

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**



**TESIS DOCTORAL**

**Lexicografía digital y enseñanza de lenguas**

**Lessicografia digitale e insegnamento delle lingue**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Carla Marelo**

**Directora**

**Natalia Borreguero Zuloaga**

**Madrid, 2018**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**DOCTORADO EN ESTUDIOS FRANCESES**



**TESIS DOCTORAL**

*Lexicografía digital y enseñanza de lenguas*

*Lessicografia digitale e insegnamento delle lingue*

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Carla Marelló

DIRECTOR

Profesora Margarita Natalia Borreguero Zuloaga

Madrid, 2017

## **Ringraziamenti e dedica**

Il mio ringraziamento più sincero al Collegio dottorale del Centro di Estudios Franceses dell'Università Complutense di Madrid per avermi accolto. In particolare debbo alla grande pazienza e al sostegno della Prof.ssa Margarita Borreguero Zuloaga l'esser riuscita ad arrivare fino in fondo al percorso.

Nel cammino mi hanno aiutato a vario titolo i colleghi torinesi Manuel Barbera, Elisa Corino, Felisa Bermejo, Cristina Onesti.

Importante è stata la collaborazione di Luiza Buliga e dei docenti di tre scuole secondarie di Torino e Nichelino che con le loro classi mi hanno permesso di verificare la validità di un approccio scolastico ai dizionari digitali. Un sentito grazie ai miei allievi universitari che hanno svolto il ruolo di osservatori durante i test in classe.

Un grato pensiero anche alla Fondazione CRT e alla casa editrice Zanichelli che hanno sostenuto il progetto di sperimentazione nelle scuole.

Ringrazio i curatori delle miscelanee e delle riviste da cui sono tratti i quattro scritti presentati in questa tesi "en formato publicaciones".

Dedico questo lavoro a mio marito Dario Tarducci, che mi ha creato a casa una sicura postazione di lavoro in rete e ha pazientemente accettato di condividere con la tesi parte del nostro tempo insieme.

## Indice

Capitolo 1. Per un progetto formativo.....	5
1.1 Introduzione: il valore didattico della lessicografia digitale .....	5
1.2 Definire i termini usati .....	9
1.2.1 Definizioni per esperti e relativo dibattito .....	9
1.3 La lessicografia digitale: inizi e punti di vista .....	10
1.3.1 Una tipologia di dizionari digitali .....	14
1.4 Rapporti fra lessicografia e linguistica computazionale .....	17
1.5 Lessicografia digitale: suo ruolo nell'educazione linguistica .....	19
1.5.1 Allenare all'uso dei dizionari digitali in rete.....	23
1.5.1.1 Con chi abbiamo sperimentato.....	25
1.5.2 Esercitazioni con uso del dizionario monolingue di italiano a partire da testi letterari.....	27
1.5.2.1 Un'esercitazione su Giovanni Verga (1840-1922): <i>La roba</i> .....	27
1.5.2.2 Una seconda esercitazione su Giovanni Verga (1840-1922): <i>Libertà</i> .....	35
1.5.2.3 Leggere testi poetici con l'aiuto dei dizionari. Fare storia della lingua .....	38
1.5.3 Esercizi con il dizionario bilingue di francese .....	39
1.6 Test di consultazione.....	41
1.6.1 Esercizi per i quali è indispensabile un dizionario digitale con base di dati. I tre test somministrati .....	42
1.7 Brevi note conclusive del capitolo 1 .....	46
Capitolo 2. M-lexicography ovvero dizionari nel telefonino.....	48
2.1 Introduzione .....	48
Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class.....	50
2.2 Conclusioni del capitolo 2.....	78
Capitolo 3. Far sintassi con i dizionari cartacei o digitali .....	79
3.1 Introduzione .....	79
Verbi impersonali, anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti .....	81
3.2 Conclusioni del capitolo 3.....	106
Capitolo 4. Collocazioni da insegnare e dizionari digitali .....	108
4.1 Introduzione .....	108
Dizionari di collocazioni italiane e collocazioni da insegnare nell'uso scritto ....	111
4.2 Conclusioni del capitolo 4.....	129
Capitolo 5. Il lemma nel dizionario digitale.....	131
5.1 Introduzione .....	131
Frontieres de la lexicologie Italienne. Des unités multilexicales aux collocations .....	133
5.2 Conclusioni del capitolo 5.....	153
Capitolo 6. Conclusioni generali <i>in itinere</i> .....	155

6.1 Risultati delle sperimentazioni.....	155
6.2 Prosecuzioni della sperimentazione a breve termine .....	156
6.3 Prospettive.....	161
Capitolo 7. Appendice.....	164
7.1 Testo di <i>La roba</i> di Giovanni Verga e esercizio .....	164
7.2 Testo di <i>Libertà</i> di Giovanni Verga e esercizio .....	169
7.3 <i>Al cor gentil rempaira sempre amore</i> di Guido Guinizzelli. Testo e esercitazione .....	173
7.4 <i>Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira</i> di Guido Cavalcanti. Testo e esercitazione .....	177
7.5 Consigli pratici su come trasformare i pacchetti di lemmi copiati dal dizionario in liste .....	183
7.6 <i>Les parcs naturels</i> testo e esercizi.....	185
7.7 Risultati prima parte esercitazione su <i>La roba</i> di Verga.....	187
7.8 Risultati <i>Les Parcs naturels</i> .....	187
7.9 I tre test di consultazione.....	190
7.10 Test modificato per esser svolto senza dizionario base di dati .....	196
7.11 Questionario prima della sperimentazione.....	198
7.12 Dichiarazione di Elisa Corino coautrice .....	200
8. Glossario pratico .....	201
9. Bibliografia .....	212
Dizionari e opere di riferimento.....	212
Sitografia.....	213
Altra bibliografia.....	214
Resumen Lexicografía digital y enseñanza de lenguas.....	224
Summary .....	230
Digital Lexicography and Language Teaching .....	230
Riassunto.....	236
Lessicografia digitale e insegnamento delle lingue .....	236

## Capitolo 1. Per un progetto formativo

### 1.1 Introduzione: il valore didattico della lessicografia digitale

Da quando nel 1989 ho avuto l'occasione di cominciare a scrivere di lessicografia su supporto informatico non ho più smesso di seguirne gli sviluppi. Dopo un periodo in cui l'ho considerata uno strumento per studiosi di lessico, ho cominciato a studiarne le potenzialità per la formazione di futuri docenti di lingua madre o straniera e negli ultimi anni, quando molti vocabolari sono diventati accessibili attraverso la rete, ho voluto approfondirne i risvolti didattici in classe.

Questa tesi è appunto incentrata sul valore didattico della lessicografia digitale, un valore didattico

- intrinseco, quando presenti opere significativamente arricchite sia in termini quantitativi che qualitativi rispetto ai dizionari a stampa;
- estrinseco, in quanto la popolazione studentesca non consulta più dizionari cartacei e si serve di opere di consultazione gratuite online;
- di formazione iniziale e permanente, in quanto i dizionari gratuiti e a pagamento che permettano ricerche avanzate online costituiscono l'ideale banco di allenamento per ricerche con filtri e operatori booleani, poiché sono delle basi di dati più familiari di altre per l'utente giovane o per l'utente inesperto.

La tesi si articola in un corposo capitolo introduttivo, in quattro capitoli contenenti i testi proposti inquadrati ciascuno da brevi introduzioni e conclusioni e in una conclusione generale che riannoda le fila delle varie parti e si proietta verso sperimentazioni future.

L'appendice comprende i testi letterari di Pirandello, Cavalcanti e Guinizzelli per i quali si sono proposte delle attività da svolgere con il dizionario digitale monolingue. Comprende le prove complete proposte alle classi sperimentali, i test di consultazione finali – più una loro versione proponibile a chi non ha accesso al sito della Zanichelli e si avvale dei dizionari monolingui online gratuiti – e infine il questionario distribuito agli studenti prima della sperimentazione.

Nel cap. 8 è poi inserito il glossario pratico di cui si discute nel § 1.2 del capitolo introduttivo.

I tre aspetti del valore didattico della lessicografia digitale sono presenti nei quattro articoli pubblicati e selezionati per questa tesi dottorale: l'ordine in cui i quattro contributi sono stati disposti non è cronologico, ma piuttosto tematico-funzionale<sup>1</sup>.

Il primo scritto, "Using Mobile Learning Dictionary in an EFL Class"<sup>2</sup>, riprodotto nel cap. 2, fu presentato come relazione plenaria su invito al congresso del 2014 della Società europea di lessicografia Euralex, congresso dal tema "The User in Focus". Lo scritto si occupa delle abilità di consultazione dei giovani studenti di una scuola che prepara al mondo del lavoro (professioni collegate alla meccanica, all'elettronica, all'informatica). Cerca di indagare se sia più facile per gli studenti trovare informazioni nella versione cartacea di un dizionario bilingue o in quella online con accesso da computer fisso, o nella app dello stesso dizionario consultata tramite cellulare. Lo scritto è il prodromo delle sperimentazioni condotte nel 2016-17 di cui si riferisce nei §§ 1.5 e 1.6 di questo stesso

---

<sup>1</sup> Avvertenza: le figure e le note sono numerate come nell'originale. Le bibliografie non sono state ricomprese nella bibliografia della tesi.

<sup>2</sup> Pubblicato in A. Abel, C. Vettori, N. Ralli (eds.), Proceedings of the XVI EURALEX CONGRESS The User in Focus, Bolzano 15-19 luglio 2014, Bolzano, Eurac Research Press, pp. 63-83 e scaricabile da: <http://euralex.org/category/publications/euralex-2014/>.

capitolo: vi è una continuità di luogo di sperimentazione e di dizionari testati, ma cambia il tipo di classe e, facendo dialogare quelle sperimentazioni di tre anni fa con quelle recenti, si nota il permanere di problematiche già emerse, ossia il fatto che, a monte della modalità d'accesso al dizionario, resta di fondamentale importanza il bagaglio di riflessione metalinguistica di cui lo studente dispone.

Il testo riprodotto nel cap. 3, “Verbi impersonali, anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti”, scritto insieme a Elisa Corino<sup>3</sup>, è recentemente stato pubblicato sul numero 1 del 2017 della *Rassegna italiana di linguistica applicata RILA*, rivista fondata nel 1969. Pubblicata dall'editore Bulzoni di Roma è una delle sedi più tradizionali per gli studi di linguistica applicata all'insegnamento delle lingue. Il contributo riprende un tema che una delle co-autrici ha già affrontato in passato (cfr. Marellò 2013c) e mostra sia un uso della lessicografia digitale monolingue e bilingue italiana come base di dati da cui estrarre informazioni sull'uso dell'annotazione *impersonale* riferita ai verbi, sia un'attenzione per la consultazione da parte dei discenti. È un contributo più metalessicografico degli altri tre e affronta la questione dell'interfaccia con la sintassi nelle microstrutture di verbi che contengono l'indicazione *impersonale*, mostrando come in un futuro dizionario, digitale o non digitale, l'indicazione vada utilizzata con maggior precisione e coerenza, se si vuole che gli apprendenti di lingue i cui dizionari la presentano ne traggano le indicazioni sintattiche desiderate. Si concentra su una *crux* dell'italiano, ossia l'uso impersonale di verbi e la correlata funzione di soggetto delle complete. È una questione che i dizionari affrontano in modo diverso, ma se non altro la digitalizzazione sta aiutando a portare a galla incongruenze all'interno dello stesso dizionario. Nella parte finale dello scritto si propone un tipo di voce più accessibile all'apprendente di italiano L2 o al lettore italofono in formazione.

Il contributo riportato nel quarto capitolo si intitola “Dizionari di collocazioni italiane e collocazioni da insegnare nell'uso scritto”<sup>4</sup>, e discute in modo indiretto di verbi e delle loro microstrutture, poiché si concentra sul trattamento delle collocazioni, soprattutto quelle Verbo+Nome, nei dizionari italiani e si interroga su quali e quante collocazioni vadano insegnate ad apprendenti di L2. Vi si nota che le collocazioni sono sempre state osservate e registrate dai lessicografi del passato, anche se con una diversa consapevolezza rispetto all'oggi, e osserva che in un dizionario per apprendenti è necessario trovare dei criteri di selezione basati su considerazioni funzionali per decidere quali collocazioni registrare. Gli esercizi della sperimentazione riportati nell'introduzione, in particolare nel § 1.5.2.1, dimostrano che è necessario fare ancora molto per riuscire a far cogliere agli studenti in formazione i rapporti preferenziali, diversi da quelli fissi dei modi di dire e dei proverbi, che i linguisti chiamano collocazioni ristrette. È un percorso che richiede una maggior esposizione delle classi a concordanze estratte da corpora: per arrivare a questa esposizione molto prima dell'università, la penetrazione delle tecnologie nell'insegnamento della lingua madre è fondamentale ed è importante la collaborazione fra docente di lingua madre e docente di lingua straniera nel far vedere concordanze estratte da corpora di varie lingue.

---

<sup>3</sup> Il contributo è frutto della collaborazione delle due autrici, tuttavia sono di Marellò (autore principale) i §§ 1, 2, 3, 6; sono di Corino i §§ 4, 5.

<sup>4</sup> Relazione plenaria tenuta a un congresso svoltosi a Torino dal 9 all'11 maggio 2013 e poi rielaborata e sfociata in un articolo pubblicato, dopo *blind review*, in Alessandra Molino, Serenella Zanotti (eds.), *Observing Norms Observing Usage: Lexis in Dictionaries and in the Media*, Bern, Peter Lang, 2014, pp.183-199.

Corpora di traduzioni (come quelli costruibili a partire da strumenti come il *Proyecto Boscán Catálogo de las traducciones españolas de obras italianas (hasta 1939)* <http://boscan.uv.es:591/index.htm>) o corpora paralleli (come quelli che si potrebbero basare su raccolte di testi compresi nella Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE), <http://www.bvfe.es/>, e su testi raccolti in consimili repertori digitali italiani o in Google scholar) dovrebbero entrare stabilmente nella formazione dei docenti di lingua madre e di lingua straniera, affinché i docenti possano trasmettere agli allievi le strategie di ricerca.

L'ultimo scritto, riprodotto nel cap. 5, si intitola "Frontières de la lexicologie italienne. Des unités multilexicales aux collocations"; è apparso in un numero di *Cahiers de lexicologie*, nota rivista francese, dedicato alla ricerca italiana in linguistica<sup>5</sup>. Tratta del valore lessicologico delle indagini sulle unità multilessicali e sulle collocazioni, individuate come argomento dibattuto nel panorama italiano e presentate al pubblico di lettori specialisti della rivista: vi si argomenta che i vantaggi offerti dalla lessicografia digitale che, grazie alla ricerca tuttotesto, non preclude il ritrovamento di un'unità oltre la parola singola, qualunque sia il modo in cui è stata lemmatizzata, hanno fatto passare in secondo piano la riflessione teorica sulla lemmatizzazione e trattamento delle unità multilessicali.

Nel loro intento di presentare un confronto fra situazioni non squisitamente legate alla lessicografia di un solo paese, intento collegato alle sedi di pubblicazione e alle occasioni per cui sono stati composti, i quattro scritti affrontano il valore didattico sia dei dizionari monolingui (per apprendenti e/o per parlanti nativi, di collocazioni) prevalentemente italiani, sia dei bilingui che affiancano altre lingue europee con l'italiano<sup>6</sup>.

Il capitolo introduttivo a sua volta è organizzato in parti. Nel § 1.2, si cerca di chiarire quale nuova terminologia sia necessaria per parlare di dizionari digitali e a tal fine, dopo una breve ricapitolazione delle posizioni prevalenti fra i metalessicografi, si propone il glossario pratico illustrato con immagini tratte da dizionari digitali, posto nel cap. 8. Si tratta di un glossario rivolto agli insegnanti in servizio e in formazione ed eventualmente ai loro allievi ed è già stato diffuso con buon riscontro tra studenti universitari di lingue e insegnanti durante corsi di formazione.

La seconda parte del capitolo introduttivo, composta dai §§ 1.3 e 1.4, cerca di far luce su una materia in continua evoluzione per via del mutare delle modalità d'accesso ai dizionari e di supporto degli stessi: si propone una tipologia di dizionari digitali, partendo dal punto di vista del metalessicografo, ma non trascurando quello del linguista computazionale.

Nella terza parte, costituita dai §§ 1.5 e 1.6 si discute su quello che potrebbe essere il ruolo della lessicografia digitale nell'insegnamento della riflessione metalinguistica e nell'insegnamento delle lingue, facendo esempi concreti di esercizi preparati per classi di scuola secondaria italiana con allievi in prevalenza provenienti da famiglie con grado di istruzione medio-basso, o da famiglie non italofone. Alcuni degli esercizi che non sono stati sperimentati, o sono stati sperimentati dal docente senza la nostra osservazione diretta e senza la relativa raccolta di risposte, sono riportati in appendice, si vedano i §§ 7.3 e 7.4. Gli esercizi di cui si discute sono stati sperimentati in due classi campione: una prima (età 13-14 anni) di un comune dell'area metropolitana di Torino e una terza serale

---

<sup>5</sup> 2015-2, n° 107 - *La recherche linguistique en Italie*, pp.143-158.

<sup>6</sup> Vengono mantenute la numerazione delle note e delle illustrazioni, nonché le norme di citazione della bibliografia proprie di ciascun contributo. Le quattro bibliografie dei contributi riprodotti non confluiscono nella bibliografia generale che raccoglie unicamente i riferimenti dell'introduzione, della conclusione, del glossario e delle brevi introduzioni e conclusioni che precedono e seguono ogni scritto.

di futuri meccanici in un istituto tecnico del centro di Torino. L'età degli studenti della classe serale varia da 17-18 anni a 29-30; alcuni di loro durante il giorno lavorano. Tre test di consultazione finale, due per l'italiano e uno per il francese, sono stati proposti oltre che nelle due classi sperimentali anche in due classi di controllo appartenenti alle stesse scuole.

Abbiamo cercato di avere classi di controllo il più simili possibile, ma va dichiarato che le classi dei docenti che hanno accettato di condurre la sperimentazione, sono per ammissione stessa dei docenti, classi con allievi dalla preparazione scolastica precedente molto diversificata e con diverso grado di motivazione individuale nei confronti dello studio. Le classi di controllo, specie la prima della scuola situata nell'area metropolitana, sono apparentemente classi più omogenee. La classe di controllo trovata per la terza "meccanici" era una terza "informatici" e la sera del test aveva un numero di presenti molto ridotto.

Vengono riportati i risultati dei test che consideriamo più inerenti allo scopo ultimo di questa tesi che è, lo ricordiamo, far emergere i dizionari digitali come basi di dati che permettano ricerche avanzate online, che li presentino come banco di allenamento per ricerche con filtri e operatori booleani, poiché i risultati delle ricerche sono parole (con definizione raggiungibile con un clic), cioè dati più familiari di altri per l'utente giovane o per l'utente inesperto che non abbia mai fatto ricerche avanzate in banche di dati.

Nelle conclusioni generali si precisa che si tratta di conclusioni di una ricerca sperimentale in evoluzione, condotta anche al di fuori dell'area torinese, in altre parti d'Italia, e tenendo conto che le scuole non vogliono aprire ai dizionari in wifi consultati attraverso il cellulare.

La sperimentazione in classi serali di maggiorenni mirava anche a verificare la fattibilità di uso del cellulare in classi di studenti più responsabili, ma si è scontrata con questioni pratiche come la difficoltà di consultare al cellulare un sito per le scuole pensato per la fruizione alla lavagna multimediale, quindi non adattivo come quello commercializzato per le grandi aziende e università e come la app del dizionario venduto singolarmente per esser consultato sul cellulare.

Si prendono, nelle conclusioni e in vista del proseguimento della sperimentazione, in seria considerazione i pro e i contro dell'introduzione del BYOD (bring your own device), cioè del permettere allo studente di portare il proprio portatile, tablet o smartphone in classe e si valutano le possibilità che sia il solo insegnante ad accedere a corpora e al dizionario digitale come base di dati durante la lezione per mostrare abbastanza spesso ricerche avanzate, prevedendo esercitazioni al computer per ogni allievo nell'aula informatica, almeno una volta ogni due settimane, o convincendo il docente di informatica a fare anche ricerche avanzate in corpora durante le sue ore.

Infine si illustrano versioni di esercizi di consultazione fattibili con dizionari online gratuiti che permettono quasi esclusivamente ricerche di parole singole, così da recuperare della sperimentazione almeno la parte di allenamento alla consultazione del dizionario digitale.

Inchieste fra i docenti e i discenti sembrano avallare la credenza che non sia necessario spiegare come si usa un dizionario digitale e la sperimentazione fatta dimostra che invece un allenamento ci vuole: più pratico e rapido da fare dell'allenamento che un tempo si faceva per la consultazione dei dizionari cartacei, ma ugualmente necessario.

## 1.2 Definire i termini usati

Questa tesi presenta un glossario dei termini tecnici usati nella tesi stessa e negli scritti pubblicati (cfr. cap. 8) non perché di tali termini sia fatto un uso particolare, fuori dall'accezione comunemente condivisa fra specialisti, ma in considerazione del fatto che i contributi sono in tre lingue diverse e che le tradizioni lessicografiche nazionali a volta si discostano tra loro.

Un esempio di come sia controversa anche la definizione di *voce* o *articolo lessicale*, che pure sembrerebbe non particolarmente problematica, si ha leggendo la recensione fatta da Urdang (cfr. Urdang 2000) al *Dictionary of Lexicography* di Hartmann, James (1998): Urdang discute della definizione di *entry* data nell'opera di Hartmann e James (una definizione, per inciso, corrispondente a quella data in questo glossario) ritenendola "woefully inadequate" (p. 36) dal momento che trascura la tradizione lessicografica statunitense che considera voci lessicografiche i lemmi, le forme flesse e le varianti se date in neretto, ogni cambio di parte del discorso (cioè ingl. **run** conta per una *entry* come verbo con i suoi significati, come una seconda *entry* in quanto nome ed è una terza *entry* come aggettivo), le frasi idiomatiche definite, i derivati menzionati al fondo della voce lessicografica e messi in neretto, anche se non definiti perché il lessicografo ritiene che il loro significato sia trasparente. La lessicografia commerciale degli ultimi venti anni, essendo molto più facile, con i dizionari composti al computer, contare le voci costituite da sottolemmi, ha sposato, anche per ragioni pubblicitarie, la versione statunitense di *voce lessicografica*, e quindi non stupisce più trovare copertine di dizionari monolingui che vantano 300.000 voci, mentre un tempo in Europa si era soliti pubblicizzare il numero di lemmi, che è alquanto più basso perché, tradizionalmente, le diverse parti del discorso che una parola può rivestire sono comunque ricondotte a un solo lemma e non vengono conteggiate come lemmi le forme flesse e talvolta nemmeno i sottolemmi.

Il glossario presentato nel cap. 8 si basa su quello inserito in Marello (1989: 237-241), arricchito di osservazioni e termini relativi ai dizionari digitali e di una maggiore attenzione ai dizionari monolingui, nonché alleggerito di termini che non avevano motivo di essere inclusi, perché non usati. Si è mantenuto il tono divulgativo destinato a un pubblico colto, non necessariamente di specialisti, come quello a cui si rivolgeva il libro *Dizionari bilingui* che conteneva il glossario del 1989. Si è anzi accentuato il carattere didatticamente fruibile delle definizioni, pensando a un loro eventuale utilizzo da parte di docenti della scuola secondaria nelle loro classi. Quanto alla scelta dei termini da definire, a conforto del fatto che si tratta di un insieme di termini piccolo ma significativo, notiamo che i termini sono anche quelli di Ahumada (2006), ossia del dizionario bibliografico della metalessicografia dello spagnolo.

### 1.2.1 Definizioni per esperti e relativo dibattito

Volendo delle definizioni per esperti il rimando d'obbligo è il *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung*, compilato da Herbert E. Wiegand, Michael Beißwenger, Rufus H. Gouws, Matthias Kammerer, Angelika Storrer e Werner Wolski, il cui primo volume (A-C) è stato pubblicato nel 2010. Il cap. 3 della tesi, che ospita una pubblicazione relativa alla microstruttura delle voci dedicate a verbi, è il luogo in cui con più pertinenza avremmo potuto fare riferimento alla dettagliatissima terminologia di Wiegand e collaboratori, ma per quanto concerne la comprensione dei testi presentati, e l'uso dei dizionari (digitali e non) a fini didattici, le definizioni nel glossario pratico

paiono sufficienti, come è stato possibile verificare in vari anni di insegnamento a futuri docenti di lingue e in corsi di formazione per docenti già in servizio.

Poiché in questa tesi ci occupiamo prevalentemente dell'uso della lessicografia digitale nell'insegnamento delle lingue, materne o seconde, abbiamo deciso di non creare termini nuovi per le voci digitali, dal momento che per ora non appaiono radicalmente diverse da quelle a stampa, almeno non nei dizionari che si propone di usare nelle classi di scuola secondaria.

Siamo tuttavia consci del dibattito sorto in merito, soprattutto nell'ambito della metalessicografia più accademica che si ricollega ai lavori di Wiegand. Sostiene, ad esempio, Gouws (2013) che termini come *access structure* – introdotto da Wiegand (1989a: 393 ff.) per la metalessicografia dei dizionari stampati al fine di indicare chiaramente il modo in cui si accede a tutti i tipi di dizionari a stampa in quanto strutture fisse e statiche nel loro testo – non dovrebbe essere più usato quando si parla di dizionari in rete.

I dizionari in rete infatti secondo Gouws non mostrano nessuna *access structure*, semmai *possibilità di accesso* permesse dal software

The relevant individual access is rather determined by the software. The frequently discussed questions, i.e. how one can search in an online reference work, e.g. fault tolerant, truncated, combined, by means of Boolean operators, mono- or multimodal or merely lemma-specific searches, are important questions. They have something to do with access possibilities but not with access structures. Those people currently engaged in formulating a comprehensive theory for online reference works that explicitly negotiates their structures, are advised to devise an "online-specific" metalexicographic terminology. This would be beneficial for agreement between lexicographers, metalexicographers and information scientists. (Gouws 2013: 13)

L'osservazione di Gouws è fondata quando si parli di opere che non sono mai state a stampa, che debbono essere progettate per la rete; ed è vero che quando si debba descrivere la struttura d'accesso di un'opera come l'*English Vocabulary Profile*, nato per la consultazione in rete, diventa faticoso mantenere concetti tradizionali come *lemmario* e *voce*, perché entrambi cambiano in relazione ai livelli del *Quadro comune europeo di riferimento*. Lo è ancora di più se si va verso opere come il costruendo *Vocabolario dinamico dell'italiano post-unitario*, per il quale si prevede una consultazione "a corpus variabile" con intorni ricavati dal corpus in base alle esigenze dell'utente (cfr. Marazzini 2017). Tuttavia ci pare che queste difficoltà siano da appianare all'interno di gruppi di lavoro formati da specialisti, ma non siano una priorità per il mondo della scuola, in cui ancora c'è molto da lavorare per far penetrare l'uso di dizionari digitali derivati da quelli cartacei. Perciò non abbiamo introdotto nel *Glossario pratico* voci metalessicografiche *online-specific*, ma qualche precisazione in più, si vedano ad esempio le voci **accezione** e **bipartito**, relative ai dizionari digitali, non necessariamente consultabili in rete. In qualche caso abbiamo anche aggiunto delle immagini, approfittando della facilità con cui si può attualmente riprodurre una voce di dizionario digitale.

### ***1.3 La lessicografia digitale: inizi e punti di vista***

In un certo senso la lessicografia è stata digitale da quando Padre Busa nel 1949 convinse il fondatore della IBM, Thomas J. Watson, a sponsorizzare lo spoglio elettronico dell'*Index Thomisticus* di San Tommaso d'Aquino. La vicenda di quelle concordanze, fatte all'inizio tramite computer su schede perforate, pubblicate per la prima volta a

stampa nel 1970 in 56 volumi, nel 1989 in CD-ROM e nel 2005 in una versione consultabile in rete, ben rappresenta l'evoluzione della lessicografia "fatta col computer" e non più solo con schede cartacee. Anzi la prosecuzione nel 2006 con il progetto dell'Index Thomisticus Treebank (cfr. Passarotti 2015) e di un lessico di valenza per il latino costruito in connessione con l'annotazione semantico-pragmatica di *treebank* (cfr. González Saavedra, Passarotti 2016) mostrano il percorso ideale della lessicografia digitale, vista non solo come evoluzione delle opere di riferimento, ma come risorsa fondamentale per la linguistica computazionale e viceversa.

Osserva Lenders (2013a: 269) che la lessicografia basata sulle opere di un singolo autore ha una tradizione più che millenaria ed ha richiesto uno sforzo di lavoro manuale veramente imponente durato a volte per decenni. Che la lessicografia computazionale cominciasse dalle opere di un singolo autore era prevedibile, perché era più semplice determinare l'ampiezza della copertura, tuttbavia queste prime esperienze fatte su Platone, la Bibbia, Tommaso d'Acquino, Kant, Shakespeare, Goethe in qualche caso anche con intenti "stilometrici" cioè per risolvere questione di attribuzione a un autore, hanno ai nostri occhi alcune mancanze.

Although for the listed words completeness could be guaranteed, automatic indices and concordances in this raw form were of a very limited value. They were only a provisional result on the way to higher forms of comprehensive dictionaries. From today's point of view the main defect was the lack of tagging and disambiguation. The consequences were that – in comparison with handmade dictionaries for single authors – (1) there was no normalization, i.e. various spellings of a particular word were not listed under a normalized notation; (2) there was no lemmatization, i.e. different inflectional forms of a word were not arranged under a basic form (Lemma, Lexem); (3) there was no morphological disambiguation, i.e. morphologically ambiguous forms (homographs) were not separated, and finally (4) there was no semantic disambiguation, i.e. depending on the type of the intended dictionary, there was no definition to each lemma e.g. in the form of synonymous words or by citation of a sufficient amount of context(s). If these properties were desired, they had to be added by manual work.  
(Lenders 2013a: 269)

Oltre a singoli autori si cominciò negli anni Sessanta anche a fare archivi e indici del più gran numero possibile di opere in lingue antiche come l'inglese antico, il tedesco, il gotico, latino e greco classico, latino medievale.

I problemi più grandi da affrontare erano

1- la mancanza di caratteri per lingue con alfabeti non latini o con segni diacritici: ogni centro aveva la sua strategia e questo impediva lo scambio di materiali. Solo nel 1991 con l'introduzione di UNICODE questi problemi furono risolti.

2- La mancanza di programmi per la lemmatizzazione e l'annotazione. In molti paesi la ricerca per elaborare programmi adatti a svolgere questi compiti divenne l'origine della linguistica computazionale, anche se pure per questo tipo di problemi la soluzione più efficace arrivò con l'introduzione di metodi statistici sempre negli anni Novanta.

Un impulso notevole alla linguistica computazionale e di conseguenza alla lessicografia digitale venne anche dai progressi tecnologici: negli anni Sessanta immagazzinare dati e poi elaborarli richiedeva apparecchiature molto costose, perciò molti centri di ricerca furono fondati in quegli anni. Lenders (2013a: 971) ricorda il Centro per L'Automazione dell'Analisi Linguistica e Letteraria (CAAL), fondato a Gallarate da Padre Roberto Busa, S. J., nel 1960 e poi spostato nel 1966 a Pisa in quello che sarebbe diventato il CNUCE; il Literary and Linguistic Computing Centre dell'Università di Cambridge, fondato nel 1964 da Roy Wisbey, che si occupava di testi in francese, inglese, italiano, olandese, spagnolo, tedesco; il Centre d'Étude du

Vocabulaire Français a Besançon, fondato da Bernhard Quemada, il cui scopo principale era allestire un insieme il più completo possibile di testi della letteratura francese del XVII e XVIII secolo per compilare il *Trésor de la Langue Française*; il Laboratoire pour l'Analyse Statistique des Langues Anciennes (L.A.S.L.A.) a Liegi, fondato da Louis Delatte; il Centre de traitement électronique des documents (Cetedoc) fondato nel 1968 da Paul Tombeur all'Università Cattolica di Lovanio e poi trasferito all'Università Louvain-la-Neuve; l' Instituut voor Nederlandse Lexicologie (INL) a Leida, Olanda , fondato nel 1967 da Felicien de Tollenaere, per digitalizzare la totalità del lessico della lingua olandese e completare il *Woordenboek der Nederlandse Taal*. In questo centro furono elaborati anche testi di altre lingue, ad esempio la Bibbia gotica e testi italiani; il CNUCE Centro Nazionale Universitario per il Calcolo Elettronico fondato nel 1968 da Antonio Zampolli; molti centri furono aperti presso dipartimenti di università statunitensi, fra cui il Linguistic Research Institute a Austin, Texas.

