mother repeated, then turned and saw her mound of dough on the table. "Reni," she said, "quick," and attacked the dough with Reni.

The door opened slowly and Nonna walked out again. Mrs. Mauro and Reni ran down the hall. Johnny smiled.

He saw them returning with Nonna in the lead. She was holding the glass, and it was filled with snow.

"That's the end," Reni was saying. "I swear to God."

"Maybe it's one of her magic medicines," Johnny said, and turned to his mother.

"No. Watch," his mother said. She was smiling as she walked to the ice box and found a jar of her grape jam and placed it before Nonna, then gave her a spoon.

Nonna mixed the jam with the snow as they watched. Her face bore a grin like the look of madness it had when she was hiding some useless object she'd stolen from the house.

Nonna tornò dentro ma rimase con la testa appoggiata ai vetri della porta.

Attraverso le tende osservava la notte fredda discendere sulle case in stile bavarese di Lorin Place. Sulla collina si vedevano le luci accese dei rari negozi: spesso all'imbrunire Johnny le scambiava per stelle.

Reni guardò la madre. "Cosa ha in mente di fare?"

"Andrà mendicando con quel bicchiere", per maggiore sicurezza la signora Mauro lo disse in americano e ad alta voce. "Mendicherà per le strade per svergognarci ancora di più. Sempre di più."

"Sarebbe meglio che non uscisse," disse Johnny. "Ho visto quali scarpe si è messa. Sono bucate. Lo sono fin sulla punta."

Nel quartiere tutti avevano visto Nonna con indosso gli stracci del suo paese, pochi sapevano che, periodicamente, la signora Mauro le comprava degli abiti. Il suo armadio, infatti, era pieno di scarpe e abiti nuovi e neri.

"Perché dovremmo sopportare tutto questo?" protestò Reni, la madre le lanciò un'occhiata e lei tacque. La signora Martucci della Società dell'Altare, e non Reni, proponeva come soluzione l'ospizio.

"Ma sì, sarà lei ad averla vinta," disse la signora Mauro a sua figlia quasi a volersi scusare. "La *strega* vince ed ottiene sempre ciò che vuole."

"Parli come se si trattasse di un complotto" disse Johnny.

"Ma, sì, l'avrà vinta," ripeté la madre, poi si voltò a guardare l'impasto sul tavolo. "Reni!", esclamò, "presto", e insieme cominciarono ad impastare.

La porta si aprì lentamente e Nonna uscì di nuovo fuori. La signora Mauro e Reni si precipitarono nell'ingresso. Johnny sorrise.

Le vide ritornare con Nonna che camminava avanti. Reggeva il bicchiere pieno di neve.

"Adesso basta," imprecò Reni. "Lo giuro su Dio."

"Forse si tratta di una delle sue medicine magiche," disse Johnny volgendosi verso la madre.

"No. Guarda," rispose. Sorrise mentre si avvicinava alla ghiacciaia: prese un barattolo di marmellata d'uva, lo sistemò davanti a Nonna, e le porse un cucchiaino.

Nonna mescolò la marmellata con la neve sotto il loro sguardo. Sul viso si disegnò un ghigno che somigliava alla faccia di matta che assumeva quando nascondeva un qualche oggetto inutile che aveva preso in casa.

JOSEPH PAPALEO

Nonna licked her glistening gums. Mrs. Mauro smiled again. Reni offered a hesitant counter-smile. Finally, Nonna held the glass in the air and recited in dialect.

"She's going too fast for me," Johnny said.

"*A poesia* for the *dolce*," his mother said. "She says the snow and the red jelly makes a crushed rose."

"Who wrote that poem?" Johnny said.

"Who wrote? Nonna makes them. She makes them all the time. She does not write them."

Reni said, "Didn't Pop ever tell you? She talks in poems." "All the time? I didn't know that," Johnny said.

"Well, I mean, what she does, it rhymes when she talks. And she will tell stories that way. About history."

"Get her to say more," Johnny said, then turned to the old lady, who watched him as she ate: "Nonna, *parli più, parli più*."

Nonna gave Johnny her shrivelled smile and stood up, still holding her glass. She walked around the kitchen, stopping at the icebox, the stove, the sewing machine, and for each object she recited a verse.

"I can get some of it now," Johnny said. "They sound like poems."

Nonna opened the cupboard doors and made verses for the water glasses, the wine glasses, the dishes, cups, knives and forks. She turned and saw a wine glass, half full, on the wooden shopping board, and put her brown index finger on it. "The glass turns red upon the wood, the wine of life is very good."

She moved, now with a slight swirl of her skirts, to the bread box near the door. "Without a knife we can't cut bread; without the bread, the knife is dead."

Mr. Mauro came in from work while they were listening. The time had gone by so fast that his wife had fallen behind on the supper. "The water is just on," she said to him.

Mr. Mauro was not impatient with the neglect. Instead, he was pleased they were enjoying his mother, who was his cross. "Tonight I'm not so hungry," he said to his wife. "The broccoli has been repeating all afternoon."

"What did I say this morning? Broccoli is too heavy for lunch. I'll make a bismuth."

Si leccò le gengive lucide. La signora Mauro sorrise di nuovo. In risposta Reni le rivolse un sorriso incerto. Infine Nonna sollevò il bicchiere e cominciò a recitare nel suo dialetto.

“Parla troppo velocemente perché la comprenda,” disse Johnny.

“*Una poesia per il dolce,*” affermò sua madre. Sostiene che la neve e la marmellata rossa creano cristalli di quarzo rosa.”

“Chi ha scritto questa poesia?” chiese Johnny.

“Come chi l’ha scritta? Nonna le inventa. Ne crea in continuazione. Ma non le scrive.”

Reni aggiunse: “Non te l’ha mai detto Babbo? Lei parla in versi”.

“Sempre? No, non lo sapevo,” rispose Johnny.

“Beh, voglio dire, crea rime quando parla. E allo stesso modo inventa racconti. Ispirati alla storia.”

“Falle dire qualcos’altro,” disse Johnny, e rivolgendosi all’anziana donna, che lo guardava mentre mangiava: “Nonna, stai parlando *più, parli più.*”

Nonna gli rivolse un sorriso avvizzito e si alzò in piedi, con il bicchiere ancora in mano. Si mise a camminare per la cucina, fermandosi davanti alla ghiacciaia, al fornello, alla macchina per cucire, e innanzi ad ogni oggetto recitò un verso.

“Solo ora riesco a capire qualcosa,” disse Johnny. “Sembrano poesie.”

“Nonna aprì le ante della credenza e compose versi ai bicchieri per l’acqua, per il vino, i piatti, le tazze, i coltelli e le forchette. Poi girandosi, osservò un bicchiere di vino, pieno per metà, sul piano di legno della spesa su cui appoggiò l’indice scurito: “Il bicchiere posato sul legno diventa rosso, il vino della vita è una prelibatezza”.

Poi si diresse, con un leggero movimento della gonna, verso il portapanne situato accanto alla porta. “Senza coltello il pane non si taglia; il coltello senza pane non si piglia.”

Mentre l’ascoltavano il signor Mauro rientrò dal lavoro. Il tempo era trascorso così velocemente che sua moglie doveva ancora finire di preparare la cena. “Ho appena messo l’acqua sul fuoco,” gli disse.

Il signor Mauro non si irritò per il ritardo. Al contrario, provò gioia nel vederle intrattenersi allegramente con la madre, ormai divenuta la sua croce. “Stasera non ho molta fame,” disse alla moglie. “Non ho digerito i broccoli mi sono rimasti sullo stomaco per tutto il pomeriggio.”

“Cosa ti avevo detto stamattina? I broccoli sono troppo pesanti a pranzo. Ti preparo un *bismuto.*”

JOSEPH PAPALEO

"No, go on, go on," he said, trying to turn his wife away from him because he saw that Johnny was excited to tell him something.

Reni took his hat and coat, then held up his grey wool cardigan when she came from the closet. He put it on; he was a short man and had trouble with the sleeves. His wife shook her head at his new paunch.

"Pa, Pa, do you know what Nonna did?" Johnny told his father about the snow and the poems.

Nonna sat in her chair signalling with her gums that she was hungry. Usually, they would ignore her. But tonight they smiled and looked at her. Mr. Mauro said to Johnny, "Did you know she was a *cantastorie*?"

"And that, too," his wife said with a little sarcasm.

"What is that?" Johnny said.

"Like the word *canta* is sing. *Storie* is stories, the history. She goes to the piazza. The people sit and listen. She tells about the great knights, like Orlando. She knows books in her head. And she will make a new poem for a marriage or a baby who is born."

He was remembering the sweet side of nostalgia, the taste that comes first after twenty-five years.

"I remember the people at the door, the farmers holding their caps. And they would ask for her. I was a little boy behind her skirts. She asks them the name of the new baby. Then she looks into the empty air. Then she says the poem. Then she makes the fortuna. The farmers go away with the head down. They fear her, too."

Mrs. Mauro placed a few macaroni in the testing dish and added a spoonful of sauce. "Tonight Nonna will taste," she said.

The old lady snatched the plate and sucked up the thin strands, testing their softness with her gums. Mrs. Mauro managed a small smile.

The old lady spoke, holding the dish up: "For toothless ones they should be tossed until they are extremely soft."

Mrs. Mauro let the pot continue boiling though her husband liked them *al dente*.

During supper they continued to speak about Nonna, and she watched them with a rare smile, a crack in the wrinkled stone face, the face her son called the stubborn peasant.

“No, continua, continua”, le disse, cercando di distogliere l’attenzione della moglie avendo capito che Johnny moriva dalla voglia di dirgli qualcosa.

Reni prese il cappello e il cappotto del padre e ritornò verso l’armadio con il cardigan grigio di lana. Lo indossò: era un uomo basso e aveva difficoltà a infilarsi le maniche. La moglie scosse la testa nel vedere quanto la pancia gli fosse cresciuta.

“Pa, Pa, sai cosa ha fatto Nonna?” Johnny riferì al padre della neve e delle poesie.

Nonna sedeva sulla sedia muovendo le gengive per la fame. Il più delle volte la ignoravano. Ma quella sera, prendendola in considerazione, le sorrisero. Il signor Mauro rivolto a Johnny disse: “Mica sapevi che era anche una *cantastorie*?”

“Fa anche questo” disse la moglie un po’ sarcastica.

“Cosa significa?” domandò Johnny.

“La parola *canta* significa cantare. E le *storie* sono i racconti, la Storia. Lei va in piazza. Le persone le siedono accanto per ascoltarla. Racconta di grandi cavalieri, come Orlando. Tiene i libri bene in mente. E in occasione di un matrimonio o di una nascita compone una nuova poesia.”

Stava rivivendo il sentimento dolce della nostalgia, quell’emozione che si prova per la prima volta solo dopo i venticinque anni.

“Ricordo le persone alla porta, i contadini con la coppola in mano che chiedevano di lei. Ero un ragazzino attaccato alle sue sottane. Domanda il nome del neonato. Guarda nel vuoto. Quindi recita una poesia. Infine ne prevede il destino. I contadini se ne vanno con il capo chino. Spesso hanno timore di lei.”

La signora Mauro versò qualche spaghetti in un piatto per assaggiare e aggiunse un cucchiaino di salsa. “Stasera sarà Nonna ad assaggiare”, disse.

La vecchia afferrò il piatto e succhiò i fili sottili, provandone la cottura con le gengive. La signora Mauro abbozzò un piccolo sorriso.

Restituendo il piatto la vecchia dichiarò: “Per le persone senza denti dovrebbero essere mescolati fino a che non sono molto cotti.”

La signora Mauro lasciò la pentola a bollire ancora sebbene il marito li preferisse *al dente*.

Durante la cena continuarono a parlare di Nonna, e lei li guardava con un insolito sorriso, quasi una crepa su di un volto di pietra rugosa, il volto di una contadina testarda, come amava definirla il figlio.

JOSEPH PAPALEO

After Nonna left for her room, Mr. Mauro drank coffee and continued talking to Reni and Johnny while Mrs. Mauro piled the dishes for washing.

"All things return," he said. "What a cruel woman she was. When my father died – still a young man – she took us all out of school and made us go to work. We still had property, but she was *avara*, greedy for more. She never had it, she didn't like my father's family because they were high-class to her. She collected the money in a chest. Just like a witch. But my father *was* high born."

Mr. Mauro held his cup while he remembered. "The worst thing was my older brother Giacinto had only one year to finish the university and become a lawyer like my father. She took him out. But he said *no*."

"Is that the brother who was lost?" his wife said from the sink.

"Yes. He ran away, and we never heard from him again. We heard he was in Argentina, in Brooklyn. I searched for him. But better now to forget. Live with the *now*. Don't remember hate. In this country the *vendetta* is through."

His wife nodded; many times she wished she could forget Nonna's ways and act as she did tonight with her.

Johnny listened while the talk went on without him. He went upstairs to his room while they kept talking as if he were not there. In his bed he thought of Nonna in the spare room at the end of the hall: behind the dark of her room, which had been the storage place for demijohns, were the unseen objects she had brought from Calabria. He had only seen the carved bunches of grapes and lemons on the posts of her enormous bed.

For the next few days, when he found her in the kitchen waiting for food, he asked her about her village and the people who came for poems. But Nonna's memories, like her possessions, were few.

Still she tried to please him by reciting verses and tilting her head in the storyteller's poses as the words came out. After a few poems she would stop and stare across the table like a machine that went dead. Eventually, Johnny would become embarrassed with the silence and waiting for her brown face to move again, and he would leave the kitchen.

* * *

Quando nonna se ne fu andata in camera sua, il signor Mauro prese il caffè e continuò a discutere con Reni e Johnny mentre la signora Mauro formava una pila di piatti da lavare.

“Tutto ritorna,” disse. “Che donna crudele è stata. Quando mio padre morì – ancora giovane – ci tolse dalla scuola e ci mandò a lavorare. Avevamo ancora delle proprietà, ma lei era *avara*, oltremodo avida. Non aveva mai avuto proprietà, non le piaceva la famiglia di mio padre perché rispetto alla sua apparteneva alla classe alta. Conservava i soldi in una cassa. Proprio come una strega. Ma mio padre *era* di buona famiglia.”

Il signor Mauro teneva in mano la tazza mentre ricordava. “La cosa peggiore è che a mio fratello Giacinto mancava un solo un anno per completare gli studi universitari e diventare avvocato come mio padre. Lo tolse dall’università. Ma lui disse *no*.”

“Si tratta di quel tuo fratello scomparso?” chiese la moglie che era davanti al lavello.

“Sì. Scappò via, non abbiamo più avuto sue notizie. Venimmo a sapere che si trovava in Argentina, a Brooklyn. Lo cercai. Al momento la cosa migliore è dimenticare. Vivere il *presente*. Non covare odio. Questo paese ha smesso di vendicarsi.”

Sua moglie annuì; spesso avrebbe voluto dimenticare i modi di Nonna e comportarsi con lei proprio come era accaduto quella sera.

Johnny ascoltava mentre si continuava a parlare anche in sua assenza. Salì in camera mentre gli altri continuavano come se lui non ci fosse. A letto pensava a Nonna nella stanza degli ospiti, in fondo all’ingresso: nel lato buio della stanza, un tempo deposito per damigiane, erano nascoste le cose che aveva portato dalla Calabria. Aveva visto solo i grappoli d’uva e i limoni scolpiti sulle colonne del suo grande letto.

Nei giorni successivi, quando la rivide in cucina in attesa del pasto, le chiese del suo paese e della gente che accorreva ad ascoltare le sue poesie. I ricordi di Nonna, come pure i suoi averi, erano ben poca cosa.

Lei cercava di accontentarlo recitando versi e come un cantastorie abbassava il capo seguendo il flusso delle parole. Dopo aver recitato qualche poesia si fermava e volgeva lo sguardo oltre il tavolo come una macchina che si era inceppata. Allora Johnny si sentiva a disagio a causa di quel silenzio e per il timore che quel volto scuro si rimettesse in movimento preferiva uscire dalla cucina.

* * *

JOSEPH PAPAleo

The morning after Christmas, Johnny came downstairs to find his mother setting a breakfast on a tray. "Bring this to your Nonna, and don't talk to her. She's sick."

"Where's Poppa?" Johnny asked as he took the tray.

"Your father is at the club," his mother said, and he went down the hall and up the stairs.

Nonna's head was propped on two pillows when he walked in; the flesh of her face seemed stiffened, and the many wrinkles, which always seemed to move, were still. He called to her but stayed a few feet from the bed.

Her eyes opened slowly and then went light with recognition: Johnny rested the tray on the green table beside her bed. It was a table he had made in shop class and had held plants on the front porch before Nonna came.

Nonna made sounds, and Johnny held her cup of *caffè latte* and slowly placed the bread in her hand. She tried to take the cup and dip the bread, but her arm would not bend.

Johnny fed her, watching her rigid lips unable to hold back the thin, laced lines of the milk-stained coffee that ran down her chin. He saw his right hand shaking.

Abruptly, she pushed him away; then her neck began to recede until her chin was against her chest, Johnny put the cup on the tray; the chewed, wet bread fell on the coverlet. Nonna's cheeks filled with air; her eyelids closed, and a groan came from deep in her body.

He called to her but her face did not move, the bloated cheeks did not deflate. He ran into the hall and called his mother and sister.

In a few seconds, his mother with Reni behind her rushed into the room. There was so little space that Johnny had to move to the window for them to get near the bed, which took up most of the room.

"She's breathing," Mrs. Mauro said quickly. "It could be bad gas."

"Oh Ma, look at all the milk all over the floor." Reni stepped back.

"Johnny, Johnny, Johnny," Mrs. Mauro said.

"He's getting just like her," Reni said.

Johnny turned away. In the mirror with the carved frame, the thick white morning clouds lined in grey seemed as cold as the day outside.

La mattina successiva al giorno di Natale Johnny scese giù e trovò sua madre intenta a sistemare la colazione su un vassoio. "Portalo a Nonna, e non le parlare. È ammalata."

"Dov'è Papà?" chiese Johnny mentre prendeva il vassoio.

"Tuo padre è al club," rispose la madre, ed egli ridiscese nell'androne per poi risalire su per le scale.

Quando entrò trovò la nonna con la testa appoggiata su due cuscini; l'incarnato del viso era come irrigidito, e le fitte rughe, che solitamente apparivano in un movimento continuo, ora erano immobili. La chiamò, tenendosi a una certa distanza dal letto.

Gli occhi le si aprirono lentamente e s'illuminarono nel riconoscerlo: Johnny posò il vassoio sul tavolo verde accanto al letto. Era un tavolo che aveva costruito in occasione di un corso di laboratorio, su di esso prima dell'arrivo di Nonna erano state poste le piante della veranda davanti casa.

Nonna emise qualche suono e Johnny che reggeva la tazza di caffè e latte, le mise lentamente il pane in mano. Lei cercò di prendere la tazza per inzupparvi il pane, ma il braccio non le si piegava.