Quando furono messi in commercio i personal computer i programmi di lemmatizzazione pensati per mainframe furono trasformati in versione per PC e furono sviluppati nuovi strumenti come TACT (Text Analysis Computing Tools) che risale al 1986-89 e WordSmith (<http://www.lexically.net/wordsmith/>) giunto al suo ventiduesimo anno (cfr. Scott 2017) o i più recenti sistemi interattivi di ricerca nei testi come WordCruncher (cfr. <http://www.wordcruncher.com/index.html>). Ciò che ha reso obsoleti gli indici e le concordanze degli inizi, anche quelli trasportati su supporto come CD o DVD, è la disponibilità in rete di testi in formato leggibile per il computer e di potenti motori di ricerca.

I dizionari hanno seguito lo stesso percorso, ma, a differenza delle raccolte di testi messi a disposizione gratuitamente da centri universitari, l'accesso al completo database dei prodotti commerciali è a pagamento.

Se si chiede ai redattori di una casa editrice di dizionari, vi diranno che i loro dizionari sono digitali da quando la stampa è diventata digitale e le pagine non sono più state composte tipograficamente<sup>7</sup>. All'inizio questo cambiamento sembrò una questione tecnica che non coinvolgeva più di tanto il lessicografo (cfr. Maldonado González 2013), ma poi divenne chiaro che poter estrarre tutte le voci che il lessicografo aveva etichettato con una determinata etichetta grammaticale (ad es. *impersonale*), o tutti gli articoli che contenevano una definizione in cui si era usata la parola *colore*, era estremamente più facile che attraverso la schedatura manuale. Era possibile effettuare un controllo della coerenza in voci di parti del dizionario affidate a persone diverse e le riflessioni tassonomiche, che la morfologia linguistica aveva fatto per un numero relativamente ristretto di esempi, trovavano un ambito di applicazione spesso su migliaia di casi. L'ingresso dei linguisti nelle redazioni, in un primo tempo limitato alle etimologie, era già avvenuto prima con lo strutturalismo, ma in un certo senso la digitalizzazione del lavoro lessicografico ha allontanato i letterati a favore di filologi e linguisti.

Che il linguaggio dei dizionari fosse non naturale era ben chiaro già da quando si cominciò a codificare la microstruttura delle voci. In particolare segnaliamo l'introduzione *A' lettori* degli Accademici della Crusca (1612), un testo di varie pagine che, letto in filigrana con l'ottica del lessicografo moderno, rivela una consapevolezza

---

<sup>7</sup> Il dizionario monolingue italiano Zingarelli, ad esempio, è stato digitalizzato in questo senso nel 1983, l'edizione del 1993 ha lavorato su quella base e nel 1997 è apparsa la prima versione venduta in Cd-ROM. La base di dati dello Zingarelli è poi servita per la sezione italiano-lingua straniera di tutti i bilingui della casa editrice Zanichelli. Ultimamente, da quando la casa editrice fa uscire un'edizione dello Zingarelli aggiornata ogni anno, accade anche il contrario e cioè che eventuali prestiti, inseriti come lemmi nella sezione italiana del bilingue con l'inglese Ragazzini o di quello con il francese Boch o di quelli con lo spagnolo e il tedesco, entrino nel lemmario del monolingue.

della differenza fra lingua-oggetto e lingua usata a fini lessicografici. Si osserva nella prima edizione del 1612 l'uso metalinguistico del latino e greco come discriminatori di significato e la consapevolezza che si trattava appunto di discriminatori di significato ben diversi dalle espressioni latine italianizzate presenti come lemmi (cfr. Marellò 2013a):

La lingua Greca si è messa alla voce, quando ell'opera, o per esser conforme alla nostra, o almeno per accrescer le dichiarazioni. Le voci e locuzioni latine sono a tutte le parole, e modi di dire, fuorchè dove, pareva che non si potessero circoscrivere acconciamente, non s'avendo avute le voci proprie. [...] Nelle voci latine, e Greche abbiamo inteso principalmente all'agevolezza, per l'intelligenza della nostra lingua, e non all'esquisitezza di quelle. (Crusca 1612: 10 della versione anastatica accessibile in rete anche come testo interrogabile <http://www.lessicografia.it/cruscle/pagina.jsp?ediz=1&vol=1&tipo=0&pag=10>)

Tuttavia è con il secolo XX, con la progressiva separazione fra studi di letteratura e studi di linguistica e filologia, con un'attenzione rinnovata per gli inizi della lessicografia bilingue con il latino e fra lingue nazionali (cfr. Quemada 1967), con un maggiore interesse per l'uso di codifica oltre che di decodifica dei dizionari bilingui e monolingui, che si accende un faro sul metalinguaggio dei dizionari, sulla loro autonomia, sia in relazione al concetto di bidirezionalità nei dizionari bilingui, sia in relazione ai bisogni dell'utente di dizionari in generale. Fondamentali sono stati saggi come Williams (1960) o il pionieristico manuale di Zgusta (1971) e l'opera di Rey-Debove (1978).

La digitalizzazione, portando alla omogeneizzazione della microstruttura (condizione necessaria per buone ricerche avanzate che nella didattica delle lingue appare il maggior vantaggio, almeno all'occhio del linguista applicato) e consentendo nel dizionario bilingue una rapida retroconsultazione, ha però ingenerato nel docente di lingua madre di formazione letteraria o nell'utente comune, ignaro delle ottime implicazioni della ricerca avanzata, una certa noia per la fredda uniformità delle definizioni. Gli effetti omologanti della digitalizzazione hanno fatto sorgere nell'esperto di storia della lingua o nell'utente colto di formazione umanistica una genuina nostalgia per le definizioni, a volte umorali ma ricche di vita, dei lessicografi del passato. L'uniformità delle definizioni è in parte anche conseguenza di un lessico definitorio più sorvegliato e possibilmente (anzi programmaticamente nei dizionari per apprendenti) ristretto alle parole del lessico fondamentale<sup>8</sup>.

Oggi che l'impianto linguistico dei dizionari è assestato, si nota sia un rientro dei letterati nella redazione lessicografica per la scelta degli esempi letterari, sia un'apertura ai non lessicografi per affiancare alle citazioni tratte dalle opere dei grandi della letteratura, "definizioni d'autore", cioè definizioni "redatte da personalità della cultura, della scienza, dello sport e del costume che propongono una personale interpretazione della parola suggerendo un punto di vista spesso inedito e non convenzionale". (dall'Introduzione dello Zingarelli 2016).

---

<sup>8</sup> Nel mese di dicembre 2016 Tullio De Mauro ha messo in rete il Nuovo Vocabolario di Base, ovvero la lista delle circa duemila parole fondamentali dell'italiano, le circa tremila parole di alto uso, e le parole di alta disponibilità: "Queste ultime, circa 2.500, sono state ricavate partendo dalla lista di 2.300 parole di alta disponibilità del vecchio VdB e sottoponendola a gruppi di studenti e studentesse universitari per eliminare le parole non più avvertite come di maggior uso e per accogliere invece nuove parole avvertite come di alta disponibilità" (De Mauro 2016 dall'introduzione online <http://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>).

Per dare un'idea di questa tendenza all'arricchimento, alla varietà della definizione, proponiamo qui la definizione che Ilide Carmignani, illustre traduttrice e animatrice di corsi di traduzione, dà di **tradurre**.<sup>9</sup>

Tradurre significa per me leggere e scrivere. C'è innanzitutto il piacere della lettura, di vivere altre vite sfuggendo attraverso la letteratura ai limiti della propria esistenza. E c'è il piacere della riscrittura, di dare a una voce straniera, la voce particolarissima di uno scrittore o un poeta, le parole dell'italiano, la propria lingua madre, in un ininterrotto andirivieni fra due lingue, due realtà irriducibilmente diverse. E c'è in ogni momento l'onore e la responsabilità di sapere che la nostra personale interpretazione di traduttori, nascosti come sempre nello spazio bianco fra le righe, sarà alla fine quel che leggeranno i lettori. (Zingarelli 2016)

Queste inserzioni di definizioni d'autore, oltre a quelle normali lessicografiche, sono rese più agevoli dalla versione digitale dei dizionari, che ne permette anche la lettura tutte insieme attraverso apposito campo. Rispecchiano, oltre a comprensibili ragioni di promozione pubblicitaria, un desiderio di rendere i dizionari più leggibili, più culturalmente marcati di quanto non fossero negli ultimi tempi.

### *1.3.1 Una tipologia di dizionari digitali*

Classificare i dizionari digitali è un compito che richiede chiarezza per distinguere fra processi di produzione del dizionario, caratteristiche del *medium* in cui i dati sono immagazzinati e pubblicati, processi di fruizione. Seguiamo la classificazione di Wiegand et al. (2010: 208-212).

Una prima distinzione riguarda la differenza fra un dizionario come prodotto di un processo lessicografico e un dizionario elettronico come prodotto di un processo lessicografico computerizzato e generalmente destinato ad esser usato da computer, ad esempio nella traduzione assistita da computer, o nella lemmatizzazione dei token di un corpus.

---

<sup>9</sup> Pure le altre cinque "definizioni d'autore" - *dialetto, elettricità, interpretazione, letteratura, lingua* - che la ricerca nello Zingarelli propone cercando la parola *lingua* all'interno del campo "definizione", sono molto interessanti.

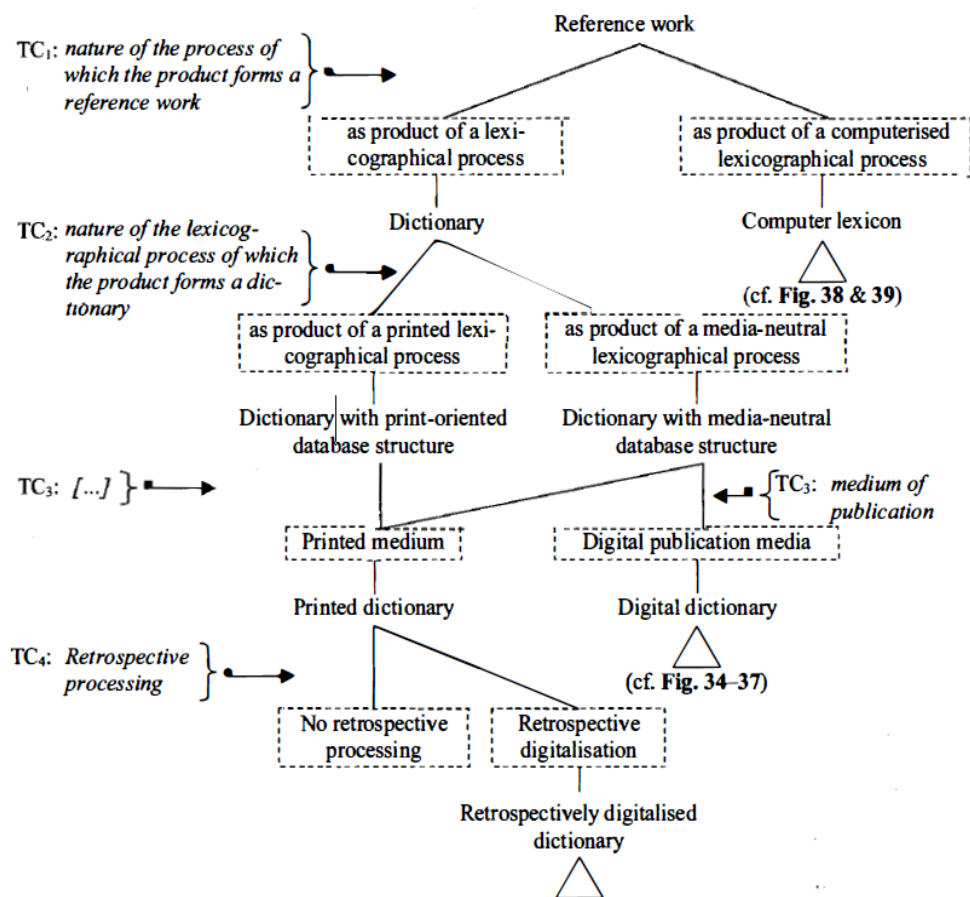


Figura 1. Riproduzione della fig. 34 del *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung* (Wiegand et al. 2010: 209). TC sta per Typology Criterion; la freccia ●→ significa: applicando il criterio di partenza si arriva alla sottoclassificazione corrispondente.

Il dizionario può esser frutto di un database orientato alla produzione di un dizionario a stampa oppure essere il risultato di un processo *media-neutral*, cioè tale per cui potrà sfociare sia in un dizionario cartaceo sia in un dizionario digitale su supporto finale di varia natura.

Va distinto da questo il dizionario digitato a partire da un cartaceo già esistente, o comunque già pianificato (*retrospectively digitalised dictionary*).

Wiegand et al. (2010) nelle successive Figg. 34-37 a pp. 210-212 del *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung* illustrano come i dizionari digitali possano esser consultati quando non sono collegati alla rete Internet oppure quando lo sono: non collegati sono i cosiddetti dizionari da PC installati nel disco, oppure accessibili su CD-ROM o DVD o chiave USB; i dizionari online possono essere in un *host computer* e accessibili sul proprio computer attraverso un'applicazione cliente o sul cellulare con un protocollo di comunicazione per dispositivi wireless (Wireless Application Protocol, e ulteriori recenti protocolli come Universal Mobile Telecommunications System, Wideband Code Division Multiple Access).

Rispetto allo stato completo o incompleto del processo lessicografico si parla di dizionari con una natura statica finalizzata, come è quella dei dizionari a stampa, oppure di dizionari espandibili, dei *work-in-progress*. Ci possono essere dizionari espandibili solo dai curatori che li hanno preparati, altri espandibili dai curatori con l'apporto degli utenti ed infine i dizionari tipo *wiktionary*, in cui chiunque può aggiungere materiali.

I dizionari digitali si possono anche classificare in base alla natura dei codici semiotici usati nel database lessicografico ed essere formati da solo testo oppure multimediali, se includono immagini, suoni e video. Il suono è entrato già nella fase *offline* quando è stata inclusa la registrazione della pronuncia nei dizionari bilingui; immagini, e soprattutto video, sono piuttosto legati alla fruizione online.

Negli scritti che fanno parte di questa tesi si privilegia una lessicografia digitale online e un disegno di rielaborazione delle informazioni contenute nel dizionario cartaceo, già realizzato e in via di progressivo miglioramento, anche se non si trascurano usi didattici di dizionari digitali nati per la rete come *English Vocabulary Profile*, *ELDIT Dizionario elettronico per apprendenti italiano-tedesco*, o completamente ridisegnati per la rete come *DAFLES Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde*, confluito nella *Base lexicale du français* (cfr. Binon, Verlinde 2013; digitando DAFLES nei motori di ricerca si accede ad alcuni esempi di voce).

Quando si esamina l'esistente a fini glottodidattici non si esclude la consultazione su CD-rom e l'installazione su PC fisso o portatile che ha il vantaggio di non dipendere dal segnale e offre maggior possibilità di passare dal testo che si sta leggendo, o componendo, al dizionario. Alla luce dei questionari raccolti fra gli studenti (cfr. Marellò, Onesti in stampa e cap. 6.2 infra) si evince che i giovani usano quasi esclusivamente dizionari accessibili gratuitamente online e li consultano tramite strumenti con uno schermo dalle limitate dimensioni (*smartphone*).

Non si esclude, anzi si auspica, che il docente disposto a far uso di dizionari digitali nel proprio insegnamento collabori con il lessicografo incaricato di progettare dizionari da consultare online; si intende una lessicografia partecipata, non nel senso dei dizionari collaborativi fatti da volenterosi online, ma di una maggiore collaborazione fra professionisti dell'editoria che propongono prodotti e chi li sperimenta in classe, una collaborazione che andrebbe resa istituzionale e pianificata in nome della relativa facilità con cui si può modificare il modo in cui il dizionario digitale online presenta il proprio database.

Si abbiano tuttavia ben chiari i ruoli delle parti: se si tratta di disegno di singole microstrutture (anticipare un significato rispetto a un altro), di aggiunta di informazioni o esempi, l'insegnante è certamente prezioso, ma quando si tratta di decidere il disegno di intere classi di microstrutture e di bilanciamento della copertura della macrostruttura, l'insegnante ha un ruolo di proponente solo se formato anche come lessicografo.

Quanto al ruolo dell'insegnante come sperimentatore, l'insegnante che sperimenta nella classe normale è utile soprattutto come testimone nei confronti di insegnanti ancora perplessi di fronte all'uso dei dizionari digitali in classe, ma per misurare il rispettivo rendimento di microstrutture con profili diversi recentemente si preferiscono, in quanto garantiscono misurazioni più precise, esperimenti con tracciamento oculare fatti in laboratorio o in classi attrezzate come laboratori, cioè con congruo numero di telecamere che filmano il comportamento degli utenti<sup>10</sup>. Inoltre software installati sul PC o sul telefonino, o direttamente nei siti dei dizionari in rete, sono in grado di registrare la sequenza delle voci consultate e i tempi di permanenza sulla singola (parte di) voce<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> La bibliografia sul tracciamento oculare nella consultazione di voci di dizionario dopo gli esperimenti di Tono (2011) si è arricchita di altri contributi: si vedano Simonsen (2011), Lew et al. (2013).

<sup>11</sup> Si vedano Hult (2012), Wolfer et al. (2014), Koplenig (2014), Müller-Spitzer (2017).

#### ***1.4 Rapporti fra lessicografia e linguistica computazionale***

Come già osservato nel §1.3, se si considerano le concordanze un prodotto lessicografico, i rapporti fra lessicografia e linguistica computazionale risalgono a ben prima della comparsa di dizionari veri e propri per utenti umani su supporto elettronico. Oggi si parla di *lessicografia computazionale* talmente i rapporti si sono consolidati. L'enciclopedia dei dizionari *Dictionaries* ha aggiunto ai suoi tre volumi un quarto dedicato in gran parte agli sviluppi della lessicografia attraverso gli strumenti della linguistica computazionale nei dodici anni passati fra il terzo volume (1991) e questo quarto (2013).

In uno dei capitoli introduttivi di questo quarto volume Ulrich Heid si chiede anzi se i metodi e gli strumenti computazionali siano diventati uno standard nella lessicografia contemporanea, per cui non valga più la pena discuterne fra specialisti. Oppure, aggiunge Heid (2013), si deve supporre che la lessicografia computazionale sia stata integrata nel trattamento delle lingue naturali (Natural Language Processing)? C'è poi chi sostiene (ad esempio, Tarp 2014) che la lessicografia, ovviamente digitale, dovrebbe esser considerata una branca dell'*information science*. Va infatti osservato che le più recenti innovazioni tecnologiche, quelle che hanno consentito alla lessicografia di far diventare i suoi contenuti "mobili", in tutti i sensi dell'aggettivo, non provengono dalla linguistica computazionale, quanto piuttosto dall'informatica e dalla scienza dell'informazione, che a sua volta si serve di tecnologie TIC per raccogliere, gestire e presentare le informazioni (cfr. Bothma 2011).

Queste tematiche care ai teorici della metalessicografia e agli storici della lessicografia digitale sono molto interessanti: nel suo excursus di storia della lessicografia digitale, circoscritto alla lingua inglese, ma comunque indicativo del tumultuoso evolversi di tecnologie e strategie di rappresentazione del contenuto lessicografico, Nesi (2009), adottando il punto di vista del lessicografo, osservava già allora che molte delle innovazioni tecnologiche sono state prefigurate dai lessicografi anche venti anni prima che si materializzassero sul video di un computer o sul display di un cellulare, così pure certe innovative vie d'accesso alle informazioni contenute nei dizionari sono state immaginate e discusse molto prima di diventare possibili.

Nel paragrafo dedicato ai dizionari in Internet Nesi (2009: 472) discorre soprattutto dei primi siti di case editrici, della liberazione portata dalla diffusione della banda larga che ha permesso voci corredate di materiale multimediale e, con l'affermarsi del *social*, del sorgere dei Wiktionaries, i dizionari collaborativi compilati in rete da chiunque voglia contribuire. A nemmeno dieci anni di distanza questi argomenti ci paiono meno in primo piano nell'ambito degli addetti ai lavori, mentre restano attualissime le considerazioni fatte da Nesi nel paragrafo successivo, intitolato "Developing dictionary forms".

Dodd (1989) vi appare come il vaticinatore più profetico del dizionario del futuro perché quanto prevedeva si è poi verificato. Il dizionario del futuro continua ad essere uno degli argomenti favoriti (cfr. Simone 2016), anche se, francamente, risulta difficile immaginare che altro voler introdurre nei dizionari digitali senza trasformarli in strumenti così raffinati da perdere il ruolo di solida, accessibile, fonte di informazione che i dizionari avevano (hanno?) nell'immaginario dell'utente comune. Si ritorni alle Figg. 3 e 4 che mostrano il MEDAL a stampa e la versione online: l'aver voluto inserire in quest'ultima il rimando al *Tesauro* ad ogni accezione rende oggettivamente meno compatta la voce e ne pregiudica la lettura completa da parte dello studente non troppo motivato o dell'adulto pressato dalla mancanza di tempo.

Un altro argomento piuttosto dibattuto è il futuro di chi fa i dizionari: non era ancora terminato il ventesimo secolo che Grefenstette (1998), partecipando all'VIII congresso

dell'Associazione europea di lessicografia Euralex si chiedeva: "ci saranno ancora lessicografi nel 3000?". Fontenelle (2008) ha ritenuto utile ripubblicare il contributo in un'antologia di testi dedicati alla *practical lexicography*, cioè alla lessicografia in pratica, quella fatta concretamente e non solo progettata, come spesso accade a gran parte delle proposte lessicografiche presentate ai convegni. Il nome di Grefenstette è legato al "web as a corpus" e il suo punto di vista è quello del linguista computazionale intento a costruire corpora: nel contributo del 1998 si diffonde sugli strumenti a disposizione per tokenizzare, lemmatizzare, attribuire una parte del discorso, attribuire etichette semantiche usando WordNet. Una parte di queste operazioni oggi sono date per scontate e non se ne parla nemmeno più, se non quando si devono elaborare testi in varietà linguistiche non standard.

Kilgarriff (1992) nella sua tesi di dottorato citata da Grefenstette sosteneva che il lessicografo ideale deve fare le seguenti operazioni:

- 1- raccogliere un insieme di intorni di una parola
- 2- dividere gli intorni in gruppi
- 3- decidere perché i membri del gruppo fanno parte di quel gruppo
- 4- codificare le sue decisioni in una definizione del dizionario

Possiamo dire che le prime due operazioni si sono fatte sempre meglio nei venti anni trascorsi, anzi lo stesso Kilgarriff, principale ispiratore di SketchEngine (cfr. Kilgarriff, Rychly 2004, Thomas 2016) ha permesso a una grande comunità di studiosi di costruirsi un corpus e di suddividere gli intorni in gruppi attraverso filtri formali basati sulla frequenza e sulla co-occorrenza. Come osservava allora Grefenstette, per le operazioni 3 e 4, cioè per sintetizzare e spiegare ad altri umani, ci sarà bisogno di un lessicografo ancora per parecchio tempo. Tuttavia la fiducia di Grefenstette nella capacità dell'utente del futuro è, nel 1998, grande, forse eccessiva, vedendola venti anni dopo:

What if end-users had access to clustered and filtered KWIC lines when they wondered how a word was used? What if the computer was able to analyse any word in context, extract all the patterns that the word was found in, cluster them in a coherent way, and display these further examples succinctly for the user? For translation dictionaries, for knowing the patterns that words appear in, with what preposition, what if patterns were able to be pre-digested and scanned by the user, could they induce meaning from these examples? Would the user need a human-supplied explanation?

[...] But paper still has a long life in front of itself, and as long as things are printed we will need the reasoned condensations that only lexicographers provide.

(Grefenstette 1998: 39)

Attualmente Il DRAE in rete è collegato a *Corpes XXI, Corpus del español del siglo XXI*, alcuni dizionari inglesi online prevedono il collegamento con un corpus che è già etichettato per parte del discorso e anzi, grazie a un oculato bilanciamento e sezionamento del corpus stesso, e a una memoria delle ricerche frequenti dell'utente, fanno in modo che le concordanze siano "ripulite" dei contesti che non servono: ad esempio, all'utente che ha chiesto gli intorni di *bank* legati alla finanza e non vuole quelli legati al significato 'sponda, cumulo', danno solo quelli. Dunque il futuro dell'utente che non ha più bisogno del lessicografo è già arrivato? Le esperienze fatte finora con le concordanze date a lezione non sono molto confortanti, parrebbe che gli studenti, universitari inclusi, (e anche molti insegnanti) continuino a preferire di non indurre significati e costruzioni dalle concordanze, ma dedurle dai dizionari che lo hanno già fatto per loro. Quindi la *reasoned condensation* del lessicografo appare oggi non tanto legata alla stampa del dizionario, quanto alla diminuita capacità o volontà dell'utente di dizionari online di dedicare tempo

a voci molto lunghe. Anzi l'utente in rete richiede un indice della voce tramite il quale decidere a quale parte della voce accedere per approfondire.

Ricavare dalle concordanze sensi e costruzioni è operazione talvolta più complessa di quanto non appaia: perfino i lessicografi, dopo un primo entusiasmo per la ricchezza di contesti che la *corpus linguistics* metteva a loro disposizione, hanno dichiarato che è troppo dispendioso costruire una microstruttura a partire dalle concordanze. Il lavoro del lessicografo non solo non è *corpus-driven*, ma è anche solo in parte *corpus-based*. È assistito da corpora (*corpus-aided*), nel senso che chi fa dizionari aggiorna esempi e costruzioni servendosi anche, ma non solo, dei corpora: la scoperta di nuove costruzioni e nuovi sensi di parole, già registrate nei dizionari con altri sensi, fa parte della sensibilità linguistica del lessicografo, come pure la responsabilità di registrare nuove parole assenti fino a quel momento, ma non si può pretendere che il lessicografo ci arrivi leggendo centinaia e centinaia di contesti per ogni parola del dizionario. Semmai esiste un procedimento inverso: a qualche parlante, al lessicografo stesso, capita di leggere un contesto in cui una parola già conosciuta sembra avere un significato diverso da quelli registrati e spiegati dal dizionario, o, al contrario, di notare che non si usa più una parola. Volendo introdurre questo nuovo significato, il lessicografo decide di consultare un corpus di riferimento per scoprire se questo nuovo uso è abbastanza attestato da giustificare un'aggiunta nella microstruttura; specularmente se non trova più attestata un'espressione in un corpus formato di testi recenti, può decidere di attribuirle un'etichetta come *obsoleto*.

Non riteniamo, come sembrerebbe suggerire Grefenstette nel passo riportato, che il ruolo e l'esistenza del lessicografo sia legato ai dizionari a stampa; ribadiamo che la condensazione in "indici di voce" è necessaria anche nei dizionari digitali e a maggior ragione nella lessicografia mobile che ripropone i problemi di spazio della lessicografia cartacea, ma può risolverli altrimenti. Concordiamo con Gouws quando osserva: "The more diverse the data presentation due to the continuous increase of technical possibilities, the more important the lexicographic processing of the digitally-presented data becomes" (Gouws 2013: 11). Certo il lessicografo del presente, e ovviamente quello del futuro, avranno loro stessi conoscenze di scienze dell'informazione o dovranno imparare a comunicare le loro idee sulle modalità di accesso a chi le dovrà calare nel disegno digitale del dizionario.

Dall'angolatura di chi ha a cuore che i dizionari digitali mantengano e anzi accrescano il loro ruolo di strumenti di riferimento, venendo integrati stabilmente nell'insegnamento scolastico, per poi restare uno strumento di formazione permanente (*long life learning*), appare importante l'osservazione di Heid secondo il quale ultimamente "the focus seems to go away from dictionaries for NLP and rather to move (back?) towards new electronic types of dictionaries for human users" (Heid 2013: 25).

### ***1.5 Lessicografia digitale: suo ruolo nell'educazione linguistica***

Si è visto che molta attenzione ha suscitato la possibilità offerta dalla rete di costruire dizionari collaborativi. A qualche anno di distanza dal manifestarsi del fenomeno l'entusiasmo per la lessicografia digitale e collaborativa "dal basso" si è ridimensionato (Fuentes Oliveira 2009, Murano 2014; Rundell 2015), per una serie di ragioni fra cui principalmente due:

a) qualità delle voci non uniforme. Fare delle buone definizioni è un'arte difficile che si impara praticandola spesso, mentre il contributore occasionale di un significato di solito

non ha la pazienza di ritoccare la propria definizione in seguito a giuste osservazioni di altri in rete;

b) parzialità della copertura. Vengono spiegati in rete soprattutto modi di dire gergali, soggetti a rapida obsolescenza, e la copertura di un campo semantico presenta sempre lacune, in quanto non si tratta di un'attività pianificata.

I docenti di lingue, specie gli universitari giovani o coloro che hanno i gerghi giovanili e la letteratura contemporanea fra i loro ambiti di ricerca, si sono occupati della lessicografia collaborativa anche in vista di farne un utilizzo didattico. Li hanno suggeriti per capire i testi dei *rapper*, hanno pensato di imitare lo stile *wiktionary* nel contesto classe, rivisitando un'attività tradizionale come far costruire un glossario di classe. Il supporto digitale facilita il processo rispetto alle schedine cartacee nel raccoglitore, perché l'ordine alfabetico è automatico e si possono dare agli allievi schede, predisposte in XML, da riempire, così che tutte le microstrutture abbiano tutti i campi previsti. La ricerca in rete consente di consultare più fonti, ma l'organizzazione interna di una voce resta compito complesso. Un conto è spiegare la singola espressione colorita formata da più parole, cercando di calarla in contesti che ne illustrino l'impiego, più difficile spiegare in che cosa differisce da altre simili per registro e significato, come si è originata, se ha dei significati nuovi estensivi o figurati, decidere se e come lemmatizzarla; da quali altre voci rimandare a quella e viceversa. Fra gli esperimenti di uso in classe si segnala Valcárcel Riveiro (2017) che propone di lavorare con il francese *Wiktionnaire*, ma ricorda anche, per ovviare ai difetti di questo strumento “que el docente, al igual que cualquier otro usuario, puede editar los artículos del wikcionario para corregir o completar la información necesaria antes del inicio de la secuencia pedagógica” (Valcárcel Riveiro 2017: 394).

Gli esercizi di cui discuteremo nella seconda parte di questa introduzione sono in prevalenza legati alla ricezione della lessicografia digitale professionale, disponibile sul mercato; non ci sono esercizi che suggeriscono di creare dizionari. Creare un glossario è un tipo di attività ideale per il *cooperative learning* ed è anche un'attività che si inserisce nell'insegnamento per compiti (*task-based*). L'intento perseguito in questa tesi è però creare esercizi focalizzati sulla consultazione, sullo sviluppo delle abilità ricettive che lo studente dovrà affinare e usare tutta la vita in un numero di basi di dati sempre maggiore.

La capacità di definire è certamente da coltivare a scuola più di quanto non si faccia, ma organizzare una serie di definizioni in un glossario è compito già più complesso. Si aggiunga che la consultazione dei dizionari digitali (e le indagini dimostrano che ormai gli studenti – almeno quelli europei – consultano quasi esclusivamente dizionari liberamente accessibili in rete) non aiuta lo studente a formarsi un'idea di organizzazione delle voci (macrostruttura) possibile, perché l'oggetto è immateriale e non si vedono tante voci simultaneamente. O si è fatto un'idea di che tipo di testo è un dizionario su un dizionario cartaceo di dimensioni non tascabili o difficilmente la ricaverà consultando una parola per volta in rete<sup>12</sup>.

Volendo far fare glossari digitali moderni è utile mostrare alla classe *Wordnet* (cfr. <https://wordnet.princeton.edu/>) e altri tesauri online, far esercitare la classe su mappe concettuali costruite con software come The Brain. La possibilità di partire da ciascuno dei componenti di una rete concettuale costruita dallo studente e “vedere” materialmente i rapporti instaurati, verificare a quali concetti si arriva partendo da quello preso in considerazione, usare colori e tipi di legami diversi a seconda dell'iperonimia o della

---

<sup>12</sup> Gli esperimenti di cui parliamo più avanti dimostrano che senza dovuta formazione ripetuta anche lo studente che ha a disposizione l'intera base di dati del dizionario, avendo la scuola comprato l'accesso, non riesce a farsi un'idea globale del dizionario se non ne ha già visto e usato uno a stampa.

sinonimia o della meronimia, aiuta moltissimo l'insegnante a capire porzioni del lessico mentale di ciascun allievo e aiuta un gruppo di allievi a negoziare una rete di rapporti che sia il più possibile intersoggettiva. Può sembrare paradossale, ma costruire un tesoro, senza definizioni, è sicuramente operazione più rapida e forse più redditizia, in termini di verifica scolastica del "saper ragionare e conoscere le parole per farlo" che non fare un glossario. All'interno di un insegnamento CLIL (*Content Language Integrated Learning*) si potrebbero prendere in prestito le definizioni dalle fonti giudicate attendibili dall'insegnante disciplinare e dare come compito (*task*) il rendere visibili con software appropriati le relazioni fra i concetti o gli oggetti che le definizioni contengono.

Gli sviluppi della realtà aumentata e virtuale sono in continua crescita e, come osserva Benjamin Herold in un articolo apparso su *Digital Education* il 20 Aprile 2017, gli investimenti sono ingenti e non si può affatto escludere che la tecnologia della realtà aumentata venga presto impiegata a fini educativi, anche nella scuola primaria o secondaria di primo grado (K-12).

While the educational potential of AR (augmented reality) is more immediately evident than for VR (virtual reality), it has also yet to penetrate the K-12 market, Project Tomorrow found. Just 12 percent of principals and 13 percent of teachers surveyed said they envision augmented-reality apps as part of their "ultimate school." [...] Just this week, at Facebook's annual developers conference, founder Mark Zuckerberg described the big bets his company will make on augmented reality in the coming years.

For the moment, at least, it's hard to see the applications Zuckerberg described – digital sharks floating in your cereal bowl, for example – having much learning value in a K-12 classroom. But from video games to mobile devices, there's a rich recent history of new technologies getting broad adoption in the consumer sector, then getting adapted by teachers for educational contexts.

([http://blogs.edweek.org/edweek/DigitalEducation/2017/04/augmented\\_virtual\\_reality\\_traction\\_K-12.html](http://blogs.edweek.org/edweek/DigitalEducation/2017/04/augmented_virtual_reality_traction_K-12.html))

I metalessicografi più attenti alla lessicografia digitale come Robert Lew e Gilles-Maurice de Schryver (Lew, De Schryver 2014), hanno menzionato l'opportunità di prefigurare dizionari con realtà aumentata; un'idea di che cosa potrebbe riservare il futuro prossimo è la app di Google Translate per dispositivi mobili con Android, che è in grado di tradurre pezzi di scrittura, sovrapponendo la traduzione all'immagine originale<sup>13</sup>.

Quando l'educazione linguistica viene intesa sia come educazione al linguaggio, sia come educazione alla lingua, sia come educazione alla linguistica (di una particolare lingua e generale) viene spontaneo pensare che tale educazione possa trarre vantaggio sia dai prodotti della lessicografia sia dalle pratiche lessicografiche che presiedono alla confezione dei prodotti lessicografici. Come già osservato (cfr. Marengo 2015: 33), quando un insegnante tiene una lezione di lingua si verificano azioni riconducibili ora all'educazione al linguaggio, ora all'educazione alla lingua: la conoscenza e l'uso del dizionario nella scuola primaria e secondaria, tanto per la lingua madre come per la lingua straniera, possono validamente contribuire soprattutto all'educazione alla lingua<sup>14</sup>. La

---

<sup>13</sup> Osserva Robert Lew (comunicazione orale) che Google Translate sembra perdere la sensibilità al contesto basata su statistiche (statistical-based context-sensitivity) in questa app: forse usa solo il dizionario statico e traduce parola per parola.

<sup>14</sup> Anche se nei monolingui per apprendenti sono state introdotte negli ultimi vent'anni molte note relative ad usi e costumi delle popolazioni che parlano la lingua da apprendere, incluse note relative a questioni di relazioni interpersonali, che appartengono alla sfera del linguaggio, e non solo al sistema linguistico.

lessicografia digitale è, molto più di quella cartacea, uno strumento potente per l'insegnamento della grammatica e della linguistica, poiché favorisce un apprendimento induttivo di quanto è sistematico in una lingua.

Le ricerche con caratteri jolly, in particolare quelle con l'asterisco – che significa non importa quali e quante lettere – permettono di mostrare con i fatti la produttività di un suffisso rispetto alla manciata di esempi che l'insegnante può racimolare facendo ricorso alle proprie conoscenze o a quelle dell'intero gruppo-classe e le ricerche con filtri di vario tipo aiutano a spiegare la formazione del lessico di una lingua.

È nostra convinzione inoltre che avere buone basi di linguistica, quali quelle fornite da un manuale universitario, sia condizione necessaria, ma non sufficiente, per insegnare bene una lingua; riteniamo un certo tipo di uso dei dizionari digitali ideale per rendere più consapevoli un grande numero di insegnanti e discenti delle regolarità insite nel lessico delle lingue naturali.

La linguistica dei corpora (cfr. Hanks 2012; Cresti, Panunzi 2013) e la linguistica computazionale, come abbiamo brevemente accennato in §§ 1.3 e 1.4 supra, hanno cambiato il modo in cui si fa lessicografia; la composizione e consultazione di dizionari in rete è stata profondamente influenzata dai progressi dell'elaborazione automatica delle lingue naturali. Il successivo passaggio – cioè che attraverso una formazione a usare i dizionari digitali come basi di dati linguistici si possa fare educazione alla linguistica – non appare ancora molto chiaro sia a linguisti non familiari con il trattamento informatico delle lingue, sia a molti docenti della scuola secondaria che si ritengono già paghi quando i loro allievi “sanno usare il dizionario quando serve”.

Gli esercizi che proponiamo sono solo tangenzialmente pensati per iniziare alla linguistica gli studenti della scuola secondaria: diciamo che se ciò accade è un felice effetto collaterale. Se gli esercizi sono invece proposti a studenti universitari, riteniamo che non si debba trascurare quest'effetto, anche se l'esercizio viene svolto in corsi di lingua e non di linguistica.

Negli anni ottanta e novanta del secolo scorso sull'onda della glottodidattica anglosassone, si capì che era necessario esercitare le *reference skills*, perché dizionari e enciclopedie erano ancora organizzati come nel secondo dopoguerra, ma gli allievi nel frattempo erano cambiati e anche i programmi scolastici, perché c'era stato il *functional turn*, si insisteva di più sulle funzioni della lingua madre e straniera che sui loro aspetti grammaticali. I dizionari per esser usati con successo richiedevano ancora conoscenze metalinguistiche per cui gli studenti non erano più sufficientemente attrezzati. Si sentì perciò la necessità delle guide all'uso che, rispetto alle introduzioni dei dizionari, cercavano di usare un linguaggio più semplice (o cercavano di spiegare tale metalinguaggio) e proponevano esercizi prevalentemente volti ad esercitare la consultazione del dizionario (si veda un elenco in Marengo 1999).

Il fine di quei manuali era la didattica del dizionario e solo secondariamente appariva una didattica con il dizionario come mezzo per svolgere attività linguistiche di ricezione e produzione di vario tipo. Praticamente tutte le case editrici di dizionari prepararono tali guide, che venivano gratuitamente distribuite agli insegnanti dai rappresentanti delle case editrici.

Gli esercizi proposti o erano facili e alquanto inutili, o difficili ma legati alla ricerca di parole rare o obsolete; spesso proponevano ricerche su parole isolate fuori contesto, o al massimo nel contesto di una frase che riproduceva uno degli esempi presenti nella glossa della voce lessicografica. Le lezioni per insegnare l'uso del dizionario si riducevano a un paio e non sortivano alcun particolare beneficio. Le inchieste italiane non trovarono nessuna evidente relazione fra propedeutica all'uso del dizionario bilingue, uso dello strumento e migliori risultati linguistici degli studenti. Inchieste condotte in più paesi

(Atkins 1998; Tarp 2009) hanno sempre evidenziato, semmai, che i migliori utenti di dizionari sono quelli che sanno meglio la lingua (e la sua grammatica), anche senza sapere come è fatto un dizionario.

Se si vuole che anche gli studenti meno bravi possano trarre beneficio dalla consultazione di dizionari in rete, le abilità di consultazione vanno esercitate costantemente, non soltanto in un paio di lezioni e nemmeno soltanto durante le lezioni di lingua straniera o di lingua e letteratura della lingua madre. Il dizionario cartaceo, monolingue (sia di lingua madre che di L2) o bilingue, dovrebbe sempre essere a portata di mano per ricordare com'è fatto un dizionario, dal momento che in rete si vedono solo singole voci o, nella migliore delle ipotesi, liste di voci.

Le abilità di consultazione dovrebbero accrescersi passando da un livello all'altro e non dovrebbero limitarsi ai soli dizionari digitali, ora che i programmi scolastici delle primarie cominciano a prevedere lezioni di programmazione e di alfabetizzazione informatica, ma più in generale riguardare le risorse lessicali che la rete offre copiose, ma che il corpo docente sovente ignora del tutto o scientemente non sfrutta, ritenendole risorse per informatici o linguisti, a causa delle loro finestre di interrogazione poco amichevoli.

I lessicografi che fanno anche i metalessicografi e si impegnano nel mondo della scuola, a diretto contatto con gli insegnanti, sono in Italia per formazione soprattutto letterati, filologi, storici della lingua italiana. I linguisti generali e computazionali, che pure hanno diretto e partecipato alla confezione di dizionari, si sono impegnati piuttosto a formare formatori di docenti. Questo tipo di impegno indiretto è lodevolissimo, con la sua qualità e sistematicità ha garantito alla (meta)lessicografia un posto nei manuali di linguistica applicata all'insegnamento, ma essendo appunto indiretto potrebbe aver rallentato il diffondersi fra i docenti della scuola secondaria la consapevolezza dell'utilità dei dizionari digitali ai fini dell'educazione linguistica, intesa come educazione al sistema lingua e alla linguistica, ben prima degli studi universitari.

### *1.5.1 Allenare all'uso dei dizionari digitali in rete*

“Dictionary users' reference skills [...] now tend to overlap with digital literacy” osservavano Lew e de Schryver (2014: 341): i pochi anni passati dal momento in cui hanno fatto questa affermazione ne hanno rafforzato la validità. La competenza digitale e le capacità di consultazione di opere digitali di riferimento, fra cui i dizionari, dovrebbero esser coltivate in modo correlato, con reciproco vantaggio, da docenti che abbiano almeno conoscenze di base del trattamento informatico delle lingue naturali, della rete come corpus non bilanciato e del dizionario digitale come testo fatto di lemmi, definizioni ed esempi.

Il tipo di testo “voce lessicografica digitale” molto strutturato ma facile da copiare e incollare, dovrebbe esser studiato fra i tipi di testi così come si studiano le ricette e le istruzioni degli elettrodomestici, uscendo dalla lezione sull'uso dei dizionari e entrando nella lezione di tipi testuali. Sarebbe un piccolo passo in più per controbilanciare una diffusa credenza secondo cui la consultazione dei dizionari digitali online è talmente facile, più facile della consultazione dei dizionari cartacei, da non richiedere una specifica propedeutica.

Molti docenti da quando il dizionario non è più cartaceo sembrano aver rinunciato anche alle poche lezioni di introduzione al dizionario che facevano. Va ribadito che un dizionario digitale è semplice da usare, e soprattutto si usa in modo davvero efficace, solo

se chi lo consulta sa come è fatto. Coloro che sono adesso insegnanti di lingua madre o straniera sono ancora vissuti in un'epoca in cui c'era almeno un dizionario cartaceo in famiglia, così danno per scontato che i loro allievi sappiano come è fatto un dizionario, il che non è. Sembra un paradosso ma è proprio la smaterializzazione dello strumento lessicografico a rendere più necessaria una propedeutica, in parte simile a quella per il dizionario cartaceo, in parte diversa.

Nella parte di tesi successiva (cfr. § 1.5.2 e seguenti) tratteremo dell'allenamento a usare soprattutto dizionari interrogabili per intero con modalità tuttotesto ed eventuale ricerca avanzata. Presenteremo anche la versione degli esercizi modificati per la ricerca fatta esclusivamente su dizionari online gratuiti, consultabili solo per parole singole, o nel migliore dei casi per parti di parola, al fine di far comprendere la differenza di consultazione e operazioni cognitive implicate in un caso e nell'altro.

Più attenzione sarà dedicata a commentare gli esercizi pensati per allenare a ricerche avanzate e per verificare la capacità di farle, ma all'inizio presenteremo anche esercitazioni su brani letterari che ci sono stati richiesti dai docenti con cui abbiamo collaborato. Volevamo infatti poter presentare esercizi che fossero stati veramente testati nella scuola e i docenti da un lato hanno accettato di sperimentare i nostri esercizi, dall'altro hanno fatto presente le loro esigenze. Non commenteremo tutto di questi esercizi su brani letterari, ma solo quegli esercizi che secondo noi dovevano costituire un buon allenamento alle ricerche avanzate. Dobbiamo comunque riportare le esercitazioni al completo per dare un'idea della proporzione di domande per cui era indispensabile usare un dizionario rispetto al numero di domande a cui si poteva rispondere anche senza usare un dizionario. Riteniamo inoltre che le esercitazioni nel loro insieme siano un buon esempio di come fare (storia della) lingua italiana facendo letteratura italiana, un obiettivo di per sé non disprezzabile<sup>15</sup>.

Va comunque detto che quando si dice nella consegna “se vuoi puoi usare il dizionario per rispondere a queste domande” e sono presenti in classe esperti universitari che vengono nella scuola per fare sperimentazioni sull'uso dei dizionari, finisce sempre che lo studente lo usa anche se avrebbe potuto rispondere senza ricorrevi. Per compiacere lo sperimentatore o per controllare d'aver azzeccato la risposta.

Questa distorsione si è vista ancora di più con gli esercizi sui testi in francese che riproduciamo di seguito a quelli italiani. Gli esercizi per il francese erano di livello piuttosto semplice e solo alcune domande implicavano davvero l'uso del dizionario.

Alla fine degli esercizi sono riportati i tre test di consultazione proposti alla fine della sperimentazione<sup>16</sup>. I test hanno avuto una percentuale di risposte non date più alta delle esercitazioni su testi letterari e su testi francesi e sono stati giudicati dagli studenti più difficili in quanto “non c'era un testo da leggere, con un contesto ampio”. E in effetti è così, perché mentre nelle esercitazioni sui testi le domande volevano verificare la comprensione del testo ed avvicinarsi ad attività normalmente fatte nell'orario di lezione di “Italiano” o di “Lingua straniera”, i test finali di abilità di consultazione volevano verificare

- la capacità degli studenti di leggere voci di dizionario digitale online alla ricerca di specifiche informazioni

---

<sup>15</sup> Alcune parti di questi esercizi in particolare quella sul *te'* nella novella *Libertà* di Verga e quella su *ver* in *Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira* di Cavalcanti sono state presentate a un convegno su “Lessici e grammatiche nella didattica dell'italiano tra Ottocento e Novecento” svoltosi a Milano 22-23 novembre 2016 e hanno riscosso interesse da parte degli storici della lingua italiana presenti.

<sup>16</sup> Abbiamo riportato in appendice anche una versione semplificata per classi che non hanno l'abbonamento online al sito Zanichelli.

- l'abilità nel riconoscimento dei filtri di impostazione della ricerca avanzata.

### 1.5.1.1 Con chi abbiamo sperimentato

Introduciamo qui, molto succintamente, un accenno alle classi con le quali abbiamo sperimentato gli esercizi, perché alcuni dei risultati ottenuti vanno correlati al tipo di classe. In tutto abbiamo coinvolto 5 classi e una cinquantina di studenti. Si tratta di due classi del primo anno di un istituto tecnico a indirizzo linguistico di un comune alla periferia di Torino (età 14-15 anni). In queste classi si fanno due lingue straniere inglese e francese: abbiamo sperimentato esercizi per l'uso del dizionario monolingue italiano e bilingue con il francese. In due classi del terzo anno serale di un istituto tecnico del centro di Torino, rispettivamente periti meccanici e periti elettronici abbiamo sperimentato esercizi da svolgere con il dizionario monolingue italiano. Si è anche parzialmente sperimentato con una classe quinta serale di periti informatici: in questa si è verificato l'uso del bilingue italiano e inglese.

Nelle classi serali l'età degli allievi è molto variabile; si tratta di maggiorenni che durante il giorno lavorano e la presenza di stranieri, per cui la lingua italiana è lingua di studio, è notevole. Ad esempio, nella terza periti meccanici c'è un arabofono da cinque anni in Italia che ha preso la licenza di scuola secondaria inferiore in un CPIA (Centro per l'Istruzione per adulti) dopo aver frequentato la scuola in Egitto. Fuori dalla scuola ammette di parlare più arabo che italiano. Un altro studente con lingua madre urdu, dopo la scolarizzazione in Pakistan, ha preso la licenza media in un CPIA e fuori dalla scuola con amici e parenti parla urdu. Nella stessa classe ci sono un ispanofono, un romenofono che ha fatto la scuola secondaria inferiore in Italia, essendo in Italia da quindici anni; fuori dalla scuola parla di più il romeno che l'italiano. Vi è poi un ragazzo di lingua inglese, in Italia da cinque anni, che ha fatto due anni della scuola media inferiore in Italia e fuori dalla scuola con gli amici, sul lavoro, parla italiano, mentre in casa parla inglese e dialetto edo. Vi è infine uno studente di lingua madre bengali e il poliglotta della classe che ha fatto la scuola media in Italia e ha la seguente situazione familiare: madre rumena, padre serbo; è stato cresciuto dai nonni con cui parlava russo e ora vive con un patrigno che parla greco. Anticipiamo fin d'ora che è stato uno dei più brillanti risolutori di esercizi.

Perché abbiamo scelto di sperimentare in scuole che non sono licei? Volevamo un tipo di utente per cui l'istruzione dei genitori non facesse la differenza e l'esposizione extrascolastica all'uso del dizionario fosse scarsa. Riteniamo che se questo tipo di utente riesce a comprendere la formulazione della domanda dell'esercizio ci riuscirà anche un liceale; con una sperimentazione nei licei, dove ancora si fa traduzione da lingue classiche, avremmo avuto studenti già più allenati all'uso del dizionario. E infatti in una delle classi prime, la classe di controllo scelta, in cui abbiamo fatto solo un'ora di presentazione delle caratteristiche del dizionario online, a fronte delle cinque in tre incontri fatte nell'altra, gli allievi, che studiano oltre a italiano e francese anche latino, si sono dimostrati più capaci – o almeno altrettanto capaci – di consultare i dizionari sia di italiano che di francese, trasportando competenze esercitate con il dizionario di latino<sup>17</sup>.

Verificare il trasferimento di competenze dalla consultazione del monolingue al bilingue era anche uno degli obiettivi del progetto ed è stato confermato: gli esercizi di

---

<sup>17</sup> La docente ci ha confermato che usano regolarmente un dizionario di latino per principianti. Si noti che molti di questa classe erano assenti il giorno della presentazione dei dizionari digitali, ma con un minimo aiuto (volto a spiegare che cosa è la ricerca tuttosteso) hanno svolto i test senza problemi.

francese venivano svolti sempre dopo quelli di italiano e gli studenti procedevano molto più spediti che con quelli di italiano, anche se la conoscenza della lingua francese in alcuni di loro era veramente scarsa. La maggior speditezza si può attribuire a due ragioni:

1. la ricerca avanzata nei dizionari digitali bilingui comprende meno campi e la microstruttura del bilingue è più semplice di quella del monolingue;
2. gli esercizi di italiano e di francese implicavano strategie di ricerca in parte simili: impiegato tempo a scoprire queste strategie per gli uni, le stesse strategie venivano poi sfruttate per gli altri.

Abbiamo anche cercato scuole in cui ci fossero molte LIM (lavagne interattive multimediali), nella speranza che i docenti utilizzassero i dizionari spiegando; abbiamo cercato scuole in cui fosse garantita la presenza all'esperienza e la collaborazione da parte del tecnico informatico della scuola. Non si trattava solo di aprire il wifi di istituto al collegamento con il sito della casa editrice Zanichelli: questa collaborazione è indispensabile perché la piattaforma per la consultazione online dei dizionari <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/> non può essere consultata se la scuola utilizza un proxy. D'altra parte le scuole per impedire agli studenti minorenni la navigazione in siti porno, o in siti comunque ritenuti sconsigliabili dal collegio docente e dai genitori, devono usare un proxy, come ad esempio Squid o Squidguard. Per permettere lo svolgimento dei test, ogni volta il tecnico della scuola nel centro di Torino doveva sospendere il proxy della scuola nell'aula in cui si svolgeva il test e poi ripristinarlo finita la sperimentazione<sup>18</sup>.

Le differenze fra i tipi di abbonamento (grandi utenze, scuole) sono emerse nel corso dell'esperienza e anche la casa editrice potrà trarre le sue conclusioni circa le decisioni prese dal proprio settore informatico e commerciale e gli impedimenti che possono creare alla capillare diffusione dei dizionari digitali completi a pagamento nel mondo della scuola secondaria.

L'accesso al sito Ubidictionary, a cui si appoggia la casa editrice, è stato acquistato grazie al finanziamento della Fondazione Cassa di Risparmio di Torino, che favorisce la sperimentazione con scuole decentrate e/o con notevole numero di allievi non italofofoni.

Il progetto originario prevedeva la consultazione dei dizionari online tramite cellulare e tramite LIM durante le normali ore di lezione di italiano e di francese, in modo che gli studenti arrivassero abbastanza allenati al test di abilità di consultazione con almeno due, tre mesi di consultazione frequente. In realtà pare che le LIM non funzionassero bene in entrambe le scuole e i docenti non potevano far vedere esempi di consultazione e ricerca avanzata se non portando la classe in laboratorio informatico, cosa che non hanno fatto. Quanto agli studenti, pur sapendo che potevano accedere all'interno della scuola al sito Zanichelli tramite smartphone e portatili non lo hanno fatto perché da un lato i docenti non hanno proposto loro compiti che richiedessero l'uso del dizionario, dall'altro soprattutto nelle prime l'uso del cellulare in classe era permesso eccezionalmente soltanto quando eravamo presenti noi per gli esperimenti e la formazione<sup>19</sup>. Quanto ai computer

---

<sup>18</sup> Questa particolarità non ci era nota perché l'abbonamento per le grandi utenze, di cui gli allievi, i docenti, gli impiegati dell'Università di Torino godono, è invece accessibile proprio tramite il proxy dell'Università, anche fuori dalla zona raggiunta dal wifi universitario.

<sup>19</sup> Questo divieto era previsto e il progetto infatti avrebbe dovuto svolgersi dappertutto in classi degli ultimi anni con studenti maggiorenni e quindi responsabili della navigazione in internet attraverso il proprio cellulare, ma i docenti delle classi quinte sono sempre molto poco inclini a fare sperimentazioni che sottraggano alla classe ore preziose per la preparazione all'esame finale della secondaria superiore. Abbiamo perciò sperimentato con i docenti che si sono dichiarati disponibili e questi insegnavano in classi prime.

portatili la scuola e la società italiana sono ancora lontane dalla mentalità del BYOD (Bring Your Own Device), che caratterizza la scuola statunitense ormai da qualche anno. Solo al serale qualche studente ha portato il proprio computer portatile.

Si è poi accertato che se anche gli studenti avessero voluto fare ricerche avanzate mentre erano all'interno del wifi d'Istituto, usando il loro cellulare, sarebbe stato molto difficile fare tale tipo di ricerche, perché il sito Zanichelli per le scuole (fino a 1000 utenti circa) non permette di allargare la visualizzazione, e quindi sia impostare i filtri che leggere i risultati attraverso il display di un cellulare è molto poco pratico se non impossibile<sup>20</sup>.

La necessità di svolgere gli esercizi in aula informatica ha quindi ristretto la sperimentazione nel comune vicino a Torino a tre incontri, tra novembre 2016 e aprile 2017. L'allenamento e il test finale sono durati in tutto sette ore.

Presso la scuola del centro di Torino abbiamo fatto esercitazioni col cellulare, ma facendo in modo che potessero consultare dizionari online liberamente accessibili e adattabili alla visualizzazione sul display del cellulare. Anche in questo caso la classe serale dei periti meccanici ha fatto con noi allenamento e test finale per 7 ore; in più ha fatto tre ore di lezione con la docente, ore in cui hanno usato i dizionari liberamente accessibili online.

Nello svolgimento del test finale ciascun studente ha avuto come osservatore uno studente dei corsi di Didattica delle lingue moderne o di Didattica della lingua italiana come lingua straniera dell'Università di Torino. Gli osservatori hanno preso nota del tipo di interrogazione (*query*) online fatto dallo studente: i rapporti sono stati particolarmente utili nel caso in cui lo studente non ha risposto per niente, perché in tal caso traccia del suo comportamento si ritrova solo attraverso gli appunti dell'osservatore.

### *1.5.2 Esercitazioni con uso del dizionario monolingue di italiano a partire da testi letterari*

#### *1.5.2.1 Un'esercitazione su Giovanni Verga (1840-1922): La roba*

Le novelle di Verga si prestano per esercizi da svolgere anche con il dizionario. Una di quelle scelte è la celeberrima *La roba* e l'altra *Libertà*<sup>21</sup>. Gli esercizi che ci interessa commentare iniziano dalla sezione "Lessico ricettivo". La prova complessiva completa è in appendice (cfr. § 7.1), qui si riprendono man mano gli esercizi di cui si vuole parlare. Precisiamo che gli studenti avevano una copia cartacea della prova e su quella rispondevano, mentre leggevano il testo della novella e consultavano il dizionario attraverso i computer fissi del laboratorio.

Domanda **A**. Nonostante si trattasse di leggere con attenzione le tre accezioni della voce *lettighiere* (accezioni date da dizionario Zanichelli e riportate nell'esercizio stesso come se fossero due distrattori e una scelta giusta in un esercizio a scelta multipla), per metterla in relazione con il testo, alcuni studenti hanno optato per la definizione moderna di 'infermiere'. Abbiamo avuto per questo caso la conferma che gli studenti più giovani,

---

<sup>20</sup> La casa editrice ha una forma di contratto con grandi utenti (università, aziende, con un potenziale di migliaia di utenti) che permette l'allargamento della visualizzazione e poi vende la app che pure permette una visualizzazione allargata, ma su un numero di campi di ricerca più ristretto.

<sup>21</sup> Il testo integrale delle novelle nella forma online data agli studenti è riportato in appendice alla tesi, cfr. 7. Si noti che per l'esercizio su *La roba*, essendo il primo proposto alla classe, si è dato un sito che aveva note chiarificatrici per quasi tutti i quesiti di lessico ricettivo.

meno attenti, o non italofofoni (ben 4, di cui due non italofofoni, su 14) tendono a prendere il primo significato trovato, anche in presenza del testo in cui la parola è situata, e non sono turbati dall'assurdità di immaginare ambulanze e portantini nella campagna siciliana dell'Ottocento. Vi sono poi tre studenti, di cui uno arabofono, che avendo risposto giustamente alla domanda sul lettighiere, optano per la lettiga come barella (un solo caso) o per la lettiga più frequentemente vista nei film, portata da uomini.

Domanda **B**. Per la definizione di *campiere* (da individuare attraverso una scelta multipla come per *lettighiere*<sup>22</sup>), la questione è diversa, perché il primo significato è quello giusto, segnalato da un'indicazione "in Sicilia" che ricollega la definizione alla sicilianità delle Novelle di Verga<sup>23</sup>. La grande maggioranza ha sfruttato il suggerimento dato dall'indicazione "in Sicilia", ma 5 su 14 hanno preferito la definizione per così dire da famiglia lessicale, quella che riprendeva la parola *campi*, sentita in *campiere*. È curioso notare, ed è ben illustrato dal grafico<sup>24</sup> riportato in appendice § 7.7, che quanti hanno sbagliato non sono gli stessi 4 che avevano disinvoltamente messo portantini da pronto soccorso in campagna. Fra i 10 che vedono nella lettiga 'una portantina con stanghe poggiate sul fianco di muli' – facendo attenzione alla parte precedente di testo in cui si parla di muli – ce ne sono anche due che vedevano i lettighieri come infermieri.

La domanda **C** voleva spingere a fare attenzione all'iperonimo con cui iniziano di solito le definizioni, senza usare la parola tecnica *sovraordinato* o *iperonimo*, anzi usando l'espressione *intruso* per richiamare appunto quel tipo di esercizio che viene somministrato, fin dalla scuola primaria, tutte le volte che si voglia indurre gli allievi a fare raggruppamenti per caratteristiche comuni fra elementi dati.

Gli osservatori hanno riferito che le parole più cercate nei dizionari<sup>25</sup> online dagli studenti sono state, prevedibilmente, *fondiararia*, *armenti*, *lupini* e *maggese*, tutte (a parte *maggese*) non lemmi ma forme, e – dal momento che sono state cercate – non rientranti nel loro lessico. Per la classe prima della scuola della cintura torinese (in cui abbiamo sperimentato questo esercizio come primo allenamento dopo un incontro introduttivo), possiamo dire con una certa sicurezza che se conoscevano una parola non la cercavano<sup>26</sup>. Il discorso vale per gli italofofoni, ovviamente. I non italofofoni controllano anche le parole che ritengono di sapere. De Mauro GDU (2007) etichetta *orto* come fondamentale FO<sup>27</sup>,

---

<sup>22</sup> Ricordiamo che la forma delle domande è condizionata dall'intenzione precisa di caricare questi esercizi in una piattaforma come MAPLE TA (<http://www.maplesoft.com/products/mapleta/>) che ne consenta la somministrazione, ed eventualmente la correzione al computer.

<sup>23</sup> Il contesto non aiutava più di tanto: "[il barone] era stato il padrone di tutti quei prati, e di tutti quei boschi, e di tutte quelle vigne e tutti quegli armenti, che quando veniva nelle sue terre a cavallo coi campieri, pareva il re, e gli preparavano anche l'alloggio e il pranzo". L'accezione 'proprietario di campi' era, in base al contesto, più probabile di 'contadini', che di fatto nessuno ha scelto.

<sup>24</sup> Sono debitrice alla tesi MA di Luiza Buliga, che ha collaborato con me in questi esperimenti, della tabulazione dei risultati riportati.

<sup>25</sup> Hanno usato prevalentemente lo Zingarelli ma, a causa di problemi col sito Zanichelli che talvolta scompariva, hanno consultato anche altri dizionari accessibili liberamente come il Sabatini, Coletti e il De Mauro internazionale, tanto più che si tratta di esercizi per cui basta la ricerca per parola singola.