Johnny la imboccò, osservando le labbra rigide incapaci di trattenerne i rivoli di caffelatte che le colavano sul mento. Si rese conto che la mano destra le tremava.

Improvvisamente lo respinse, poi il collo cominciò a reclinare fino a che il mento non toccò il petto. Johnny posò la tazza sul vassoio e il pane umido e masticato cadde sul copriletto. Le guance di Nonna si gonfiarono d'aria, le palpebre si abbassarono, e dal profondo del suo corpo si sentì un gemito.

La chiamò, ma il suo volto non si muoveva, le guance dilatate non si sgonfiavano. Corse nell'androne e chiamò madre e sorella.

In pochi secondi la madre e Reni dietro di lei si precipitarono nella stanza. Lo spazio era tanto angusto che Johnny fu costretto a spostarsi dalla parte della finestra affinché esse potessero accostarsi al letto che occupava quasi l'intera la stanza.

"Respira", disse la signora Mauro senza esitare. "Potrebbe essere aerofagia."

"Ehi, Ma', guarda tutto il latte versato sul pavimento." Reni indietreggiò.

"Johnny, Johnny, Johnny," ripetette la signora Mauro.

"Sta diventando proprio come lei," aggiunse Reni.

Johnny si voltò dall'altra parte. Nello specchio con la cornice intarsiata, i bianchi nuvoloni del mattino striati di grigio si riflettevano freddi come la temperatura esterna.

JOSEPH PAPALEO

Nonna broke the silence with a great belch, then groped again for her coffee and bread. But as Mrs. Mauro handed both to her, she began to shake violently.

"Reni, call the dottor," Mrs. Mauro said to her daughter and left right after her, leaving Johnny in the room. He watched Nonna slowly stop and then open her eyes and speak.

"What is it?" he asked in Italian. "I can't understand." Her words were crushed by her lips and gums hardly able to move.

She raised her stiff right arm slowly and pointed while she tried more sounds, which came out shrill and high, like orders. He looked at the bureau and touched it, and she nodded. She was excited by her wish, and for some reason he understood it. He raised a statuette of the Madonna in the air. She wanted him to put it and the other articles on her bed. He held up a rosary of black beads. She nodded.

Johnny twined the various rosaries and medallions on chains around the carved wooden bedposts. Nonna motioned for the statuettes and the saint pictures tacked to the mirror frame. He put them on the board between the posts but not everything held. He went to his room and found some transparent tape and came back to paste everything solid.

Nonna stared at the figurines silhouetted against the wall: Jesus, with his pink right hand catching the Bronx sunlight in the middle of a blessing; Saint Francis, his chipped brown arms in the air ready to receive the landing of the birds; Saint Joseph, holding his staff and staring at Nonna. Upon the bed they had some new life and their own silent language.

"Pray?" Johnny said in Italian, and folded his hands together. Nonna pointed to the saints and began to speak. It was a prayer, and it sounded like the rhythm of one of her poems. But he could not make out the words: her mouth hardly opened.

"*Buono, buono*," he said, and took the tray to hold as she ate.

"Tell *her*," Nonna said, "to send enough for all the birds next time." Johnny picked up the tray and went downstairs.

"Why did you leave her?" his mother said as he came into the kitchen.

"She stopped shaking. It's all right. She ate." Johnny sat down to have his own breakfast. "And she said send more food next time."

Nonna interruppe il silenzio emettendo un grosso rutto, poi di nuovo cercò a tentoni il suo caffè e il suo pane. Non appena la signora Mauro glieli porse, cominciò a tremare violentemente.

“Reni, chiama il dottore”, ordinò la signora Mauro alla figlia e, uscendo subito dopo, lasciò Johnny da solo nella stanza. Egli guardò la Nonna calmarsi lentamente e aprire gli occhi quasi a voler parlare.

“Che cosa hai?” le chiese in italiano. “Non riesco a capire”. Le parole le si bloccavano tra le gengive perché le labbra non riuscivano a muoversi.

Sollevò lentamente il braccio destro rigido e puntò il dito, mentre cercava di emettere altri suoni che fuoriuscirono striduli e acuti, simili a degli ordini. Egli guardò lo scrittoio e lo toccò, lei annuì. Si eccitava al desiderio di lui che in qualche modo aveva capito la situazione. Sollevò una statuetta della Madonna. Lei volle che la mettesse sul letto assieme agli altri oggetti. Sollevò un rosario di grani neri. Lei annuì.

Johnny avvolse i vari rosari e le catenine con le medagliette attorno alle colonne del letto in legno intarsiato. Nonna indicò le statuette e le immaginette dei santi attaccate alla cornice dello specchio. Egli le appoggiò sul tavolo, non tutto si reggeva. Andò in camera sua per prendere del nastro adesivo trasparente, ritornò per fissare il tutto.

Nonna guardò le statuette che si stagliavano sul muro: Gesù con la mano destra rosa che catturava la luce del sole del Bronx nel bel mezzo di una benedizione; San Francesco, con le braccia brunte scheggiate e aperte nell'atto di accogliere il ritorno degli uccelli; San Giuseppe, che reggeva il bastone e fissava Nonna. Sul letto avevano aver assunto una vita nuova e un linguaggio silenzioso.

“Vogliamo pregare?” disse Johnny in italiano giungendo le mani. Nonna indicò i santi e cominciò a parlare. Era una preghiera ma assumeva il ritmo di una delle sue poesie. Egli non era capace di capirne le parole: la bocca le si apriva a stento.

“È *buono, buono*,” sostenne lui reggendo il vassoio nel mentre lei mangiava.

“Di' a lei,” disse Nonna “che la prossima volta ne mandi a sufficienza per tutti gli uccelli.”

Johnny prese il vassoio e scese di sotto.

“Perché l'hai lasciata?” gli chiese la madre appena lo vide entrare in cucina.

“Ha smesso di tremare. È tutto a posto. Ha mangiato.” Johnny si sedette per fare colazione. “Chiede di mandarle più cibo la prossima volta.”

JOSEPH PAPALEO

Mrs. Mauro turned back to her heating milk and looked hurt. She brought Johnny's breakfast in silence. While he ate, Reni came running in: "Johnny, what did you go and do now? Don't you know I have to clean that room? I have to vacuum and make that bed."

As Johnny began to explain, Reni turned to her mother and described the scene on the carved bed.

"Ma, listen," Johnny said. "She only wants them to look at. She wants to pray."

"Very nice you like your Nonna," his mother said.

"But Father Grasso will come now, every Sunday, and give her the sacraments," Reni said.

"What else can she do all week?"

"You hear that," Reni said. "He takes right after her. It's the craziness got right in his blood."

"It's *her* stuff," Johnny said. "She's got the right."

"*Her stuff* we do not touch here." His mother spoke in a loud voice. "Nothing of hers is needed here. It goes to the cousins on your father's side. And your Aunt Clara will be here to collect the minute she goes."

Mrs. Mauro turned to the *Last Supper* on the wall next to the icebox and intoned: "Look, look at the face of your sister. Do you know the dirt she cleans that makes her white. Every day and night touching her sheets, cleaning the entrails –"

"Well, she doesn't have to clean the statues," Johnny said. "The saints stay clean."

Reni was about to answer, but her mother shouted her name and then said to Johnny, "Go for your father at the club. Hurry up."

Johnny ran to the closet for his mackinaw and then went to the top of the hill. The Italo-American Club was on the avenue in a rented store with windows covered with thick green drapes from one member's house. When Johnny knocked, he heard voices call back in Italian, but he did not enter. The club was a sanctuary for the men of the neighborhood, and only Italian was spoken there.

He opened the door a crack and called to his father, who was sitting at a long wooden table under the light of a bare bulb overhead. Across from him was Mr. Marino, the shoemaker, who often left his next-door shop for the pleasure of a game of Three Sevens.

"Nonna's sick" Johnny called, and looked inside at the Italian flag on the wall. "Momma says come."

La signora Mauro, visibilmente ferita, ritornò ad occuparsi del latte sul fuoco.

In silenzio preparò la colazione per Johnny. Mentre mangiava, Reni si precipitò nella stanza: "Johnny, cosa stai facendo adesso? Non sai che devo ripulire la camera? Passare l'aspirapolvere e rifare il letto?".

Mentre Johnny si accingeva a spiegare, Reni si rivolse alla madre e le descrisse la scena sul letto intarsiato.

"Mamma ascolta," intervenne Johnny. "Vuole solo guardarli. Vuole pregare."

"È bello che ami tua Nonna," ribatté sua madre.

"Ma Padre Grasso verrà ogni domenica, per impartirle i sacramenti," disse Reni.

"Cos'altro può fare tutta la settimana?"

"Sentilo," disse Reni. "È tale e quale a lei. È la follia che gli è entrata completamente nel sangue."

"È roba sua," protestò Johnny. "Ne ha diritto."

"Qui nessuno tocca la *roba sua*." Disse la madre ad alta voce. "Di suo non ci serve niente. Andrà ai cugini da parte di tuo padre. E nel momento stesso in cui muore tua zia Clara si precipiterà qui a prendere tutto."

La signora Mauro si voltò verso l'*Ultima Cena* appesa alla parete accanto alla ghiacciaia e cominciò la predica: "Guarda, guarda il viso di tua sorella. Non sai che diventa pallida a furia di pulire lo sporco? Giorno e notte a sistemare le sue lenzuola, a pulirla".

"Beh, non deve pulire le statue," rispose Johnny. "I santi rimangono puliti."

Reni stava per rispondere, ma la madre la chiamò e poi rivolta a Johnny gli ordinò: "Va' a chiamare tuo padre al club. Muoviti."

Johnny corse a prendere il giaccone nell'armadio e poi risalì su per il colle. Il club italoamericano era sulla strada in un magazzino preso in affitto; le finestre erano oscurate da spessi drappaggi verdi che provenivano dalla casa di uno dei membri del club. Quando Johnny bussò, sentì delle voci che gli parlavano in italiano, ma non entrò. Il club, dove si parlava solo in italiano, era un luogo sacro per gli uomini del quartiere.

Aprì un po' la porta e chiamò suo padre, seduto a un lungo tavolo di legno illuminato da una semplice lampadina che pendeva dal soffitto. Di fronte era seduto il signor Marino, il calzolaio, che spesso lasciava il negozio per il piacere di una partita a tressette.

"Nonna sta male" disse Johnny, e all'interno ebbe modo di intravedere la bandiera italiana sul muro. "Mamma ti chiede di venire."

JOSEPH PAPALEO

Johnny and his father reached the house as the breathless Doctor D'Amato was leaving. They met in the foyer. The doctor was confirming to Mrs. Mauro that Nonna was indeed sick, was fading fast, as he put it twice. "But you know these old people," the doctor said. "They're tough stock. None of this soft food we get. They grew up on the real stuff. They can hang on for years."

Mrs. Mauro watched the doctor walk to his black limousine and then drive off before she turned to her husband and told him the whole story of the bed.

"Johnny," Mr. Mauro said. "You don't want to get like that. These ways they will get inside you."

He saw his wife holding her small handkerchief and touching her eyes. "I will go talk to her now. I'll stop her."

He turned to go upstairs, but Mrs. Mauro held Johnny's shoulder. "No, I have to hear what Poppa says," Johnny said, and ran out of her gentle hold.

He stood just behind the door: Nonna's musty odor came through the tiny cracks where the heavily-painted hinges kept the door always a little opened.

"I tell you Reni needs to clean this room," his father was saying, and a grunt replied. "Why don't you listen?" His father said, "Momma. We honor you."

Nonna cleared her throat with little coughs before speaking. "Honor is fresh air," she said.

"What?"

"*Your honor* –"

"We do everything for you here." His father stepped to the closet door. "Look, I buy you clothes. You never use them. And food. When do you go hungry?"

"Luigi, you are too fat," Nonna said clearly.

"I know," Mr. Mauro said, and his voice became mild. "What can I do?"

"Push the table away." Nonna laughed and coughed.

Mr. Mauro was silent. "Where is my orange juice?" Nonna said.

"They brought it, you had it."

"Two drops for a bird!"

NONNA

Johnny e suo padre arrivarono a casa proprio nel momento in cui il dottor D'Amato, trafelato, stava per andarsene. Si incontrarono nell'ingresso. Il medico stava confermando alla signora Mauro che Nonna stava davvero male, si stava consumando rapidamente, come ebbe a ribadire ben due volte. "Sapete, questi vecchi", disse il medico. "sono una stirpe dura. Niente di tutto questo cibo sofisticato che mangiamo noi. Sono cresciuti con roba genuina. Possono tirare avanti per anni".

La signora Mauro guardò il medico raggiungere la limousine nera e allontanarsi prima di rivolgersi al marito e raccontargli tutta la storia del letto.

"Johnny", disse il signor Mauro. "Non è bene comportarsi così. Questi comportamenti ti segneranno nel profondo."

Osservò la moglie asciugarsi gli occhi con un piccolo fazzoletto. "Le vado a parlare immediatamente. La convincerò."

Johnny stava salendo quando la signora Mauro lo prese per il braccio. "No, devo sentire cosa dice papà", disse Johnny, e si sottrasse alla sua dolce presa.

Si fermò dietro la porta: l'odore di stantio di Nonna penetrava dalle fessure create dai cardini la cui densa pittura faceva sì che la porta rimanesse sempre un po' aperta.

"Ho detto che Reni deve pulire la stanza", stava dicendo suo padre e replicò con un grugnito. "Perché mai non volete ascoltarmi?" Domandò suo padre. "Mamma, noi vi rispettiamo."

La Nonna si schiarì la voce con qualche colpo di tosse prima di parlare. "Il rispetto è acqua fresca", mormorò.

"Cosa?"

"Il *vostro* rispetto."

"Qui facciamo di tutto per accontentarvi." Il padre si avvicinò alla porta dell'armadio. "Guardate, vi compro i vestiti. Non li usate mai. E il cibo. Quando mai avete sofferto la fame?"

"Luigi, sei troppo grasso," disse Nonna senza tanti complimenti.

"Lo so," disse il signor Mauro e il suo tono si addolcì. "Cosa posso fare?"

"Butta via la tavola." Nonna scoppiò a ridere tossendo.

Il signor Mauro rimase in silenzio. "Dov'è il mio succo d'arancia?" chiese la nonna.

"Ve l'hanno portato. L'avete già preso."

"Quelle due gocce bastano a un uccellino?"

JOSEPH PAPALEO

"Two drops? I will speak with her," Mr. Mauro said. "Do you need anything else?"

"The juice, the juice." It was almost a scream.

Mr. Mauro met Johnny at the staircase but knew he had been listening. Johnny followed his father downstairs, to the curtains of the front door.

"Johnny, I forbid you to go into that room." Mr. Mauro looked up the dark staircase. "I know that woman. You don't realize the hard thing in the heart to have to admit your mother is what they say. I can still see her eyes. She didn't listen to me. Like a piece of stone. Don't ever get like that."

He turned and walked to the kitchen.

* * *

The winter turned to spring and Nonna was still in bed. Johnny saw her on Saturdays when the door was open and Reni cleaned, the vacuum spreading Nonna's smell down the hall.

Doctor D'Amato came often. For a while he had a nurse come ali day and night, but Mrs. Mauro could not sleep knowing there was a stranger in the house.

One Saturday, as Johnny was leaving his room for the game, he heard a call. He stopped in the hallway: the odor of Nonna's musty smell seeped through the slightly opened door.

He went to her room. She was still against the pillows. The pillows seemed much larger, as though they had grown around her. She was like a wooden statue. Her face had a cast of green over the many wrinkles; her mouth was stuck open. She raised her right hand again, on the coverlet, reminding him. He was frightened and stayed back, watching her hand. "I can't do it," he said.

She began her shrill sounds, like whining, like crying muffled by pillows. Johnny turned to the bureau and took up the beads and the medallions. As he fastened them to the posts, her cries subsided. Johnny looked at her face only once; then he kept his head down and worked.

The statuettes did not balance on the board. He went for the tape and did a better job securing the pictures and statuettes.

He saw Reni at the door. "I'm telling Momma about this right now," she said, and ran.

NONNA

“Due gocce? glielo dirò” ribatté il signor Mauro. “Avete bisogno di qualcos’altro?”

“Il succo, il succo.” Era quasi un urlo.

Il signor Mauro incontrò Johnny sulla scala ma sapeva che era stato ad ascoltare. Johnny seguì il padre di sotto, fino a raggiungere le tende della porta d’ingresso.

“Johnny, ti proibisco di entrare in quella stanza.” Il signor Mauro guardò in alto in direzione delle scale buie. “Conosco quella donna. Non capisci quanto faccia male al cuore dover ammettere che la propria madre è ciò che la gente dice di lei. Vedo ancora i suoi occhi. Non mi ascoltava. Era come una pietra. Non diventare mai così.”

Si voltò e si diresse verso la cucina.

* * *

All’inverno subentrò la primavera e Nonna era ancora a letto. Johnny la vedeva il sabato, quando la porta era aperta. Reni puliva, e l’aspirapolvere diffondeva l’odore di Nonna giù nell’androne.

Il dottor D’Amato veniva spesso. Per un certo periodo mandò un’infermiera giorno e notte, ma la signora Mauro non riusciva a dormire sapendo che aveva un’estranea in casa.

Un sabato, mentre Johnny stava uscendo dalla sua stanza per andare a giocare, sentì chiamare. Si fermò nel corridoio: l’odore stantio di Nonna filtrava attraverso la porta socchiusa.

Entrò nella sua stanza. Era immobile, appoggiata ai cuscini. I cuscini sembravano molto più grandi, come se le fossero cresciuti intorno. Sembrava una statua di legno. Il viso pieno di rughe aveva assunto una sfumatura verdastra; la bocca rimaneva spalancata. Alzò ancora una volta la mano destra sul copriletto per fare in modo che egli ricordasse. Guardandole la mano si spaventò, si tenne a distanza. “Non posso”, disse.

Lei cominciò ad emettere suoni striduli, come un lamento, come un pianto soffocato dai cuscini. Johnny si volse verso lo scrittoio e prese i grani e le medagliette. Non appena li legò alle colonne, le sue grida si placarono. Johnny la guardò in volto una sola volta, poi abbassò il capo e si rimise al lavoro.

Le statuette non si tenevano in equilibrio sul pannello. Andò a prendere il nastro adesivo e fissò meglio immaginette e statuette.

Vide Reni sulla porta. “Vado a dirlo subito a mamma,” disse e corse via.

JOSEPH PAPALEO

Nonna called. Johnny watched her hand and fingers.

She was signalling the drawers of the bureau. He found thick tablecloths, violet colored skirts, a lace blouse, a black bolero jacket in felt – costumes. In the second drawer was the peasant dress his father had told him about.

Johnny placed it beside the linens and skirts. He found speckled red combs, curved combs of bone, necklaces, copper bracelets – he placed everything of the drawers on the bed.