<sup>26</sup> Per le classi serali dell'Istituto in centro città, il discorso è diverso. Si veda in proposito il § 1.5.2.3 infra.

<sup>27</sup> Queste e le successive definizioni di FO, CO AD, AU sono tratte da De Mauro GDU (2007). FO sono vocaboli "fondamentali: circa 2000 vocaboli frequentissimi; da soli costituiscono circa il 90% delle parole che ricorrono nell'insieme di tutti testi scritti o discorsi parlati". Si noti che nel De Mauro Internazionale, (2016) *orto* è uscito dai FO per entrare nei vocaboli AU.

*messi*<sup>28</sup> come AD<sup>29</sup>, *vigna* come AU<sup>30</sup> e *maggese* TS (tecnico-scientifico); ci potrebbe sorprendere che etichetti CO<sup>31</sup> (comune), oltre a *aranceto* e *uliveto*, nella forma *oliveto*, anche *armento*, *lupino* e *fondiaro*. Leggendo la definizione di CO, si capisce che i nostri studenti stanno studiando per raggiungere l’istruzione necessaria per capire tali vocaboli.

Questa domanda ha la forma di una selezione multipla e difatti può avere più gradi di risposta corretta: 8 studenti hanno giustamente individuato in *fondiaro* e *armenti* – e solo in quelli – gli intrusi; 2 studenti hanno indicato *messi* e *armenti*, 2 *armenti* e *maggese*, 2 *fondiaro* e *lupini*. La forma al plurale di *messi* e *lupini* può aver influito, ma supponiamo che abbia influito di più il fatto che nello Zingarelli quando si digita *lupino* nella finestra del lemma, il primo lemma omonimico ad apparire è **lupino (1)** ‘di lupo’, e per *messi*, quando si usasse la ricerca tuttotesto, raccomandata nelle lezioni di allenamento quando la ricerca per lemma non dà frutti, si ottengono 49 risultati ed è necessario caricare altri documenti per arrivare a **messe** e **messo**; anche se si cerca non fra i lemmi, ma fra le “forme flesse italiane”, ciò che si trova è in prima istanza *mal messo*, come mostra la Fig. 2. Gli omonimi sono un problema per i dizionari-macchina e per i software di elaborazione dei linguaggi naturali, ma lo sono anche per l’apprendente non particolarmente ricco di conoscenze e letture (il mondo agricolo, un tempo assai presente nella letteratura scolastica, è oggi molto meno presente nelle letture dei giovanissimi).

Quanto ad *armenti* è al plurale, ma nella ricerca per forme arriva come unico risultato **armento**, e con la ricerca tuttotesto, il primo risultato che si trova è **armentario** definito ‘relativo all’armento’ e quindi piuttosto utile per giungere ad **armento** (cfr. Fig. 3).

The screenshot shows a web browser window with the Zingarelli online dictionary interface. The search term 'messi' is entered in the search field. The results page displays the word 'malmesso' with its pronunciation and syllabification. It lists grammatical information: 'FLESSIONE' and 'Sillabazione: mal-mès-so'. It also provides definitions and examples for the word, including its use as a past participle and an adjective.

Figura 2. Risultato della ricerca *messi* fra le forme flesse italiane nello Zingarelli online

<sup>28</sup> Sotto la voce **messe** si legge: “spec al pl., l’insieme dei cereali da mietere o già mietuti / estend., raccolto”.

<sup>29</sup> AD sono vocaboli “di Alta Disponibilità: circa 1900 vocaboli, di uso relativamente raro nel parlare o scrivere, ma tutti ben noti perché di grande rilevanza nella vita quotidiana (*alluce*, *batuffolo*, *carrozzeria*, *dogana*)”.

<sup>30</sup> AU sono vocaboli “di Alto Uso: circa 2500 vocaboli di alta frequenza; da soli costituiscono circa il 6% delle parole che ricorrono nell’insieme di tutti testi scritti o discorsi parlati”.

<sup>31</sup> CO cioè comune è detto “dei vocaboli che possiamo capire indipendentemente dalla professione o mestiere che esercitiamo e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione”.

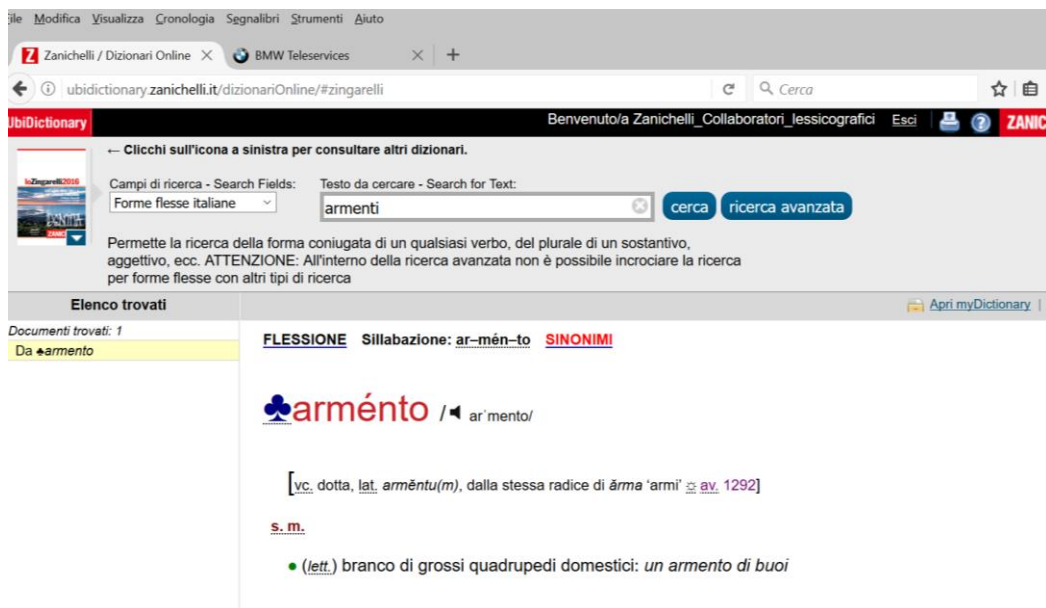


Figura 3. Risultato della ricerca *armenti* fra le forme flesse italiane nello Zingarelli online

La domanda **D** è una domanda a risposta aperta. In una precedente versione avevamo aggiunto alla domanda D una riflessione che richiedeva abilità di consultazione:

---

*Quali di questi tre dizionari online contiene l'informazione utile per parafrasare correttamente?*

- a- Sabatini, Coletti: <http://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/>
  - b- Internazionale De Mauro: <http://dizionario.internazionale.it/>
  - c- Tommaseo, Bellini: <http://www.tommaseobellini.it/#/items>
- 

Nella classe si è poi lasciata la sola richiesta di parafrasi, per diminuire il numero di consultazioni, anche se, obiettivamente, il Tommaseo, Bellini è il dizionario che mette per primo il significato di *capire* 'contenere' ed esempi simili all'uso di Verga nella novella<sup>32</sup>.

Volendo inserire anche questa domanda negli esercizi online, e volendo fare una correzione online si deve trasformare l'esercizio da produttivo a test di abilità ricettive. Si costruisce un esercizio a scelta multipla, utilizzando le parafrasi prodotte dagli allievi: due delle parafrasi per le quali nel grafico si è dato giudizio "molto bene" e "bene" e come distrattori altre due parafrasi, di cui una incompleta e una sbagliata. Servirsi di parafrasi naturali, veramente prodotte da allievi, ha il vantaggio di proporre scelte tutte a loro modo almeno in parte plausibili, non artificiali come quelle confezionate da chi crea distrattori senza avere un'idea di quali parafrasi gli allievi possano produrre (cfr. la prova Dbis). Trasformare enunciati prodotti dagli allievi in materiale per scelte multiple difficili, per

---

<sup>32</sup> Al tempo in cui il Tommaseo, Bellini è stato composto *capire* 'contenere' non era obsoleto quanto lo è nel XXI secolo, ma soprattutto il Tommaseo, Bellini mette per primi i significati con attestazioni più antiche (Dante, Boccaccio).

non dire perfide, è una strategia che proponiamo da tempo per questioni di ordine dei costituenti e di sintassi non elementare, per le quali gli esercizi strutturali (*pattern drills*) o gli esercizi di completamento e abbinamento non sono adatti (cfr. Marello 2009). Ci pare anzi che, usando parafrasi pensate da italofoni, venga a cadere anche una delle obiezioni che gli esperti di glottodidattica sollevano nei confronti delle scelte multiple costruite su errori veramente fatti dagli apprendenti, e cioè che si sottopongono all'attenzione degli studenti enunciati morfosintatticamente errati che finiscono per restare nella loro memoria più impressi o altrettanto impressi degli enunciati corretti. In questo caso gli allievi non hanno di fronte enunciati scorretti, non sono esposti a varietà substandard di lingua, ma debbono giudicare frasi il cui valore di verità come parafrasi è ottimo, buono, parziale, pessimo.

**Dbis** Leggi la frase nel riquadro iniziale e decidi qual è la parafrasi migliore fra le quattro proposte. Assegna 5 alla migliore, 1 a quella peggiore e i punteggi intermedi in base a quanto sono simili alla migliore o alla peggiore.

PUNTI docente	Ciascun anno tutti quei magazzini grandi come chiese si riempivano di grano che bisognava scoperchiare il tetto per farcelo capire tutto.	PUNTI allievo
1	A Ogni anno i magazzini grandi si riempivano di grano	
5	B Ogni anno i magazzini che erano enormi si riempivano di grano e bisognava scoperchiare il tetto per farcelo entrare tutto.	
3	C Ogni anno i grandi magazzini si riempivano di grano ed erano così pieni che quasi non ci stava tutto	
2	D Ogni anno tutti i magazzini che erano enormi si riempivano di grano e bisognava scoperchiare il tetto per far pagare meno tasse e avere più grano	
4	E Ogni anno dei grandi magazzini si riempivano talmente tanto di grano che il tetto si smontava per far entrare tutto il grano	

Figura 4. Esercizio di scelta multipla con distrattori desunti dalle parafrasi degli studenti.

Si rende un po' più complesso l'esercizio, innestandolo in una sorta di selezione multipla, chiedendo agli allievi di dare il massimo dei punti alla parafrasi che giudicano migliore, un punto in meno a quella buona, e così a scalare fino alla parafrasi incompleta o sbagliata<sup>33</sup>. Qualora poi si volesse dedicare un po' di tempo in classe a discutere dei punteggi realizzati da ciascuna parafrasi, il docente avrebbe l'opportunità di comprendere meglio come i suoi allievi intendono in concreto l'essenza del parafrasare, che è dire lo stesso contenuto semantico con altre parole *salva veritate*<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> Evitiamo il punteggio zero che andrebbe semmai attribuito a chi non fornisce la parafrasi nell'esercizio in versione produttiva; in un esercizio di riconoscimento ci pare si possa attribuire 1 "per la buona volontà", ma abbiamo constatato che i ragazzi a volte sono giudici severi e, se ritengono qualcosa davvero sbagliato, vorrebbero avere a disposizione anche il punteggio zero.

<sup>34</sup> Quanto parafrasare mantenendo intatta la semantica complessiva dell'enunciato di partenza sia compito arduo e complesso è dimostrato, ad esempio, in modo chiarissimo dalle parafrasi di enunciati ellittici: cfr. Marello (1999b).

Osservando le cinque parafrasi notiamo, ad esempio, che la (B) è la migliore e merita 5 punti; nella (D) l'allievo ha inserito una conoscenza appresa durante le ore di storia e cioè che quando non si volevano/potevano pagare tasse per un immobile bisognava renderlo inabitabile distruggendo il tetto: a questa parafrasi che aggiunge un particolare non pertinente e parafrasa *farcelo capire tutto con avere più grano* si potrebbero assegnare punti 2; ad (A) che è di un arabofono ed è vera ma incompleta 1 punto; a (C) che pure è di un arabofono e tralascia il particolare del tetto scoperchiato (ma è più completa di (A)) si possono dare 3 punti<sup>35</sup>; ad (E) si possono assegnare 4 punti, ma per ragioni di correttezza formale sarebbe bene non dare la parafrasi così come è stata veramente fatta e proporre all'attenzione degli allievi<sup>36</sup> la variante "Ogni anno gli enormi magazzini si riempivano talmente tanto di grano che si smontava il tetto per far entrare tutto il grano".

Qualora si voglia una parafrasi più estesa anche della prima parte della frase di partenza, bisognerebbe adottare una delle tecniche della parafrasi sintattica, cioè cambiare soggetto e ricorrere a un passivo senza *si*, creando una parafrasi come "ogni anno agli enormi magazzini veniva portato così tanto grano che era necessario togliere il tetto per farcelo stare tutto". Gli allievi della classe prima non hanno adottato questa strada, vuoi perché forse non molto allenati alle tecniche di parafrasi, vuoi perché hanno accolto la parafrasi come il mezzo tipico con cui i docenti chiedono di chiarire il significato di qualcosa e hanno parafrasato soprattutto la parte della frase che conteneva un uso di *capire* difficile.

La domanda E ha ricevuto nel complesso buone risposte.

---

**E** Fra le seguenti parole quali hanno l'etimologia in comune con *capire* come usato nel brano "Ciascun anno tutti quei magazzini grandi come chiese si riempivano di grano che bisognava scoperchiare il tetto per farcelo capire tutto".

**CAPIROSSO, CAPIENZA, CAPILLARE, CAPIENTE, CAPACE INCAPACE**

---

Anzi gli osservatori<sup>37</sup> ci hanno rivelato che gli allievi hanno ammesso che le etimologie dei vocaboli *capace*, *capiente* – lette per risolvere l'esercizio E – hanno aiutato alcuni a comprendere il significato di *capire* nell'esercizio D precedente. Anche in questo caso si tratta di un esercizio di selezione multipla: la risposta completa è *capace*, *capiente*, *capienza*, *incapace*.

Un'osservazione sul modo in cui è stato costruito l'insieme di parole: si è usato *capi\** nel campo lemma, scartando parole come *capitano*, *capitale*, *capitare*, *capigliatura* (di

---

<sup>35</sup> Bisognerebbe però chiarire in classe o nei commenti alle risposte date all'esercizio al computer che *grandi magazzini* è diverso da *magazzini grandi*.

<sup>36</sup> Ovviamente il punteggio attribuito a ciascuna parafrasi dal docente non è visibile se non al momento della correzione. Perché l'esercizio abbia l'efficacia che si persegue sia in classe che, a maggior ragione, online, è necessario esplicitare i criteri di attribuzione del punteggio.

<sup>37</sup> Ricordiamo che studenti universitari dei corsi di Didattica delle lingue moderne dell'Università di Torino, a.a. 2016-17, sono stati invitati a partecipare alle sperimentazioni per osservare le consultazioni fatte dagli allievi durante lo svolgimento degli esercizi.

cui gli allievi conoscono il significato e le avrebbero facilmente, senza usare il dizionario, non ricondotte né a *capire* ‘contenere’ né a *capire* ‘comprendere’) e poi si sono scelte, in base al loro senso, *capace* e *incapace*. Sette allievi su 14 hanno indicato solo *capace* e *incapace* come riconducibili all’etimologia di *capire* ‘contenere’<sup>38</sup>; uno ha indicato solo *capienza* e quattro non hanno risposto. L’unico studente che ha dato la risposta completa è di lingua madre romena; lo studente che ha incluso nella risposta anche *capiroso* è arabofono, ma resta il dubbio che si tratti di una nostra incomprendimento del modo in cui lo studente risponde, confuso tra un circolo intorno alla parola inteso come “no, non ha l’etimologia in comune con *capire* ‘contenere’” e sottolineature con significato di “sì, ha l’etimologia in comune con *capire* ‘contenere’”. In effetti queste possibili ambiguità si risolvono con una consegna più esplicita, come “Riscrivi nell’apposito spazio le parole che hanno l’etimologia in comune con *capire* come usato nel precedente brano” e pure si risolvono nell’esercizio online, in cui all’allievo viene chiesto di prendere e trascinare (*drag and drop*) le parole che hanno l’etimologia in comune con *capire* ‘contenere’ oppure di apporre una crocetta nello spazio accanto alla parola.

Le quattro non risposte si possono collegare a stanchezza: infatti gli studenti che non hanno risposto a questa domanda non hanno risposto anche ad altre dopo di questa; il compito era comunque più complesso che non l’altro esercizio dalla tipologia analoga (alla ricerca degli intrusi), perché non si trattava di leggere le definizioni in italiano, ma di ragionare sul contenuto del campo etimologia, che contiene parole in altre lingue, latino nella fattispecie, pezzi di parole e abbreviazioni come *der.* per derivato. Soprattutto contava molto aver colto l’accezione obsoleta di *capire* ‘contenere’ nell’esercizio precedente.

Le domande successive vertono su modi di dire e sfumature di significati. Si è riportata la voce *processione* nell’esercitazione distribuita agli studenti, perché gli studenti potessero leggerla con calma e giudicare se c’era ironia nell’uso di tale parola da parte di Verga. In realtà avrebbero potuto decidere che l’ironia c’era anche senza leggere la voce di dizionario, ma ciò che ciascuno giudica ironico è molto poco oggettivo, collegato al vissuto, all’educazione familiare, alla cultura, perciò abbiamo voluto dare una base comune di giudizio attraverso la voce di dizionario. Si aggiunga che le occasioni di far leggere voci intere di dizionario, un tipo di testo complesso, vanno moltiplicate e perciò l’abbiamo introdotta nell’esercizio.

Questa seconda parte di domande ha avuto un alto numero di non risposte per stanchezza e anche perché le domande erano più complesse. Si prenda, ad esempio, la domanda 2. che richiedeva la capacità di analizzare un modo di dire nella sua parte “fissa”, nella fattispecie *con le mani nel sacco*, rispetto alla parte “variabile”, costituita da un limitato ventaglio di verbi combinabili.

---

2. Cerca sullo Zingarelli con la ricerca tuttotesto, l’espressione ***con le mani nel sacco***: Quali voci la contengono e da quali verbi è accompagnata?

---

Ben tre italofofoni hanno risposto che “non ci sono verbi”, cosa palesemente non vera come mostra la Fig. 4, a meno che non abbiano inteso dire che nell’espressione *con le mani nel sacco* non sono presenti verbi.

---

<sup>38</sup> Crediamo indipendentemente dal fatto che fosse *capire* ‘contenere’, ma semplicemente perché l’etimologia citava *capire*; infatti *incapace* non contempla il senso di ‘non in grado di contenere’.



Figura 5. Risultato dell'interrogazione tuttotesto di *con le mani nel sacco* in Zingarelli online

È difficile fare domande sulle collocazioni con verbi e ci era parso che *da quali verbi è accompagnata* fosse un buon compromesso per non dire *con quali verbi occorre*, *da quali verbi è retta*. Le non risposte tuttavia debbono sempre far riflettere chi prepara un esercizio: forse una buona soluzione potrebbe essere, nella versione cartacea dell'esercitazione, chiedere di creare due frasi con l'espressione *con le mani nel sacco*. Nella versione online si potrebbe chiedere di inserire nella frase un verbo fra quelli indicati nella lista.

---

Inserisci nella frase il verbo adatto. Se non lo conosci, consulta il dizionario e scegli quale verbo fra i seguenti *spaventare, stupire, cogliere, strappare, raccogliere* va bene.

La figlia più piccola mi ruba sempre le monete dal portafogli e crede che io non me ne accorga. Ieri però si è fatta ..... con le mani nel sacco.

---

I distrattori sono scelti con deriva sinonimica *cogliere-strappare, sorprendere-stupire-spaventare*, o per famiglia lessicale *cogliere-raccogliere*. Nella versione online l'esercizio è ovviamente più semplice, perché il verbo da inserire va riconosciuto fra una lista di verbi dati e non cercato nel lessico mentale.

Non hanno risposto in nove (fra cui i tre non italofoeni) e solo tre italofoeni hanno indicato i verbi *pescare, trovare, prendere, cogliere*. Circa quest'ultimo verbo, *cogliere*, va dato atto ai due italofoeni che hanno risposto *prendere, cogliere* di aver saputo leggere le definizioni senza fermarsi al risultato della ricerca tuttotesto (*pescare, prendere, trovare*), sempre che non conoscessero già l'espressione, in quanto appunto parlanti nativi colti con le mani nel sacco, magari da piccoli.

### 1.5.2.2 Una seconda esercitazione su Giovanni Verga (1840-1922): *Libertà*

Gli studenti leggono la novella online e hanno la prova stampata su carta. Viene suggerito un lavoro di gruppo<sup>39</sup> e l'utilizzo di un dizionario dell'Ottocento, il Tommaseo, Bellini accessibile online nel sito dell'Accademia della Crusca. Si tratta di un dizionario che non è stato rielaborato in campi ed ha quindi una microstruttura poco "amichevole" rispetto a quella di altri dizionari. Permette però ricerche avanzate. Nella fig. 16 si vede come non sia semplicissimo trovare l'informazione richiesta "Fig. per Vivanda in genere" anche a causa di un carattere tipografico ispirato a quello dell'originale.

Utile anche il dizionario Treccani soprattutto per la ricerca di una parola che può avere molti omonimi.

Questo esercizio non è poi stato dato agli allievi della classe prima perché ci si è resi conto della loro scarsa capacità di consultare dizionari complessi come Treccani e Tommaseo, Bellini. Si veda infatti la lunghezza delle voci del Tommaseo, Bellini, le cui definizioni sono poco perspicue all'interno delle molte citazioni e non sono state rielaborate come per le edizioni del Vocabolario degli Accademici della Crusca<sup>40</sup>.

Gli esercizi sono abbastanza tradizionali: il primo mira ad attirare l'attenzione su informazione morfosintattica (PoS), etimologia, discriminatori di ambito (agricoltura, numismatica etc.)

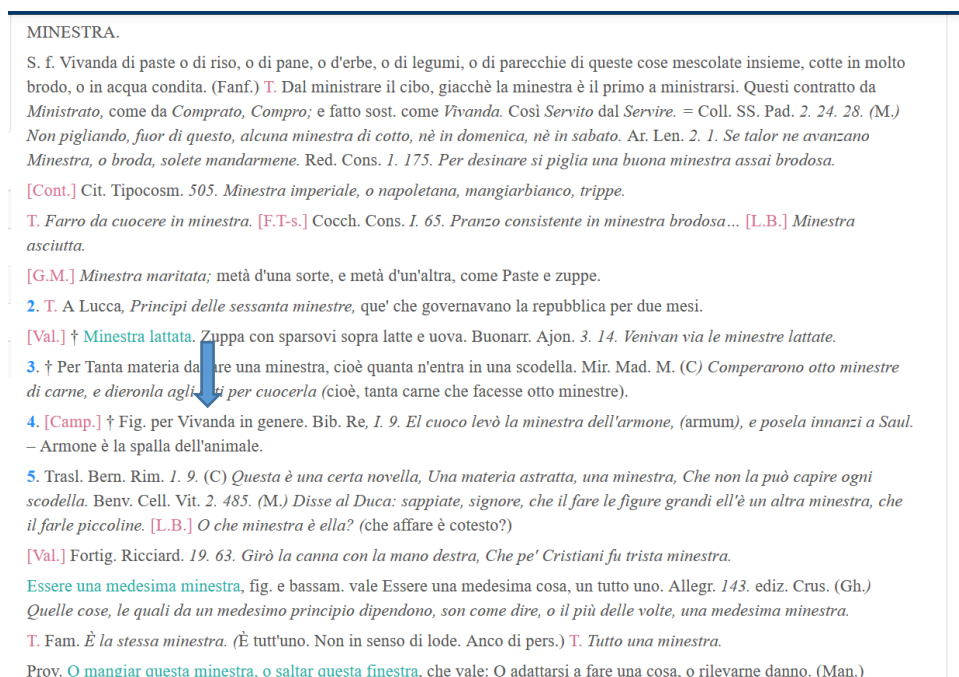


Figura 6. Una parte della voce *minestra* nel Tommaseo, Bellini online.

<sup>39</sup> Perciò la consegna adotta l'imperativo di seconda plurale.

<sup>40</sup> Si veda un esempio di questa rielaborazione in appendice § 7.4 dove è riprodotta una proposta di attività sul sonetto di Cavalcanti *Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira*.

---

### Libertà (1882)

Leggete la novella: la sua trama è chiara ma qualche parola forse non vi è chiara. Mettetevi a gruppetti e ciascuno scriva le parole di cui vorrebbe controllare il significato.

Quindi cercatele nel dizionario Zingarelli o in quello di De Mauro <http://dizionario.internazionale.it/> e riempite il seguente schema con le informazioni relative alla parola nel contesto della novella.

---

Parola	PoS	Etimologia	Ambito	Fig	Definizione chiara
tari	s.m. inv.	dall'arabo	Numismatica	no	abbastanza
sacramentare	V. intr				
Mostaccio	s.m.				
Campiere	s.m.				
<b>Soluzioni</b>					
sacramentare	v.intr	Da sacramemto		pop.	sì
mostaccio	s.m.	Lat. medievale		schezoso	sì
campiere	s.m.	Da campo	In Sicilia		sì

---

Confrontate le parole cercate da voi con quelle cercate da altri gruppi nella classe. Sono le stesse per tutti?

Rispondete alle seguenti domande aiutandovi con un dizionario.

Che significa *minestra* nel testo

“Sua moglie lo vide cadere dinanzi al portone, mentre aspettava coi cinque figliuoli la scarsa minestra che era nelle bisacce del marito.” Ricerca in Tommaseo, Bellini online o in Treccani.

“la gnà Lucia [...] rimpieva la Ruota e le strade di monelli affamati”

Di che ruota si tratta?

Che significa *gnà*? ricerca in <http://www.treccani.it/vocabolario/>

Quale significato di *casino* si trova nella novella? Indica quale accezione è quella giusta fra quelle date da questa voce dello Zingarelli

**casino** s. m. [dim. di casa]. – 1. In passato, casa signorile di campagna; in partic., edificio che, nelle ville principesche, serviva alla residenza padronale o a usi varî (c. di caccia, c. di pesca, ecc.). 2. Sinon., oggi disusato, di circolo, in alcune denominazioni come c. dei nobili, c. da gioco. In senso analogo a quest’ultimo, il termine è usato (ma più spesso con pronuncia francese: v. casinò) per indicare le pubbliche case da gioco. 3. Postribolo, casa di tolleranza. Fig., pop., chiasso, confusione: non fate casino!; o luogo o cosa dove regna la confusione, spec. in esclamazioni come è un vero c.! e sim.; anche, situazione ingarbugliata e confusa: col suo intervento ha creato un c.; e chi ci capisce qualcosa in questo casino?

Quale delle seguenti voci del dizionario Treccani online è quella presente in

“Un monello sciancato raccattò il cappello bisunto e ci sputò dentro. – Abbasso i capelli! Viva la libertà! – Te! tu pure!”

**te<sup>1</sup>**

te1 <té> pron. pers. [lat. tē, accus. del pron. pers. tu] (radd. sint.). – Forma forte della declinazione del pron. di 2a pers. sing. (tu), che ha usi [...] , e te?; con quest’uso, è comunissimo in Toscana: se lo dici te!; parla te, ora; questo te lo inventi te; e te, come stai? Per le locuz. particolari (da te, per te, secondo te, ecc ... Leggi

**te<sup>2</sup>**

te2 <té> pron. pers. (senza radd. sint.). – Forma debole della declinazione del pron. tu, usata in luogo di ti (dativo o accusativo o particella della [...] nell’uso poet. anche di età più recente, spec. in rima, si trova spesso la forma te invece di ti in posizione enclitica senza essere seguita da altre particelle; così, per es., in ... Leggi

**te’**

te’ <tè> interiez. [lat. tēne, imperat. di tenere «tenere»]. – Forma ant. o dial. per tieni! (cioè: «eccoti, prendi»): te’ questi soldi e vatti a divertire. Anticam., anche seguito da ne enclitico: tenne un’altra (Boccaccio), eccotene un’altra. Leggi

**tè<sup>1</sup>**

tè1 (meno com. the o thè) s. m. [dal fr. thé, che è dal cinese (dialetto di Amoy) t’e (forse atrav. il malese)]. – 1. a. Pianta asiatica delle teacee [...] soprattutto in Asia. c. La bevanda aromatica preparata per infusione delle foglie del tè: una tazza di tè; tè col limone, col latte (o anche, ma meno bene, al limone, al latte ... Leggi

**tè<sup>2</sup>**

tè2 s. m. [dal nome (ant. o region.) della lettera T]. – Nel linguaggio marin., attrezzo o pezzo di ferro a forma di te2 ... Leggi

---

### 1.5.2.3 Leggere testi poetici con l'aiuto dei dizionari. Fare storia della lingua

Il sonetto di Guido Cavalcanti (1250 - 1259 - 1300) riprodotto in appendice (cfr. § 7 è particolarmente ricco di apocopi e si è pensato di aiutare gli studenti a ricostruire le forme e ricondurle al lemma. Vengono riprodotte nei testi e in internet versioni leggermente diverse del sonetto: i filologi non escludono che insieme ad errori sicuri o probabili, vi siano varianti redazionali.

In appendice §7.4 si mostra come nemmeno i dizionari digitali abbiano preso in seria considerazione la difficoltà di risalire da una forma antica e apocopata al lemma: in questa direzione c'è ancora molto da fare. Non si vede perché questo compito vada lasciato alle note a piè di pagina: bisogna estendere la ricerca nelle varianti del lemma, ricerca che allo stato attuale non sempre viene fatta dal sistema di ricerca.

Si tratta di percorsi di ricerca passo per passo immaginate per professori di classi di liceo che vogliano aprire ai loro allievi il mondo del Vocabolario degli Accademici della Crusca e del Tommaseo, Bellini online. Come si vede è un percorso arduo che però consente un avvicinamento al testo più concreto della nota a piè di pagina, un avvicinarsi che poi – se richiesto all'allievo per testi diversi – costituisce un allenamento davvero proficuo alla ricerca consapevole online e una prova di raggiunta capacità di svolgere ricerche avanzate con filtri.

Anche con la Canzone di Guido Guinizzelli *Al cor gentile reimpaira sempre amore* si è costruito un percorso (cfr. Appendice § 7.3) atto a far notare il lessico provenzale nel componimento. Offre lo spunto per una lezione sulla storia della lingua italiana usando i dizionari digitali.

Riportiamo qui di seguito un'attività in classe prevista una volta che il docente abbia fatto lui stesso o abbia fatto fare agli studenti le liste di lemmi risultanti dalla ricerca avanzata *provenz\** incrociata con i filtri etimologia e datazione. In appendice abbiamo anche inserito consigli pratici (cfr. § 7.5) per trasformare in liste i blocchi di parole che i dizionari rilasciano come risultato della ricerca. Infatti o permettono di visualizzarle ma non di scaricarle (come fa lo Zanichelli) oppure le lasciano copiare ma sotto forma di blocco compatto di parole (De Mauro DGU). Il Sabatini, Coletti contiene le liste già preparate, ma prendendole già preparate non si allenano gli studenti a fare ricerche avanzate. I Consigli pratici in appendice sono poco lessicografici e piuttosto da scrittura digitale, ma l'esperienza insegna che sono utili in ambito umanistico.

---

Che tipo di parole provenzali entrano nella lingua italiana nei secoli XI-XIII e quali entrano poi?

I prestiti non adattati in quali secoli compaiono?

Perché gli studenti possano rispondere con fondatezza, chiedete loro di svolgere in gruppo in classe o a casa il seguente compito

Osservate le liste; scegliete un numero x di parole per ogni secolo consultate il dizionario internazionale De Mauro o il Sabatini, Coletti online [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/)

Leggete la loro etimologia e la definizione

Riempite poi il seguente schema in cui è già stato inserito qualche vocabolo

---

secolo	Prestito non adattato	Prestito indiretto e adattato	Area semantica donna e amore	Area semantica Cavalieri	Area semantica musica danza poesia	Area semantica cibo
XII						
XIII		allegrezza	avvenente	usbergo		
XIV						
XV						
XVI						
XVII						
XVIII						
XIX						
XX	plazer				estampida	burrida

N.B: i prestiti non adattati sono quasi sempre diretti (*trobar, senhal, aioli*).