The last was a photograph, a young woman with a man in a square-cut beard. Johnny brought it to Nonna: she said nothing. She sat motionless, the squares and colors piled around her. She was cradled.

His father stepped into the room. Johnny stopped. Mr. Mauro turned to the bed and stopped, then quickly leaned close. He placed his fingers on her eyelids and raised them carefully.

Johnny was afraid to step closer. The silence was something new to him. His father stood erect and held his shoulders, then kissed him and led him down the steps to make the arrangements.

NONNA

Nonna chiamò. Johnny le guardò la mano e le dita.

Stava indicando i cassetti dello scrittoio. Ci trovò dentro spesse tovaglie, gonne viola, una camicetta di pizzo, un bolero in feltro nero – tutti costumi. Nel secondo cassetto c'era il vestito da contadina di cui gli aveva parlato il padre.

Johnny lo pose accanto alla biancheria e alle gonne. Trovò pettini di tartaruga, pettini di osso ricurvi, collane, bracciali di rame – mise tutto il contenuto dei cassetti sul letto.

L'ultima cosa fu una fotografia, una giovane donna insieme ad un uomo con la barba tagliata a pizzetto. Johnny la consegnò a Nonna: lei non disse nulla. Rimase immobile, con gli oggetti ammucchiati accanto. Era come se fosse in una culla.

Suo padre entrò nella stanza. Johnny si fermò. Il signor Mauro si avvicinò al letto e rapidamente si chinò su di lei. Le pose le dita sulle palpebre sollevandole poi con cautela.

Johnny aveva paura di avvicinarsi. Quel silenzio costituiva per lui un'esperienza nuova. Suo padre si rialzò e gli appoggiò una mano sulla spalla, poi lo baciò e lo accompagnò giù per le scale per dare disposizioni.





Recensioni e letture





Gisella Maiello, *Dictionnaires en temps virtuel: nouvelles diffusions, nouveaux objectifs*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2009, 188 pp.

La révolution à laquelle nous assistons depuis déjà quelques décennies dans les domaines de l'informatique et des multimédias s'annonce encore plus radicale dans les années à venir. Les inépuisables ressources du Web ainsi que l'avancée des techniques du TALN (Traitement Automatique des Langues Naturelles) ont contribué à réformer la pratique lexicographique aussi bien dans ses finalités que dans ses méthodes. La vision utilitariste, autrefois dominante, des outils informatiques voués à la consultation rapide des entrées du dictionnaire s'infléchit aujourd'hui au profit d'une nouvelle façon d'envisager la lexicographie, sans doute plus proche de la dictionnaire et, *a fortiori*, plus attentive aux demandes de plus en plus pressantes des utilisateurs. L'enjeu dont il est question dans ce volume de Gisella Maiello, édité par ESI, est en effet d'alimenter la réflexion autour de l'émergence de nouveaux objectifs ainsi que de formes inédites de diffusion des dictionnaires à l'horizon de cette deuxième décennie du XXI^e siècle qui s'ouvre devant nous. L'A. observe en introduction que le vrai tournant de cette révolution numérique ne réside pas tant dans les changements survenus, bien naturellement, dans les pratiques d'écriture et de lecture que dans un travail intarissable de *corpus* dans lequel les mots ne sont plus pris isolément, mais insérés dans leur contexte linguistique, en relation étroite avec leurs co-occurents. Une distinction préalable entre dictionnaires informatisés et dictionnaires électroniques au sens strict est nécessaire selon l'A. pour dissiper un flou terminologique qui pourrait faire obstacle à la lecture de l'ouvrage. Les premiers sont «réalisés à partir de dictionnaires papiers déjà existants» (p. 9) alors que les seconds sont «uniquement destinés à être exploités par l'ordinateur» (*ibid.*).

Dans le premier chapitre (*La lexicographie et la toile*), l'A. se propose de baliser la problématique de la lexicographie dans ses rapports à l'informatique, en insistant notamment sur les enjeux culturels que l'avènement du numérique comporte en termes de modalités d'accès à la connaissance et de circulation du savoir. Il importe pourtant de souligner que la culture demeure toujours un compromis entre «patrimoine et nouveauté, tradition et modernité» (p. 21) et que, pour cette raison, elle ne saurait se réduire à une masse mouvante de contenus dont la sédimentation dans des réservoirs culturels serait en quelque sorte bridée par la rapidité même avec laquelle ils circulent sur la toile. G. Maiello se penche,

dans un deuxième temps, sur la question du traitement automatique des langues (TAL) dans le but non seulement d'en cerner la portée notionnelle, mais aussi de suivre la fluctuation dénomminative dont la notion a fait l'objet depuis une dizaine d'années en France, du fait surtout de la difficulté «de déterminer si le TAL désigne un domaine scientifique, une technologie ou une communauté de chercheurs et d'ingénieurs» (p. 30). Après avoir centré l'attention sur l'essor dans les années 80 de la *Corpus Linguistics* et sur ses retombées sur l'aménagement de nouveaux *corpus* aptes à la réalisation des dictionnaires, l'A. s'attarde en clôture du chapitre sur le travail du lexicographe et, tout particulièrement, sur la façon dont ce travail a évolué sous la poussée du développement des techniques. Cette évolution, conclut l'A., aura sans doute pour effet de «contribuer à transformer un dictionnaire jusqu'à présent encore figé en un dictionnaire en mouvement» (p. 51).

Le deuxième chapitre (*Lexicomatique et dictionnairique*) s'ouvre sur le passage du dictionnaire papier au dictionnaire électronique. L'A. s'interroge notamment sur la dynamique de ce cheminement, préférant parler d'«évolution» plutôt que de «révolution». L'exclusion de cet empan terminologique au profit de l'autre est foncièrement liée à la nature graduelle de cette transition que G. Maiello qualifie de douce, les dictionnaires de la langue française informatisés étant encore, écrit-elle, «des conversions de versions imprimées» (p. 69). L'A. propose ensuite un survol des principales caractéristiques des dictionnaires électroniques telles que la complétude et l'explicitation des informations unies à leur précision et cohérence afin que les données puissent être codées et utilisées par des programmes informatiques; l'attention est centrée notamment sur la différence entre les dictionnaires en ligne et ceux qui en revanche sont enregistrés sur supports cédérom et DVD. À ces deux formats optiques est intimement associée la notion de multimédia que l'A. cerne en partant de la distance qui sépare notre tradition lexicographique, «centrée presque exclusivement sur le texte» (p. 77), de la culture dictionnairique des Américains, orientée, elle, de façon certes plus cohérente à la notion même de multimédia, vers l'intégration de contenus issus d'autres formats tels que les images, les animations, les sons etc. Ce n'est qu'après avoir passé en revue les principales ressources lexicales informatisées qui ont permis la création de nombreux dictionnaires et bases de données lexicales du français (LMI, DiCo, DCB, DAFLES), que l'A. se penche, en guise de conclusion, sur les graphes lexicaux et les correcteurs d'erreurs. L'utilité des premiers ne s'épuise pas uniquement dans l'exploration des

grands *corpus* car ils peuvent être exploités également dans l'apprentissage des langues, la traduction et le résumé automatiques, l'aide à la rédaction, la fouille des données etc. Quant aux correcteurs d'erreurs, il s'agit de rendre compte de la façon dont le dictionnaire permet, à partir d'un calcul algorithmique, d'identifier et de rectifier aussi bien les fautes d'orthographe que les «déviation» de nature purement syntaxique, les deux pouvant faire obstacle à la recherche ciblée d'une entrée du dictionnaire. La variété des phénomènes traités par le correcteur amène le linguiste informaticien à s'interroger sur la frontière entre correcteurs orthographiques et grammaticaux; pour autant, quelle que soit la nature de l'erreur et de l'ajustement demandé, le dictionnaire, «qui joue bien sûr un rôle central pour la correction orthographique, est l'élément pivot où sont stockées les informations lexicales nécessaires dont a besoin le module de correction grammaticale» (p. 112).

C'est au chapitre trois (*Langue de spécialité, dictionnaires spécialisés: avancées et perspectives de la recherche informatique*) qu'il faut se reporter pour l'analyse détaillée de deux dictionnaires électroniques de spécialité: le DAFA (*Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*) et le DBD (*Dictionnaire Bilingue de la Distribution*). Le point d'attaque est la notion de *langue de spécialité* dont les contours mouvants et instables obligent l'A. à la reformuler sous l'angle de la «communication spécialisée», c'est-à-dire «par le domaine où elle est employée» (p. 122). G. Maiello remarque que les dictionnaires spécialisés sont dans bien des cas le produit d'un travail de *corpus* axé sur une pluralité de textes spécialisés; ces textes se caractérisent par une terminologie monoréférentielle qui permet d'éluder toute sorte d'ambiguïté par l'identification immédiate du mot à la chose désignée. Le DAFA est issu d'un projet mené au sein du laboratoire Grelep (Groupe de recherche en lexicographie pédagogique) de l'Université Catholique de Louvain. Sa particularité est d'être un dictionnaire qui décrit l'usage et l'emploi des termes dans le discours des locuteurs, échappant ainsi à la «dérive encyclopédique» (p. 143) à laquelle aboutissent les dictionnaires de spécialité «qui s'attachent surtout à définir les référents» (*ibid.*). Le DBD, pour sa part, se situe à la croisée du dictionnaire linguistique et encyclopédique car, comme le rappelle l'A. par les mots de Jeanne Dancette, professeur à l'Université de Montréal et auteur du dictionnaire, «il combine [le dictionnaire] le traitement des signes avec les informations sur les choses désignées par ces signes» (p. 157).

FRANCESCO ATTRUIA

Ashley Chandler, Carla Dente (eds.), *Translation Practices. Through Language to Culture*, Rodopi, Amsterdam-New York 2009, 280 pp.

La raccolta di saggi *Translation Practices. Through Language to Culture* costituisce il volume conclusivo di un progetto di ricerca quadriennale che ha coinvolto diverse università (University of Leicester, Università degli Studi di Pisa, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Freie Universität Berlin), nonché studiosi di tutto il mondo.

Il testo si articola in tre sezioni in cui vengono discusse le varie modalità e possibilità della traduzione. Come anticipa Manfred Pfister nell'Introduzione, la pratica traduttiva non interessa soltanto il "passaggio" di un testo da una lingua all'altra, giacché il traduttore non ne riceve unicamente l'apparato linguistico, ma anche il portato culturale e sociale. La traducibilità di un testo, quindi, è legata anche alla capacità di chi lo traghetta da un contesto all'altro di esplorarne le potenzialità inter- e intraculturali. Questa nuova prospettiva, o «cultural turn» nelle parole di Pfister, sposta l'attenzione verso un processo attivo, di mutuo scambio, che libera la traduzione dall'alone meccanicistico che da sempre la accompagna, per aprire verso altre interessanti prospettive, che vengono esaminate nei contributi della raccolta.

La prima sezione, *Language as Means*, si apre con il saggio di Lynne Long *The European Lending Library: Borrowing, Translating, and Returning Texts*, in cui l'autrice, dopo un breve excursus teorico, si concentra sull'importanza della traduzione di due importanti testi classici europei, ovvero il capolavoro di Severino Boezio *De consolatione philosophiae* e il poema *Le Roman de la Rose*, cominciato da Guillaume de Lorris nel 1237 e completato nel 1280 da Jean de Meun.

Long analizza le modalità e le intenzioni di quattro illustri traduttori dell'opera di Boezio: Alfredo il Grande, Jean de Meun, Geoffrey Chaucer ed Elisabetta I. Sebbene molto lontane tra loro in termini temporali, le traduzioni del *De consolatione philosophiae* ad opera dei due sovrani presentano le medesime finalità: tanto re Alfredo quanto Elisabetta I, infatti, si dedicano alla trasposizione dal latino del testo per ragioni di credibilità. Lo scopo del re anglosassone è quello di evidenziare agli occhi dei sudditi le sue capacità intellettive, dopo che anni di conflitti con i Vichinghi hanno già messo in luce quelle militari e di governo. Nel passaggio dal latino all'anglosassone, inoltre, il testo viene arricchito da esempi e spiegazioni per estenderne la fruibilità a un maggior numero possibile di lettori. Anche Elisabetta I utilizza la traduzione per mettere in risalto

le sue qualità tanto di sovrana quanto d'intellettuale; nel XVI secolo esistevano già diverse traduzioni in inglese medio del *De consolatione philosophiae*, tuttavia la regina vi si dedica in un momento storico in cui è sotto una forte pressione religiosa e politica. La rapidità con cui completa l'esercizio traduttivo (solo sei settimane) rimarca anche la sua risolutezza decisionale nell'ambito delle questioni di stato. Diverso è il caso dei due intellettuali: quanto a de Meun, egli affronta la traduzione del testo boeziano per porsi sotto il patronato di Filippo IV di Francia, e ottenere prestigio e riconoscimenti in ambito culturale. Chaucer, invece, nel traghettare l'opera dal latino, si pone come obiettivo quello di innalzare la dignità della lingua inglese a lingua veicolare della cultura.

Long insiste su questo passaggio dal latino al vernacolo, soprattutto quando commenta l'importanza del poema *Le Roman de la Rose* che, pur muovendo da fonti classiche (Ovidio e Boezio, citati a più riprese nell'opera), è uno dei testi che ha maggiormente segnato lo sviluppo e il successo della letteratura in volgare. L'autrice fa leva proprio sul concetto d'innovazione e sviluppo che la pratica della traduzione presuppone: il passaggio di un'opera da una lingua all'altra non è un semplice esercizio linguistico, bensì anche l'opportunità di scoprirne aspetti inediti che possono emergere dal processo interpretativo e analitico.

Il saggio di Silvia Cacchiani, invece, si concentra sulla non equivalenza, nel passaggio dall'inglese all'italiano degli intensificatori. L'autrice muove dalla disamina di tre testi, rispettivamente 9-II di Noam Chomsky¹, *Fever Pitch* di Nick Hornby² e *White Teeth* di Zadie Smith³, passando in rassegna i vari casi di traduzione in italiano degli intensificatori.

Il concetto di "intensificatore" contiene quello di "modifica", in quanto esso può cambiare l'intensità di un enunciato, influenzandone l'efficacia, il registro, e il coinvolgimento del parlante stesso. Cacchiani richiama l'attenzione sulle equivalenze qualitative e quantitative nel passaggio dall'inglese all'italiano, che rendono molto complesso il lavoro del traduttore. L'autrice conclude che una traduzione efficace ha come presupposto fondamentale uno studio accurato delle proprietà morfo-sintattiche, lessico-semantiche e testuali degli intensificatori.

Rimanendo sempre in ambito linguistico, Stephen Coffey discute del calco fraseologico, fenomeno che, nelle parole dell'autore, esula dalla dimensione meramente linguistica e si presenta come una fonte storica e culturale in grado di fare luce sui rapporti tra le nazioni. La sopravvivenza o meno di un calco in una lingua dipende dalla sua funzionalità nel-

l'ambito della comunità di parlanti che lo adottano. Alcuni calchi sopravvivono perché vengono continuamente reiterati in taluni contesti; a tal proposito, Coffey richiama all'attenzione il ruolo del doppiaggio, che costituisce un enorme serbatoio di calchi fraseologici, poiché la necessità di forme affini a quelle della lingua da doppiare (anche per esigenze fonetiche) conduce alla ricerca di termini che finiscono, poi, con lo stabilizzarsi definitivamente nel lessico italiano.

I saggi di Elisa Mattiello e di Kate Litherland si soffermano sulla dimensione locale e specifica della lingua inglese e sulla difficoltà di traduzione che emergono quando il testo fonte non si presenta in una lingua "standard". In *Difficulty of Slang Translation*, Mattiello evidenzia le potenzialità dei testi concepiti in varietà non-standard: incisività, pretenziosità, sottigliezza. Tali qualità, tuttavia, non facilitano il compito del traduttore, che non dovrebbe mai perdere di vista l'identità del parlante, gli effetti che questi vuole produrre su chi ascolta, e gli espedienti linguistici che utilizza a tale scopo. L'autrice afferma che la difficoltà di traduzione dello slang è dovuta al fatto che esso si nutre di neologismi e che arricchisce di continuo con nuove interpretazioni semantiche le parole già esistenti. Il risultato è quello di una "lingua" che associa ai caratteri dell'informalità, dell'anticonformismo e della licenziosità quello della limitatezza temporale e sociale, giacché lo slang, quello giovanile, in particolare, è soggetto a continui cambiamenti che vengono, tuttavia, assimilati e compresi solo da un gruppo specifico di parlanti appartenenti a un medesimo contesto. Seguendo il percorso mutevole e dinamico dello slang giovanile, nel saggio *Translating "America" in 90s Italian Fiction*, Litherland esamina il contesto della produzione narrativa degli anni Novanta di Silvia Ballestra (*La guerra degli Antò*)⁴, Enrico Brizzi (*Jack Frucciante è uscito dal gruppo*)⁵ e Rossana Campo (*L'attore Americano*)⁶. Questi tre romanzi esemplificano la percezione del contesto culturale americano nell'immaginario giovanile italiano; i personaggi, infatti, utilizzano un gergo mutuato dall'ambito musicale, filmico e letterario americano che riflette i sentimenti di astio e inadeguatezza nei confronti della realtà italiana. Tuttavia, questi continui rimandi all'America (termine che non riguarda l'intero continente, ma solo gli Stati Uniti) non implica da parte degli autori un'accettazione incondizionata della cultura contemporanea americana, che è, al contrario, oggetto di critiche feroci soprattutto in merito al ruolo dei mass media. Litherland, infatti, sottolinea che il bersaglio preferito di Ballestra, Brizzi e Campo, è la televisione che, confondendo i confini tra realtà e finzione, conduce il pubblico all'inca-

pacità di pensare autonomamente. Questa ambiguità di fondo delle tre opere rappresenta – conclude l'autrice – il rapporto conflittuale vissuto dagli autori verso un mondo e una cultura che li attrae e li fa sentire, nel contempo, inadeguati.

La prima parte del volume si chiude con i contributi di Monica Boria (*Translating Humour: The Case of Stefano Benni*) e di Sonia Cunico (*Translating Characterization: Dario Fo's Morte accidentale Travels to Britain*). Nel caso della traduzione del romanzo *Terra!* di Benni, la traduttrice Ciancogni, nel rendere il lessico particolarissimo usato dall'autore, che mescola latino maccheronico, spagnolo e dialetto napoletano, attinge a vari ambiti onde conservare anche l'effetto comico. Il caso dell'opera di Dario Fo, invece, manifesta una serie di riscritture che riadattano *Morte accidentale* per il pubblico anglofono. Oltre alla lingua, anche la caratterizzazione stessa dei personaggi viene modificata, se non capovolta dagli espedienti utilizzati da Gavin Richards e da Simon Nye nelle loro traduzioni. Cunico giustifica queste due diverse "interpretazioni" di *Morte accidentale* con le differenze sostanziali esistenti tra il teatro inglese e quello italiano, nonché con la necessità di rivedere un'opera attraverso l'occhio dello straniero.

La sezione centrale di *Translation Practices*, dal titolo *Culture as Target*, si compone di tre saggi in cui gli autori affrontano il ruolo del traduttore come vero e proprio co-autore. Il saggio di Emily Eells, *La Bible d'Amiens: Translation and Transformation*, indaga la forte componente autorale della traduzione di Marcel Proust di *The Bible of Amiens* di John Ruskin. Proust, infatti, non si limita a trasporre il testo dall'inglese al francese, ma lo arricchisce di un vero e proprio apparato critico, aggiungendovi note, commenti e informazioni. La versione francese, così, risulta estremamente carica di riferimenti che puntano a un'agevole fruibilità del testo da parte del nuovo pubblico. Ciò che modifica il testo è, in questo caso, la percezione del traduttore, che si pone come obiettivo non soltanto la piena comprensione del testo da parte dei lettori, ma anche la possibilità di una conoscenza del contesto culturale da cui esso è scaturito. Questa forte componente motivazionale nell'ambito traduttivo è rilevata anche da Philip Shaw che in *Translating Desire: Ovid and Three Romantic Poets*, mette a confronto tre diverse traduzioni del libro V delle *Metamorfosi* ovidiane ad opera di Keats, Shelley e Wordsworth. La *metamorfosi* di Aretusa, che fu trasformata dalla dea Artemide in una fonte di acqua dolce che sgorga lungo la riva bagnata dalle acque del porto di Siracusa, fu attuata per sottrarre la timida ninfa alla corte del dio Alfeo;

questo episodio viene reinterpretato e caricato di valenze diverse a seconda dell'interpretazione di ciascun autore. Come Shaw rileva, Keats legge il mito di Aretusa e Alfeo come una lotta tra saggezza e lussuria, che si risolve con l'impossibilità di conciliare discernimento e istinto; Shelley, al contrario, nella sua versione, composta in forma d'interludio musicale per l'opera della moglie Mary *Proserpine: A Drama in Two Acts*, immagina l'eventualità di una conciliazione, di un'unione romantica dei due personaggi con la rimozione di tutti gli ostacoli e il trionfo dell'amore. Wordsworth, infine, oltre che a una rivisitazione del mito, opera una vera e propria traslazione del testo; nel x libro del *Preludio*, infatti, discutendo dell'esilio di Coleridge in Sicilia, il poeta fa riferimento alle acque di Aretusa che risveglieranno l'amico dall'incubo della depressione, per riportarlo al mondo della legge di Diana, che lo libererà dall'angoscia scaturita dall'impossibilità di avere il suo oggetto del desiderio, ovvero Sara Hutchinson.

In *She Rises Anew in my Words': Translating Sainthood in Michèle Roberts's Impossible Saints*, Luanda Stannard afferma che «the process of rewriting cannot be readily distinguished from the process of translation» (*Translation Practices*, p. 155), poiché sia la riscrittura sia la traduzione presuppongono un rimodellamento dell'opera letteraria in funzione di un pubblico specifico e a partire da un complesso di valori sui quali poggiano la società e la cultura dei fruitori.

Impossible Saints parte dalla riscrittura dell'opera di Jacopo da Varagine *Legenda Aurea* (c. 1260), raccontando con toni ora drammatici, ora comici, macabri o grotteschi le vite di sante impossibili. Secondo Stannard l'impossibilità di rintracciare nelle intenzioni dell'autrice una linea di contatto decisiva tra la femminilità e la santità è dovuta alla forte componente patriarcale (e al conseguente impulso di ribellione a tale contesto) che costituisce il filo conduttore dell'intero romanzo. La santità, infatti, è "costretta" a un continuo confronto con il divino, qualcosa di più grande e di più forte, qualcosa di mascolino cui la donna-santa deve sempre piegarsi. La riscrittura di un testo come la *Legenda Aurea*, quindi, non solo crea una nuova opera letteraria, ma contribuisce a rinnovare e anche a stabilizzare taluni concetti apparentemente sempiterni.

La sezione conclusiva del libro ha come titolo *Languages of Culture*, e si apre con il saggio di Lorna Harwick sull'importanza dell'effetto performativo nell'ambito della traduzione dei testi teatrali greci; nelle rappresentazioni moderne, infatti, la componente linguistica e quella culturale sono legate a doppio filo, e l'accento sulla seconda, in particolare,

definisce anche l'approccio verso le aspettative e la prospettiva del pubblico. Questa necessità di mediare tra la comunicazione verbale e quella non verbale, in altre parole tra codici comunicativi diversi, emerge anche nel contributo di Marina Spunta incentrato sull'esperimento di trans-codificazione scaturito dalla collaborazione tra il poeta Gianni Celati e il fotografo Luigi Ghirri. Come ribadisce l'autrice, un testo come *Il profilo delle nuvole. Immagini di un paesaggio italiano* (1989) costituisce un perfetto esempio di traduzione tra esperienza letteraria e visiva. L'opera di Ghirri e Celati rappresenta il superamento di una nozione rigida di "canone", abolendo di fatto i rigidi confini tra le discipline. Il continuo passaggio dall'ambito letterario a quello semiotico (e viceversa) comporta una nuova concezione dello spazio, che è sia spazio interiore, quello dell'identità, che spazio fisico, quello dell'appartenenza.

Il traduttore, quindi, come già accennato in precedenza, si trova in uno stato intermedio, di *in-betweenness*, tra la lingua del testo fonte e quella del testo target, tra il proprio mondo e quello dell'opera che sta traducendo, tra se stesso e l'altro che comporta anche uno sdoppiamento di identità, come accade nel caso di Giovanni Florio, linguista e lessicografo anglo-italiano. Il saggio di Pfister (*John/Giovanni Florio: The Translator as Go-Between*), infatti, si concentra sulla possibilità del traduttore di trovarsi "tra" diversi spazi e contesti, vedendo continuamente ridisegnata non soltanto la propria identità, ma anche le proprie certezze e la capacità di percepire il mondo. Dave Postles, a tal proposito, suggerisce le molteplici possibilità offerte dagli *alias* nel periodo medievale di generare nuovi processi identificativi. Questa dimensione intermedia del traduttore, diventa *super partes* nel caso del curatore, come evidenzia Ashley Chandler; correggere gli errori, dare uniformità, limare le incoerenze, sembrano essere questi i compiti di chi legge il testo con e per l'autore.

La raccolta si chiude con un'*Appendice* che comprende il saggio di David Platzer *Translating Dacia; Two Poems*, in cui l'autore enuclea le proprie strategie traduttive dell'opera poetica di Dacia Maraini, concludendo con una gradevole traduzione di due componimenti della poetessa.

Nel complesso *Translation Practices* si rivela un testo denso di spunti per la riflessione e ricco di prospettive analitiche, a parte qualche saggio troppo tecnico che si rivolge unicamente agli addetti ai lavori.

GIUSEPPINA BOTTA

Note

1. N. Chomsky, *9-11*, Seven Stories Press, New York 2001; edizione italiana: N. Chomsky, *11 settembre*, Marco Tropea Editore, Milano 2001.
2. N. Hornby, *Fever Pitch. A Fan's Life*, Gollancz, London 1992.
3. Z. Smith, *White Teeth*, Penguin Books, London 2000.
4. S. Ballestra, *La guerra degli Antò*, Mondadori, Milano 1991.
5. E. Brizzi, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, Transeuropa, Ancona 1994.
6. R. Campo, *L'attore Americano*, Feltrinelli, Milano 1998.

Rossana Bonadei, *I sensi del viaggio*, Franco Angeli, Milano 2007, XI+179 pp.

Il tentativo di decifrare, e rappresentare, i paradigmi che si celano dietro l'esperienza del viaggio, sia esso immaginario oppure realmente esperito, è da sempre oggetto d'analisi per studiosi e letterati, ma anche oggetto poetico nelle riflessioni di pensatori e artisti in ogni tempo, in ogni spazio.

È ciò che appare ancora una volta in questo recente volume di Rossana Bonadei, *I sensi del viaggio*, una ricognizione assai documentata, e originale in alcuni spunti, dei principali *topoi* e motivi legati al viaggio. Uno studio condotto a partire dalle parole che lo hanno raccontato, che lo hanno reso all'eternità come esperienza unica o esemplare, individuale o universale: diario e metafora, resoconto e mito.

Il titolo, volutamente allusivo e ambivalente, gioca sul doppio significato del termine "sensi": sensi che possono essere intesi sia come le percezioni vissute e raccolte nell'atto dello spostamento e nella stasi momentanea in un luogo altro, sia come "significati costruiti – scambiati, tramandati, traditi", attraverso le rappresentazioni che di volta in volta ne divengono il discorso. L'opera si articola intorno ad alcuni grandi temi che rivelano, se osservati "da lontano", una rete di connessioni a volte inestricabili, ma sempre intuitivamente percepibili, fatta di luoghi e di parole: viaggio e racconto, i due termini di un'antica metafora.

La divisione in macrotemi (in certa misura obbligata, poiché il libro raccoglie saggi già pubblicati in altre riviste o atti di convegni) non incide sulla fluidità del testo; al contrario, in questo caso si rivela persino efficace e funzionale, non solo perché consente di "separare gli ambiti", favorendo così analisi più minuziose di una materia tanto vasta e difficile da controllare, ma anche perché rende possibile una nuova prospettiva – una prospettiva che, proprio per il suo essere scomposta, favorisce la percezione delle costanti che soggiacciono alla tematica del viaggio.

È dal significato dato allo spazio, in relazione al soggetto che lo osserva, lo attraversa o lo vive, che parte questo studio. Esso diventa "luogo" o "paesaggio", a seconda del grado di appropriazione da parte dell'individuo che umanizza l'area abitata: l'*homo faber* "nomina" lo spazio e lo rende "luogo" facendolo suo e cominciando a trasformarlo a propria immagine. Il luogo diventa quindi "paesaggio" quando ad esso sono attribuite valenze più profonde e memorie più lontane, nel momento in cui la rappresentazione è investita di uno sguardo che viene trasformato in parole: «in questo guardare e pensarci guardati [...] il mondo diventa

rappresentazione all'incrocio dei molti sguardi e dei molti racconti che si sono nel tempo susseguiti. Insomma, diciamo "paesaggio" e con ciò proiettiamo sui luoghi bagliori di idealità, di immaginazione, di progetto, di desiderio, a segnalare che in quei luoghi ci stiamo, li usiamo, li guardiamo, ne godiamo a vario titolo con l'esperienza, l'agio – e il disagio – di disinvolti e fragili padroni del mondo quali ci percepiamo ormai da molti lustri, attori e spettatori "nel tempo"» (p. 2).

La necessità di avere, o immaginare, un posto come "nostro" trasforma quindi lo spazio materiale in qualcosa di più, che per questo merita e necessita di essere riprodotto attraverso l'arte o il racconto. Su queste basi socio-psico-antropologiche, *I sensi del viaggio* dà il via alla disamina delle tipologie, in contesti storici diversi, degli spostamenti dell'uomo e delle rappresentazioni che del movimento hanno compiuto esploratori, avventurieri, viaggiatori, *flâneurs*, vacanzieri, turisti, nomadi postmoderni, navigatori di internet.

Degli otto capitoli, il primo, *Moto a luogo, sguardi, spazi, racconti*, affronta temi diversi legati alla letteratura odepórica ma anche al viaggio *tout court*. Il testo presenta una sorta di tassonomia dello sguardo, dell'occhio che vede: quello del *beholder*, come lo definisce Raymond Williams in *The Country and the City*, l'ipotetico osservatore collettivo che crea modelli sociali per giustificare il suo sguardo come esperienza in sé; lo sguardo "proprietario"; lo sguardo poi nostalgico e romantico, magico e decadente, colpevole e imperialista, che si trasforma, nelle mani di artisti-escursionisti e artisti-viaggiatori, in opere letterarie che stratificano ancor più il paesaggio con reminiscenze non solo storiche ma anche artistiche. Dall'Ottocento, inoltre, poesie e racconti di viaggio diventano "polifonici": si assiste alla comparsa, accanto al paesaggio rubato dai "grandturistic" del Settecento, delle voci dei migranti, e più in generale di persone umili, in scene di vita locale che danno movimento alle immagini immobili del secolo precedente: "carattere" e "genius loci". E della nostalgia si parla anche a proposito dello sguardo del turista postmoderno – nostalgia dello spazio, come nel titolo di un ispirato volumetto dedicato da Antonio Gnoli a Bruce Chatwin – ma anche nostalgia del silenzio, della lontananza, dei miti eroici ormai perduti. Fa capolino in questo primo capitolo, come già accennato, un breve excursus delle concezioni di alcuni grandi pensatori che hanno "sentito" le affinità che esistono tra lo scrivere letteratura e il viaggiare, il sovrapporsi spesso di due mondi, immaginari e reali. Il primo fu Montaigne, poi Goethe, che nella biografia dedicata al suo amico Hackert esprime chiaramente la "qualità sovra-

temporale” del viaggio, l’intertestualità che si cela dietro lo sguardo del viaggiatore. «Se prima del mondo continua ad esserci il libro» (p. 15) è frase emblematica del lavoro di Bonadei, che forse per essere esplicitata merita una ulteriore citazione: «Interrogare la storia e la geografia dei luoghi significa quindi anche mettersi sulle tracce di molti sguardi e molti testi che ci hanno preceduto, consegnati innanzitutto alla *memoria dell’onda lunga del mito, dell’arte e della letteratura*. È anche sulla deriva della memoria testuale che noi facciamo esperienza “mentale”, atemporale, dello spazio, secondo categorie collettive prima che individuali [...]: così noi raggiungiamo i luoghi – o forse sarebbe meglio dire che i luoghi ci raggiungono – pieni di voci e di echi del passato, di fantasmi o “spiriti del luogo” non visibili a occhio nudo, che la Storia può avere scalfito o cancellato ma che la storia immaginaria ha conservato» (p. 15)². Uomo, spazio, tempo, ma anche nostalgia, mito, produzione artistica, concetti indissolubilmente legati alla natura umana perché legati all’atto creativo, alla formazione di un’identità di razza e poi di una propria individualità, nell’affermazione del sé. Con le parole di Attilio Brilli (*Il viaggiatore immaginario*)³, il luogo, testimone di incontro «sacro», è un «prezioso mosaico di citazioni», in cui i racconti si stratificano nel tempo (p. 16). Come tutti i libri che parlano di libri, questo volume è, anch’esso, luogo “mitico”, e la sua lettura, come lo è stata la sua scrittura, viaggio nel tempo e nello spazio; con un accenno di quel velato orgoglio che appare in tutte quelle opere in cui è in atto un gioco metatestuale.

Se una rimappatura dello spazio è necessaria all’uomo per limitare i suoi confini, nei capitoli successivi il rapporto uomo-tempo-spazio viene circoscritto a tematiche più ristrette, a luoghi o a tempi più limitati, seppur carichi di risonanze simboliche. I riferimenti e i richiami presenti in *I sensi del viaggio* sembrano non terminare mai, e in ogni capitolo (ciascuno dei quali è corredato da una bibliografia sull’argomento trattato) compaiono citazioni, rimandi ad altri scritti critici e letterari, che rendono il testo stratificato e polimorfico proprio come la narrativa di viaggio, mimata nel “senso” e nella forma. Il capitolo secondo, il terzo e il quarto, dedicati soprattutto alla storia della cultura occidentale, partono dal presupposto che il viaggio sia un processo storicizzabile; vengono quindi messi sotto analisi i contesti e i movimenti storico-culturali che hanno spinto lo sguardo del viaggiatore a soffermarsi su alcuni spazi precisi, nondimeno difficilmente definibili. Se nel primo capitolo era la Montagna ad essere assunta a oggetto di godimento estetico, nel secondo al centro dell’attenzione sono posti gli Antipodi, *locus* reale ma anche simbolo

di alterità e perversione, raffigurazione di mostruosità, luogo che rispecchia assiologie morali. È da una prospettiva antropologica e filosofica che si osserva qui il rapporto tra geografia ed etica⁴, analizzando diverse rappresentazioni letterarie⁵, ma anche colonizzazioni e movimenti più “pragmatici” che questo *topos*, la *finis terræ*, “il mondo alla rovescia”, ha generato nelle varie epoche storiche fino alla nostra contemporaneità.

I due capitoli successivi si soffermano ancora sul viaggio come “avventura della mente” e trattano, quindi, di due dei grandi “spostamenti” che hanno caratterizzato la società occidentale nei secoli scorsi: il Grand Tour settecentesco e l’inizio del turismo borghese di massa dell’Ottocento. Non a caso il primo di questi capitoli s’intitola *Mito e meta*: a partire dall’idea di viaggio come necessità pedagogica, affermata da Bacon e Locke, il Grand Tour si trasforma infatti in un viaggio quasi mitico verso una destinazione altrettanto mitica, arcaica, primigenia, mistica. Di questo fenomeno socio-culturale e letterario che è il Grand Tour, di questa «colossale lezione pedagogica» (p. 45), *I sensi del viaggio* ripercorre tutte le tappe, attraverso i testi che lo hanno segnato, ognuno con la propria peculiare motivazione, il proprio genere e il proprio stile, tutti contrassegnati dal desiderio di trasmettere una traccia verbale delle tracce fisiche lasciate nei luoghi visitati. Dopo quelli che qui sono definiti “manifesti” (*Of Travel* di Bacon e *Journal de voyage en Italie* di Montaigne) nasce un vero e proprio genere, la *travel literature*, la *Reiseliteratur*, che fiorisce con Addison, Montesquieu, Sterne, Gibbon, Beckford, Goethe, Lady Montagu, Vernon Lee e con tantissimi altri scrittori, e scrittrici, cui è dato spazio nel libro, che in gran numero viaggiarono anche in Italia, il “luogo congelato”, quasi museo, dimora del mito della rovina, dell’estetica del paesaggio, cui è dedicato l’intero capitolo quarto.