I prestiti adattati possono essere diretti (*ambasciatore, carpentiere*) o indiretti cioè arrivati in italiano per il tramite di un'altra lingua (*bastione, burrida, cabrare*)

Per il XX secolo sono interessanti sia *plazer* e *senhal* che *trenetta* e *frontaliere*. E per chi conosce i formaggi del Piemonte *raschera*.

Se si clicca su *trenetta* si capisce perché è sempre meglio nella ricerca avanzata usare i caratteri jolly

Vi appare infatti Provenza e non provenzale.

**trenétta / tre'netta/**

[vc. genovese, dim. di trena 'stringa, cordoncino', equivalente a trina e diffusa nella penisola iberica e in Provenza ☀ 1931]

### 1.5.3 Esercizi con il dizionario bilingue di francese

Degli esercizi preparati per usare il bilingue francese e italiano Boch, in classe abbiamo potuto far svolgere solo quello dedicato ai parchi naturali. Si tratta di una lettura scelta dalla docente di francese, tenendo conto dei livelli molto diversi di conoscenza della lingua presenti nella classe (principianti A1 e A2).

Dal punto di vista che più ci preme, possiamo affermare che gli studenti hanno trasportato la competenza fatta con la consultazione del monolingue alla consultazione del bilingue. Gli esercizi assegnati testano relativamente abilità di consultazione proprie del bilingue: anzi per le domande sull'etimologia si sono indirizzati gli studenti a cercare in un monolingue online, dal momento che l'informazione etimologica è assente nei bilingui; per altre domande di *civilization* sono stati invitati a consultare la rete.

Si tratta di esercizi che provano poco l'abilità di consultazione e molto la comprensione del testo scritto con domande che richiedono risposte vero/falso.

Uno degli esercizi più originali è quello escogitato per far memorizzare collocazioni nominali NOM +AGG e fissare l'opposizione Métropole vs TOM o Corsica. Questo è un

testo disordinato solo per quanto riguarda tre aggettivi e una coppia di nomi. *Parc national, réserves naturelles, espèces végétales* vanno ricomposti e due parchi situati nella loro giusta zona geografica.

---

Dans le texte suivant trois couples d'adjectifs et une couple de noms sont déplacés. Trouvez-les et reconstruisez le texte original.

---

La France comprend de nombreux sites réservés à la protection des régionaux et des espèces naturelles. Ce sont les réserves végétales, les Parcs animaux et les sept grands Parcs nationaux. En Guadeloupe: les Écrins, la Vanoise, le Mercantour, les Parc nationaux des Cévennes et des Pyrénées, le Parc national de Port-Cros. Aux Antilles : le Parc sous-marin de la Métropole.

[Suggestion: cherchez *réserve* et *Métropole*]

La versione digitale di questo esercizio si configura più semplice all'occhio, impostata con un abbinamento di *parc, réserves, espèces* con vari aggettivi-distrattori fra cui quello voluto per formare la collocazione NOM +AGG. La collocazione dei parchi si può fare con una scelta multipla e anche in questo caso è molto più facile "da vedere" perché si hanno le alternative tutte contemporaneamente presenti, mentre nell'esercizio cartaceo il testo sembrava a prima vista "normale" e si poteva svolgere il compito solo ricordando le collocazioni giuste e i giusti luoghi geografici.

L'esercizio sul testo relativo ai parchi nazionali ha domande più complesse e alcune aprono discussioni libere che potrebbero approdare a più di una risposta accettabile. I dizionari con parole come *toutefois* aiutano fino ad un certo punto, ma partire dalle loro voci per fare ricerche più approfondite in corpora è sempre consigliabile.

Dei risultati ottenuti (cfr. Appendice § 7.7) vale la pena osservare che la coppia *dessous-dessus* miete sempre vittime, che la classe ha deciso dopo consultazione non di internet, come era loro consentito anzi raccomandato di fare, ma di uno di loro "che è andato in Francia" di rispondere compatta: *sommets dépassant les 3.000 mètres d'altitude* equivale a *les sommets sont à peine au dessus de 3000 mètres d'altitude*.

Anche interessante l'emergere della deissi personale *nous pouvons contribuer* nei 10 che hanno risposto alla richiesta di parafrasi di *Tous jouent un rôle fondamental dans la protection de l'environnement*. Vero è che la consegna *Trouvez une autre manière pour formuler le sens de l'expression soulignée* non escludeva questo passaggio.

Si apprezza l'apparente successo della strategia suggerita per rispondere alla domanda

---

1. Dans le texte on découvre qu'un ensemble de brebis s'appelle un troupeau. Comment s'appelle un ensemble de loups? Et un groupe d'oiseaux? [Suggestion: cherchez dans le Boch le mot qu'on utilise pour ces groupes en italien] \_\_\_\_\_

---

Gli studenti hanno trovato (6 su 15) *bande* e (7 su 15) *vol/volée*<sup>41</sup>; 3 hanno optato per *meute de loups*; ben 4 si sono avventurati in quello che sembra un ossimoro, cioè *troupeau de loups*, e uno di questi l'ha esteso agli uccelli, rispondendo *troupeaux de loups et des oiseaux*. Si suppone ciò sia accaduto dopo aver incontrato la parola *troupeau* per la prima volta in vita loro e perciò consultato la voce *troupeau* nel dizionario Boch, dove – come anche in altri bilingui italiano e francese – si dà *branco* come traducevole, senza specificare che si usa per branchi, più propriamente mandrie, di elefanti, bufali, giraffe<sup>42</sup>. Ha dato anche qualche problema decidere se è *vol/volée de oiseaux, des oiseaux, o d'oiseaux*<sup>43</sup>.

Che 11 su 14 abbiano deciso di rispondere *no* all'ultima domanda non sorprende più di tanto.

---

Les mots *oursin* et *ourson* descendent-ils du même terme?

[Suggestion : cherchez sur internet leur étymologie en cherchant « dictionnaire monolingue de français »]

---

Infatti non avevano voglia di cercare nel monolingue l'etimologia, e avevano appena visto che cosa significava l'espressione *avoir des oursins dans le porte-monnaie*: ne hanno concluso che non era il caso di verificare. A questo si aggiunga che la domanda

---

C3 *Les mots bouquetin et bouquet descendent du même terme.*

---

deve ricevere la risposta falso (e l'ha ricevuta dalla totalità della classe). La domanda C3 può aver indotto a indotto a rispondere *no* anche all'ultima, avendo introdotto il sospetto che non necessariamente una somiglianza di significante presuppone vicinanza di famiglia lessicale.

## 1.6 Test di consultazione

Dopo gli incontri in cui si erano presentate le molteplici possibilità di ricerca date da un dizionario – base di dati online e gli incontri (tre in totale di circa un'ora e mezza ciascuno) in cui si sono dati esercizi su testi letterari per l'italiano (sia nella scuola del centro di Torino sia in quella dell'area metropolitana), e sul testo dei parchi naturali per il francese (stessa classe della scuola di area metropolitana) abbiamo voluto verificare le

---

<sup>41</sup> È un peccato che i dizionari diano come equivalenti *vol/volée* quando il primo è decisamente più comune parlando di uno *storno di uccelli*.

<sup>42</sup> Lo specifica invece il dizionario francese-inglese Collins (1987) e il monolingue Petit Robert. Anche in questo caso sarebbe opportuno abituare gli allievi a controllare in un monolingue francese online o in corpus. Quanto all'italofono che ritiene *troupeau* adatto a qualsiasi tipo di animale, senza rendersi conto che è come se avesse risposto *mandria di lupi e di uccelli*, va detto a sua discolpa che i nomi di gruppi di animali e i quantificatori naturali (*risma di carta, pila di libri, ciuffo d'erba* etc.) hanno frequenza ridotta e non vengono insegnati con metodo.

<sup>43</sup> Per non menzionare chi ha scritto *d'oiseaux*.

capacità di consultazione delle classi, confrontandole con quelle di classi in cui si è tenuto unicamente un breve incontro di presentazione del sito dei dizionari Zanichelli online.

Intenti del test:

1- testare capacità ricettiva: individuare il significato usato nel contesto (individuare fra i molti significati forniti dal dizionario quello adatto al brano);

2- testare abilità di riconoscere i risultati di una consultazione in ricerca avanzata: fornire una lista di 5/8/10 parole e chiedere in base a quali criteri è stata formata;

3- testare capacità ricettiva: far individuare un modo di dire attraverso la strategia più rapida

4- testare l'abilità di leggere le definizioni e individuare quasi sinonimi: fornire una lista di 5/8/10 parole che hanno in comune il genere prossimo – ad es. sono tutti utensili o altro – ma non hanno la stessa parola come indizio di genere prossimo nella definizione e chiedere di individuare le parole che esprimono il genere prossimo.

L'ultimo intento non è stato poi testato; d'accordo con gli insegnanti, ci si è limitati ai primi tre.

Riporto qui i tre test perché se ne abbia una visione complessiva. Sono molto più brevi degli altri poiché dovevano esser svolti in una mezz'ora. I primi due sono stati dati alla classe prima dell'Erasmus e alla prima di controllo dello stesso istituto.

Il terzo di italiano è stato dato alla terza dell'Avogadro e a una classe di controllo purtroppo con pochissimi presenti la sera del test.

### *1.6.1 Esercizi per i quali è indispensabile un dizionario digitale con base di dati. I tre test somministrati*

I tre test di consultazione si trovano in Appendice (cfr. § 7.9)

Non discuterò qui gli esercizi sull'individuare l'accezione giusta per un contesto, perché si tratta di un tipo di esercizi fra i più comuni, tanto è vero che la quasi totalità degli studenti è stata in grado di riportare la definizione del dizionario per il significato traslato di *rimbalzare*. Il termine scientifico *massa* ha causato più incertezze: su 12 allievi 7 hanno scelto l'accezione data per prima (che era generica 'quantità di materia') e non la quinta che aveva l'ambito (*fis.*) per fisica. Per *fattore*, nell'altro test, 9 su 14 hanno scelto l'accezione matematica. I risultati dimostrano comunque che se si vuol educare a non prendere il primo significato dato dal dizionario o dalla rete è bene continuare a dare questo tipo di esercizi che tra l'altro si possono fare altrettanto bene con il dizionario cartaceo e con i dizionari gratuiti online.

Ci interessano di più gli esercizi per testare la ricerca avanzata. Non abbiamo voluto far eseguire ricerche "produttive" chiedendo esplicitamente "come si trovano parole che indicano tipi di barche", né "come si trovano prestiti recenti dal francese": abbiamo voluto verificare se cercando un certo numero di parole date individuavano i tratti in comune, quelli condivisi dalle voci di dizionario.

L'unico esercizio di questo tipo sull'uso produttivo dei filtri è il seguente, non particolarmente difficile per il quale bisogna indicare una delle due ultime strategie proposte 7 studenti della classe prima sperimentale hanno dato la risposta giusta e 7 della classe di controllo. Le parole date sono quelle che appaiono nel Boche sezione francese cercando *\*philie* nel campo lemma o cercando *\*filia* nel campo traducanti, ma gli studenti hanno usato prevalentemente la prima strategia più diretta.

6. Trouver au moins 4 mots qui termine par <i>-philie</i> . Comment faire ?
Avec quel type de recherche on les trouve rapidement ? (Deux réponses possibles)
En cherchant <i>?philie</i> dans le champ lemma <input type="checkbox"/>
En cherchant <i>philie</i> dans le champ lemma <input type="checkbox"/>
En cherchant <i>philie</i> dans le champ traduenti <input type="checkbox"/>
En cherchant <i>*philie</i> dans le champ lemma <input type="checkbox"/>
En cherchant <i>*filia</i> dans le champ traduenti <input type="checkbox"/>
Ecrivez les mots:

Il risultato, soprattutto se confrontato con quello delle classi di controllo, ha dimostrato che le classi dell'esperimento non erano in grado di notare se non particolari che avrebbero potuto individuare anche senza la consultazione del dizionario: ad esempio solo due allievi hanno colto la data di introduzione in italiano dei prestiti inglesi, tutti gli altri hanno dato come caratteristiche (1) vocaboli inglesi (2) di informatica. Uno studente si è soffermato sul fatto che sono sostantivi invariabili e uno studente italofono ha approfittato della rete per cercare che volesse dire *inv.* e ne ha ricavato che è (anche) l'abbreviazione di lat. *invenit*. Ha quindi dato come terza caratteristica la definizione dell'abbreviazione che ha trovato online: "ideò; nelle arti figurative precede il nome dell'ideatore". Inserendo tutta la frase scritta dallo studente in Google, emerge un sito, Docplayer, che dà un elenco fornitissimo di SIGLE, ABBREVIAZIONI, SIMBOLI, in cui si trova appunto la definizione riportata.

Le domande sulle strategie di ricerca sono state le meno gradite dagli studenti, come ci hanno confermato i questionari distribuiti dopo le prove agli studenti. Tuttavia nella classe sperimentale 11 su 12 hanno risposto alla domanda con la risposta n. 6 "Cercare in tuttotesto *carte in regola*".

Qual è il modo più rapido di trovare la voce/ le voci del dizionario Zingarelli in cui è spiegato il significato di *avere le carte in regola*? Verifica e poi rispondi motivando la tua risposta

Hanno dimostrato che il grande insistere fatto negli incontri sull'uso della modalità tuttotesto ha sortito qualche effetto, dal momento che nella classe di controllo solo 8 su 12 hanno ritenuto di poterci arrivare rapidamente tramite quel tipo di ricerca. Le motivazioni sono interessanti: fra le più semplici e giuste "spiega il significato del modo di dire senza dover cercare ogni singola parola", "scrivo tutto e ci metto meno tempo".

Con l'espressione *parlare a braccio* nella scuola in centro di Torino solo 6 su 14 hanno scelto la ricerca tuttotesto; 5 studenti hanno indicato la strategia di cercare il lemma **parlare**<sup>44</sup>. Fra quelli che hanno dato la risposta che ci si aspettava, alcuni l'hanno motivata bene: "perché lo Zingarelli ti porta direttamente dove si trova il significato"; altri hanno scritto non-motivazioni come "parlare so cosa significa ma messa tutta insieme mi viene difficile capire la frase".

Anche nella classe di controllo 6 su 8 hanno preferito la ricerca tuttotesto.

La domanda di tipo sintattico è stata rivolta sia agli studenti del primo anno che a quelli del terzo.

<sup>44</sup> Il lemma costituito da un verbo diverso da *avere* o *essere* ispira più fiducia: si suppone che nella sua voce si trovino le locuzioni formate con quel verbo.

---

Dal punto di vista di come sono trattate nel dizionario, cosa hanno in comune i verbi *abitare*, *accennare*, *acclamare*, *avanzare*, *finire*, *rompere*, *sbattere*, *terminare*? Guarda le loro voci nel dizionario e osserva: perché la definizione è suddivisa in lettera A e lettera B?

---

Ha avuto 6 risposte giuste su 14 in terza Avogadro e 4 su 8 nella classe terza di controllo; 10 su 14 in prima in area metropolitana; 14 su 14 nella classe di controllo di prima in area metropolitana. I risultati dimostrano che difficilmente si impara la sintassi induttivamente dalla consultazione di un dizionario: si deve possedere la differenza fra transitivo e intransitivo come prerequisito. Il secondo dato che emerge è la maggior familiarità con il metalinguaggio grammaticale della classe prima di controllo, quella in cui si fa anche latino. I risultati della terza serale e della serale di controllo in centro città riflettono le difficoltà dei non italofofoni, e in generale degli studenti provenienti da scuole di avviamento professionale, ad affrontare differenze formali.

Nel test di francese per la prima in area metropolitana e nel test della terza serale per italiano c'erano domande che miravano a far prestare attenzione ai suffissi per verificare se le classi avevano imparato ad usare la ricerca con i caratteri jolly.

La domanda del test di francese presenta 8 parole che finiscono in *-ite* o in *-ité* e chiede di specificare come sono state trovate: la risposta è "Cercando *\*ite* nel campo lemma". Gli allievi infatti dovrebbero scoprire che non tutti i vocaboli indicano materiali, che alcune sono proprietà di materiali, ma che tutti presentano il limite d'uso chimica. L'ambito d'uso è quindi uno dei filtri di ricerca da applicare.

---

Observez cette liste de mots. Comment a-t-elle été formée?

*Affinité alcalinité arsénite atomicité azotite bakélite bisulfite cimentite*

Cercando *?ite* nel campo lemma

Cercando *\*ite* nel campo lemma

Cercando *\*ite* nel campo lemma e dando un limite d'uso: quale ?.....

Cercando *\*ite* nel campo tuttotesto e dando un limite d'uso: quale ? .....

---

Solo due studenti su 14 nella classe prima sperimentale dell'area metropolitana hanno individuato che i vocaboli erano stati ottenuti applicando il filtro limite d'uso oltre alla ricerca di *\*ite* nel campo lemma; un terzo ha individuato la ricerca per *\*ite*.

Nella classe prima di controllo in 4 su 14 hanno individuato la ricerca la ricerca con due filtri e un quinto la sola ricerca per *\*ite* nel campo lemma. Il risultato dimostra che le due classi non hanno ancora acquisito familiarità con i caratteri jolly, non avendo grandi occasioni di fare *query* in basi di dati digitali, né di praticare la videoscrittura e scoprire l'indifferenza che la scrittura digitale nutre per gli accenti, nel senso che pur cercando *\*ité* il motore di ricerca prende sia i lemmi che terminano in *-ite* che quelli che finiscono in *-ité*. E trova 1762 lemmi nella sola sezione francese.

La domanda sul suffisso dell'italiano offre alternative poste a far emergere come, trattandosi di parole singole, una ricerca tuttotesto non sarebbe consigliabile: la risposta da dare è d. "Ricerca lemma *\*aggio*"

2

abbordaggio - aggio - ballottaggio – faggio – ingaggio – monitoraggio – paggio – settaggio – voltaggio

Con che tipo di ricerca si trovano i lemmi contenuti nella tabella soprastante insieme a quasi 500 altri?

- a. Ricerca del lemma *aggio*
- b. Ricerca tuttotesto di *aggio*
- c. Ricerca lemma ?*aggio*
- d. Ricerca lemma \**aggio*
- e. Ricerca tuttotesto di \**aggio*
- f. Ricerca tuttotesto ?*aggio*

Nella classe terza 7 su 14 hanno risposto correttamente, mentre 3 appunto hanno inseguito la ricerca tuttotesto, forse influenzati dall'informazione che, insieme ai nove vocaboli dati, la ricerca ne pescava 500 altri. Per chi non è abituato a riflettere sulle forme delle parole deve esser sembrato impossibile che in un dizionario italiano siano registrati 500 lemmi terminanti in *-aggio*; avendo d'altro canto notato durante le esercitazioni che la ricerca tuttotesto porta sempre risultati molto numerosi, avrà indicato la soluzione e. cioè "Ricerca tuttotesto di \**aggio*". I due studenti che hanno risposto uno a. "Ricerca del lemma *aggio*" e l'altro b. "Ricerca tuttotesto di *aggio*" non hanno prestato attenzione alla differenza fra *aggio* e \**aggio*. Ci pare positivo, anche se non sorprendente, che in classi di studenti che ricevono formazione informatica sia ben chiara la differenza fra il carattere [?] e il carattere [\*].

Volendo osservare che è stata dato un compito più semplice in una terza che in una prima, ricordiamo il retroterra della terza serale. Aggiungiamo che la prima dell'area metropolitana, avendo fatto esercitazioni per italiano e per francese, era la classe che più aveva avuto occasione di sperimentare le ricerche con filtri e caratteri jolly; tuttavia ha giocato sicuramente a sfavore il fatto che le parole francesi, venendo dal campo chimica, fossero tutte sconosciute. A favore avrebbe dovuto invece giocare la brevità delle glosse bilingui in cui (chim.) spiccava, non andava cercato fra molte altre parole.

L'esercizio con il quale vogliamo concludere questa carrellata di proposte è basato su uno dei filtri presenti nei bilingui della piattaforma Zanichelli è cioè il campo traducente.

---

Agguagliare, altezza, archipendolo, elevazione, levatura, livella, livellare, livello, orizzontale, piano (2), P/L, pseudolivello, s.l.m., sottolivello, standing, tenore

---

Queste parole hanno una traduzione in comune: qual è il modo più rapido di individuarla?

- a Cercare ogni parola e prendere nota delle traduzioni
- b Scegliere una traduzione e cercarla in tutte le voci elencate
- c Cercare la traduzione scelta nel campo *traducenti (ricerca avanzata)*
- d Cercare in tuttotesto la traduzione scelta

Il campo "traducente" è stato ricordato solo una volta con insistenza prima del test, perciò si è aggiunto "ricerca avanzata" dopo l'indicazione di cercare la traduzione scelta nel campo traducenti. Si voleva guidare lo studente nella sezione di ricerca con filtri, meno utilizzata nella sperimentazione per il bilingue francese di quanto non fosse stato fatto per il monolingue. Solo cinque allievi della classe sperimentale hanno scelto di

selezionare c. “Cercare la traduzione scelta nel campo traduenti (ricerca avanzata)” di *niveau* nella sola sezione italiana del Boch.

Nella classe di controllo se ne sono ricordati<sup>45</sup> in 8 su 14; i 2 della classe sperimentale e i due della classe di controllo che hanno scelto l’opzione a. “Cercare ogni parola e prendere nota delle traduzioni” non hanno ben afferrato che vuol dire sfruttare un dizionario digitale come base di dati. La soluzione d. “Cercare in tutt’altro modo la traduzione scelta” è stata selezionata da due studenti della classe sperimentale e da uno di quella di controllo. Ovviamente dà un risultato che comprende la lista di 16 elementi data, inclusa però in una lista più grande di 62 elementi della sezione italiana del dizionario Boch, alcuni dei quali non presentano *niveau* come traduzione della parola stessa, ma come spiegazione o traduzione di esempi. Si veda:

Dott. accorciamento di *Dottore*, Docteur, titre donné aux docteurs en médecine et aux diplômés de niveau bac +3 et plus.

oltrepassare 1 dépasser, passer franchir: *l’acqua oltrepassa il livello ordinario*, l’eau dépasse le niveau normal [...]

Nelle conclusioni generali torneremo sulle lezioni che questi esperimenti ci hanno insegnato; per ora ci limitiamo ad osservare che la poca differenza fra i risultati delle classi sperimentali e quelle delle classi di controllo si possono riassumere nel caso della scuola dell’area metropolitana con il miglior livello della classe di controllo, abituata a fare ricerche nel dizionario cartaceo di latino e in generale con l’insufficienza di un allenamento sporadico in assenza di un costante uso del dizionario database in classe da parte del docente.

### ***1.7 Brevi note conclusive del capitolo 1***

Per conoscere meglio gli studenti delle classi sperimentali con cui si fa ricerca applicata, è bene avere un loro profilo; abbiamo distribuito un questionario che i docenti hanno fatto riempire dai 45 studenti delle due classi e da altri studenti di classi in cui insegnano (cfr. Appendice § 7.11).

Più della metà degli studenti ha dichiarato di non aver ricevuto una lezione sull’uso dei dizionari. Sorprende poi la sincerità con cui un terzo degli studenti dichiara di non averne bisogno, che non sarebbe utile: prima dell’avvento dei dizionari digitali non avrebbero mai risposto così.

E invece le esercitazioni hanno mostrato che l’allenamento all’uso dei dizionari digitali in rete è necessario, anche per tipi di esercizi che comportano abilità “ricettive” di *noticing*, solitamente considerate più facili delle attività produttive.

Dai risultati si ricavano suggerimenti per formulare meglio le consegne di questi esercizi di consultazione innovativi, in quanto richiedono la possibilità per chi li fa di accedere a dizionari online che consentano ricerche avanzate. Si ricavano spunti per preparare versioni digitali degli esercizi stessi da svolgersi online, individualmente, fuori dalla classe o nella classe, ma con risposte chiuse che consentano forme di correzione automatica e nello stesso tempo forniscano le motivazioni delle scelte sbagliate.

---

<sup>45</sup> Potrebbe darsi che in questa classe di controllo abbia giocato una volontà di compiacere lo sperimentatore universitario, scegliendo l’opzione che esplicitava la tanto declamata ricerca avanzata non possibile sui dizionari gratuiti online.

Dalle sperimentazioni provengono anche suggerimenti per le case editrici di dizionari digitali, che da un lato corrono il rischio di dare troppa informazione all'utente inesperto e dall'altra non danno talvolta quella che l'utente trova nella ricerca su Google, in particolare il suggerimento di quale parola forse si voleva cercare ma si è digitata sbagliata e la possibilità di venir ricondotto da una forma (coniugata, plurale, alterata, abbreviata, sincopata, apocopata o aferetica) al lemma, questione vitale per l'apprendente non di lingua madre, ma anche per l'italofono in formazione che si voglia far avvicinare ai testi della tradizione poetica letteraria del passato.

Non abbiamo voluto chiedere agli studenti di mostrare abilità di ricerca attiva, del tipo "Ricava la lista degli arabismi entrati in italiano nei secoli XIII e XIV", perché i docenti delle scuole in cui abbiamo sperimentato ci hanno chiesto di proporre esercizi il più possibile vicini ad un uso "normale" del dizionario: questa stessa richiesta rende evidente che i docenti non hanno colto il fatto che un uso normale del dizionario digitale come base di dati non può prescindere da ricerche con filtri o a tuttotesto, ricerche che nel dizionario cartaceo non si possono fare.

Abbiamo trovato un compromesso proponendo esercizi in cui anziché chiedere agli studenti di impostare una ricerca con filtri, si forniscono le strategie di ricerca e si chiede di stabilire quale impostazione di ricerca porterebbe all'insieme di voci da noi dato. I risultati di questo tipo di test per noi cruciale non sono stati nelle classi sperimentali molto migliori di quelli ottenuti dalle classi di confronto (cfr. 1.6.2).

Il valore didattico della lessicografia digitale non pare ancora sufficientemente compreso nemmeno in molte società occidentali digitalmente avanzate e tale incomprendimento porta a:

- a. un non uso o ad un uso al di sotto delle potenzialità offerte dai dizionari digitali da parte del corpo docente operante in molti paesi europei;
- b. politiche editoriali delle case editrici di dizionari non (ancora) in grado di incoraggiare la diffusione dei dizionari digitali nella scuola e di conseguenza nella società.

## Capitolo 2. M-lexicography ovvero dizionari nel telefonino

### 2.1 Introduzione

Alcuni degli argomenti trattati nel capitolo precedente nei §§ 1.5 e 1.6 sono in questa pubblicazione, *Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class*, abordati da un punto di vista sperimentale, collegato alla diffusione della consultazione dei dizionari in rete tramite cellulare. È detta *M-lexicography* da *mobile*, abbreviazione di *mobile telephone*. Rispetto a *e-dictionary* che indica il supporto, *m-lexicography* veicola un modo di fruizione del dizionario digitale, ma non indica ancora, purtroppo, una produzione lessicografica davvero attenta alle condizioni poste dal cellulare. Il testo è una delle conferenze plenarie tenute al XVI congresso Euralex (Bolzano luglio 2014) che aveva come tema “The user in focus”: nel 2014 *m-lexicography* non era ancora molto diffuso come termine e quindi non è mai menzionato.

A una classe di studenti di 17 anni sono stati assegnati dei compiti da svolgere con lo “stesso” dizionario bilingue italiano-inglese, il Ragazzini; un gruppo aveva la app nel telefonino, un secondo gruppo poteva accedere al Ragazzini on line tramite un computer fisso e un terzo gruppo aveva una copia cartacea. La classe non aveva mai usato il dizionario bilingue per attività durante le lezioni, poiché l’insegnante ha ritenuto il metodo funzional-comunicativo il più adatto per studenti di un istituto tecnico. In realtà tramite un questionario rivolto agli studenti si è appurato che il dizionario bilingue cartaceo di piccole dimensioni era stato usato da tutti, fuori dalla classe; gli studenti non italofoni avevano anche usato un bilingue italiano-lingua madre per studiare altre materie.

L’esperimento mirava a

a) capire se per la consultazione del dizionario digitale sotto forma di app gli studenti fossero in grado di fare un trasporto di abilità, cioè applicare al dizionario le strategie di ricerche usate per la rete

b) verificare se il ridotto display del cellulare e la selezione di possibilità di ricerca per il dizionario come app costituissero un grande svantaggio rispetto a chi aveva la versione consultabile da computer

c) appurare se l’indicazione “usate la ricerca tuttotesto” – l’unica istruzione esplicitamente data a tutti i gruppi, ma ovviamente non sfruttabile da chi aveva il cartaceo – era indicazione sufficiente per studenti che non avevano ricevuto una formazione all’uso del dizionario, cartaceo o digitale, da parte della loro insegnante.

I tipi di esercizi dati per vedere l’abilità di consultazione dei tre gruppi erano relativamente semplici, anche perché si è tenuto conto del fatto che nella classe non erano mai stati dati esercizi di traduzione. È apparso subito chiaro che le difficoltà di consultazione di alcuni studenti non dipendevano dal supporto digitale, ma dalle scarse capacità di ricondurre la forma trovata nelle frasi date al lemma da cercare nel dizionario. Essendo l’inglese una lingua povera di morfologia flessionale questo sembrerebbe non essere un grande problema, ma lo è comunque stato per i soggetti più deboli.

La vera difficoltà, legata alla natura dell’inglese, è la non differenziazione morfologica delle parti del discorso nelle parole comprese nel *core lexicon*: *work* può essere un nome, un verbo, un aggettivo a seconda del contesto in cui appare e questo è vero per quasi tutti i verbi monosillabici più frequenti dell’inglese. Questa caratteristica, sommata alla concomitante incapacità di capire quale parte del discorso fosse da cercare nel dizionario, hanno causato grande incertezza e notevoli errori di traduzione da parte degli studenti, vanificando la velocità di consultazione offerta dal dizionario digitale.

Si può discutere sul fatto che tradurre delle frasi sia un esercizio innaturale e lo sia ancor di più per chi, come gli allievi della classe in cui si è sperimentato, ha avuto un insegnamento tale da evitare il più possibile l'italiano nel corso della lezione.

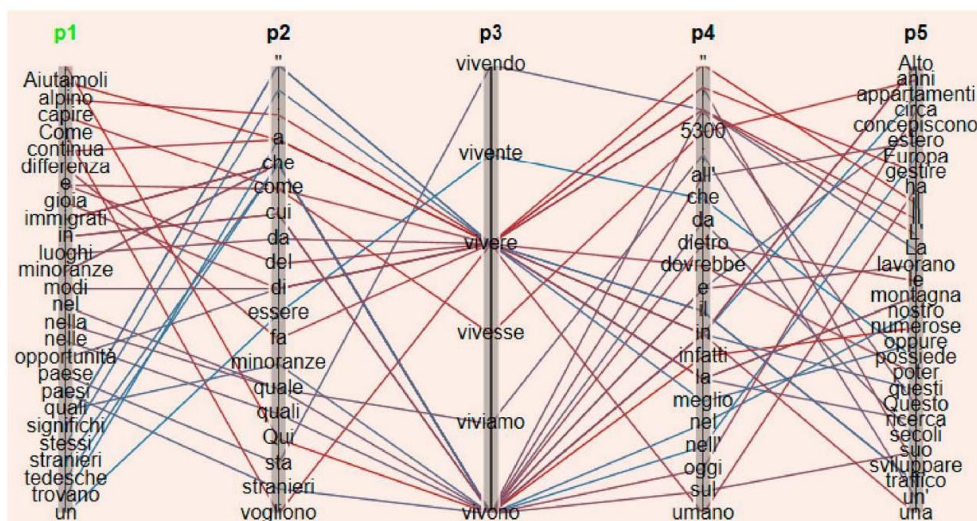
Tuttavia tradurre parole e pezzi di frasi è la più popolare e naturale situazione in cui un dizionario bilingue viene usato: oggi si cerca in Google, ma il motore di ricerca consulta dizionari alla fin fine. Più innaturale la parte della consegna che chiede di indicare dove si è trovata la soluzione nel dizionario, ammesso che lo si fosse usato. Però era una domanda inevitabile in questo esperimento. Le risposte non sono state molte, il dato va combinato con i protocolli d'osservazione fatti dagli studenti universitari chiamati a monitorare l'esperimento. Questi protocolli hanno ribadito l'incapacità dei soggetti più deboli di individuare la parte del discorso a cui ricondurre la parola in neretto nella frase data.