Negli ultimi quattro capitoli dell’opera il fuoco del discorso si sposta leggermente: con il Novecento si passa all’analisi di fenomeni forse di maggiore complessità, che mettono in gioco non solo stili di vita e comportamenti di gruppo (trasmigrazioni, cosmopolitismo, multietnicità, esili ecc.), ma anche paradossi del postmoderno – primo fra tutti quello del turista (sviluppato in particolare da Enzensberger, Urry e Urbani) che viaggia per abbandonare una realtà costrittiva, monotona e istituzionalizzata in cerca di luoghi altri, ma in maniera tale, tuttavia, da farlo rientrare nella logica economica e sociale dalla quale fugge, costituendo così un patto con il sistema che lo rende insoddisfatto. I concetti che appaiono in questa seconda parte del volume sono innumerevoli: “tempo liberato”, eroi tramutati in intellettuali in fuga, esotismo stereotipato, nostalgia del

primitivo, desiderio del rischioso, eterotopie foucaultiane, “non-luoghi” di Augé, rituali del quotidiano, trasgressioni “di superficie”, frontiere “democratiche” della vacanza, “epiche” eroicomiche del viaggio organizzato, sindrome dell’iperrealtà, regressione ludica, smascheramento del pittoresco, kitsch di massa, mobilità radicale, consumo spettacolarizzato, nomadismo estremo, “cronache da dovunque”. Tutti “luoghi” in cui esotico e avventura vengono molto spesso parodiati fino ai limiti del grottesco. La prosa prodotta dal viaggio contemporaneo sembra avere infatti lo scopo di “smascherare i miti e i feticci” del melting pot che li accoglie, attraverso una prosa lucida e disincantata, misto di “sarcastico *wit* e descrizione meticolosa”, quasi sempre in prima persona, per mettere a nudo quelle mitologie del quotidiano che furono definite da uno dei grandi studiosi della contemporaneità, Roland Barthes, citato più volte nel volume. Gli stereotipi, da sempre associati al viaggio come a ogni fondamentale azione umana, sono, infatti, ricondotti da Barthes a delle “mitologie” che resistono a ridefinizioni di esperienza e sapienza, la cui “grammatica rassicurante” controbilancia “l’angoscia di sapere – troppo o troppo poco”. Ritorna in Barthes l’accostamento di viaggio e scrittura, come trasgressione accettata, come sistema di acquisizione di saperi: «il viaggio è l’occasione per sperimentare uno scarto di conoscenza», «ovvia interfaccia tra ciò che si crede di sapere e l’ignoto» (p. 61).

Dopo la lettura di questo libro si evince che, pur con tutti i mutamenti che il viaggio dell’uomo ha registrato nel tempo – in principio soprattutto di ordine spaziale, poi temporale – il desiderio di guardare per sapere, e per godere, rimane sostanzialmente immutato. Ed è questa una verità che chiunque viaggi, o scriva, non può che riassaporare nelle pagine di Bonadei.

Il volume parte quindi dal Settecento per ritrovare le origini del viaggio *à la moderne* sino ad arrivare agli odierni “atti rituali da strada”, soffermandosi su iconicità culturali, questioni sociali, processi di identificazione e differenziazione, con un approccio che rivela il desiderio di guardare al di là delle sole manifestazioni artistiche per scovare le origini dei fenomeni che le hanno prodotte. Numerosi temi appaiono in *I sensi del viaggio*, cesellati e incastonati in giri di pensiero che avvicinano sempre un po’ di più alla comprensione della topica. Temi già presentati altrove – la bibliografia potrebbe essere sterminata – con il pregio e il vantaggio, in questo caso, di trattare la materia da prospettive diverse, pur mantenendo un ordine cronologico, e di offrire così la possibilità di un’osservazione multipla e di taglio comparatistico, nonché socio-antropologico.

Il volume è insomma un compendio del viaggio: muovendo da un'analisi rivolta soprattutto all'ambito anglofono, è un ottimo punto di partenza per ulteriori approfondimenti suggeriti dalle bibliografie e dalle belle tavole proposte, nonché dalla vasta antologia di citazioni. Si colgono qua e là riflessioni illuminate, molte delle quali riferite alla primaria importanza della letteratura come motore di un *progress*. Viaggio e racconto, mito che origina spostamento, autoalimentandosi, in un processo circolare che nessun "senso della fine" sembra poter soffocare.

PAOLA DI GENNARO

Note

1. J. Berger, *Ways of Seeing*, Penguin Books, London 1972.
2. Corsivi aggiunti.
3. A. Brilli, *Il viaggiatore immaginario*, il Mulino, Bologna 1997.
4. L'autrice cita il culturologo Juri Lotman e Gilbert Durand.
5. Dante, primo fra tutti e, a seguire, Donne, Carroll, Forster, Faulkner, senza contare poi i diari di viaggio dei primi esploratori.

Carlo Pagetti, *Il corallo della vita. Charles Darwin e l'immaginario scientifico*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2010, 133 pp.

Il libro di Carlo Pagetti si situa all'interno delle iniziative che hanno contrassegnato il 2009 in occasione del bicentenario della nascita di Charles Darwin e dei centocinquant'anni dalla pubblicazione di *The Origin of Species*¹. Libri e convegni di studio nazionali e internazionali (tra cui quello organizzato dallo stesso Pagetti presso l'Università degli Studi di Milano) hanno, come prevedibile, caratterizzato le celebrazioni darwiniane che si sono svolte su scala globale.

Il corallo della vita. Charles Darwin e l'immaginario scientifico rivela sia nel titolo che nel sottotitolo un chiaro intento: dispiegare le potenzialità immaginative scaturite dal vigore creativo e dalla forte valenza simbolica delle teorie darwiniane. L'autore introduce la sua riflessione critica conducendoci idealmente, fin dalle prime pagine, a bordo del brigantino Beagle, da cui ha avuto inizio l'avventura del giovane naturalista inglese alla fine dell'anno 1831: una delle imprese più straordinarie della scienza moderna che porterà, quasi trent'anni più tardi (1859), alla pubblicazione di *The Origin of Species*, uno di quei testi – tanto paradigmatici quanto controversi – destinati a divenire una sorta di spartiacque nel panorama epistemologico vittoriano, con intense ripercussioni culturali che arrivano fino ai nostri giorni.

Pagetti ripercorre, nella sua ricca introduzione, le tappe di quell'evento e mostra come l'interesse che lo scienziato vittoriano tuttora suscita derivi anche dalla dimensione pedagogica delle sue intuizioni connesse alle meraviglie del mondo naturale da lui puntigliosamente osservate, e non manca di accennare al dibattito fra i detrattori di Darwin, i creazionisti, e i seguaci del credo evoluzionista, a testimonianza di quanto la sua figura sia ancora oggi di grande attualità in campo sia scientifico sia culturale.

Il punto di partenza dell'analisi critica di Pagetti è il viaggio a bordo del Beagle; nel primo capitolo, *Nel paese di Jemmy Button: un naturalista tra gli yahoos*, l'autore si sofferma sull'incontro di Darwin con le popolazioni indigene della Terra del Fuoco. Le sensazioni esperite dal giovane naturalista e le sue osservazioni vennero registrate dettagliatamente nel Diario, aggiornato con regolarità sulla nave ma pubblicato soltanto nel 1933 con il titolo di *Beagle Diary*. Ad esso si aggiunse il *Journal of Researches*, pubblicato nel 1839, che racchiude gli eventi narrati nel diario e il contenuto di un fitto scambio epistolare con la sorella Caroline: opere, queste, alle quali Pagetti attinge generosamente, mettendo in ri-

salto l'inarrestabile processo di trasformazione del linguaggio del Nostro. Ciò che emerge dall'attenta analisi condotta dal critico è il carattere squisitamente narrativo delle impressioni registrate da Darwin che consente un accostamento con alcuni modelli letterari. I marinai del Beagle che si fanno beffa dei selvaggi ricordano, secondo Pagetti, Stephano e Trinculo nella *Tempesta* di Shakespeare, e uno dei fuegini rimanda al selvaggio Calibano, privato di ogni traccia di civiltà; la descrizione dell'incontro ravvicinato da parte di Darwin con un gruppo di nativi richiama alla mente l'orda di creature urlanti e disgustose della tribù di yahoos swiftiani; e così via, fino al mostro di *Frankenstein*, privato di qualsivoglia forma di umanità: dall'impossibilità di quelle popolazioni ad articolare una forma di linguaggio verbale – l'autore cita a tal proposito alcune espressioni fisse, ripetute dagli indigeni – all'inaudita ferocia che li contraddistingue. Fittissimi sono dunque i riferimenti letterari citati, a conferma del potere evocativo di cui è densa la prosa darwiniana. La capacità di minuta osservazione dello scienziato si mescola così alla qualità immaginativa del suo linguaggio, arricchito dai processi della rielaborazione intellettuale che solo la memoria può compiere.

La foresta pietrificata delle Ande si sofferma, poi, sull'attenzione riservata da Darwin all'osservazione dei fenomeni naturali, in particolare alle manifestazioni dei movimenti tellurici lungo la costa del Cile. Anche qui assistiamo ad un'accurata analisi stilistica: le lunghe citazioni tratte dal *Journal* permettono a Pagetti di notare come il sistema delle analogie e delle metafore cui ricorre lo scienziato servisse a restituire al lettore vittoriano un panorama immaginativo in cui potesse facilmente identificarsi. L'autore sa carpire con acume la dimensione visionaria della scrittura darwiniana, sottolineandone in particolare il tratto misterioso e perturbante. Egli afferma, infatti, a proposito dell'approdo del Beagle agli estremi confini dell'emisfero australe (Patagonia, Terra del Fuoco, Tasmania): «Gli antipodi sono una condizione della mente, non diversamente dalla linea d'ombra conradiana, prefigurano l'universo capovolto e alieno dove si può scorgere una scena, un luogo, un momento al di fuori della portata del retaggio culturale – quel "mistero dei misteri" di cui Darwin scriverà in una successiva edizione del *Journal*» (p. 40).

L'insolita figura di un Darwin autobiografico emerge, invece, in *L'ultimo viaggio di Darwin*: anziano e malinconico, a distanza di quasi cinquant'anni, egli rievoca con nostalgia la sua esperienza di naturalista intorno al mondo e la necessaria tappa conclusiva del viaggio: il ritorno. Una distanza necessaria, secondo il critico, a sedimentare il senso delle scoperte scien-

tifiche e soprattutto a fornire quella fascinazione verso il mondo naturale che si pone come elemento indispensabile alla materia letteraria. Partendo dalle ultime pagine del *Diary*, che riassumono le tappe finali del Beagle, fino alle riflessioni conclusive del *Journal*, Pagetti esplora poi il voluminoso epistolario darwiniano e infine l'*Autobiografia*, insistendo sull'uso di termini quali *collect* e *re-collect* (*Recollections* è infatti il titolo con cui, soltanto nel Novecento, viene pubblicata e riorganizzata parte dell'autobiografia): l'atto del collezionare e del raccogliere non più reperti fossili ma ricordi e frammenti della mente si fa cifra della scrittura autobiografica darwiniana che è caratterizzata dalla propensione allo *storytelling*. Emerge, dunque, da questa lettura, un Darwin non solo grande divulgatore scientifico ma anche abile scrittore, capace di trasmettere il proprio vissuto attraverso una narrazione dall'intrinseco valore estetico.

Gli ultimi due capitoli si soffermano, infine, sugli influssi delle teorie darwiniane in ambito letterario. In particolare, *Favole evoluzionistiche* prende le mosse dall'impatto di *The Origin of Species* sulla narrativa di fine Ottocento. La visione darwiniana filtrò nella letteratura vittoriana *fin-de-siècle* arricchendola di connotazioni eversive: alla rassicurante visione positivista del progresso si sostituì l'inquietante scenario della lotta per la "survival of the fittest". Pronto a recepire il potenziale immaginativo darwiniano fu il *romance* vittoriano, genere trasgressivo per eccellenza; trovarono, così, ampio spazio le "favole evoluzionistiche" di Charles Kingseley e i *scientific romances* di H. G. Wells: quest'ultimo probabilmente l'esempio più evidente e felice di quel connubio tra teorie scientifiche e potenziale immaginativo, a dimostrazione di come la visione darwiniana «abbia acquistato la capacità di rappresentare simbolicamente le contraddizioni dell'epoca vittoriana giunta al suo epilogo» (p. 90). A tal proposito, sottolineiamo che alla presenza dell'immaginario darwiniano nella letteratura inglese del secondo Ottocento sono stati dedicati numerosi interventi critici, tra i quali due volumi della studiosa inglese Gillian Beer: *Darwin's Plots: Evolutionary Narrative in Darwin, George Eliot and Nineteenth-Century Fiction*² e *Open Fields: Science in Cultural Encounter*³, divenuti, ormai, due punti di riferimento ineludibili sui rapporti tra letteratura e scienza.

In *Dalle Galapagos alla Luna, e oltre* – tappa finale del viaggio metaforico che ha condotto il lettore alla scoperta di Darwin – Pagetti parte dall'interesse per la geologia che ha sempre contraddistinto il naturalista fin dalla sua giovinezza, collocando tale discorso in un contesto più ampio di indagine e fornendo una fitta serie di esempi tratti da pubbli-

cazioni ottocentesche. Ciò a riprova del fatto che il “*romance* della geologia”, come lettura del territorio alla ricerca dell’origine della vita, abbia appassionato gli studiosi vittoriani e si sia in seguito tramandato fino alle moderne esplorazioni sul suolo lunare.

L’abilità dell’autore risiede nel rendere la propria lettura critica degli scritti darwiniani in una forma agile e snella: sembra quasi di assistere al dispiegarsi di un affascinante racconto, ramificato come può esserlo l’immagine pregnante del corallo che dà il titolo al libro, metafora della stratificazione multiforme della vita e dell’altrettanto stratificata trasformazione del linguaggio operata dal naturalista nel corso degli anni e registrata da Carlo Pagetti con accuratezza filologica.

Il corallo della vita sembra, dunque, discostarsi dal panorama saggistico di studi darwiniani in senso stretto, sebbene esso trovi una sua precisa collocazione, sugli scaffali delle librerie italiane, proprio all’interno dell’area della saggistica scientifica. Tuttavia, non appare isolato “lo strano caso” di questo volumetto, poiché l’interesse letterario rivolto alla figura del naturalista vittoriano è stato oggetto di una recente raccolta di poesie che si ispirano agli scritti darwiniani, *Darwin* di Luigi Trucillo⁴, che con questo libro si è aggiudicato il Premio Napoli 2009, ad ulteriore dimostrazione del valore letterario e della capacità evocativa delle opere del grande scienziato inglese.

Ciò che rende fruibile il saggio di Pagetti, anche da parte di un pubblico di non specialisti, è proprio la sua capacità di trascinare il lettore e di condurlo per mano alla scoperta di un viaggio affascinante lungo i percorsi letterari dell’immaginario scientifico darwiniano: una sorta di viaggio fantascientifico verso l’esplorazione di nuovi mondi, proprio come la famosa navicella Enterprise nella serie televisiva *Star Trek*, più volte citata dall’autore e paragonata, non a caso, a un moderno Beagle. D’altronde, Carlo Pagetti non è nuovo alla frequentazione di questo campo di studi, essendo stato uno dei primi esperti di fantascienza a livello accademico in Italia.

MARIATERESA FRANZA

Note

1. C. Darwin, *The Origin of Species*, John Murray, London 1859.
2. Gillian Beer, *Darwin’s Plots: Evolutionary Narrative in Darwin, George Eliot and Nineteenth-Century Fiction*, Routledge & Kegan Paul, London 1983.
3. G. Beer, *Open Fields: Science in Cultural Encounter*, Clarendon Press, Oxford 1996.
4. L. Trucillo, *Darwin*, Quodlibet, Macerata 2009.

Ivanna Rosi, Jean-Marie Roulin (sous la direction de), *Chateaubriand, penser et écrire l'Histoire*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, Saint-Étienne 2009, 316 pp.

Dopo un'intensa attività scientifica e quale frutto d'una prolifica collaborazione tra l'Università Jean Monnet di Saint-Étienne e l'Ateneo pisano, escono ad appena un anno di distanza gli Atti del Convegno Internazionale *Chateaubriand, penser et écrire l'Histoire*. I preziosi interventi raccolti nel volume, edito per le Publications de l'Université de Saint-Étienne¹, costituiscono i contributi presentati dagli esperti dell'autore nel corso di due dense giornate di studio, a Saint-Étienne e al castello di Saint-Victor-sur-Loire il 22-23 maggio 2008; a Pisa il 10 ottobre 2008.

Jean-Marie Roulin, curatore del libro insieme a Ivanna Rosi, espone in una ricca introduzione (*Introduction: Chateaubriand ou la quête d'une écriture de l'histoire*, pp. 11-26), i principi guida e i motivi di fondo che hanno spinto voci diverse ad esprimersi su una medesima questione: «toute l'œuvre de Chateaubriand est habitée par une pensée de l'Histoire disséminée dans des textes de genres divers, qui vont de l'essai politique à l'autobiographie, du roman historique à l'article de presse. S'engage là une réflexion générale sur la manière dont le texte littéraire est en mesure de prendre en charge un discours historique» (p. 25). Un duplice interrogativo, insomma – «comment penser l'Histoire, comment l'écrire?» – che questa opera collettiva riattraversa, coniugandolo secondo quattro prospettive differenti: *Méthodes et périodes* (Première partie), *Penser le temps, penser son temps* (Deuxième partie), *La Fabrique du discours historique* (Troisième partie), *Historiciser les canons esthétiques et la figure du poète* (Quatrième partie).

Le radici di un tale *questionnement* – afferma, inoltre, Roulin nelle pagine iniziali – affondano proprio nel periodo cruciale situato a cavallo tra XVIII e XIX secolo: «De Chateaubriand lui-même affirmant en 1831 "Tout prend aujourd'hui la forme de l'histoire" à Michel Foucault caractérisant le XIX^e siècle comme "l'âge de l'histoire", écrivains et penseurs ont défini le passage des Lumières au Romantisme comme le moment du triomphe de l'épistémè historique» (p. 11). Passando, si sa, per l'evento culmine che è la Rivoluzione francese.

La prima parte, legata a questioni metodologiche e di periodizzazione, si apre con il contributo di Patrizio Tucci, accurata e puntigliosa indagine sulla nozione di "causalità" (*Histoire et causalité chez Chateaubriand*, pp. 29-46). Partendo da una definizione del termine («Le mot cau-

salité s'applique de son côté aux principes par lesquels l'histoire comme science essaie d'expliquer l'histoire comme devenir», p. 29), lo studioso non esita a segnalarne, sin dal principio, la presenza instabile e confusa nel *corpus* specifico di Chateaubriand. Ora inanità dello sguardo al passato («quand une société se compose et se décompose»); ora necessità contingente per capire il presente, la nozione di *causalité* deve essere concepita, nell'autore, alla luce di due principi manifesti: «En premier lieu: les méditations historiques de Chateaubriand, de façon expresse ou tacite, sont tout entières commandées par 1789, ou plutôt 1793, qui n'est pas placée par hasard comme année terminale de l'*Analyse raisonnée de l'Histoire de France*. En second lieu: le *Génie du christianisme* marque une date décisive dans l'œuvre de Chateaubriand penseur de l'histoire, car par la suite il ne voudra, ni ne pourra retracter ou reformuler de façon substantielle les idées qu'il y défend, se bornant à des ajustements oscillants et à des compromis» (p. 30).

Concentrandosi poi sullo statuto del documento, Jean-Claude Berchet (*Chateaubriand historique: le statut du document*, pp. 47-59) esplora il variegato, ma sistematico, impiego delle fonti nello Chateaubriand storico: citazioni di testi, rimandi a piè di pagina o a «pièces justificatives» di provenienza diversa, documenti annessi al volume. Questi ricoprono una funzione che è talvolta semplicemente informativa, talaltra spiccatamente poetica («laquelle consiste à multiplier dans le récit historique les instances narratives et à mettre en œuvre, à travers la juxtaposition des registres, ce qu'on a pu appeler une esthétique du collage», p. 51).

Più filologica e illustrativa, invece, l'analisi di Aurelio Principato sui *Fragments des Révolutions romaines dans l'Essai historique* (pp. 61-75). Sono la genesi stessa del saggio giovanile (i diversi stadi della sua composizione), nonché i numerosi stravolgimenti storici della Francia di fine Settecento, a spiegare, secondo lo studioso, il triplice trattamento dei dati relativi alla storia di Roma: *L'ordre chronologique et topologique* (p. 61), *L'ordre homologique* (p. 62), *Le désordre des annotations finales* (p. 62). Così com'è la riflessione su un periodo di transizione, quale il Rinascimento («ce "siècle indéterminé" qui suivit la disparition du Moyen Âge et qui précède les "siècles modernes" inaugurés par la Réforme», p. 79), a chiarire alcune importanti considerazioni di Chateaubriand sulla "modernità" del presente, parte integrante del suo pensare e scrivere la Storia (Daniel Maira, *Chateaubriand et la Renaissance: l'espoir du renouveau au XVI^e siècle*, pp. 77-90). Non a caso, il contributo che chiude la prima sezione (Françoise Mélonio, *Gibbon, Chateaubriand et les origines chré-*

tiennes de l'Europe moderne, pp. 91-105) conferma un tale orientamento metodologico: la storia romana è in proiezione la storia della Francia moderna, ed è alla forza intellettuale del cristianesimo che l'autore attinge spesso nella formulazione di questa modernità.

La seconda parte, dal titolo significativo di *Penser le temps, penser son temps*, esamina con i suoi cinque studi – ed in continuità con la prima sezione – i modi d'impiego del Tempo nella costruzione ideologica del presente. Lo Chateaubriand delle *Études historiques* è dapprima sorpreso nel suo rapporto con gli storici (Cristina Cassina, *Chateaubriand et les historiens de son temps*, pp. 109-23), poi nella sua veste di erede di un parallelo tricentenario (quello tra gli Indiani e gli Antichi; Piero Toffano, *Les Indiens et les Anciens: Chateaubriand héritier d'un parallèle tricentenaire*, pp. 125-33) che ne fa il pensatore di un classicismo rinnovato. La sua figura di “nageur entre deux rives” è colta, infine, ora in una precisa confusione metaforica tra le nozioni di Tempo e Storia (Bernard Degout, *Chateaubriand et la Restauration de l'Histoire: le divorce de l'Histoire et du Temps?*, pp. 135-46), ora nella sua variante di pensatore coniugante Storia e discorso politico (Colin Smethurst, *L'Histoire au service du discours politique*, pp. 147-57), in uno stimolante confronto con la storiografia romantica (Regina Pozzi, *Chateaubriand et Tocqueville, ou le modèle aristocratique de la liberté*, pp. 159-71).

La terza parte, *La Fabrique du discours historique*, sposta le riflessioni degli esperti su problematiche di natura stilistica e più direttamente affidenti alla scrittura. L'elaborazione di un testo storico da parte di Chateaubriand non esula, ad esempio, dall'influenza determinante di saperi paralleli: che si tratti dell'erudizione ecclesiastica (a partire dal *Génie du christianisme*; Emmanuelle Tabet, *Du Génie du christianisme à la Vie de Rancé: Chateaubriand et l'érudition ecclésiastique et monastique*, pp. 175-89), dello stile polemico e giornalistico, proprio all'«homme de la presse» (Corinne Saminadayar-Perrin, *L'Histoire au présent: l'écriture de l'actualité chez Chateaubriand (1814-1816)*, pp. 191-209), o ancora della spiccata vocazione memorialistica che lo vedrà soggetto integrato nel racconto (in una Storia narrata quasi «à chaud»; Filippo Martellucci, *L'Histoire absente: Chateaubriand au carrefour du temps*, pp. 211-21 e Fabienne Bercegol, *Chateaubriand et Tocqueville mémorialistes: le récit des journées révolutionnaires dans les Mémoires d'outre-tombe et dans les Souvenirs*, pp. 223-38).

Tanto che una nuova esigenza si fa spazio nel pensiero dell'autore (e, dunque, nell'orientamento della critica): *Historiciser les canons esthétiques et la figure du poète* (titolo della quarta ed ultima parte). L'interro-

gativo di partenza è semplice: «Dans quelle mesure la réflexion esthétique doit-elle s'appuyer sur des considérations historiques?» (p. 241; Béatrice Didier, *De l'Essai au Génie du christianisme ou les problèmes de la périodisation des arts*, pp. 241-9). Béatrice Didier prende in esame *Essai* e *Génie* inquadrando la figura di Chateaubriand storico dell'arte e della letteratura nel maggior momento di articolazione estetica (tra i due secoli); Laurent Darbellay restringe il campo all'arte plastica con temi come l'*ekphrasis*, il gusto del bassorilievo e la posa dei corpi (*Chateaubriand: pour une histoire de l'art plastique*, pp. 251-67); Élodie Saliceto rilegge invece alcuni passi del *Voyage en Italie* e delle *Études historiques* appoggiandosi sugli strumenti della critica nietzschiana (*Histoire antiquaire, histoire monumentale: Chateaubriand au miroir de Nietzsche*, pp. 269-81); Jean-Claude Bonnet indaga, dal canto suo, la formazione in atto dell'«historien-artiste», di pari passo con le strategie stilistiche responsabili della «muséographie littéraire de son musée imaginaire» (*Chateaubriand, Mercier et Michelet au musée des Monuments français*, pp. 283-98). In breve – questo il messaggio che emerge dagli ultimi contributi – «penser et écrire l'Histoire» diventa spesso in Chateaubriand «historicisation du moi», specie, come mostra bene Ivanna Rosi nell'intervento che chiude il volume, se ci si concentra sul monumento autobiografico dei *Mémoires* (*Aspects de l'historicisation du moi dans les Mémoires-d'outre-tombe*, pp. 299-313). Lì dove la relazione tra soggetto del discorso e Storia si manifesta in tutta la sua complessità; tanto da spingere l'esperta a una vera e propria tripartizione dell'io dell'autore: «un moi “historien”, un moi “historique” et un moi “historicisé”» (p. 300); ovvero, in successione: il *metteur en scène* (il poeta epico), lo scrittore (ma anche il politico e il pubblicista), l'io privato (oggetto di uno sguardo storicizzante).

Dunque, ancora un preziosissimo bilancio nel campo della critica sul Bretone; un'operazione collettiva alla quale va il giusto merito di esplorare testi ancora poco noti e di rileggerne più profondamente altri che, seppur sulla base della loro precisa *case générique*, non rinunciano a testimoniare una comune realtà di fatto: «Contesté comme historien, Chateaubriand demeure pourtant à la source du renouveau historiographique» (*Introduction*, p. 13). Quello che seguì alla Rivoluzione e all'Impero.

PIERINO GALLO

Note

1. Collana “Le XIX^e siècle en représentation(s)”.

Anne Whitehead, *Memory*, Routledge, New York 2009, 173 pp.

Il volume di Anne Whitehead presenta in modo sintetico il punto di vista dei maggiori pensatori della storia letteraria sul concetto di memoria ed è arricchito da osservazioni attente e personali che l'autrice in modo leggero frapponne tra le righe evitando accuratamente di prendere una posizione forte nello scontro dialettico degli autori analizzati.

Memory, dunque, si potrebbe considerare come un excursus del concetto di memoria dagli antichi greci (i primi ad aver argomentato su tale concetto) fino ad arrivare ai giorni nostri. Il libro è strutturato in cinque capitoli, ciascuno dei quali segue una cronologia storica dei vari autori che hanno espresso il proprio parere sul concetto e sull'importanza della stessa memoria sia per il singolo individuo che per le intere comunità. Si passa da una memoria individuale ad una collettiva (che ingloba la stessa memoria individuale). Attraverso le teorie di Sigmund Freud, il quale individua nei ricordi inconsci la ragione di alcuni traumi irrisolti, si deduce quanto la memoria sia per il singolo fortemente relazionata al proprio stato di salute mentale, mentre per la collettività la memoria assume un valore storico definito a cui vengono affidati dei significati precisi usati, ad esempio, come monito per le generazioni future per evitare il ripetersi degli errori del passato.

Whitehead relaziona le idee simili, parzialmente simili, o completamente opposte di vari autori chiave nel campo considerato come oggetto di analisi: da Platone ad Aristotele, da Locke a David Hume, da Jean-Jacques Rousseau a William Wordsworth, da Nietzsche a Freud, da Proust a Kundera, ripercorrendo i punti salienti del loro pensiero con il chiaro intento di presentare un argomento complesso mantenendo un punto di vista che inquadri i concetti da varie angolazioni, mantenendosi semi neutrale e limitandosi a cogliere i punti di contatto o divergenti. Questi autori in particolare focalizzerebbero la loro attenzione su come il passato viene «(re)figured in memory» (p. 51).

Memory si apre con un'introduzione nella quale vengono delineati e sintetizzati i punti chiave trattati nel testo. Nella stessa introduzione viene chiarito fin da subito il perché dell'interesse critico verso questo peculiare aspetto della mente umana, ossia la capacità del cervello di trattenere i ricordi, l'importanza degli stessi per l'uomo o in alcuni generi letterari (come ad esempio avviene per l'autobiografia) e il modo in cui gli autobiografi tendono a riprodurre su carta le proprie vicende personali.

Lo scopo, come sottolineato nell'introduzione, sembra essere in un primo momento quello di fornire una panoramica concreta che giustifichi l'importanza critica dell'argomento e in un secondo momento approfondire i concetti già dati e provare ad andare oltre gli stessi cercando di cogliere nuovi significati. Non a caso Whitehead fa riferimento alla modernità del concetto di memoria come si evince da questo riferimento sulla "memoria digitale":

Andres Huyssen has recently pronounced that contemporary Western culture is "obsessed with the issue of memory" [...]. For Huyssen, the contemporary memory fever is indissociable from "the virus of amnesia that at times threatens to consume memory itself". In particular, he links memory's resurgence to the development of new media technologies, which engender an accelerated form of temporality with their instant entertainment, frenetic pace, and quick oblivion. Cultural obsessions with memory represent what Huyssen has termed a "reaction formation" against such accelerated technical processes, an "attempt to slow down information processing" and to anchor ourselves in more extended structures of temporality (1995: 7). [...] Huyssen's analysis of the current preoccupation with memory is valuable, but his exclusive focus on the impact of new technologies remains somewhat narrow (pp. 1-2).

Pertanto l'autrice ritiene che:

we can usefully supplement his work with David Lowenthal's investigation into why "heritage" has loomed so large in Western societies over the past few decades. Lowenthal is also alert to the influence of technology, and our desire in the face of rapid and pervasive change to "keep our bearings" (1996: 6). However he also points to the importance of the [ma]ssive migration' that has characterized the latter half of the twentieth century, and which acts to "sharpen nostalgia" (1996: 9) (p. 2).

Nel primo capitolo *The wax tablet* Whitehead prende in esame alcuni testi esemplari del periodo classico e del primo periodo moderno. Questi testi, a suo parere, sono necessari poiché «helped to construct the dominant discourse of memory in the West» (p. 15). Il concetto chiave è affidato all'idea di memoria del filosofo Platone nel testo *Theætetus*. Il libro di Platone, infatti, presenta un dialogo tra:

Socrates (an Athenian philosopher), Theodorus (a mathematician) e Theætetus (a young aristocrat) "which is concerned with the nature of knowledge and the difference between knowledge and perception. In seeking to distinguish be-

tween thought and perception, Socrates explains that objects of perception are a succession of constantly changing awarenesses, whereas objects of thought are those objects of perception of which we have given some degree of stability by imprinting them on the mind. [...] Socrates asks Theætetus to imagine that the mind contains a block of wax (pp. 15-6).

Pur essendo *Memory* un testo molto conciso, al contempo vengono presentati in modo esaustivo gli elementi salienti del pensiero del filosofo greco delineato nel testo *Theætetus*. Innanzitutto per Platone «memory seems to have both active and passive components» (p. 16). Non meno importante è l'aspetto riguardante il problema (anche molto moderno) legato alla “verità della memoria” e dunque alle difficoltà di rispondere alla domanda «How is it possible to know whether what we remember in the present corresponds with what we once perceived?» (*ibid.*). L'ultimo aspetto delle teorie platoniche riguarda «the physical nature of the images that are inscribed. [...] images or objects of thought are to some degree material: they are stamped or incised into matter and are stored there so that they can be available for subsequent recall» (p. 17).

Il vero passaggio nel concetto di memoria avviene, secondo Anne Whitehead, con le nuove concezioni di Aristotele il quale rappresenta colui che – dopo aver assorbito la lezione di Platone, specie in merito al concetto della “tavola di cera” – riesce ad andare oltre e a superare il suo predecessore e maestro. Infatti, «Aristotle both extends and breaks with the Platonic model of remembering» (p. 23). Tuttavia, Whitehead evidenzia un punto d'incontro tra Aristotele e Platone affermando che lo stesso Aristotele «like Plato, highlights the partiality of memory» (p. 27).

Nel testo viene sottolineato come il passato in molti degli autori presi in considerazione sia concepito come un legame opprimente. Questo avviene, ad esempio, in Nietzsche nel tardo Ottocento e in Kundera nel tardo Novecento (p. 87). Whitehead evidenzia come Nietzsche sia capace di contrastare quest'oppressione mediante la capacità di dimenticare; invece di Kundera viene messo in risalto il ricordare come un'attività dolorosa, ma anche una responsabilità (p. 88).

Nel condensato whiteheadiano non poteva mancare un'intensa sezione dedicata a Freud. Infatti, l'autrice evidenzia come lo stesso focalizzi la sua attenzione sul passato che viene richiamato attraverso i sogni sottoforma di sintomi e lapsus linguistici. Whitehead ricorda, inoltre, come Freud abbia collegato nei suoi studi i sintomi isterici a una memoria sepolta che di solito si riferisce a un evento vissuto durante l'infanzia. La memoria repressa «acts like a foreign body which long after its entry must

continue to be regarded as an agent that is still at work» (p. 89). Attraverso l'ipnosi l'analista riesce a far riaffiorare la memoria ma, in seguito, Freud abbandonerà la tecnica dell'ipnosi preferendo alla stessa la "talking cure" (p. 91). Come per Platone, dunque, l'idea di memoria di Freud è basata su un processo dialettico. La "talking cure" è simile alla forma classica del dialogo di Socrate (p. 92).

Whitehead, per di più, analizza il modello freudiano dell'inconscio sintetizzando che l'inconscio stesso è a parere di Freud il luogo dove risiede la memoria e dove gli stimoli esterni sono registrati. Si nota dunque un ritorno a un modello passivo della memoria. Il testo cardine delle idee freudiane sulla memoria viene individuato nel breve volume intitolato *A Note upon the "Mystic Writing Pad"*. Questo lavoro è ritenuto fondamentale perché riassume la topografia della psiche in termini di processi di iscrizione. Non a caso – viene precisato – in questo saggio Freud si riferisce alla metafora della tavoletta di cera per definire l'inconscio.

Anna Whitehead è interessata alla permanenza delle tracce di materiale inconscio nella memoria e alle potenzialità delle cure psicoanalitiche. Per questo si sofferma sull'ottimismo terapeutico di Freud che presume che il sintomo isterico potrebbe essere rimosso: «if the analyst succeeds in restoring remembrance of these events in the patient, the symptoms will vanish like pacified ghosts» (p. 100).

È interessante notare come l'autrice abbia analizzato il concetto di memoria anche negli antichi romani. Nel paragrafo *The Art of Memory* viene descritto il sistema di A. R. Luria che presenta somiglianze con l'"art of memory" elaborata appunto dagli scrittori romani. Infatti, nell'antica Roma "memorization" era considerata una vera e propria arte. Quest'arte apparteneva alla retorica ed era un mezzo con il quale l'oratore poteva migliorare la sua memoria e tramandare così lunghi discorsi con grande precisione. La memoria viene considerata una sorta di magazzino di argomenti quali giustizia e temperanza.

In *Memory* vengono individuati tre principali fonti antiche che descrivono l'arte del ricordare: la *Rhetorica ad Herennium*, scritta da un maestro anonimo di retorica, *De oratore* di Cicerone e l'*Institutio oratoria* di Quintiliano. Fin dall'antichità la metafora della memoria come scrittura rimane ancorata nell'immaginazione occidentale. Infatti, la scrittura era essa stessa concepita come una forma o processo di memorizzazione. Nelle tradizioni mnemoniche medioevali e al principio dell'età moderna il libro era considerato un aiuto nel processo di memorizzazione e il suo scopo era quello di facilitare le capacità mnemoniche.

Anne Whitehead passa in rassegna una serie di scrittori per i quali la memoria è un sistema usato «for storage and retrieval, and the object to be located is precisely that which was initially laid down. Forgetting, in this system results either from a fault in the storage system or from a decay in or misrecognition of the memory traces» (p. 48). Nel testo vengono colti molti passaggi chiave, come quello che porta al declino dell'arte del ricordare in *auge* dal periodo classico fino agli inizi dell'età moderna. Lo scopo sembra essere quello di delineare un modello emergente della memoria ossia un ricordo che rappresenta «not a copy of an original but more precisely a version of it» (p. 51).

Tra i vari concetti, ad esempio, viene mostrato l'allontanamento di John Locke dal classico sistema mnemonico fino ad arrivare ad una concezione più temporale e narrativa. L'intenzione è di sottolineare come Locke e Hume attraverso le loro opere anticipino la concezione della memoria propria dei romantici. Locke è decisamente contrario al dover migliorare la memoria dei bambini assegnando loro compiti mnemonici. Considera quest'esercizio oltrepassato: «good memory depends [...] on the child's constitution and natural strength of retention» (p. 52). L'idea del filosofo è che la mente del bambino è come «white paper void of all characters, without any ideas» (p. 54), pertanto, le uniche idee che giungeranno nella sua mente deriveranno dall'esperienza. Dunque, di conseguenza, la memoria non può essere innata ma deve essere acquisita.

Interessante è l'accostamento tra Locke e Hume. Per quest'ultimo, dato che l'uomo è incapace di distinguere nettamente la memoria dall'immaginazione, diventa difficile “conoscere” il passato. I riferimenti a Locke e Hume servono a sottolineare i contributi della filosofia illuminista alla concettualizzazione della memoria. Attraverso le loro opere dimostra che la memoria diventa molto più individualizzata in questo periodo ed è connessa alla una nozione del “continuous self” (p. 65).