L'inchiesta condotta su 1300 studenti delle scuole secondarie superiori italiane nel 2016 (cfr. Marellò, Onesti in corso di stampa) mostra come il fenomeno della consultazione attraverso il cellulare sia decisamente decollato: è compito degli insegnanti indirizzare le ricerche su siti affidabili di dizionari in rete gratuiti e a pagamento.

## Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class

in A. Abel, C. Vettori, N. Ralli (eds.), *Proceedings of the XVI EURALEX CONGRESS The User in Focus*, Bolzano 15-19 luglio 2014, Bolzano, Eurac Research Press, pp. 63-83 ISBN: 978-88-88906-97-3.

Il testo è scaricabile dal sito [www.euralex.org](http://www.euralex.org)



## Proceedings of the XVI EURALEX International Congress:

### The User in Focus

15-19 July 2014, Bolzano/Bozen

Edited by Andrea Abel, Chiara Vettori, Natascia Ralli

Part 1

**Proceedings of the XVI EURALEX  
International Congress:**

**The User in Focus**

15-19 July 2014, Bolzano/Bozen

Edited by Andrea Abel, Chiara Vettori, Natascia Ralli



Institute for Specialised Communication and Multilingualism  
Viale Druso/Drususallee 1, 39100 Bolzano/Bozen  
Tel. +39 0471 055100  
Fax +39 0471 055199  
[communication.multilingualism@eurac.edu](mailto:communication.multilingualism@eurac.edu)  
[www.eurac.edu](http://www.eurac.edu)

The digital copy of the Proceedings of the XVI EURALEX International Congress  
can be downloaded at the following URL  
<http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/Publications>

© Bolzano/Bozen, 2014

Director: Stephan Ortner  
Prepress: Pluristamp  
Press: EURAC research

ISBN: 978-88-88906-97-3

## Foreword

The XVI edition of the EURALEX International Congress took place in Italy at the European Academy of Bolzano/Bozen (EURAC) from 15 to 19 July 2014. On behalf of the organising committee, I am extremely pleased to present this volume of proceedings. A novelty of this latest EURALEX edition is our tribute to the digital age: the proceedings collect selected contributions presented at the congress and are published exclusively in digital format on the Internet.

EURALEX congresses take place every second year and usually attract a large international audience. This was true also for the XVI edition. You will find that the authors contained in this volume come from all over the world and have drafted their papers in several languages. Even though English remains the most popular, we have received contributions written in other major European languages, such as French, German, Italian and Spanish. The number of languages that the authors treat within their papers is even higher and goes well beyond the frontiers of the European continent, covering a wide range of languages.

Being a European organisation devoted to lexicography and related fields, EURALEX is very sensitive to issues of language diversity. Regional and minority languages on the one hand and large international languages on the other hand therefore receive equal consideration. In this respect, South Tyrol (called *Alto Adige* in Italian and *Südtirol* in German) represents the ideal location for an edition of the EURALEX congress. The region being officially trilingual, South Tyrol is a perfect example of language diversity. Italian and German are both official languages of the province of Bolzano/Bozen, but also the local minority language Ladin has gained official recognition. Moreover, South Tyrol is becoming growingly multilingual and multicultural, thus adding new languages from all over the world to an already quite colourful linguistic landscape.

EURAC's [Institute for Specialised Communication and Multilingualism](#) (ISCM) was particularly honoured to host the XVI EURALEX International Congress. The main aim of our institute's research is to provide scientific answers to current issues of language and education policy as well as to economic and social questions. Our activities at local and international level comprise applied research (research projects and networking), training and consulting (consulting services, monitoring, seminars) as well as dissemination (scientific publications, dictionaries, databases, corpora) in three main research areas: bilingualism and multilingualism, specialised communication and language technologies. Our interests range from general to special languages, from old to new minorities and from language policy to language planning. Our research activities also centre on the observation of language usage, language documentation, language consulting, multilingual knowledge management and the management of linguistic and cultural diversity. To support our research initiatives, we also create and develop dedicated research infrastructures.

Against this background, at the ISCM we have developed long-term experience and in-depth expertise into different types of lexicographic activities concerning both general language and special language. We particularly focus on terminology and electronic learner lexicography, but have also pro-

duced reference works for the Italian Sign Language and Ladin terminology. A pioneering feature of our work consists in applying new technologies to lexicography, as in the Information system for legal terminology [bistro](#), the electronic learner dictionary for German and Italian [eldit](#) and the first bilingual electronic dictionary Italian Sign Language - Italian [e-LIS](#). To this end, we have created and developed resources to support lexicography and terminography, such as online corpora (e.g. [Korpus Südtirol](#) and [PAISA](#)) and tools for visualising linguistic data ([LinfoVis](#)).

Our researchers at the ISCM are active in large international projects and networks, such as the academic DFG-network "[Internet Lexicography](#)" and the COST action "[European Network of e-Lexicography](#)". They are members of various international organisations like the Council for German language terminology [RaDT](#) and the International Information Centre for Terminology [Infoterm](#). Given such fitting background, the EURAC Institute for Specialised Communication and Multilingualism seemed particularly appropriate as a host and organiser of a EURALEX International Congress.

The 2014 edition was driven by the motto "the user in focus", since one of the challenges of lexicographic products is to respond to specific and diverse user needs. Therefore, we particularly welcomed submissions focusing on the user perspective at all levels of dictionary production and consultation (e.g. experts vs. laymen as users and/or as producers, professional lexicographers as users of dedicated lexicographic tools, user needs before and during dictionary consultation, considering user needs during the whole lexicographic process, groups with specific needs). Nevertheless, we did not wish to exclude any areas of potential interest for lexicography, intending to cover – as for all preceding editions of the EURALEX congress – a large and varied array of relevant and current themes, which you consequently find in the present proceedings.

This volume contains the four plenary lectures given at the congress. The plenaries represent significant contributions by well-known experts in their fields. Thierry Fontenelle of the Translation Centre for the Bodies of the European Union in Luxembourg argued for considering the space between lexicography and terminology as a continuum rather than a hard-and-fast dichotomy. Ulrich Heid of the Universität Hildesheim analysed natural language processing techniques with respect to their impact on the user friendliness of electronic dictionaries. Carla Marellò of the Università di Torino discussed whether the reference skills of native digital EFL students are developed well enough for them to take advantage of large bilingual dictionaries on their smartphones. Rosamund Moon of the University of Birmingham explored ideological meanings in learner dictionaries with a particular focus on age and ageism. As in past EURALEX editions, the Hornby Trust generously sponsored one of the plenary lectures (R. Moon) in honour of A.S. Hornby, a pioneering figure in learners' dictionaries for non-native speakers. The organising committee would like to extend its sincere thanks to all plenary speakers for setting the tone of the congress and of this volume, which we believe represents a significant contribution to the literature of dictionary making theory and practice. Also, we were particularly glad that they all most excellently considered and discussed the motto of the XVI edition.

Submissions to EURALEX 2014 were filed under several categories: full papers, short papers, posters and software demonstrations. The contributions in these proceedings are grouped according to the following sections, which set the frame for the call-for-papers:

- The Dictionary-Making Process
- Research on Dictionary Use
- Lexicography and Language Technologies
- Lexicography and Corpus Linguistics
- Bi- and Multilingual Lexicography
- Lexicography for Specialised Languages, Terminology and Terminography
- Lexicography of Lesser Used languages
- Phraseology and Collocation
- Historical Lexicography and Etymology
- Lexicological Issues of Lexicographical Relevance
- Reports on Lexicographical and Lexicological Projects
- Others

Within each section, the papers are organised alphabetically by the surname of first author.

EURALEX Congress proceedings have become an important reference for dictionary research, based on the high quality of the papers selected. During the review process every submitted abstract was evaluated by two independent blind referees. In case of doubt, a third independent opinion was sought. This process led to rejecting about one third (35%) of the papers originally submitted.

On behalf of everyone associated with the organisation of EURALEX 2014 at EURAC, I would like to express our gratitude to all the contributors for submitting relevant and interesting work as well as for meeting the tight production schedule of this online publication. I personally would like to thank also all the colleagues who participated in the review process and those who joined me on the EURALEX 2014 programme committee to jointly prepare the final congress programme. The generous patrons and sponsors who supported us for this edition are all listed on a dedicated page within these proceedings. Last but not least, I am particularly indebted to the three members of the organising committee who joined efforts with me to make EURALEX 2014 a successful event: Chiara Vettori, Natascia Ralli and Daniela Gasser from EURAC. Their dedication and constant commitment deserve a special mention. Chiara Vettori is the main responsible for the timely production of these online proceedings. It is a pleasure to acknowledge their precious work here, but also that of all staff who contributed to a successful congress week and who cannot be named here.

**Andrea Abel**

Chair, XVI EURALEX International Congress

May, 2014

## Index

<b>Part 1</b>	<b>Plenary Lectures</b> .....	<b>23</b>
	From Lexicography to Terminology: a Cline, not a Dichotomy .....	25
	<i>Thierry Fontenelle</i>	
	Natural Language Processing Techniques for Improved User-friendliness of Electronic Dictionaries .....	47
	<i>Ulrich Heid</i>	
	Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class .....	63
	<i>Carla Marello</i>	
	Meanings, Ideologies, and Learners' Dictionaries .....	85
	<i>Rosamund Moon</i>	
	<b>The Dictionary-Making Process</b> .....	<b>107</b>
	The Making of a Large English-Arabic/Arabic-English Dictionary: the Oxford Arabic Dictionary .....	109
	<i>Tressy Arts</i>	
	Simple and Effective User Interface for the Dictionary Writing System .....	125
	<i>Kamil Barbierik, Zuzana Děngeová, Martina Holcová Habrová, Vladimír Jarý, Tomáš Liška, Michaela Lišková, Miroslav Virius</i>	
	Totalitarian Dictionary of Czech .....	137
	<i>František Čermák</i>	
	Dictionary of Abbreviations in Linguistics: Towards Defining Cognitive Aspects as Structural Elements of the Entry .....	145
	<i>Ivo Fabijancić</i>	
	La definizione delle relazioni intra- e interlinguistiche nella costruzione dell'ontologia IMAGACT .....	159
	<i>Gloria Gagliardi</i>	
	A Dictionary of Old Norse Prose and its Users – Paper vs. Web-based Edition .....	169
	<i>Ellert Thor Johannsson, Simonetta Battista</i>	
	Making a Learner's Dictionary of Academic English .....	181
	<i>Diana Lea</i>	
	The Danish Thesaurus: Problems and Perspectives .....	191
	<i>Sanni Nimb, Lars Trap-Jensen, Henrik Lorentzen</i>	
	From a Dialect Dictionary to an Etymological One .....	201
	<i>Vilja Oja, Iris Metsmägi</i>	
	<b>Research on Dictionary Use</b> .....	<b>211</b>
	Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage bei italienischen DaF-Lernern .....	213
	<i>Carolina Flinz</i>	

# Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class

Carla Marelo  
Università di Torino  
carla.marelo@unito.it

## Abstract

Are reference skills of native digital EFL students developed enough to take advantage of having a big bilingual dictionary on their smartphones? To carry out this research a class from an Italian technical high school was observed. Students aged 17 were split into three groups of users and were given different versions of the same bilingual dictionary, the Ragazzini Italian and English dictionary (Zanichelli Bologna 2013 edition). The first group was allowed to use the Android app; the second was given access to the online version on the web portal [ubidictionary.zanichelli.it](http://ubidictionary.zanichelli.it); the third group received paper copies of the dictionary.

Students were asked to answer some questions about their (un)familiarity with Italian monolingual and bilingual dictionaries. Then the three groups carried out the same activities during a two hour-English-lesson.

The case study reports similarities and differences in their performances, showing that linguistic proficiency proved more determinant than access to digital versions. Students were also asked to report on the main difficulties they had to overcome when looking words up in the dictionaries and were invited to suggest possible improvements in the way pieces of information were displayed on the mobile digital version.

**Keywords:** bilingual dictionary use; mobile dictionary app; advanced CLIL prerequisite

## 1 Bilingual Dictionaries in EFL Classes

In recent years whether English- L1 bilingual dictionaries should be banned from the EFL classroom has become an issue of debate (cf. Butzkamm 2009). This is the natural consequence of the reassessment of students' use of L1 to check the final results of a reading comprehension dealing with progressively more complex concepts and reasoning. In fact, an increasing number of students with B1 levels of English or higher are being asked to read and understand such texts. It is also the result of a dispute over binding defined as the 'cognitive and affective mental process of linking a meaning to a form' (Terrell 1986: 214) and not to a translation. Studies on language acquisition in learning situations that are at least partially guided have shown that interference from L1 (whether it is the real mother tongue and language used at school) and interference of a L2 studied previously and typologically similar to the foreign language being learned, involves more than the insertion of isolated words

in a foreign language text. Above all, research on learning use of verbs in directed motion events in verb-framed languages such as Spanish or Italian by native speakers of satellite-framed languages such as English are revealing that meaning often has a form in L1 that students carry over into words from L2 (See Cadierno 2008). Quadripartition of a linguistic sign as formulated by Hjelmslev (1961) may be (and has been) neglected in studies on language teaching of beginners and intermediate level students, in which the semiotic triangle “meaning-form-reference” is conveniently considered sufficient. Its inadequacy for structures used to make complex references and needed even by beginners, for example the expression of modes, is bypassed by memorization of conversational routines. At advanced levels, however, learners deal with texts in which they are really confronted with the diverse mode with which natural languages form the substance of content, not only for isolated words, but for morphosyntactic structures as well. At that point, teaching English relies upon learner’s dictionaries and their increasing effectiveness, resulting from studies based on learner corpora, usage notes and, more recently, on even more refined and frequent-mistake-based collocation dictionaries for learners of English.

Studies on teaching/learning languages other than English have never shown a rigid refusal to use bilingual dictionaries as a reference tool. The explanations can be found in the typological characteristics of the languages<sup>1</sup> and, therefore, in a teaching tradition that focuses (focused?) more on morphology and less on rote learning of word sequences. Studying them at intermediate and advanced levels has, even recently, been largely based on increasingly more effective bilingual lexicographic tools to describe verb patterns and rich in derivatives and phraseology. They are languages that linguists have dealt with extensively in terms of their collocations later because they provide less fixed, more easily split and variable collocations. Linguists truly appreciated the restrictions of the collocations in Romance languages by examining the concordance of the corpora, which were developed after the corpora of English. Italian lexicographers, for instance, recorded collocations first in bilingual and then in monolingual dictionaries, where today they are still found mainly in the examples, and therefore, do not receive the attention they deserve. In addition to the systematic characteristics a natural language has and the traditions tied to its didactic standards, the position a language holds in the global language market needs to be considered. The English only EFL classroom derives mostly from economic and political reasoning (see Cook 2010): a world market stimulates the creation of reference tools which can be sold everywhere. Attention to the user of a specific L1 is often entrusted to local publishing houses which “bilingualize” products by Anglo-American publishers for foreign learners of any mother tongue.

---

1 We do not deal with this topic here because it would lead, among other things, to a discussion on macro- and microlexicographic structures in monolingual and bilingual dictionaries of languages morphologically poorer – like English – compared to the macro – and microlexicographic structures of morphologically richer languages, like the Romance and Slavic languages: richer due to their visible differentiation of parts of speech as well as word formation with prefixes and suffixes. See, however, below in § 4.1 the reference to the question in regards to the problems encountered by the students when using the dictionary.

If an English learner's dictionary is "bilingualized", however, the different ways the substance of content is organized is not always evident to the learner: the entry's organization into the various meanings and examples retains the style formulated in English by English speakers (see Marellò 1998). A bilingual dictionary, however, set up using good monolingual microstructures is more likely to highlight the differences. For languages used less internationally, often monolingual dictionaries for foreigners are not produced and bilingual dictionaries are recommendable tools, not only for translating, but also for understanding a text in L2. They help to appreciate the different structures and grasp connotations while giving comparative information that the monolingual dictionary, formulated with the native speaker in mind, deemed unnecessary to the user. In addition, bilingual dictionaries for languages with relatively developed markets and a consolidated lexicographical tradition have reached good levels in the last few decades, thanks to the progress of studies on meta-lexicography, the data available in large corpora, dedicated editing software that makes it possible to check word classes and to verify the good quality of reverse translation routes<sup>2</sup>.

It remains to be seen whether the moment has arrived to allow bilingual dictionaries into an EFL class, even though English has very well developed monolingual lexicographical tools.

## 2 Bilingual Glosses enter EFL Learning through Mobile Devices

In the context of the 'connected' classroom online dictionaries and translation tools are readily available. Even if bilingual paper dictionaries are banned from the classroom, and use of online dictionaries is not practiced, teachers and researchers would have to admit that tablets and smartphones provide access to translation tools everywhere else and young people, in particular, use them frequently. Augustyn (2013) allowed her USA university students engaged in a first-year text-based approach to German to use whatever device they preferred to work with the electronic materials that were made available to them. She noticed that some learners rely entirely on translation because they choose to type every utterance they do not understand in L2, or want to produce in the L2, into a translation tool such as Google Translate (2013: 367-368). Augustyn concludes her paper with the following consideration: "The groundwork for bilingual practice and contrastive analysis for vocabulary acquisition has already been done by lexicographers. Maybe the convergence of a reassessment of translation in the context of SLA theory and foreign language pedagogy, on the one hand, and an increasing dependence on online learning tools and digital media will introduce the language learner to the bilingual dictionary in digital format?" (Augustyn 2013:381). It is now time, then, for the foreign

---

2 In Ragazzini 2013 for Engl. *endeavour* we find It. *sforzo*, *tentativo*, but in the Italian@English section we do not find *endeavour* as a translation of It. *sforzo* or It. *tentativo*. Through this unsuccessful reverse translation the user might conclude that the two Italian words, though precious to roughly understand what *endeavour* means, perhaps should be avoided in a written translation of the passage where the English word appears.

language teacher, and especially for teachers of English which has the most information online, to decide whether the use of L1, at least for comprehension purposes, should continue to be avoided. With the forthcoming introduction of CLIL<sup>3</sup> in Italian secondary schools a decision should be made, because such a form of teaching implies extensive reading and the development of literacy skills in addition to communicative skills. The experiment described in this paper has been carried out to verify if the digital natives are able to use a digital bilingual dictionary covering a vast vocabulary and numerous translations of specialized meanings.

### 3 The Ideal Class for the Test

A 4<sup>th</sup> year class was chosen for the experiment from an Italian technical high school, specializing in electronics and made up of 17 year old boys, four of which were not native Italian speakers but had been living in Italy for many years. It was important that learning English had a practical value for the future (professional as well) of the students involved. It was also important that they had no experience consulting reference materials, but were able to judge the pros and cons of having a dictionary online or on their smartphone. The teacher said that she had never used bilingual or monolingual dictionaries for work in the classroom because she did not use translation to teach, but used reading comprehensions and the creation of concept maps in English. Her teaching method focuses on the overall content of the message more than on its form.

About two weeks before the test, the class was given a pre-test to verify the size of vocabulary in reception activities at the B1 level and the ability to produce a derivative with prefixes and suffixes<sup>4</sup>. The instructions for one exercise (see Appendix 1) said “Use the word in the box to form a word that fits in the text” and asked students to use *produce* or *equip* to form the words *product* and *equipment* needed in the context. Particularly noteworthy is the fact that the no one in the class wrote *useless* in the 6<sup>th</sup> blank, whose context was defined over two sentences: “The instruction booklets are always (6). They never help me at all”. One of the answers given, the word *unuseful*, is particularly interesting because it is used much more rarely than *useless*.

The other exercise was a cloze test with eight blanks. The students could choose the correct word out of the four proposed. The three distractors given for each gap were semantically similar.

---

3 Content Language Integrated Learning: teaching a subject in L2, usually English or French, will be implemented in Italian schools in the last year of secondary schools as of 2015; in high schools specialized in foreign language learning it will begin in the third year. It may be noted, however, that experiments with what is also called *dual learning* are widely implemented, especially in private schools, beginning in primary school.

4 For the more interesting parts of the experiment for language learning purposes and reference skills see the contributions in progress by Elisa Corino and Elena Martra.

Based on the results of the pre-test, it was decided that on the day of the test rather simple tasks entailing reference skills would be given<sup>5</sup>. The teacher divided the class into three groups: 5 that had a smartphone which could download the bilingual Ragazzini dictionary application,<sup>5</sup> who would use a paper copy and the remaining 7 who would consult an online version<sup>6</sup>. Most of the students (12 of 17) stated they had studied English for over 8 years. Three of the 4 foreign mother tongue students said they had been studying English for less than 8 years. They all owned a dictionary of their mother tongue, except the Philippine student who said he owns a bilingual Philippine-Italian dictionary. From the data taken from the research, 15 students (of which 3 out of the 4 not native Italian speakers) admitted owning a bilingual dictionary; 9 said they used it only for school; 1 student (Italian student B), moreover, indirectly stated that he preferred the online dictionary since he admitted using a paper dictionary only when he did not have an internet connection.

Only 2 students (Philippine student C, Italian student Q) said they had no Italian-English bilingual dictionary; 2 of the 3 non native Italian students who said they owned one, said they did not use it.

#### 4. The Test: a Description

The main objective of the experiment was

- a) to verify if students today, digital natives, are able to use the electronic version of a bilingual dictionary for reception activities without being trained to do so and
- b) if the online version or app really help them more than a paper dictionary.

We prepared five English sentences taken and slightly modified from examples contained in the glosses of the entry **to break** in the Ragazzini dictionary. One sentence was constructed in the same way for to serve and another one for the word **fast**. The verb **to break** was chosen because in Italian it gives the form in -**si** for the corresponding use of the English intransitive and has a vast phraseology. The instructions asked students to do something completely new for them “Translate the following sentences.” It also asked them to indicate which part of the gloss they used to identify the correct translation (See Appendix 2)

“Translate the following sentences.”

**“Which entry and which part of the dictionary entry** did you look up to translate the words in bold?”

An example was provided of what had to be done.

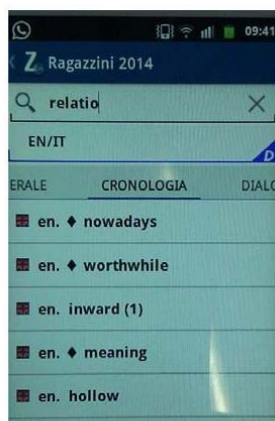
In any case, it was necessary to explain to the class what an entry was.

---

5 The students with the best results were C, L, N, O, Q. C and L are not native Italian speakers and most of their errors were spelling mistakes, for ex. the suffix *-ful* written with two ll.

6 The publishing house Zanichelli generously provided the class with 5 apps, access to the online dictionary and paper copies of the dictionary.

Despite the bold character and underlining, students often disregarded the second part of the request; however, behind each student was an observer that took notes of the ways they consulted the dictionary. Only the app version, and not the one online, allowed the researcher or teacher to access a type of log file using the “chronology” of the words searched (see fig. 1)



**Figure 1: Search Chronology in Ragazzini 2014 app.**

The observers were university and Ph. D students from the Torino University Department of Foreign Languages and Literature and Modern Culture trained to observe a series of behaviours (see the observation protocol given to the observers in Italian and reproduced in appendix 3 in an English translation). After the experiment the observers were invited to write a report on their experience and it became clear that many of the tested students were not really able to understand what a headword was and go straight to the entry with the right part of speech. The students' inability to choose the right English entry in the presence of homonymic headwords is widely reported in literature with students of different ages and mother tongues.

Here are two significant excerpts from the observers' reports:

The student was not able to lemmatize and looked up words as they were written in the text (for ex. He looked up “cheaper”, then “cheape”; “broke” etc).

What probably struck me most was that he checked the lexical entry of the noun “break” as well as the verb “to break” many many times, going back and forth from one to the other.

## 4.1 Two “Simple” Tasks

Two of the sentences to translate which contained different meanings of the verb *break* were:

*The engine broke when he tried to speed up and I need some small change, can you break a 5€ note?*

These examples were chosen because they are functionally closer to the type of English students use in a technical high school course and, therefore, easy to translate. This conviction was also based on the fact that the meaning of the verb in the sentences was indicated as a level A2 in the Dictionary of the English Vocabulary Profile.


### To Break [omission]

#### NOT WORK

A2 [I or T] If you break a machine, object, etc., or if it breaks, it stops working because it is damaged.

#### Dictionary example:

I think I've broken your camera.

In reality, the first problem was that students looked for **broke** in the search window and found broke /brəʊk/ 

A pass. di **to break**

B a. (fam.) senza soldi; in bolletta; spiantato; rovinato; fallito: **I'm broke**, non ho un soldo; sono in bolletta; **to go broke**, andare in rovina; fallire; (fam.) **flat broke**, completamente al verde

● (fam.) **to go for broke**, rischiare il tutto per tutto.

A second problem occurred when they were told to look for **to break**: 5 students out of 17 forgot that it was a past tense and translated it in the present. When indicating the part of the lexicographic entry in which they found the correct translation, student I says to broke v.t. 3, student B more correctly indicates v.i. 1<sup>7</sup>, while M and R indicate to break v.t. 1.

<sup>7</sup> In fact, in Italian the translation is *si rompe* or *si è rotto*, therefore, it is an intransitive pronominal verb form. Those students who indicated the intransitive verb 1 paid attention to the meaning *rompere; infrangere; spezzare* and then translated with the *si* needed.

Student N mistook *engine for engineer* and translated *engineer broke it when he tried to make it go faster*<sup>8</sup> : such a mistake might be explained by the fact that he was using the online version, where if you type *engine* in the search window some other words also appear listed below the word entered. They are words that follow in the alphabetical macrostructure: in this case the words that appear are *engined* and *engineer*.

For *I need some small change, can you break a 5€ note?* We were counting on the fact that in the first part of the sentence there was the very frequent *I need* ( A1 ) and the noun phrase *small change*, which we assumed the students would know: in the English Vocabulary Profile the meaning of the noun *change* is B1 and contains the same phrase *small change*

#### Change [omission]

#### COINS

B1 [U] money which is coins rather than notes

##### Dictionary examples:

She gave me £5 in change.

My dad always used to carry a lot of loose/small change in his pocket.

Unfortunately a good 12 out of 17 students took *small change* to mean ‘piccolo cambio’, mistaking it for an exchange of currencies; this did not invalidate the correct translation “puoi cambiarmi 5€?” in the second part of the sentence.

Only two translated it perfectly: student G and R who is Romanian.

Ho bisogno di spiccioli, puoi cambiarmi una banconota da 5€?

Mi servono delle monete, potresti cambiarmi una banconota da 5€?

And another two got very close (student O and Q who we had already noted as two of the best in the pre-test) translating with:

Ho bisogno di **pezzi piccoli** (literally, small pieces), puoi cambiare un 5€?

Ho bisogno di un **taglio più piccolo** (literally, lower denomination), potrebbe cambiare una banconota da 5€?

---

8 The various translations ‘accendere’, ‘velocizzare’, ‘andare avanti’ of *to speed up* will not be discussed here – the electronic versions often show the headword of phrasal verbs with labels of specialised fields such as *automobilismo*)

■ speed up

A v. t. + avv.1 (*autom., ecc.*) accelerare 2 sveltire; velocizzare: **to speed up production**, sveltire la produzione

B v. i. + avv.1 affrettarsi; affrettare il passo 2 (*autom., ecc.*) accelerare.

#### Student H translated word for word

Io ho bisogno di una piccola variazione, potrei interrompere per 5€ facendo attenzione

Word for word: I need a small variation, I might interrupt for 5€ paying attention

This translation is strikingly similar to the one obtained using the site<sup>9</sup> <http://translate.google.it>; however, it is clear that a speck of human imagination played its part in constructing something different in the second part<sup>10</sup>.

*I need some small change, can you **break** a 5€ note?*

Ho bisogno di qualche piccola modifica, si può rompere una nota di 5 €?

Word for word I need some small adjustments, is it possible to tear a note of 5 €?

The two students that translated well used different formats, the Italian G the app and the Romanian R a paper dictionary and said, correctly, that they took information from meaning 5 of the transitive verb:

**to break** [omission]

5 cambiare (*una banconota, spec. pagando qc. e ricevendo un resto*); spicciolare: to break a £50 note, *cambiare un biglietto da 50 sterline*

The students that translated *piccolo cambio* managed, however, to get the translation of the second part of the sentence and they either did not indicate anything or they indicated coherently meaning 4, since they had translated *puoi dividere in valute da 5€? Puoi dividere una banconota da 5 €?*

**to break** [omission]

4 suddividere; dividere; frazionare: **to break a word into syllables**, dividere una parola in sillabe

Those who translated *piccolo cambio* used the bilingual dictionary the way you do when, you do not have an overall ideal of the meaning of the sentence so you form a plausible hypothesis and make the rest fit around it.

The Ragazzini bilingual dictionary gave every imaginable form of support possible: under *change* noun meaning 3 is dedicated to the equivalent 'spiccioli' with the expressions *loose* and *small change* translated as *spiccioli*; there is even a USAGE NOTE that, if read carefully, would have helped the student to avoid confusing *change* and *exchange*.

<sup>9</sup> Consulted 19 April 2014

<sup>10</sup> *You* is disregarded and continued as an *I*; *fare attenzione* is the first equivalent of the verb *to note* in Ragazzini 2013

#### NOTA D'USO

**change** o **exchange**? Quando si parla del tasso di cambio tra valute non si usa il sostantivo *change*, ma *exchange*: *What's the exchange rate of the euro against the dollar?* qual è il tasso di cambio tra euro e dollaro? (non *What's the change of euros and dollars?*). *Change* viene usato in relazione al denaro per indicare il "resto" o gli spiccioli in moneta: *Did the cashier give you the right change?* il cassiere ti ha dato il resto giusto?; *Do you have any change at all?* hai della moneta?

#### USAGE NOTE

**change** or **exchange**? When you talk about the exchange rate of currencies you do not use *change* but *exchange*: *What's the exchange rate of the euro against the dollar?* qual è il tasso di cambio tra euro e dollaro? (not *What's the change of euros and dollars?*). *Change* is used for money to indicate what "remains" or coins: *Did the cashier give you the right change?* il cassiere ti ha dato il resto giusto?; *Do you have any change at all?* hai della moneta?

Moreover, it should be noted that the instructions also contributed to the problem since they led students to start with the word **in bold**; we are convinced that had we put *small change* in bold the error would not have occurred, because the processing left to right would have led to the identification of the expression first.

On the other hand, it would be wrong to draw the conclusion from the results of our "easy" tasks that the bilingual dictionaries are not helpful or worse, lead to mistakes: users normally use them for texts on topics they are familiar with. We were interested in whether students could go from the example to the meaning and we wanted them to look up the word **break** many times, also demonstrating that they had identified the correct part of speech called for by the various sentences.

It has been correctly observed that the task of associating meanings in a dictionary to the contexts of use is a complex task and in some ways metalinguistically unnatural. Still more difficult and often impossible to decide is the task of matching concrete examples to the appropriate specific meanings given in a dictionary and this is not because a dictionary is badly arranged, but because it is possible for circumstances to exist in which a combination of families of meanings is applied collectively in a context of use and not necessarily just one isolated meaning. (Chiari 2012: 116)

To translate isolated sentences is unnatural, but the task was important to evidence the problems which occur when consulting a dictionary. The second part of the test, in fact, was based on a much more natural understanding of a rather easy text, and the same students carried out the task correctly, using the dictionary very little or not at all, as we expected, having encouraged them to use it only when needed.