Ancora tanto ci sarebbe da estrapolare dal testo di Whitehead: dai riferimenti alle *Confessioni* di Rousseau, che rappresenta un testo centrale nell'ambito dell'autobiografia romantica in quanto basato sulla premessa che la memoria possa richiamare alla mente ogni cosa che è accaduta, che niente è stato dimenticato o perso, alle concezioni wordsworthiane espresse nel poemetto *Tintern Abbey* dove il processo del ricordo risulta elemento chiave con l'indicazione delle fragilità della “memory's consolations” (p. 78).

Molto brillante è il capitolo *Involuntary memories* dove l'attenzione viene rivolta alla “memory crisis” con l'enfasi posta sul soggetto. Come

sottolinea Whitehead: «this notion is indebted to Richard Terdiman's incisive analysis of a "long nineteenth-century" memory crisis, which originated in the cultural and historical dislocations of the French Revolution» (p. 85). Qui si pone l'accento sull'esperienza individuale facendo riferimento al pensiero di autori come Freud, Bergson e Proust. La memoria diventa patologica generando ansia. In questo capitolo lo sguardo critico è focalizzato sulla memoria rispetto alla modernità. Occorre, infatti, far risalire tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX un'ansia riguardante la memoria dovuta ai processi di modernizzazione, all'impatto della rivoluzione industriale e ad altri fenomeni simili.

Vengono delineate le forme traumatiche della memoria dal XIX secolo ai giorni nostri attraverso le opere di Freud, Bergson e Proust e si sottolinea quanto la "memory crisis" rimanga irrisolta. A parere della studiosa, infatti, è quanto mai impossibile non far riferimento alle atrocità perpetrate sotto il nazismo e il comunismo quando ci riferiamo agli studi contemporanei sulla memoria. Così come anche «Susannah Radstone [...], rightly, recognizes the centrality of the Holocaust to "memory's resonances in contemporary culture"» (p. 85). Ne deriva l'importanza del dimenticare la storia, così come evidenziato dal riferimento alle parole di Nietzsche: «the accumulated weight of the past threatens to crush him entirely» (p. 86).

I riferimenti a Nietzsche (secondo il quale «tutti soccombiamo alla malattia della storia») mettono in rilievo la necessità dichiarata dallo stesso filosofo tedesco dell'atto del dimenticare che viene considerato importante tanto quanto il ricordare. Il passato è concepito come legame opprimente e, dunque, viene contrastato mediante la capacità di dimenticare. Concetti contrapposti, in modo deciso dall'autrice di *Memory*, a quelli di Kundera dove il ricordare viene, contrariamente a Nietzsche, concepito certamente come un'attività dolorosa, ma anche come una responsabilità. A suo parere il dimenticare le sofferenze del passato è più insopportabile che portare il loro peso dentro (p. 88).

Nella sezione *Traumatic memories*, si evince l'interesse critico per i traumi del Novecento, come ad esempio l'olocausto. Il ricordo del trauma è «organized as bodily sensations, behavioural reenactments, nightmares, and flash backs» (p. 115). Whitehead si sofferma su di un quesito per lei fondamentale e si chiede se un trauma debba essere narrato o rappresentato. Questo problema riguarda anche la possibilità di una cura perché il narrare è visto come essenziale per il processo di guarigione.

Nell'accostamento al genere letterario dell'autobiografia Whitehead ricorda che il filosofo Caruth, sebbene dia importanza alla trasformazione di un trauma in un'opera scritta poiché solo così il trauma può essere comunicato e verbalizzato, asserisce che molti sopravvissuti hanno una riluttanza nel raccontare una storia del passato. C'è, dunque, uno scetticismo sul valore del raccontare se stessi (p. 117). Concetti che potremmo ricollegare al testo di Adriana Cavarero *Tu che mi guardi tu che mi racconti* in cui si evidenzia un'impossibilità di raccontarsi e di auto-comprendere la propria vicenda personale. Sulla necessità di dimenticare, Whitehead espone il proprio parere affermando che una mente affollata da troppi ricordi può certamente giovare dell'atto del dimenticare per sopravvivere. Al tempo, però, dimenticare non implica il superamento di tutte le difficoltà.

Nell'ultimo capitolo *Collective memory* viene fatto riferimento ad un eccesso del ricordare e ad una memoria collettiva. Difatti si evidenzia come la fine dell'Ottocento e l'intero Novecento siano stati pervasi da un senso di eccesso di memoria. Nei primi anni del XX secolo *Collective memory* diventa oggetto di studio. La "habit memory" di Bergson fornisce un elemento fondamentale nell'elaborazione della memoria collettiva e aiuta a concettualizzare la sua trasmissione. Bergson crede che tutte le nostre esperienze passate siano conservate dalla memoria e che gli eventi della nostra vita quotidiana siano immagazzinati nell'inconscio e disponibili per essere ricanalizzati. Per Bergson "pure memory" si manifesta particolarmente nel materiale onirico. Quest'ultimo rappresenta il nostro punto di contatto con la spontaneità dell'inconscio. Al contrario, Halbwachs afferma che i sogni differiscono dal ricordo perché rappresentano un'area dell'esperienza umana che non ha radici in un contesto sociale (p. 127). Dunque, Halbwachs indica che le immagini mentali che ci invadono quando dormiamo non rappresentano il luogo privilegiato della "pure memory". I sogni possono evocare immagini che potrebbero sembrare ricordi ma secondo Halbwachs questa non è che un'illusione: «the fact is that we are incapable of reliving our past while we dream» (p. 127).

Ogni gruppo ha i suoi propri distinti ricordi che i suoi membri hanno costruito attraverso il tempo. La memoria di gruppo comprende un insieme di idee condivise. La memoria collettiva rappresenta l'elemento più permanente e stabile del gruppo. La memoria individuale costituisce un semplice punto di vista della memoria collettiva. A parere di Halbwachs la memoria individuale è assorbita da quella collettiva (p. 129).

A conclusione di questo volume ci sono dei riferimenti all'opera di Jacques Derrida *On Forgiveness* e all'opera *Memory* di Paul Ricœur. Derrida si pone in maniera scettica riguardo alla recente globalizzazione del perdonare, proponendo una versione "mad or impossibile" del perdono, che perdona solo l'imperdonabile. Per l'autore francese il perdono è sospeso tra due poli "the unconditional and the conditional" che rappresentano rispettivamente l'impossibile ma necessaria aspirazione verso il puro perdono e la realtà della società umana. Interessante l'accostamento a Ricœur dato che entrambi i pensatori si sono battuti per l'imprescindibile distinzione tra dimenticare senza amnesia e dimenticare senza cancellare la memoria. Per i due filosofi dimenticare rappresenta una necessità per la salute personale e civica.

Concludendo, si potrebbe affermare che il lavoro di Anne Whitehead rappresenti un testo di riferimento per chiunque voglia avvicinarsi al concetto di memoria e averne disponibile un lucido e preciso condensato dalle origini ai giorni nostri.

MENOTTI LERRO

Louis Hjelmslev, *Teoria del linguaggio. Résumé*, Terraferma, Vicenza 2009.

Curata da Romeo Galassi e Cristina Zorzella è uscita l'edizione italiana del *Résumé* di Louis Hjelmslev, per la traduzione di Stefano Mano e Massimiliano Picciarelli. Come altri testi linguistici di fama, anche il *Résumé* ha avuto una storia editoriale travagliata. L'opera ha circolato a partire dal 1943 in forma di dattiloscritto in lingua danese consegnato a un numero limitato di lettori. Il 1943 – merita ricordare – è lo stesso anno in cui uscì la versione originaria danese dell'*Omkring sprogteoriens grundlaeggelse*, che nel 1963 sarà tradotta in lingua inglese come *Prolegomena to a Theory of Language*¹, e che dal 1968 circola anche in italiano con il titolo *I fondamenti della teoria del linguaggio*². È noto che l'*Omkring* era considerato da Hjelmslev una versione più accessibile, una premessa vulgata del sistema esposto nel *Résumé*: il quale costituisce la versione rigorosa, senza ridondanze dovute a esempi e spiegazioni, della teoria glossematica.

Ma nella forma dattiloscritta, il *Résumé* circolava incompleto. Solo nel 1967 – due anni dopo la morte di Hjelmslev – Whitfield poté ritrovare la parte mancante. Per avere la versione integrale e tradotta in Inglese del *Résumé* si dovrà arrivare alla metà degli anni Settanta dello scorso secolo. Questo, per quanto concerne le vicende di pubblicazione e di diffusione dell'opera che, di fatto, diventa accessibile agli studiosi con trenta anni di ritardo, quando tra generativismo e linguistica pragmatica, la glossematica è ormai confinata nel ruolo di teoria appartenente al passato remoto e sempre meno conosciuto.

Riportate le vicende fortunate dell'opera, segnaliamo quattro buone ragioni per cui questa traduzione è un evento che merita particolare attenzione.

Primo, la ragione storica. Indipendentemente dai giudizi contingenti di questa o quell'epoca (inclusa la presente), la glossematica costituisce una delle espressioni più significative ed emblematiche del pensiero linguistico contemporaneo. Definito, più o meno a ragione, il secolo della svolta linguistica, il Novecento si è caratterizzato per figure e per opere che hanno arricchito la riflessione sul linguaggio di paradigmi inediti: Saussure, Bloomfield, Peirce, Wittgenstein, Austin, Martinet, Benveniste, Devoto, Chomsky. Hjelmslev, in questo contesto, rappresenta l'espressione compiuta e più raffinata dello strutturalismo classico europeo. Si può non condividere, non si può ignorare.

Secondo, la ragione concettuale. L'espressione coniata da Saussure, per il quale «la lingua è una forma non una sostanza», trova nel *Résumé* l'esplicitazione più analitica e completa. La forma è la grammatica: che per Saussure come per Hjelmslev non è la descrizione della lingua attraverso le categorie tradizionali: sostantivo, verbo, aggettivo, pronome ecc. Le categorie tradizionali non sono la risposta alla domanda sulla natura del linguaggio; sono caso mai il problema. Che sono? Da dove vengono? Su cosa poggiano? Sono universali o variano in maniera significativa con le lingue? Per Hjelmslev, come già per Saussure, la grammatica è un sistema di relazioni, niente altro che relazioni: di equivalenza, d'opposizione, d'implicazione o assenza di implicazione (il grado zero di reciprocità, o "costellazione"). Temi lessicali e morfologici, coniugazioni, declinazioni, composizioni frasali e complessi di frasi sono manifestazioni di un gioco di opposizioni, correlazioni e implicazioni. Questo sistema di relazioni prende in glossematica il nome di "Sistema delle dipendenze" e con il *Résumé* Hjelmslev porta a compimento l'obiettivo che si era prefissato otto anni prima nella *Catégorie des cas*³: descrivere in un sistema coerente le relazioni che costituiscono la grammatica di qualsiasi lingua. La glossematica mette la morfologia e la composizione morfologica al centro di tutto il proprio sistema descrittivo, contrariamente alla linguistica di Chomsky che al centro della propria descrizione ha messo l'unità di frase (il Noun Phrase o Sintagma Nominale). Mentre l'idea di forma chomskyana è la ripresa consapevole e teorizzata della concezione che della lingua hanno avuto i grammatici di Port Royal e la linguistica cartesiana, il concetto di forma di Saussure e di Hjelmslev è un prodotto del Novecento che non ha avuto precedenti nella storia del pensiero linguistico, e ha permesso di costruire una teoria del significato autonoma dal riferimento – anche se non lo esclude affatto nei processi di significazione. Il *Résumé* è l'opera in cui la forma linguistica meglio si dispiega nella sua complessa articolazione. John Locke, il grande filosofo empirista, si era avvicinato a un'analoga idea di forma del linguaggio, basata sulla varietà delle condizioni comunicative, piuttosto che sulla fissità dei riferimenti; ma Locke non era un linguista, né poteva avere conoscenze linguistiche tali da permettergli di elaborare una nozione di forma come quella che si sarebbe vista nel Novecento europeo.

Terzo, le ragioni dell'attualità. Sebbene si riferisca esplicitamente nei sottotitoli del *Résumé* e dei *Prolegomena* alle lingue e al linguaggio verbale, Hjelmslev persegue l'obiettivo di produrre una teoria unitaria in grado

di descrivere tutti i sistemi semiotici, secondo un'accezione ristretta che definisce semiotico ogni sistema di comunicazione con struttura analoga a quella del linguaggio verbale. Al presente, la semiotica è una disciplina in difficoltà. Istituzionalmente felice – mai tanti insegnamenti sparsi per le università del mondo; mai tante Società di semiotica e relativi convegni – essa vive da tempo una seria crisi d'identità. Immersa nei paradigmi della sostanza, le sue ricerche invadono e sono invase da discipline d'identità altrettanto incerta: sociologia, teoria della comunicazione, psicologia, antropologia, filosofia del linguaggio. È l'assetto delle *humanities*, non solo quello della semiotica, ad essere affetto nel suo complesso da una sindrome globalizzata di vaghezza. Per come stanno le cose, non si prevedono nel breve periodo inversioni di tendenza né uscite da tale stato di sofisticata promiscuità disciplinare. La semiotica resta per ora un labirinto che disorienta per eccesso di uscite, una “terra di mezzo” – espressione cara a Michel Serres – sulla quale tutti i punti sono allo stesso tempo interni ed esterni a ogni confine. Se questo è lo spaesamento di cui si deve prendere atto, allora è altrettanto necessario confrontarsi con la glossematica che si è proposta come una teoria “forte”, come un sistema di orientamento nel territorio dei sentieri smarriti. Un orientamento non ingenuo: al contrario, la mappa di una topologia di sorprese e di contraddizioni. Va precisato, infatti, che proprio la glossematica, affidando al “punto di vista” e alle sue variazioni (paradigmatiche, sintagmatiche, interstratiche) la condizione costitutiva della semiosi, ha preconizzato la pluralità di sguardi che la significazione proietta ineludibilmente su ciascuno dei propri oggetti. E Romeo Galassi mette in evidenza, nell'*Introduzione*, la corrispondenza tra il *Résumé*, tra la sua struttura testuale disseminata di entrate e uscite plurime (il *Résumé* non è fatto per una lettura lineare) e l'oggetto che descrive. Nella presente epoca, in cui si ripetono le parole d'ordine del cognitivismo e delle neuroscienze, pedissequamente evocate per ricordare la natura complessa del linguaggio, risulta per lo meno paradossale che dai linguisti il modello glossematico sia così poco conosciuto e praticato. Ma questo induce a un altro ordine di considerazioni.

La distanza che gli attuali studi di semiotica hanno preso dai lavori di Hjelmslev ha l'aspetto di una *rimozione* ideologica, di una censura adottata da una intera disciplina che esibisce certezze in ricerche empiriche che di volta in volta si potranno dedicare – magari con brillanti *agudezas* – alla semiotica *du sifflement admirative* o a quella *du recul révérenciel*. Ricerche empiriche che spesso ricorrono all'impianto analitico hjelmsle-

viano, parlano di espressione, di contenuto, di connotazione ma si fermano a queste nozioni primarie, trattate come contenitori di uno sterile esercizio classificatorio e sfociano nella verità del banale. Tornare al *Résumé* vuol dire tornare alla semiotica difficile, quella in cui la classificazione (il codice) di un sistema di segni, e la produzione di un discorso non sono l'esito, ma l'origine del problema semiotico. Come ha osservato altrove Cristina Zorzella⁴, non l'ideologia (la retorica, la narrazione, la mitologia) e le classificazioni delle figure, ma le condizioni costitutive della dimensione ideologica (retorica, narrativa, mitologica) del discorso, le sue penetrazioni e diffrazioni negli strati più resistenti della lingua, le ragioni della sua inarrestabile pervasività nella significazione: questi sono i quesiti della semiotica e per questo livello di problemi il *Résumé* è opera di attualità permanente.

Quarto, le ragioni di merito. C'è una domanda che non può essere elusa. Perché Romeo Galassi e Cristina Zorzella si sono imbarcati, insieme con i due traduttori, nell'impresa defaticante di tradurre il *Résumé*? In fondo, è un testo per addetti o superaddetti ai lavori, che può ben essere letto nella versione inglese procurata da Whitfield. Si aggiunga che è un testo che brulica di termini tecnici, e dell'opera tecnica ha tutte le caratteristiche testuali: un lessico esclusivamente gergale con dominante valore denotativo; sequenze di brevi frasi dichiarative; ipotassi pressoché inesistente, limitata per lo più alla formulazione delle regole (la gerarchia tra gli enunciati è segnata dalla numerazione progressiva di regole e di definizioni). Chi sfoglia l'opera ha la sensazione di essere di fronte a un manuale d'istruzioni, magari a quelle di un software informatico, piuttosto che a un testo di linguistica generale e di semiotica. Credo che sia più che mai pertinente fare sull'opportunità e sul merito di questa traduzione qualche considerazione sostanziale. Non è un caso se poco sopra ci siamo intrattenuti sulla particolare forma testuale del *Résumé* e sulla sua corrispondenza con l'oggetto che descrive. Né è un caso se abbiamo precisato che l'oggetto semiotico, come la teoria che lo descrive è una "terra di mezzo", in cui ogni luogo è intersezione di relazioni appartenenti a logiche diverse. Checché possa apparire per la sua forma testuale, il *Résumé* non è un manuale né un testo tecnico; è l'esposizione di una indagine sistematica sul linguaggio, la messa in luce del dispiegamento di condizioni che permettono a un miscuglio di eventi materiali (sonorità, gestualità, graffiti, strumenti in azione come orologi, igrometri, sensori) di svolgere una funzione comunicativa. Il *Ré-*

sumé è la risposta (non l'unica, certamente) all'enigma dell'esistenza della comunicazione, proprio come la teoria gravitazionale è la risposta (non l'unica, anche in questo caso) all'enigma dell'esistenza del movimento nello spazio. Il *Résumé* è un classico del pensiero linguistico del Novecento, e la lingua inglese è solo la lingua egemone dell'epoca attuale e contingente: fattore, quest'ultimo, non trascurabile ma non sufficiente per escludere l'opportunità di traduzioni.

C'è di più. È noto che la traduzione non è un trasferimento di significati; è una trasformazione del testo resa possibile da un'attività di comprensione. La traduzione implica sempre, anche al di fuori dalla volontà e dalla consapevolezza di chi traduce, un'ermeneutica. Tradurre il *Résumé* equivale a rivisitare le sue significazioni sotto punti di vista che sono gli stessi e allo stesso tempo sono diventati diversi da quelli del testo d'origine. Whitfield appose alla sua versione inglese del *Résumé* una *Introduzione* preziosa, densa d'informazioni e di chiarimenti sulla storia del testo e su diversi problemi interpretativi – anch'essa conservata e tradotta nella presente edizione italiana. L'*Introduzione* che Romeo Galassi appone a questa nuova traduzione, contribuisce a propria volta a determinare alcune coordinate in cui l'opera va collocata: la natura dell'analisi glossematica, il rapporto tra la deduzione glossematica e quella della logica classica, la presenza implicita delle leggi di partecipazione, la gerarchia tra i sistemi logico, prelogico e sublogico, la natura intrinsecamente morfologica della teoria glossematica. Sono puntualizzazioni e aiuti alla lettura di cui si deve essere grati a traduttori e curatori, visto che l'opera si propone per una doppia sfida: l'obiettivo difficoltà del testo, il suo innegabile valore emblematico. Siamo, dunque, di fronte a un contributo significativo, non solo per la migliore comprensione dell'opera di Hjelmslev, ma anche per riappropriarci di una parte dell'orizzonte linguistico sul quale da tempo l'occhio corre miope e distratto.

MASSIMO PRAMPOLINI

Note

1. Traduzione e cura di F. Whitfield in stretta collaborazione con Hjelmslev.
2. Traduzione e cura di G. C. Lepscky.
3. L. Hjelmslev, *Catégorie des cas*, Universitetsforlaget Aarhus, Copenhagen 1935.
4. R. Galassi, B. Morandina, C. Zorzella, *Studi in onore di Eli Fischer-Jørgensen*, "Janus VI", Terra Ferma, Vicenza 2006.

Abstracts

Francesco Attruia, Culture et développement durable. Quels enjeux pour l'analyse argumentative des cyberdiscours?

L'analisi del discorso, legata in origine alla riflessione filosofica intorno ai discorsi scientifici e ideologici di matrice marxista, ha per oggetto lo studio dell'enunciato inserito in un contesto storicamente e socialmente datato. Il nostro obiettivo è quello di analizzare, da una prospettiva enunciativa, i discorsi della blogosfera francofona sullo sviluppo sostenibile. Prenderemo in esame in che modo questi blog riescono ad orientare la visione e i punti di vista dei lettori senza, tuttavia, manipolarne il pensiero. Pertanto, il modello teorico a cui ci ispiriamo è quello dell'*argumentation dans le discours*, elaborato in tempi recenti all'università di Tel Aviv e che, pur non negando la pertinenza della pragmatica integrata alla *langue*, si riconcilia con la tradizione aristotelica avvalendosi di numerosi approcci: linguistico (tra cui quello enunciativo), dialogico, interazionista, testuale, stilistico e, infine, quello legato ai generi del discorso.

Linda Barone, Computer Learner Corpora e sistemi di annotazione dell'errore

Il presente lavoro ha lo scopo di introdurre e descrivere brevemente due progetti e software di annotazione dell'errore, il primo di natura "commerciale" – *Cambridge Learner Corpus* – e il secondo di natura "accademica" – UCLEE, *Université Catholique de Louvain Error Editor* – per mettere in rilievo le differenze e sottolineare eventuali problemi di etichettatura dell'errore. Grande spazio è dato al software di natura accademica che, applicato a un database di produzioni scritte di apprendenti italiani di lingua inglese presso atenei nazionali, ha messo in evidenza problemi di scelta delle etichette che spesso si sovrappongono, sembrano discostarsi dalla categoria giusta o appartenere a diverse categorie. Questo evidenzia come, al momento, l'analisi dell'errore e l'esistenza di diverse "aree problematiche" ad essa connesse generino confusione e approssimazione.

Rita Calabrese, Analisi dell'interlingua e sistemi di annotazione: implicazioni teoriche ed indagini empiriche

Il contributo nasce nell'ambito di uno studio preliminare condotto su un campione di dati inclusi in un *corpus* (University of Salerno Learner Corpus) di produzioni scritte da studenti di inglese come lingua straniera provenienti da diversi atenei del centro-sud d'Italia con l'obiettivo di illustrare le caratteristiche tecniche e le capacità descrittive di alcuni dei più diffusi sistemi di annotazione morfo-sintattica e degli errori. L'indagine condotta sul campione di dati è incentrata sull'interpretazione e conseguente annotazione dei sintagmi preposizionali che costituisce una delle aree della grammatica della lingua in cui risultano più evidenti le diverse strategie messe in atto dagli apprendenti a livello semantico-sintattico e la loro difficoltà ad integrare automaticamente struttura sintagmatica ed informazione lessico-semantica. Nella sua natura di *work-in-progress*, il presente contributo fornisce spunti su procedure metodologiche volte a individuare non solo la reale natura delle produzioni interlinguistiche degli apprendenti di lingua straniera, ma anche le caratteristiche strutturali delle produzioni *non-nativelike*, di cui gli analizzatori sintattici dovrebbero tener conto.

Mariagrazia De Meo, Subtitling dialect and culture-bound language

La sottotitolazione riveste recentemente un ruolo importante nell'ambito degli studi traduttologici anche in virtù del riconoscimento dei complessi livelli linguistici ad essa connessi. L'obiettivo della ricerca è quello di analizzare le strategie di traduzione di varietà linguistiche culturali e dialettali presenti nella lingua parlata con caratteristiche fonetiche, grammaticali e lessicali che subiscono inevitabilmente forti modifiche nel passaggio dalla lingua parlata a quella scritta. Le esigenze spesso costrittive di riduzione del testo, nonché la natura intersemiotica della sottotitolazione, portano talvolta a sacrificare quelle forme prosodiche preziose nella connotazione della lingua parlata. Il dialetto poi, in quanto complesso da definire non solamente dal punto di vista linguistico, rappresenta un codice di comunicazione permeato dalla più alta carica culturale e connotativa. Si potrebbe non tradurlo; nel momento in cui si decide di tentarne una resa, sorge il problema delle scelte possibili. In particolare l'articolo approfondisce la pratica traduttiva del dialetto nei sottotitoli di alcuni importanti film italiani come *Nuovomondo* di E. Crialese, *Nuovo Cinema Paradiso* di G. Tornatore e un episodio della serie del *Commissario Montalbano*, in cui esso rappresenta un elemento fortemente caratterizzante.

Rossella Ianniciello, Gli usi parlati nei language forum: un modo innovativo per interrogarsi sulla lingua viva

Questo contributo parte da un'analisi delle marche d'uso impiegate nei dizionari per riferirsi alla lingua parlata, prestando particolare attenzione alla marca *colloquiale* che, essendo quella più neutra rispetto alle altre, non ha una definizione enciclopedica. Il nostro intento è quello di mostrare come gli usi parlati sono segnalati nei dizionari e nei language forum al fine di verificare se gli utenti sono in grado di distinguere i vari registri riconducibili alla lingua parlata e se, in riferimento a determinate unità lessicali, essi fanno ricorso a un'etichetta piuttosto che a un'altra. Attraverso un'analisi esclusivamente lessicale degli usi parlati all'interno dei forum linguistici incentrati sulla lingua inglese è stato possibile verificare quanto e in relazione a quali problematiche gli utenti si mostrano disponibili a iniziare nuove discussioni in rete. Perseguendo il nostro obiettivo abbiamo preso in esame i language forum situati all'interno di due dizionari online, *The Free Dictionary* e *Word Reference*, e altri forum e blog creati *ad hoc* per discutere su che cosa possa considerarsi *colloquiale*, *gergale*, *informale* ecc.

Mariadomenica Lo Nostro, Quels encadrés pour quels types de public

Allo stato attuale la difficoltà di apprendimento di una lingua non è più limitata alla struttura o al lessico, ma a tutte quelle sfumature che concorrono a costituire le peculiarità di una lingua e di una cultura. A tal fine i dizionari, specie i bilingue, si sono rivelati spesso deficitari fornendo quasi esclusivamente le accezioni e le strutture canoniche, occupandosi molto raramente, e talvolta impropriamente, dell'elemento lessicoculturale. Per ovviare a questa carenza, alcuni dizionari hanno cominciato ad introdurre supplementi che esplicitano particolarità d'uso e di cultura. Talvolta si tratta di un'impresa di *merchandising* piuttosto che del risultato di una reale ricerca che soddisfi i bisogni dell'utente. Le case editrici sembrano non tener conto del fatto che le diverse tipologie di dizionario scaturiscono dalle esigenze del pubblico prima che dalla diversificazione delle vendite. La nostra riflessione, attenta agli obblighi editoriali e ai bisogni dei fruitori, rivolge lo sguardo alla pluralità del pubblico e alle sue esigenze cercando di riassumere gli elementi necessari, indispensabili e superflui limitatamente alle finalità che si propone ogni singolo strumento.

Gisella Maiello, L'approche géo-linguistique de la communication multilingue sur l'Internet

Il nostro studio evidenzia in che misura negli scenari culturali del nuovo mondo il rapporto tra lingua, cultura e tecnologia diventa sempre più un

ABSTRACTS

problema di fondamentale importanza. Attraverso l'analisi della loro interazione continua abbiamo evidenziato particolari caratterizzazioni linguistiche, integrate nel circuito della conoscenza schematica profonda, che condizionano in modo più o meno intenso le aspettative circa la composizione del messaggio. Abbiamo di conseguenza preso in esame gli effetti che l'introduzione di strumenti informatici produce, specie nell'ambito dei linguaggi e della scrittura. Né abbiamo trascurato la riflessione sulla ricerca scientifica e sulle necessarie considerazioni critiche, nel campo della linguistica, di un uso non controllato delle nuove tecnologie.

Elena Paruolo, Translating Food in Children's Literature

Come è noto, il processo della traduzione interlinguistica va oltre la pura conversione da una lingua ad un'altra e richiede un'operazione di trasferimento interculturale che coinvolge contesti culturali diversi. Nel mio intervento propongo una riflessione sulla traduzione, nella letteratura per l'infanzia, di un elemento culturalmente ben definito quale il cibo. Prendo in esame alcuni passaggi delle seguenti opere: *La belle au bois dormant* (Charles Perrault, 1697) nelle traduzioni in lingua inglese di Andrew Lang (1889), A. E. Johnson *et al.* (1962), Angela Carter (1991) e, in lingua italiana, di Carlo Collodi (1875), Elena Giolitti (1957), Ida Porfido (2002) – *Le avventure di Pinocchio* (Carlo Collodi, 1881-83) nelle traduzioni in lingua inglese di Mary Alice Murray (1891), Ann Lawson Lucas (1996) e Emma Rose (2003) – *The Wind in the Willows* (Kenneth Grahame, 1908) nelle traduzioni in lingua italiana di Beppe Fenoglio (1982), Patrizia de Rachewiltz (1997), e nell'adattamento di Inga Moore con traduzione di Mauro Rossi (2001). *Snow-White and the Seven Dwarfs* e *Goldilocks and the Three Bears* (Roald Dahl, 1982) nella traduzione in lingua italiana di Roberto Piumini (2000). Si tratta di opere che – come le fiabe – prevedono molteplici livelli di lettura e che, di fatto, si rivolgono a un doppio destinatario.

Susana Pastor Cesteros, Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario

Nell'ambito dell'acquisizione dello spagnolo a scopo professionale ed accademico, il nostro articolo sottolinea il rapporto tra quest'ambito specifico e l'apprendimento integrato di lingue e contenuti (AICLE in spagnolo e CLIL in inglese). L'esperienza degli studenti Erasmus nella nostra università evidenzia come questi ultimi abbiano bisogno di una conoscenza strumentale della seconda lingua per poter frequentare le lezioni

e sostenere i relativi esami (ovvero acquisire competenze in ambito linguistico e socio-culturale della lingua che apprendono). Ciò è fonte di difficoltà nel processo di assimilazione dei contenuti delle diverse discipline (Medicina, Giurisprudenza, Storia, Chimica, Biologia, Filologia...). Gli studenti sono, di fatto, chiamati a utilizzare un linguaggio tecnico, con tutte le implicazioni terminologiche, testuali e pragmatiche ad esso connesse. Il fatto di frequentare lezioni nelle diverse discipline in lingua spagnola modifica completamente il processo di insegnamento/apprendimento della lingua rispetto al modello tradizionale di educazione primaria e secondaria.

Rosario Pellegrino, TICE, un mezzo TAL per l'insegnamento/apprendimento delle lingue

Partendo dalla *méthode éclectique* di Sandholtz, Ringstaff e Owyer, il nostro studio ha preso in considerazione l'analisi delle possibilità che offrono le nuove tecnologie alla risoluzione di lacune socio-culturali, senza trascurare la dimensione interpersonale dell'apprendimento delle lingue straniere con particolare riferimento al FLS. Abbiamo approfondito in modo particolare tematiche concernenti l'apprendimento del francese centrato sulle *tâches* attraverso Internet e l'approccio cibernetico in un'ottica di appropriazione della lingua francese e di *apprivoisement* delle tecnologie. L'avvento del Web 2.0 con le sue enormi potenzialità è stato da noi preso in considerazione nella sua dimensione didattica che rende l'apprendente protagonista nel suo percorso di appropriazione della lingua. Completa il nostro studio l'analisi critica di un progetto online denominato *Mission Paris*, il cui scopo è la diffusione della cultura e della lingua francese con un'attenzione particolare all'attualità attraverso la soluzione di enigmi.

Massimo Prampolini, Il linguaggio tra tecnica, gioco ed economia

Un'unica e medesima struttura è condizione costitutiva dell'agire comunicativo (il linguaggio), dell'agire strumentale (la tecnica), dello scambio dei beni (l'economia), dell'azione ludica (il gioco). Usare monete, utensili, parole, scambiare beni, giocare col corpo e con oggetti sono tutte attività che implicano uno stesso sistema di relazioni: questa è, in sintesi, la tesi argomentata. Tesi che emerge mettendo a confronto autori del Novecento di estrazione diversa, tutti convergenti verso un medesimo risultato: il linguista Ferdinand de Saussure con la distinzione *langue/parole*; i matematici Morgenstern e von Neumann con

ABSTRACTS

la teoria dei giochi e l'analisi del comportamento economico; il semio-
logo Louis Prieto, i paleontologi André Leroi-Gourhan e Philip Lie-
berman con i loro studi sulla nascita dell'abilità tecnica e della paralle-
la abilità di scambio linguistico.

**Sophie Stallini, Internet et multilinguisme: les ressources en ligne de la
coopération éducative franco-italienne et européenne**

Mezzo straordinario ed indispensabile, Internet è anche una “tela” in cui,
agevolmente, il navigatore si perde, in virtù della molteplicità delle infor-
mazioni, dei links, delle idee e delle associazioni d'idee che la rete produ-
ce. Il nostro contributo non ha nessuna pretesa di esaustività: si propone
solo come un *task* per i docenti (e gli *stakeholders*) dell'insegnamento su-
periore e universitario che vogliono conoscere, e eventualmente sfruttare,
le risorse disponibili online, in materia di cooperazione italo-francese. Ab-
biamo quindi cercato di classificare i siti per pertinenza (pubblico di rife-
rimento a cui si rivolgono, progetti promossi dall'Unione Europea, dai
paesi, da associazioni ecc.) e di mettere in evidenza le loro peculiarità. No-
nostante la rapidità del medium (intesa come dinamismo e caducità), ab-
biamo preso in considerazione le ultimissime iniziative in materia.

**Valeria Anna Vaccaro, Dalla lavagna analogica alla LIM: nuovi scenari in-
terattivi nell'insegnamento delle lingue**

In seguito ai cambiamenti verificatisi in quest'ultimo ventennio, si assiste
a un proliferare di new media che ibridano i vecchi, caratterizzandosi per
il crescente tasso di interattività e la prevalenza di interfacce che predili-
gono lo schermo e l'immagine. In questa prospettiva si inserisce la lava-
gna interattiva multimediale che integra gli audiovisivi con la didattica
frontale, in vista di una consapevolezza del linguaggio video da parte de-
gli studenti. In un ipotetico percorso di realizzazione di audiovisivi in
classe, il nostro studio illustra le caratteristiche della lavagna interattiva
che, grazie alle sue potenzialità multimediali, accresce l'efficacia dell'in-
segnamento linguistico, qualunque sia il modello didattico prescelto. In
modo particolare abbiamo evidenziato come, soprattutto per interventi
di didattica breve o metodi particolari, l'impiego della LIM consenta la co-
struzione di modelli visivi e tutoriali, esercizi e test difficilmente reper-
bili su libri di testo, che possono risultare molto più efficaci di una lezio-
ne teorica. Di fatto essi pongono lo studente nella condizione di “mani-
polare” la lingua, impossessandosi in modo attivo e creativo dei propri
meccanismi di apprendimento.

Gli autori

Francesco Attruia, Dottorando in Linguistica francese, Università di Brescia. Dal 2009 è iscritto in cotutela all'Università Paul Verlaine di Metz.

Linda Barone, Ricercatrice di Lingua e traduzione inglese, Dipartimento di Studi linguistici e letterari, Facoltà di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Salerno.

Rita Calabrese, Ricercatrice di Lingua e traduzione inglese, Dipartimento di Studi linguistici e letterari, Facoltà di Scienze della formazione, Università degli Studi di Salerno.

Mariagrazia De Meo, Ricercatrice di Lingua e traduzione inglese, Dipartimento di Studi linguistici e letterari, Facoltà di Scienze della formazione, Università degli Studi di Salerno.

Rossella Ianniciello, Borsista annuale, collabora al Progetto FIRB 2009-2012, coordinato dalla prof.ssa Miriam Voghera, Dipartimento di Studi linguistici e letterari, Facoltà di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Salerno.

Mariadomenica Lo Nostro, Ricercatrice di Lingua e traduzione francese, Dipartimento di Teoria e storia delle istituzioni, Facoltà di Scienze politiche, Università degli Studi di Salerno.

Gisella Maiello, Professore ordinario di Lingua e traduzione francese, Dipartimento di Studi linguistici e letterari, Facoltà di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Salerno.

Elena Paruolo, Ricercatrice di Letteratura inglese, Dipartimento di Studi linguistici e letterari, Facoltà di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Salerno.

Susana Pastor Cesteros, Professore associato di Linguistica generale, Dipartimento di Filosofia spagnola, Linguistica generale e Teoria della letteratura, Facoltà di Lettere e filosofia, Università degli Studi di Alicante.

GLI AUTORI

Rosario Pellegrino, Ricercatore di Lingua e traduzione francese, Dipartimento di Studi linguistici e letterari, Facoltà di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Salerno.

Massimo Prampolini, Professore associato di Filosofia e Teoria dei linguaggi, insegna Semiotica, Dipartimento di Studi linguistici e letterari, Facoltà di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Salerno.

Sophie Stallini, Agrégée d'italien, Maître de conférences en Langue et Littérature Italiennes et en Arts du Spectacle. Nell'a.a. 2009-2010: docente di scambio di Lingua francese, Facoltà di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Salerno.

Valeria Anna Vaccaro, Ricercatrice di Lingua e traduzione francese, Dipartimento di Studi linguistici e letterari, Facoltà di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Salerno.