## 4.2 A Difficult Task

Students were given a clearly more difficult task when asked to translate the sentence

*In a **fast break**, a team attempts to move the ball up court and into scoring position as quickly as possible*

because it was a matter of a) – understanding how to translate technical terminology that was not entered as a multi-word headword, and b) – clarifying that under **fast** and under **break** not much would be found. Even if the sentence was itself a definition of *fast break*, in the Ragazzini 2013 under **fast (2) adjective**<sup>11</sup> there is nothing very useful, under **break** noun you need to go to the end of the list of meanings to find something useful, but not decisive, because just the equivalents of *break* are given.

### **Break [omission]**

23 (*calcio, ecc.*) incursione; penetrazione; discesa

24 (*basket*) break ; sfondamento; vantaggio (o svantaggio) incolmabile .

Real answers are given by the *full text*<sup>12</sup> search mode of both words: when the expression is searched, two entries come up, in English **to stop** and in Italian **contropiede**. Clicking on **to stop** the app automatically brings it up exactly where it appears in the phraseology of the very long entry of the word,

(*basket, calcio, ecc.*) **to stop a fast break**, stoppare un contropiede

*fast break* is highlighted in yellow in the app version, framed in red online. Whoever knows something about sports understands that *contropiede* is the correct translation; clicking on **contropiede**, noun, masculine, the first meaning comes up:

(*sport:calcio*) counter-attack, fast break

---

11 The lexicographic norms always list the homonym that has part of speech noun first, followed by the adjective and by the verb.

In this case **fast (1)** is the noun that we translate as *digiuno*

12 It should be noted that the only suggestion given to students before the test was “Remember that in the app and online versions in addition to the word search there is a full text search”. In this specific case an observer gave the student misleading advice suggesting that he look for the “words in bold” separately, while the student had initially looked for the two words.

With the equivalent *fast break* highlighted in yellow in the app version and framed in red online, the observers recorded that

The exercise that wasted the most time was the one containing the expression “fast break”, as well as the exercise containing the idiom “break a leg” (I believe they were the exercises that took the student the longest time, about 16 and 34 minutes).

Only three students, F, L, Q out of 17 were able to translate *in un contropiede* and they all were using the online site. One did not indicate the part of the entry that helped him and the other two indicated the useful parts of the entry *fast break v.i. 1 fast break 4* and that, if referred to the verb **to break**, they did not make sense. As for the other students, three did not translate, six opted for ‘pausa veloce’ (“fast pause”), one for ‘azione veloce’ (“fast action”) and one for the most sensible ‘sfondamento veloce’ (“fast smashing”)<sup>13</sup>, indicating meaning 24 as his source of information. It can be concluded that a third of the class attributed the meaning ‘pausa’ to *break*, familiar to them because the word is used in Italian as a loan from English with this meaning and the meaning in tennis.


In this exercise having a paper dictionary was a handicap because only with the full text search can the equivalent be found and as De Schryver (2003: 146) observed only the implementation of fully integrated hypermedia access structures makes electronic dictionaries really different from their paper counterparts.<sup>14</sup>

## 5 Full Text Search is not like a “Google Search”

The full text search is not like a “google search”, as emerged from the students’ translations of the sentence

*It served him right to fail the exam: he had never studied hard*

When a few of the 7 that had translated well indicate “to serve 10” as part of the dictionary lexicographic article that helped them to translate, they really meant to indicate the phraseology which follows meaning 10.

**to serve** /sɜ:v/   
v. t. e. i. [omission]  
10 (naut.: della marea) essere favorevole

13 Also the translation of *to move the ball up court* caused significant problems, but we won’t discuss them here.

14 In regards to hypermedia access structures, it should be noted that in the online version every word of the gloss can be clicked on, bringing up the entry that word belongs to, but in the app version this mode was not implemented, probably to use less memory space in the smartphone.

● (mil.) **to serve as an officer**, prestare servizio come ufficiale; **to serve as a reminder [as a spoon]**, servire da promemoria [da cucchiaino]; **to serve at table**, servire ai tavoli; **to serve behind the counter**, servire (o stare) al banco (in un negozio, ecc.); (mil.) **to serve a gun**, servire un pezzo; caricare un cannone; (fig. fam.) **to serve sb. hand and foot**, servire q. di barba e di capelli [...]; **to serve a purpose**, servire a uno scopo; **to serve sb.'s purpose**, servire a q.; andare bene (lo stesso): *I haven't got a screwdriver, but a knife will serve my purpose*, non ho un cacciavite, ma un coltello va bene lo stesso; **to serve sb. right**, trattare q. come si merita; (impers.) meritarsi: *It served him right to lose his job: he was always taking time off for no reason*, il licenziamento se l'è meritato: faceva sempre assenze ingiustificate (omissis)

What can be noticed is how they make the example fit: *il licenziamento becomes il fallimento dell'esame* in a good three students.

*Il fallimento dell'esame se l'è meritato: non ha mai studiato*

In this way the Italian in the translation is not wrong but rather unlikely. Another four, the same group L, N, O, Q as before, plus A, F, L, choose a more appropriate Italian translation *Si è meritato/se lo è meritato di fallire l'esame; non ha mai studiato (duramente, bene, abbastanza)*

Student A translates *it served* in the present but is not the only one to forget it is in the past.

*Si merita di non passare l'esame: perché non ha mai studiato*

At the same time, however, he is the only one who does not fall into the trap *to fail the exam = fallire l'esame*, a translation that the students did not check in the Ragazzini that gives under **exam** “ **to fail an exam**, non passare un esame” and under

**to fail** v.t.

[omissis]

2 non superare (un esame); essere respinto (o bocciato) in: *to fail one's driving test*, non superare l'esame di guida; *I failed maths*, sono stato bocciato (o mi hanno bocciato) in matematica

Reading quickly through the other ten translations of *to serve* and then *right*, it becomes clear that the translation task was not so banal. We cite them here:

*Esso ha suggerito correttamente a lui per fallire l'esame: lui non ha mai studiato duramente.*

*L'ha aiutato in modo corretto per non essere bocciato all'esame: non ha studiato molto.*

*Ha fatto il suo esame giusto ma lo ha sbagliato: non aveva studiato bene.*

*Ha servito di lei la cosa giusta per farlo fallire all'esame, non ha mai studiato tanto.*

*L'ha aiutato correttamente per fare l'esame, lui non ha mai studiato tanto.*

*Gli bastava a lui giusto a fallire l'esame: lui non aveva mai studiato intensamente*

*Gli sta bene di fallire l'esame: non ha mai studiato tanto.*



ting up the full text search will bring up to serve, but it does not place it at exactly the right point of the article, nor is there the yellow highlighting or red framing that there were for **fast break**. The same problem emerged while trying to do the first exercise in the second part of the test reproduced below.<sup>16</sup>

Massive and unreliable, the first computers of thirty years ago are as dead as the dinosaur. **Today, computers which are 30,000 times smaller and 10,000 times cheaper can beat them hollow**

What does **the part in bold mean**? It means

- a) today computers have less hollow space in their cases
- b) modern computers can beat easily thirty year old computers
- c) thirty year old computers are as dead as the dinosaur.
- d) thirty year old computers can still beat modern computers

Was context enough to understand the meaning?  Yes  No

Which dictionary item helped you in answering the question?

In this exercise the bold print was much longer than the idiomatic expression, therefore the student should have identified the limits of the idiomatic expression and substitute them with the placeholder sb.; looking for **beat sb. hollow** in Full text brought up both **to beat** and **hollow** and it is found in their phraseology.

In the second part of the text, the task was not translating but choosing the right answer from four distractors; a clearly easier task and in fact a good 12 out of 17 gave answer b; three chose a) “today computers have less hollow space in their cases” and another two chose d). Only one student answered no to the first question, but identified the right answer. Seven said that consulting the entry **hollow** helped them, two found help in **beat**

Seven did not indicate anything, perhaps because they answered Yes to the question “Was context enough to understand the meaning?” and did not use their dictionaries.

The fact that in an electronic dictionary or apps typing in sequences of idioms with variables produces the response “no results found” rather upset the students who were expecting it to work the same way Google<sup>17</sup> does, where *them* automatically leads back to *somebody* and typing in *beat them hollow* brings up as the first site <http://idioms.thefreedictionary.com/beat+hollow>

**beat somebody hollow** (British & Australian)

<sup>16</sup> The passage used in the first multiple choice exercise was taken from a B1 level English text formed by 432 words.

<sup>17</sup> Typing *beat them hollow* in <http://translate.google.it/#en/it/beat%20them%20hollow> (19/04/2014) brought up the translation *batterli cava*, literally *beat them empty adj. feminine singular or n. quarry*

to defeat someone easily and by a large amount We played my brother's school at football and beat them hollow.

See also: beat, hollow

Cambridge Idioms Dictionary, 2nd ed. Copyright © Cambridge University Press 2006. Reproduced with permission.

Essentially students would like something more than an electronic dictionary; they would like what Tarp (2008:123) called a *leximat* "a lexicographical tool consisting of a search engine with access to a database and/or the internet, enabling users with a specific type of communicative or cognitive need to gain access via active or passive searching to lexicographical data".

Here we have not dealt with tasks of consultation tied to production activities, but a *leximat* would be even more welcome when producing a text in L2.

## 6 Conclusions

The experiment has shown that without knowing how to consult a dictionary the user does not take full advantage of the electronic dictionary and, on the other hand, that a knowledgeable user is able to get the information needed from a paper dictionary just as well.

Compared to searching an electronic dictionary, consulting a paper version is slower, but penalizes the user only when looking up idioms or multiword units.

Regardless of the lexicographic tradition in lemmatization, the first 3000 most frequent English words are characterised by a peculiar morphological poverty in part of speech markers which makes homonymy abundant in the macrostructure. Students should at least be aware of this before using a handheld dictionary.

To deal with the polysemy, when opening long lexicographic article in the app an index, a menu of the microstructure -including signposts- should be adopted, similar to the ones already found in English learners dictionaries (see Medal), Latin and Greek dictionaries (see Montanari) and in the VanDale and Sansoni bilingual dictionaries published in the 1980s (see Marellò 1989: 77-98 )

Specialized field labels abound in Italian monolingual and bilingual lexicography but are not used enough by unskilled users, whether they are in paper or electronic versions.

Searches using jolly characters were not tested. Jolly characters are available only in the electronic dictionaries for purchase and not in the ones free on the Internet. Our observers, however, reported that students used a similar type of search, not based on morpheme boundaries and without jolly characters, taking advantage of the list of alphabetically near headwords which comes up on the electronic dictionary when the first letter are typed.<sup>18</sup>

---

18 For example, when typing *common* commonable, *commonage*, *commonality*, *commonalty*, *commoner*, *commonhold*, *commonly*, *commonness*, *commonplace*, *commonplaceness*, *commonweal*, *commonwealth* come up on the screen.

Observers reported that students gradually understand how an electronic dictionary works and they do not need a lot of training: they need practice, as noted previously, with the homonymy in the core English lexicon, also because in the so-called collaborative bottom-up dictionaries, produced by volunteers, like Wictionary and Wikizionario, homographs are not separated. As Chiari observes (2012: 108-109) this difference significantly changes the very idea that Wikizionario gives of a headword, which ends up matching the form keyed in and is strongly influenced by the user's need for a keypad search, so that it even includes some inflected forms. For now dictionaries are not considering the option "perhaps you were looking for..." but only give cross references similar to the one seen for broke in § 4.1. This is another "defect" our students accuse the dictionaries of, whether, apps or even more rightly so, online on computers, because it represents a valid aid especially for languages with complex spelling like English.

If students had been trained beforehand and given a common basis of elementary knowledge of dictionary use, the difference in the time of execution for online users and app users might have emerged. The difference between users of the paper version and of electronic versions are only indirectly revealing in our experiment, because 2 out of 5 students with paper dictionaries were non native speakers of Italian and another 2 were among the best students in the class. The latter two finished before the others both the test section requiring dictionary use and the comprehension in which they used the dictionary considerably less than the others while achieving a very good score. Students' proficiency influenced both score and speed in completing the test, more than the lexicographic tool.<sup>19</sup>

The convenience of having a dictionary on a smartphone is sufficient to justify allowing its use in the classroom: an expert user practices his/her ability to use a dictionary and a weaker one carries out a (meta)linguistic activity that, in any case, has important repercussions on his/her knowledge and ability to search more complex databases. However, interviewed on whether or not they would purchase or suggest purchasing the app for a bilingual dictionary to use on their own smartphones, the students in the class seemed perplexed since they were basically convinced that the translation programs and dictionaries free online were good enough for their extra-scholastic needs. As for their scholastic needs, so far they have been limited, but that could change with the introduction of teaching methods based on Content Language Integrated Learning. We hope to repeat the experiment in types of secondary schools where teachers are preparing students of the same age for university studies, and we dare say that having a good bilingual dictionary at hand - on a smartphone or tablet - and knowing how to use it might increase these students' understanding of important details in texts as well.

---

19 Their English teacher probably meant to help the two non native speakers giving them the paper dictionary and knew that for the best students a paper version would not be a handicap. See the contributions in progress by Elisa Corino and Elena Martra on these aspects. Of course, if we had performed the test in a lab we might have selected the coupling tool-testee differently, in order to obtain more telling results, but when an experiment is performed in a true class, the research has to respect the teacher's educational concern.

## 7 References

- Augustyn P.(2013). No dictionaries in the classroom: translation equivalents and vocabulary acquisition. In *International Journal of Lexicography*, 26 (3), pp. 362-385
- Bergenholtz, H. Johnsen, M. (2007). Log files can and should be prepared for a functionalistic approach. In *Lexikos*, No.17, pp. 1-21.
- Butzkamm, W. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Cadierno, T. (2008). Learning to talk about motion in a second language, in P. Robinson, N. Ellis, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, London: Routledge, pp. 239-275.
- Chiari I. (2012). Il dato empirico in lessicografia: dizionari tradizionali e collaborativi a confronto. In *Bollettino di Italianistica. Per Tullio De Mauro*, II, pp. 94-125.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- de Schryver, G.-M. (2003). Lexicographers' Dreams in the Electronic-dictionary Age. In *International Journal Lexicography*, 16 ( 3), pp. 143-199.
- Hjelmslev L. (1961<sup>2</sup>). *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison: The University of Wisconsin Press
- Laufer, B. and N. Girsai. (2008). Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Acquisition: A Case for Contrastive Analysis and Translation. In *Applied Linguistics*, 39 (4), pp. 694-716.
- Macmillan English Dictionary Online*. Accessed at: <http://www.macmillandictionary.com> [19/04/2014].
- Marello C. (1989). *Dizionari bilingui con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*. Bologna: Zanichelli
- Marello C. (1998). Hornby's Bilingualised Dictionaries. In *International Journal of Lexicography*, Special Issue 1998, pp. 292-314
- Montanari F. (1995, 2013<sup>3</sup>) *GI - Vocabolario della lingua greca*. Torino: Loescher
- Il Ragazzini (2013, 2014) *Dizionario Inglese-Italiano Italian-English Dictionary* Bologna: Zanichelli; 2014 online version and app for iPhone e iPad
- Slobin, D. (1997). *The crosslinguistic study of Language Acquisition*, vol.5: Expanding the contexts, cap.1.3: The cross-Typological Approach. London: Erlbaum, pp. 11-34.
- Tarp, S. (2008). *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge*. Tübingen: Niemeyer
- Tono, Y. (2011). Application Of Eye-Tracking In EFL Learners' Dictionary Look-Up Process Research. In *International Journal of Lexicography* 24 (1), pp. 124-153.

### Acknowledgements

I would like to express our appreciation to the class IV E of the Avogadro technical high school, their English teacher, Elena Martra and the principal Tommaso Deluca, as well as to the publishing house, Zanichelli. We would also like to thank Elisa Corino for her assistance in preparing the tests and conducting the project, Andrea Belluccia for the tabulation, the observers for their observations and Kathy Metzger for the translation.

## Appendix 1

**Use the word in the box to form a word that fits in the text**

**How does the video work?**

When I was young, I always dreamed of becoming a famous (1) When I was at school I decided to study engineering, and then become a millionaire by inventing a wonderful new (2) which would make the world a better place. Unfortunately, I wasn't very good at technical subjects. Any time I operate any kind of (3) , something terrible happens. Machines which use (4) , such as computers or televisions, always seem to give me a (5) shock. The instruction booklets are always (6) They never help me at all. Nowadays you need to have specialised knowledge just to turn on the video. To my great embarrassment it is always a child of six who helps me out of my (7) .

- 1 SCIENCE .....
- 2 PRODUCE .....
- 3 EQUIP .....
- 4 ELECTRIC .....
- 5 POWER .....
- 6 USE .....
- 7 DIFFICULT .....

From: Michael Vince, First Certificate Language Practice, Heinemann, Oxford, 1996, pag. 235

## Appendix 2

Translate the following sentences. **Which entry and which part of the dictionary entry** did you look up to translate the words in bold?

Ex. Her bones **break** easily

Le sue ossa si rompono facilmente

**Entry and part of the dictionary entry**      **to break B v.i. 1**

The engine **broke** when he tried to speed up

**Entry and part of the dictionary entry**

The news **broke** and everybody knew the truth

**Entry and part of the dictionary entry**

Well-wishers typically say “**Break a leg**” to actors and musicians before they go on stage

---

**Entry and part of the dictionary entry**

I need some small change, can you **break** a 5€ note?

---

**Entry and part of the dictionary entry**

In a **fast break**, a team attempts to move the ball up court and into scoring position as quickly as possible

---

**Entry and part of the dictionary entry**

It **served** him **right** to fail the exam: he had never studied hard

---

**Entry and part of the dictionary entry**

You can put it in the washing machine, it's a **fast**-colour T-shirt

---

**Entry and part of the dictionary entry**

### **Appendix 3**

Observation Protocol for 5 March 2014

Objectives of the Experiment

- (1) Establish the class's ability to use dictionaries
- (2) Establish whether students are aware of the pros and cons of a paper dictionary compared to the electronic versions
- (3) Establish whether students are aware of the pros and cons of an online dictionary compared to an app(lication).
- (4) Exercises were prepared which explicitly required the use of a dictionary to verify if students were able to trace a statement back to the schematization of microstructures in the dictionary (profile

of the gloss in a bilingual dictionary) or to use the examples to find the correct translations (semantic equivalents).

- (5) Reading comprehension exercises were prepared which could be done without a dictionary, if students believed they knew how to answer.

Your job is to observe how students work

- (1) The time they spend on each exercise
- (2) If they look up words other than the ones in bold in the exercise.

Ex. in *We have to accept the microchip, or face the alternative of leaving off the free world market* they look up **face** as well as **leave off**

- (3) If they check the translations (equivalents) by looking them up in the section in which they are entries.

N.B. online all the words can be clicked on the smartphone no.

- (4) If the students with electronic versions use the **full text search**
- (5) If they know how to lemmatize ( broke → break) or they get help from the online references
- (6) If they go to the entry with **the right part of speech** without hesitating
- (7) If, for idioms, they realize they are idiomatic or go to the phraseology section to look for it.

You need pen and paper to write down what they look up and the order they look things up for those that have paper copies. **Stop those with online access and smartphones BEFORE they close the session.** In this way we can take a picture of the list of entries looked up.

## 2.2 Conclusioni del capitolo 2

L'esperimento ha mostrato che a prescindere dal supporto di consultazione la caratteristica più importante resta la conoscenza della lingua da parte dell'utente del dizionario.

Certo la microstruttura non sufficientemente modificata per consultazioni su display ridotti ha la sua importanza.

I cambiamenti che un dizionario deve subire per diventare adatto a una consultazione on line e, in aggiunta, quelli che deve subire per una consultazione sul cellulare sono stati discussi da più autori in occasione di congressi dedicati specificamente alla lessicografia digitale (Haß, Schmitz 2010, Granger, Paquot 2010, 2012). Informatici e accademici autori di dizionari hanno affrontato l'argomento da vari punti di vista, ma come osservano Fuerters-Olivera e Tarp

“The new possibilities of combining higher lexicographical quality with lower production time and costs in term of human, financial and technological resources allocated have been dealt with only peripherally. The same holds true for the more accurate and personalized user service, which has unfortunately been discussed by only a minority of authors, although these aspects are no less important to lexicography than, for example, language processing.”(Fuerters-Olivera, Tarp 2014: 91 italics in the original)

A tre anni di distanza non si può dire che l'attenzione per l'utente sia stata molto discussa e presa in considerazione. Nel testo *Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class* si fa menzione di tentativi per riorganizzare la microstruttura in modo che l'utente abbia una prima schermata-indice delle varie sezioni in cui è suddivisa sia dal punto di vista della polisemia, che del cambio di parte del discorso, che dei sottolemmi formati da più parole. Questi ultimi tendono ad essere lemmatizzati autonomamente nei dizionari digitali, mentre i modi di dire, i proverbi e le collocazioni sono ancora raggruppate nella sezione fraseologica, anche se più visibili nei loro confini rispetto alla versione cartacea grazie all'uso del colore e al non uso di forme abbreviate, come ad esempio il non ripetere la parola a lemma per intero ma sostituirla con un trattino. I tentativi di dizionario digitale riportati nel testo sono tuttavia costituiti da learners dictionary e da bilingui di lingue cosiddette morte in cui la traduzione è fatta ormai soltanto in una direzione.

Oltre al MEDAL, che attualmente però ha appesantito la microstruttura della versione gratuita online (cfr. Fig. 4 del cap. 8), va aggiunta la menzione dell'*English Vocabulary Profile*, dizionario nato online che è per ora il modello concreto di dizionario online disegnato in modo da evitare il sovraccarico di informazioni per utenti inesperti sia di lingua che di lessicografia.

## Capitolo 3. Far sintassi con i dizionari cartacei o digitali

### 3.1 Introduzione

Nello scritto che segue si esamina l'uso dell'annotazione "impersonale" nella lessicografia monolingue italiana e in recenti prodotti della lessicografia bilingue della coppia italiano e tedesco.

La pubblicazione parte dalla constatazione che molte lingue fra cui l'italiano e il tedesco presentano verbi con forme in *-si* o *sich* che di solito non vengono lemmatizzate autonomamente, ma costituiscono una sottosezione della voce che presenta a lemma il verbo senza la cosiddetta forma pronominale. Utilizziamo questa dicitura *pronominale*, imperniata sulla forma, per evitare un'etichetta come *riflessivo* che veicola maggiori implicazioni semantiche. Lo facciamo sulla scorta della lessicografia monolingue francese e spagnola che l'hanno adottata fin dalla seconda metà del secolo XX.

Solo dizionari in più volumi, come ad esempio il GDU Grande Dizionario dell'Uso di De Mauro si permettono la lemmatizzazione dei verbi pronominali come lemmi autonomi e presentano, ad esempio, **divertire** e **divertirsi**, **orientare** e **orientarsi**. Anche il Nuovo De Mauro, consultabile nel sito della rivista Internazionale <http://dizionario.internazionale.it/> presenta le forme in *-si* lemmatizzate autonomamente, ma gli altri dizionari come il Sabatini, Coletti o lo Zingarelli non lo fanno, anche se la parte dedicata alle forme in *-si* è in genere abbastanza ben visibile, soprattutto nelle versioni digitali.

Il dizionario per traduttori WIV di Peter Blumenthal e Giovanni Rovere, *Wörterbuch der italienischen Verben / Dizionario dei verbi italiani* (1981 prima edizione; 2016 seconda edizione versione digitale) ha mantenuto la lemmatizzazione unica, salvo presentare fra le varie costruzioni del verbo quella *N-si V*.

I dizionari bilingui che mettono in contatto due lingue romanze, data la struttura morfosintattica "affine" delle lingue stesse e le rispettive tradizioni di dizionari monolingui, di solito non isolano le informazioni sulla costruzione del verbo a lemma in una parte ben individuabile della microstruttura. Osserva San Vicente Santiago:

Volviendo a nuestro corpus italiano [cioè di dizionari bilingui italiano e spagnolo pubblicati in Italia], concretamente la información gramatical, a pesar de la bidireccionalidad nunca negada, suele ser diferente en la parte italiana y en la española, ya que se privilegia al itáfono en las obras mencionadas publicadas en Italia; los ejemplos vienen a paliar o a sustituir en algunos casos la falta de informaciones explícitas, pero su correcto aprovechamiento por parte de los usuarios es dudoso; por otra parte, subrayar las disimetrías puede ser motivo de errores en el caso de que los usuarios sean estudiantes inexpertos. [...] Una información gramatical exhaustiva y contrastiva puede llevar a poner en discusión el supuesto carácter descriptivo y no normativo de los DDBB [=dicionarios bilingües], pero se trata de que los estudiantes produzcan enunciados aceptables o bien correctos, sin prescindir, por otra parte, de información correspondiente a la extensión territorial del español (San Vicente Santiago 2017: 89-90).

Chi consulta dizionari bilingui di lingue affini ha spesso l'onere di ricavare l'informazione sintattica da più parti della microstruttura, ad esempio dalle marche (transitivo, intransitivo, assoluto, impersonale, pronominale), dall'indicazione dell'ausiliare e dagli esempi. Invece i dizionari bilingui italiano-inglese o italiano-tedesco prestano maggior attenzione alla costruzione del verbo, anche perché presenta più elementi differenti nelle due lingue appaiate.

Siamo di fronte ad un ventaglio di soluzioni che vanno da

a- un atteggiamento omonimico (**divertire** e **divertirsi** sono due lemmi con le rispettive glosse);

b- a una soluzione simile a quella dello Zingarelli per cui c'è un solo lemma *divertire*, ma l'organizzazione della microstruttura è tale che i significati della forma *divertirsi* costituiscono una sezione separata (e nella versione digitale ancor più perspicua);

c- a una microstruttura polisemica come quella del Blumenthal, Rovere (ribadita anche nella versione digitale del 2016), in cui però la costruzione del verbo in *-si* è abbastanza perspicua;

d- a una struttura polisemica poco perspicua come quella del DRAE, in cui nella glossa di **divertir** al primo significato del verbo usato come transitivo si aggiunge "U. t. c. prnl." cioè "usato anche come pronominale".

A fianco dei verbi pronominali in italiano l'uso impersonale del verbo può presentare una forma con *si* e il verbo alla terza persona che corrisponde allo spagnolo *se*, al francese *on*, al tedesco *es*, all'inglese *it* (o all'uso impersonale di *you / they* e al più raro uso da *British upper class* di *one*). Questo uso non è mai lemmatizzato autonomamente e appare sempre in microstrutture polisemiche nel senso sopra esposto.

Nella pubblicazione viene passato in rassegna l'uso dell'indicazione impersonale in alcuni dizionari italiani monolingui e in dizionari bilingui italiano-tedesco, nell'intento di mostrare che la differenza fra verbo impersonale e uso impersonale del verbo non è chiara. Si argomenta anche tale indicazione non aiuta l'utente non italofono quando è usata per verbi che non sono verbi atmosferici o per verbi come *bisogna*, che presentano solo forma impersonale; per tali verbi è più utile un'indicazione sintattica esplicita come "sono seguiti da una subordinata argomentale all'infinito o introdotta da *che* + congiuntivo, in funzione di soggetto". L'obbligatorietà del congiuntivo è una ragione in più per dare istruzioni dettagliate relativamente a questo uso tipicamente italiano delle soggettive. Le soggettive, frasi in funzione di soggetto, non compaiono come tali nelle lingue in cui è invece mandatorio avere un soggetto neutro, uno *Stellvertreter*, come ingl. *it*, ted. *es*, fr. *il*, per i verbi usati impersonalmente

# Verbi impersonali, anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti

in Rassegna Italiana di Linguistica Applicata n. 1/2017, pp. 47-68

## Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica

Anno XLIX

1/2017

---

*Fondatore* Renzo Titone

*Direttore* Elena Porcelli

*Direttore emerito* Gianfranco Porcelli

*Direttori scientifici* Paolo Balboni e Matteo Santipolo

### **Comitato dei revisori scientifici**

A. Abi Aad (Cagliari), S. Arduini (Urbino), C. Bazzanella (Torino), A. Benucci (Siena Stranieri), G. Bernini (Bergamo), M. Bondi (Modena e Reggio E.), E. Bonvino (RomaTre), C. Bosisio (Milano Cattolica), S. Cacchiani (Modena e Reggio E.), F. Caon (Ca' Foscari), G. Caprara (Malaga), M. Cardona (Bari), S. Caruana (Malta), E. Cognigni (Macerata), C. M. Coonan (Ca' Foscari), D. Coppola (Pisa), E. Corino (Torino), E. M. Dalloiso (Ca' Foscari), B. D'Annunzio (SDA), A. De Marco (Cosenza), A. De Meo (L'Orientale), P. Desideri (Chieti-Pescara), P. Diadori (Siena Stranieri), E. Di Martino (Napoli SOB), B. Di Sabato (Napoli SOB), R. Dolci (Perugia Stranieri), P. Giuliano (Napoli), A. Huguet Canalis (Lleida), G. Iamartino (Milano Statale), M.-C. Jamet (Ca' Foscari), M. G. Lo Duca (Padova, in pensione), G. Iamartino (Milano Statale), M.-C. Jamet (Ca' Foscari), L. Lopriore (Roma Tre), M. C. Luise (Firenze), G. Mansfield (Parma), C. Marello (Torino), M. Masperi (Grenoble 3), P. Mazzotta (Bari), C. Melero Rodriguez (Ca' Foscari), M. Mezzadri (Parma), T. Munyangoyo (Leeds Beckett University), M. Rapacciuolo (Atene Politecnico), E. Nardon (Brescia, Cattolica), P. Palladino (Pavia), G. Pallotti (Modena e Reggio E.), A. Perri (Napoli SOB), E. Piccardo (Toronto OISE), G. Porcelli (Milano, Cattolica, in pensione), C. Preite (Modena e Reggio E.), A. Proietti Basar (Istanbul, Yildiz), G. Serragiotto (Ca' Foscari), F. Sisti (Urbino), R. Sosnowski (Cracovia Jagellonica), M. Stegu (Vienna Wirtschaftsuniversität), C. Vinti (Perugia), M.-B. Vittoz (Torino), C. Williams (Foggia), M.T. Zanola (Milano, Cattolica), N. Zudic (Koper/Capodistria)

BULZONI EDITORE

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

È vietata la traduzione, la memorizzazione elettronica,  
la riproduzione totale o parziale, con qualsiasi mezzo,  
compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.  
L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171  
della Legge n. 633 del 22/04/1941

ISSN 0033-9725

© 2017 by Bulzoni Editore S.r.l.  
00185 Roma, via dei Liburni, 14  
<http://www.bulzoni.it>  
e-mail: [bulzoni@bulzoni.it](mailto:bulzoni@bulzoni.it)

*Sommario*

EDITORIALE

- PAOLO E. BALBONI, *Ricerca hard e soft, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: Un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica?* ..... p.

SAGGI

- MICHELA CANEPARI, *Applying a New Model of Translation to Christine Brooke-Rose's Such: Integrating Translation and Linguistics* ..... »
- ELISA CORINO E CARLA MARELLO *Verbi impersonali anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti* ..... »
- ANNA DE MARCO, *I segnali discorsivi nel parlato di emigrati italiani in Germania* ..... »
- MARIA CECILIA LUISE, GIULIA TARDI, *Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università* ..... »
- DANIEL SŁAPEK, *Argomenti grammaticali nei manuali e nei certificati d'italiano LS* ..... »
- GRAZIANO SERRAGIOTTO, *La valutazione per l'apprendimento delle lingue straniere dal punto di vista dei docenti* ..... »

LETTERATURA SCIENTIFICA

- PAOLO E. BALBONI, *Biblioteca Italiana dell'Educazione Linguistica, BELI – Aggiornamento 2016* ..... »
- ELISA FIORENZA, *recensione a VALENTINI A. (a cura di), 2016, L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione, FIRENZE, Cesati* ..... »
- Guida agli autori di RILA ..... »

ELISA CORINO E CARLA MARELLO  
*Università di Torino*

VERBI IMPERSONALI,  
ANZI USI IMPERSONALI DEI VERBI.  
MICROSTRUTTURE DI DIZIONARI BILINGUI  
E MONOLINGUI ITALIANI  
ED ESIGENZE DEGLI APPRENDENTI\*

I dizionari bilingui che mettono in contatto due lingue romanze, data la struttura morfosintattica “affine” delle lingue stesse e le rispettive tradizioni di dizionari monolingui, di solito non isolano le informazioni sulla costruzione del verbo a lemma in una parte ben individuabile della microstruttura. Chi consulta ha l’onere di ricavare l’informazione sintattica da più parti della microstruttura, ad esempio dalle marche (transitivo, intransitivo, assoluto, impersonale, pronominale), dall’indicazione dell’ausiliare e dagli esempi. I dizionari bilingui italiano-inglese o italiano-tedesco prestano maggior attenzione alla costruzione del verbo, anche perché presenta più elementi differenti nelle due lingue appaiate.

Esamineremo come viene trattata l’informazione relativa agli usi che ricevono la marca impersonale, istituendo un confronto con gli usi effettivi che ne fanno gli apprendenti di italiano L2.

Proponiamo di dare maggior visibilità alle indicazioni sintattiche in strumenti lessicografici usati da utenti con bagaglio metalinguistico grammaticale “leggero”, perché riteniamo che ciò possa esser d’ausilio, oltre che ai discenti, ai docenti che vogliono far usare in modo efficace il dizionario bilingue (o monolingue per apprendenti) nell’apprendimento autonomo, ma guidato, a livelli A1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

\* Il contributo è frutto della collaborazione delle due autrici, tuttavia sono di Marellino i §§ 1, 2, 3, 6; sono di Corino i §§ 4, 5.

## 1. Le microstrutture di verbi

Le microstrutture dei verbi sono quelle a cui è affidata la maggior parte di informazione sintattica all'interno dei dizionari. È così fin dagli inizi della lessicografia monolingue e bilingue europea moderna, ma è particolarmente evidente per la lessicografia italiana, che si è trovata a render conto di una lingua poco parlata e quindi a presentare in sincronia costruzioni verbali appartenenti spesso a varietà diacroniche diverse.

Di solito c'è più sintassi nei dizionari monolingui che nei bilingui, però con la tendenza a inserire le cosiddette *Note d'uso* anche i bilingui cominciano a dar spazio alla sintassi in chiave contrastiva<sup>1</sup>.

Inoltre, come è ovvio, nei monolingui per apprendenti stranieri c'è più informazione sintattica che nei monolingui per parlanti nativi.

In passato ci siamo soffermati sull'uso della marca *transitivo assoluto* in dizionari di lingue romanze (cf. Marello 1996); vogliamo qui affrontare la marca *impersonale*. Si tratta infatti di due marche che presuppongono un'assenza nel quadro argomentale del verbo: nel primo caso la marca segnala che il complemento oggetto non si manifesta, nell'altro non c'è il soggetto.

Osserviamo che

1. sarebbe consigliabile limitare l'annotazione *verbo impersonale* ai soli verbi atmosferici<sup>2</sup>, sempre che la si voglia mantenere, ritenendo comunque molto appropriato l'atteggiamento dei monolingui italiani che, anche per i verbi atmosferici, premettono *intransitivo a impersonale*.
2. bisognerebbe parlare solo di *uso impersonale*, e non di *verbo impersonale*, quando "l'impersonalità" è data dalla terza singolare preceduta da *si* come in *si dice, si mormora*, etc..
3. quando il soggetto può esser costituito dalla soggettiva (o da una completiva) è il caso di adottare una dicitura esplicita simile a quella del Sabatini Coletti "Con frase soggettiva al posto del sogg.

<sup>1</sup> In relazione allo specifico verbo e di seguito alla sua voce. I compendi grammaticali contrastivi inseriti a metà, all'inizio o alla fine del dizionario sono un diverso tipico modo di inserire la sintassi nei dizionari.

<sup>2</sup> E a verbi come *bisogna* che presentano solo forma impersonale, e sono seguiti da una subordinata argomentale all'infinito o introdotta da *che* + congiuntivo, in funzione di soggetto.

il v., in terza pers. sing., assume valore impers” (Cfr. anche Marello 2013a).

### 1.1 *Le microstrutture di verbi nei bilingui*

Nei dizionari monolingui le microstrutture sono più ricche di sintassi rispetto ai bilingui, tuttavia le note d’uso contenute negli articoli di questi ultimi sono una ricca fonte di informazione sintattica in chiave contrastiva, che riguardano molti aspetti del lemma – pronuncia, morfosintassi, stilistica, pragmatica, idiomatica e semantica – e che diventano perciò un’utile guida per gli apprendenti. Se i dizionari bilingui si usano soprattutto per comprendere un testo in L2, una microstruttura verbale disposta in modo da riflettere l’intorno linguistico è più utile per l’utente straniero che ignora il significato.

Nel caso dei verbi le informazioni grammaticali sono strettamente legate al pattern sintattico definito dalla valenza del verbo. Laddove un verbo ammette più costruzioni l’approccio adottato dai dizionari italiani è spesso di tipo omonimico: anche se c’è un solo lemma in neretto la suddivisione interna in blocchi transitivo, intransitivo, pronominale (o riflessivo) è rispettata come se si trattasse di verbi diversi. All’interno della stessa voce i discriminanti etichettati come A, B e C corrispondono a costruzioni diverse di uno stesso significante (ad esempio transitivo, intransitivo e riflessivo) e le sfumature semantiche sono contrassegnate dalla numerazione dei sensi, che ricomincia in ciascuna sottosezione.

Tale approccio ha uno svantaggio: talvolta insieme al pattern sintattico cambia anche il significato del lemma e sotto una stessa voce troviamo non semplici sfumature o usi, bensì veri e propri verbi diversi che dovrebbero venire lemmatizzati come entrate diverse.

Si pensi ad esempio a *importare* nello Zingarelli 2016, in cui sotto A v. tr. è contenuto il significato di ‘far entrare nel proprio Paese merci provenienti da un Paese straniero, sotto B v. intr. (aus. essere) 1 ‘premere, interessare, stare a cuore’, sotto C v. intr., spec. impers. (aus. essere) 1 ‘interessare’ [...] 2 essere necessario, occorrere’. Notiamo come A sia semanticamente molto lontano da B, che invece non è altro che una variante sintattica di C.

La microstruttura omonimica legata alle costruzioni sintattiche è idonea tanto per i dizionari monolingui come per i bilingui, mentre una microstruttura basata sul senso non funziona bene nei bilingui a causa dell’anisomorfismo semantico delle lingue naturali (cf. il caso di *bisogna* in § 4).

Il trattamento omonimico, se applicato in modo “arioso” (per esempio come appare nelle versioni digitali dove si va a capo tutte le volte che si passa da transitivo a intransitivo o a pronominale), alleggerisce, frazionandole, voci altrimenti troppo dense.

## 2. Impersonali: verbi o usi del verbo?

Riguardo alla natura dei verbi impersonali, il Petit Robert recita:

**impersonnel, elle** [ɛ̃pɛʁsɔnɛl] **adjectif**



**1. Gramm.** Qui exprime une action sans sujet réel ou dont le sujet ne peut être déterminé. *Verbes impersonnels*, ne s'employant qu'à la troisième personne du singulier et à l'infinitif.

*Verbes essentiellement impersonnels* (falloir, neiger, etc.).

*Verbes accidentellement impersonnels*: formes, tournures, constructions impersonnelles de verbes personnels (ex. Il a été décidé que...; mieux vaut). **N. m.** *Un impersonnel*: un verbe impersonnel.

*Modes impersonnels* (infinitif, participe).

L'avverbio – *accidentellement* – riflette il cuore della discussione sull'opportunità di attribuire l'etichetta "impersonale" ad un verbo e sulla scelta della microstruttura più adeguata per definire la sintassi e la semantica.

Ci si domanda quindi quale *status* dare a quegli "impersonali accidentali" e come organizzare le voci dei dizionari in relazione alla lemmatizzazione, ai discriminatori di significato, alle indicazioni morfosintattiche di tali usi impersonali rispetto agli "impersonali sempre".

Quella degli impersonali è una categoria, se di categoria si può parlare, caratterizzata da un'estrema elasticità sincronica (che ne riflette l'instabilità diacronica, cf. Cennamo 2010); è bene quindi stabilire cosa chiamare impersonale: solo i verbi meteorologici e verbi zeroargomentali come *bisognare* e *occorrere*?

Se nel De Mauro (2000)<sup>3</sup> cerchiamo categoria "verbo" e "impers." nella definizione, troviamo 116 verbi ed anche espressioni come *è escluso, è destino, è forza, è evidente, noto, ovvio, risaputo, scontato*. "Verbo impersonale" non è un'annotazione alta a livello di "transitivo" o "intransitivo", ma impersonale si aggiunge solitamente a intransitivo.

Nel Devoto Oli (2011) cercando "verbo" e "impersonale" nel campo denominato "ambiti" si trovano 101 verbi; anche in questo dizionario non c'è una distinzione alta per il verbo impersonale, ma solo usi impersonali.

<sup>3</sup> Non abbiamo usato il più recente dizionario *Nuovo De Mauro* che si trova nel sito della rivista Internazionale <http://dizionario.internazionale.it/> perché non consente le ricerche avanzate che sono invece possibili sulla versione digitale del vocabolario del 2000.

Anche i verbi atmosferici non sono annotati come verbi impersonali, ma come intr. impersonali o con uso impersonale.

Lo Zingarelli 2012 ha 119 voci<sup>4</sup> che contengono *impers(onale)* di cui alcune riguardano pronomi come *tu, noi, ci*; l'annotazione non è mai *v. impersonale*, esiste sempre un transitivo o intransitivo e la grande suddivisione della microstruttura è fatta, nella maggioranza dei casi, in base a transitivo o intransitivo, intransitivo pronominale. Compare spesso *anche impers(onale)*.

Emblematico è il caso del già menzionato *importare*: nel monolingue Zanichelli 2016 la marca di v. intr. spec.(ialmente) *impers.* viene attribuita a una sezione C, come se si trattasse di una costruzione completamente diversa da quella illustrata nella sezione B, mentre ci sembra si tratti piuttosto di un uso del verbo che può presentare pure una costruzione con proposizione soggettiva senza esprimere *a chi* importa. In De Mauro 2000 infatti troviamo due lemmi: **importare**<sup>2</sup> è verbo che significa 'far entrare merci nel proprio paese' mentre **importare**<sup>1</sup> ha un significato 1 *intr.* 'avere importanza, interessare' che può essere *anche impers.* e un secondo significato 2. *intr.* 'occorrere, essere necessario'<sup>5</sup>. Che venga dato per primo il significato di *avere importanza* e non quello di *introdurre merci nel paese* è dovuto al fatto che De Mauro segue un ordine legato alla frequenza, mentre lo Zanichelli segue un ordine "grammaticale" (la sequenza transitivo-intransitivo-intransitivo pronominale o impersonale a seconda del verbo) per tutti i verbi, indipendentemente dalla frequenza d'uso.

Sembrerebbe dunque che la scelta di avere una partizione a livello alto per i verbi impersonali e l'etichetta impersonale da sola, senza accompagnamento di trans. o intr., sia una caratteristica dei dizionari bilingui, soprattutto italiano-tedesco, che hanno isolato i verbi impersonali, non semplicemente "una serie di verbi usata in senso impersonale" (Renzi, Salvi 2001:665).

### 2.1 Impersonale nei bilingui

Alcuni dizionari bilingui contemplano la definizione *con uso impersonale*, alternandola al discriminante *impers* indicizzato alla pari di *intr* e *tr* o *pron.*: sembrano essere scelte poco coerenti e dettate dalla casualità piuttosto che da un principio definito.

Un esempio rappresentativo della casistica riscontrata nel trattamento degli impersonali è *dire*. Si tratta di un verbo che, oltre alla costruzione

<sup>4</sup> Lo Zingarelli 2014 ne ha 122, lo Zingarelli 2016 ne ha 123.

<sup>5</sup> Si noti che anche questo significato è dato come *intr spec. impers.* da Zingarelli 2016.

transitiva sogg-v-arg, ammette anche sogg-v-arg-prep.arg e con il *si* passivante alla terza persona singolare forma una frase impersonale reggente di una soggettiva (Sabatini Coletti). Gli esempi sotto riportati<sup>6</sup> delineano piuttosto un uso legato alla presenza della particella pronominale e non tanto una costruzione che richieda la creazione di una sezione *ad hoc* come verbo intr. impersonale; altrimenti un qualsiasi verbo di opinione o pensiero che possa sostituire *dire* negli esempi riportati dovrebbe avere la marca di *impersonale* all'interno della microstruttura del lemma. E invece con *vociferare* non accade, né con *ritenere* o *pensare*.

### Dire

C itr impers

sagen: si dice che sia molto ricco, man sagt, <sup>L</sup>dass er sehr reich ist<sup>J</sup> / [er sei sehr reich]; si direbbe che tutto sia finito, <sup>L</sup>man könnte/sollte meinen, dass<sup>J</sup> / [es sieht so aus, als ob] alles zu Ende wäre; da qui si direbbe che manca poco per arrivare, es sieht so aus, als wären wir bald da; a quanto si dice..., nach dem, was man so sagt... Giacoma-Kolb online

B v. intr. impers.dire: si dice che sia stato trasferito, on dit qu'il a été muté; si direbbe che tutto sia finito, on dirait que tout est fini Boch online

B v. intr. impers. decir: non si direbbe, no se diría; si dice che il costo della vita aumenterà ancora, se dice que el coste de la vida subirá aún más; a quanto si dice, según dicen. Il dizionario di spagnolo on line

### Vociferare

tr <di solito impers>

(insinuare) vociferare di qu/qc {DELLA SORELLA, DEL LICENZIAMENTO DI QU} über jdn/von etw (dat) munkeln fam: si vocifera che tu te ne voglia andar via, man munkelt, dass du weggehen willst fam. Giacoma-Kolb online

v. intr. (► coniug. 3 amère; io vocifero)1 vociférer2 faire courir des bruits: si vocifera che ..., le bruit court que ... in Boch 2012 online

<sup>6</sup> Gli esempi sono tratti dai dizionari Zanichelli online che sono accomunati da una certa omogeneità nella struttura e nell'articolazione dei lemmi, nonché nella scelta del lemmario. Si noti che nel caso di *dire* il bilingue italiano-inglese è l'unico a escludere l'entrata del verbo con marca impersonale.

v. tr.

ir diciendo, insinuar, murmurar: si vocifera che ci saranno grandi cambiamenti, se va diciendo que habrá grandes cambios. Dizionario di spagnolo Sañe-Schepisi 2014 online

B v.tr.(spargere la voce) rumorear, ir diciendo, murmurar: si vocifera che vuole cambiare lavoro se rumorea que quiere cambiar de trabajo, van diciendo que quiere cambiar de trabajo. Dizionario Arqués-Padoan 2012 online

B v. t.to rumour: Si vocifera che..., it is rumoured that...(Ragazzini 2014)

Allo stesso modo tutti i verbi fasali (*incominciare, continuare, cessare, finire*) e altri verbi come *promettere, minacciare* ricevono l'indicazione *anche impers.*, perché possono comparire in usi in cui reggono un verbo atmosferico.

Ci sono poi casi in cui i bilingui presi in esame differiscono dai monolingui nel trattamento del verbo per questioni di frequenza e/o obsolescenza; se prendiamo in esame *usare*, notiamo che i bilingui non riportano il verbo pron. intr., scarsamente usato oggi, col significato di 'abituarsi', mentre qualche monolingue lo fa<sup>7</sup>.

I monolingui registrano gli usi letterari impersonali di verbi che oggi sono personali, quali *ricordare*: lo Zingarelli riporta *Mi ricorda peraltro di aver veduto più musci arrovesciati che allegri* (I. Nievo). I bilingui sono sincronici per definizione, soprattutto nella parte italiano→lingua straniera pensata per italofofoni che traducono in lingua straniera e quindi non riportano usi che non siano moderni.

### 3. Lemmari a confronto

Il confronto fra l'italiano e le altre lingue in relazione alla marca di impersonale fa necessariamente emergere questioni morfosintattiche legate all'uso dei pronomi e al loro ruolo sintattico e semantico.

Se in italiano il soggetto sintattico di un verbo usato in senso impersonale può essere un'intera frase, in tedesco, francese e inglese il soggetto pronominale è necessariamente espresso, poiché svolge un ruolo sintattico

<sup>7</sup> Se mai alcuni bilingui riportano l'etichetta v. intr. Impers. per *usarsi* come 'essere solito', mentre altri lo danno come variante di *usare* nello stesso senso.

irrinunciabile ed è spesso a tutti gli effetti anche il soggetto della predicazione.

Il tedesco dispone di due pronomi per costruzioni di verbi con uso impersonale<sup>8</sup>: *man* (ein- per accusativo e dativo) ed *es*. Il primo funge da soggetto sintattico – e spesso agente semantico – della proposizione e fa riferimento a un'entità indefinita, ma identificabile in una persona, in contesti generici o laddove il ruolo di agente è irrilevante o non individuabile, del tutto simile all'inglese *one* o al francese *on*. Il secondo ha funzione di pronome, *Platzhalter*, correlato cataforico e soggetto/oggetto formale (Helbig-Busha 2005:239); oltre a fungere da soggetto sintattico per i verbi atmosferici (similmente a *it* in inglese e *il* in francese), per i verbi copulativi seguiti da aggettivi, per i verbi che selezionano pronomi al dativo o all'accusativo, esso svolge una funzione simile al *si* passivante italiano nel *Vorgangspassiv*, pur ricoprendo il ruolo sintattico di soggetto, e diventa un elemento di ancoraggio cataforico nelle principali con verbi impersonali o copula+aggettivo.

Considerati quindi l'evidente anisomorfismo sintattico e la complessità dei sistemi pronominali, la marca di *impersonale* attribuita ad alcune delle voci contenute nei lemmari dei bilingui si rivela superflua: si veda, ad esempio, *parlare* nel dizionario italiano-tedesco Giacoma-Kolb, in cui, sotto il discriminatore C *impers.*, troviamo un uso del verbo che in tedesco rientra in una casistica grammaticale prevedibile (il verbo introdotto dal *si* passivante viene reso con *man+V*) e facilmente identificabile dagli apprendenti.

L'inglese invece pare preferire alla traduzione letterale dell'impersonale la costruzione passiva o una variante personale; ciò probabilmente motiva la più rara presenza di una partizione impersonale sullo stesso piano di transitivo e intransitivo. I verbi che ammettono un uso con il *si* passivante, lo registrano fra le accezioni: così nel significato 14 di *volere* 'sostenere' appare la dicitura *anche impers.* E l'esempio *Si vuole sia stato avvelenato* è tradotto *he is said to have been poisoned* (Ragazzini 2016 online). In altri casi è dato solo l'esempio senza nessuna marca. L'esempio che nel dizionario bilingue italiano-tedesco era dato nella sezione C impersonale del lemma *parlare* – e cioè *Si parla di tagli al personale* – è nel bilingue italiano-inglese all'interno dei vari esempi del significato 3 'trattare parlando' ed è tradotto *there is some talk about staff cuts*.

---

<sup>8</sup> Helbig, Buscha (2005:46) definiscono come impersonale unicamente "Verben, die Witterungserscheinungen oder Änderungen in der Tages- bzw. Jahreszeit bezeichnen" e che sono in stretta relazione con l'*es* impersonale.

### 3.1 Indiscutibilmente impersonali?

Se esaminiamo i verbi che recano l'etichetta *impers.*<sup>9</sup> nei vari dizionari presi in esame, notiamo che c'è un generale accordo sui meteorologici (*gelare, grandinare, lampeggiare...*, financo *scurire*) e sugli zerovalenti che richiedono una soggettiva (*bisognare, sembrare, parere*); i lemmari divergono notevolmente per quanto riguarda tutti gli altri verbi.

Possiamo osservare che i bilingui annoverano un gran numero di verbi meteorologici: da *diluviare* del Dizionario di spagnolo agli iterativi *rinevicare* e *ripiovere* del Boch, agli ingressivi *albeggiare* e *annottare*, ma anche *balenare, brinare, rabbuiare...* condivisi dai bilingui inglese e tedesco.

Per il resto la marca *impersonale* dei verbi nei bilingui varia a seconda del dizionario; sommando le due sezioni in quello di tedesco Giacomina-Kolb compare 244 volte, nel Boch di francese 114, mentre il bilingue italiano-inglese Ragazzini ne presenta 87. Il dizionario spagnolo Sañé-Schepisi presenta *impersonale* 69 volte, Arqués-Padoan 122 volte.

Il diverso trattamento dei verbi cosiddetti impersonali non atmosferici emerge ancora di più se confrontiamo le voci di impersonali di un monolingue italiano (ad esempio i verbi<sup>10</sup> che nel dizionario Sabatini Coletti presentano la dicitura "Con frase soggettiva al posto del sogg. il v., in terza pers. sing., assume valore *impers.*") con quelle dei dizionari bilingui. Si veda l'interessante nota *tutti pers(onali)* riferita ai traducenti di *risultare* 'esser noto' nel Ragazzini 2016:

3 (essere noto) to understand\*, to hear\*, to know\* (tutti pers.): *Mi risulta che sia stato licenziato*, I understand (o have heard) that he was sacked;

Osserviamo che nei dizionari di francese e spagnolo, pur accomunati da uno stesso numero di entrate, i verbi marcati come impersonali non sono gli stessi. Il dizionario francese inserisce sei voci che non condivide con nessun altro bilingue della stessa casa editrice (Tab. 1)<sup>11</sup>; lo spagnolo, che condivide un maggior numero di entrate impersonali con gli altri dizionari,

<sup>9</sup> Estratti dalla sezione italiano > lingua straniera.

<sup>10</sup> Sono: accadere, addivenire, andare, avvenire, bastare, bisognare, calere, capitare, comodare, conseguire, constare, convenire, costare<sup>2</sup>, cuocere, dipendere, dispiacere<sup>1</sup>, divenire<sup>1</sup>, dolere, emergere, essere<sup>1</sup>, garbare, giovare, importare<sup>1</sup>, interessare, intervenire ('succedere'), licere, necessitare, occorrere, pesare, piacere<sup>1</sup>, premere, riaccadere, rimordere, rin crescere, risultare, ritoccare, riuscire, rodere, saltare, scomodare, sconvenire, servire, sfuggire, sorprendere, spettare, spiacere, spiegarsi, stare, stupire, succedere, susseguire, tardare, toccare, vociferare.

<sup>11</sup> Le celle più scure delle tabelle evidenziano i verbi non meteorologici.

ne aggiunge solo tre “insolite” (Tab. 2), tra le quali *dare*, non contemplato in alcuno degli altri dizionari esaminati, nella costruzione *si dà il caso che, può darsi*.

IT-FR
consumare
mareggiare
rigelare
rimettere
rinevicare
rinfrescare
ripiovere

Tabella 1

IT-ES
costumare
dare
disconvenire

Tabella 2

Il dizionario di tedesco inserisce un numero considerevole di marche di impersonali in verbi intransitivi (Tab. 3); quello di inglese è l’unico ad etichettare *avere* (Tab. 4), ma si noti che, a differenza di quanto avviene per *parlare* nel dizionario di tedesco, che viene inserito a livello di discriminatore sintattico indicato con la lettera maiuscola C, qui l’impersonale è elencato tra le sfumature di significato – 13 (impers.) there is [are, etc.]: *Non si hanno notizie di loro, there is no news of them; Si è avuto un calo nelle vendite, there has been a drop in sales*. È una scelta strutturale che pare segnalare un *uso*, più che una natura impersonale vera e propria

IT-DE
accadere
importare
minacciare
parlare
pioviscolare
potere
principiare
riattaccare
rischiare
sgelare

IT-EN
avere
difettare
diluviare
folgorare
impiegare
lasciare
mettere
nevischiare
pesare
rannuvolare

sghiacciare
spiacere
succedere
vociferare

Tabella 3

Tabella 4

Anche *andare*, condiviso dal tedesco con il monolingue italiano, segna una differenza tra i bilingui tedesco e inglese: nella sua accezione di *piacere*, il verbo viene etichettato come *impers.* dall'uno, ma non riceve alcuna marca nell'altro.

Un breve sguardo alla sezione lingua straniera-italiano apre una riflessione sull'utilità che l'annotazione *verbo impersonale* riveste per gli stranieri che usino tale sezione per tradurre in italiano: qui l'etichetta *impers.* si trova sul lemma in lingua straniera (il lemma cercato dall'utente), ma per risultare effettivamente utile all'apprendente dovrebbe essere messa sistematicamente sul traducete, cosa che talvolta avviene nel dizionario italiano-inglese, seppur non in modo sistematico.

#### 4. Impersonali e apprendenti: usi e sfumature in VALICO

Tra i verbi impersonali – o con uso impersonale – più usati dagli apprendenti in VALICO e GranVALICO<sup>12</sup> troviamo *sembrare* nella costruzione seguita da subordinata soggettiva (già oggetto di uno studio approfondito in Marelo 2013b), come in (1)-(3).

- (1) uomo sente qualcuno dietro di lui, le **sembra** che c'è un'altra persona e ha paura
- (2) Mi **sembra** che la donna parte in viaggio e che l'uomo l'accompagna perché ha un "attaché case"
- (3) ecco un uomo con la veste nera e un berretto nero e **sembra** che scappa da qualcuno e non vede i due sposi che stanno camminando nella stazione.

<sup>12</sup> Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online, [www.valico.org](http://www.valico.org) (Marelo et al. 2011). Sono stati interrogati entrambi i corpora, poiché lo stimolo iconico usato per elicitare i testi in VALICO definisce significativamente il lessico da usare nella produzione, restringendo la varietà di verbi da usare.

È presente anche un cospicuo numero di occorrenze in cui *sembrare* è usato nella sua funzione copulativa, segno che gli apprendenti sono consapevoli delle diverse funzioni rivestite dal verbo – e delle corrispondenti costruzioni sintattiche.

- (4) Al centro vediamo un uomo che **sembra** molto sorpreso o piuttosto interdetto.

Emergono però anche alcuni dubbi sulla costruzione impersonale, evidenti in quei periodi in cui il *si* impersonale usato alla terza persona dei verbi transitivi viene sovraesteso e si innesta su un intransitivo che ha anche uso impersonale, ad esempio *sembrare*, quasi a sottolineare la funzione impersonale del verbo nella frase<sup>13</sup>.

- (5) Prima **si sembrava** che lei fosse contenta, però a dopo, si è messa ad arrabbiarsi con lui
- (6) La zia davvero si è innamorata e **si sembrava** che fosse più felice che mai prima.
- (7) gli compagnaiva un cane grande che **si sembra** sia molto arrabbiato
- (8) Sul mare, ci sono sacco di uccelli schifosi, brutti ma lui **si sembra** felice.
- (9) è una città piena della viva ha gente vivono pianamente è spesso la stress si trovona nel altre paesi non **si sembra** vivere qui

Se nel caso di *sembrare*, però, il verbo stesso prevede una costruzione impersonale selezionando la subordinata soggettiva, nel caso di altri verbi il pronome anteposto al verbo dà origine a frasi la cui interpretazione risulta ambigua. Nel caso di (10) la frase si presta a più interpretazioni: (a) con diatesi attiva *lo spettacolo cominciava*, con il SN soggetto e il *si* superfluo; (b) con diatesi passiva *lo spettacolo veniva aperto dalla presentazione*, dove il *si* assume valore passivante; (c) come un'effettiva costruzione impersonale in cui *cominciare* è verbo transitivo e l'agrammaticalità della fra-

---

<sup>13</sup> L'origine di tali usi di *si* nell'italiano L2 potrebbe trovare una possibile spiegazione anche negli studi sulle sequenze di acquisizione del sistema verbale dell'italiano L2 (Berretta 1986; Gianino 2004; Giacalone Ramat 2006; Jezek-Rastelli 2008; Pona 2009): *si* è tra i primi clitici a comparire con molti verbi di natura diversa. Tuttavia ci pare qui che la sovrapposizione del *si* in *si sembra* con il *si* impersonale sia l'ipotesi più plausibile.

se in questione è imputabile all'errato ordine dei costituenti (*Si cominciava lo spettacolo dalla presentazione*); (d) con la mancanza di un segno di interpunzione (una virgola o un due punti) nel caso si voglia interpretare la frase come una dislocazione a sinistra possibile nel parlato, che topicalizza *lo spettacolo*.

Si tratta di un caso simile a (11), che letto come dislocazione può funzionare come impersonale (sul modello di (10), ma considerato nella sua effettiva struttura lineare presenta un errore di accordo e implica una lettura passiva con un soggetto espresso.

(10) Lo spettacolo si cominciava dalla presentazione delle candidate.

(11) Gli scacchi si gioca in due persone

(12) A pallavolo si gioca in sei persone

È proprio il pronome *si* a costituire una delle fonti di errore maggiori, gli apprendenti mostrano difficoltà nel distinguere l'uso impersonale da quello passivante e, sovrapponendoli, ne sovraestendono e ipergeneralizzano l'uso.

(13) Questi corsi si fanno dai professori universitari.

(14) La pasta si fa solo d'aqua di burro e di farina, doppx i mirtilli sono depositati e cotto mezzora nel forno

(15) Tuttavia, il suo nome si ha detto sul [ loudspeaker ] per il telefono

(16) In Giappone gli impiegati e gli studenti di università spesso si usano la taverna perché non è costosa ed è possibile parlare con alta voce con i colleghi

(17) Ben presto gli altri personaggi della scena si verranno immischiati nel flusso travolgente dell'azione.

Tra gli esercizi a scelta multipla elaborati intorno a VALICO (<http://www.valico.org/esercizi.html>), è particolarmente significativo un item commentato da alcuni studenti anglofoni in cui la frase "*Molte cose si possono essere comprate quando si hanno tanti soldi*" viene riconosciuta da molti come corretta, perché l'accordo sogg-v e v-ogg è coerente o perché "*qualcosa più giusto sarebbe molte cose possono essere comprate quando si hanno tanti soldi, ma non c'è. [...] Allora ho scelto qualcosa che sarebbe più vicino*"; sono pochi gli studenti che riescono a identificare il motivo per cui questa non è la scelta corretta, forse la ragione – commenta

uno studente – è che “*usa tanti verbi*”; la presenza inconciliabile e ridondante del *si* e della costruzione passiva non è mai citata.

Il cospicuo numero di verbi usati correttamente in costruzioni con il *si* è senza dubbio legato anche ad una ragione riconducibile al transfer interlinguistico, sia positivo che negativo. Gli apprendenti tedeschi, che dispongono nella loro L1 di più di un elemento corrispondente al pronome italiano, tendono a fare un uso copioso delle forme impersonali, come in (18) e (19) in cui è evidente l’influenza del *man*, che emerge anche dal mancato accordo verbo-oggetto plurale in favore del mantenimento della terza persona singolare (*si conosce tutti i vicini* = *man kennt alle Nachbarn*, *si ha tutte le possibilità* = *man hat jede Möglichkeiten*).

(18) Parigi mi sembra come molte piccole città insieme, non si sente di vivere in una grande città. Si conosce tutti i vicini, si ha il piccolo negozio?? do ve si compra gli alimenti.

(19) Sicuramente, con una laurea in “economia aziendale internazionale” si ha tutte le possibilità di lavorare nell’azienda che si vuole e si può scegliere

Similmente, anche nei testi dei francofoni e degli anglofoni si ravvisa l’interferenza di *on* e *one* (20, studente francofono che conosce inglese e tedesco).

(20) Di più uno si ricorda del nome della città scritta sulla freccia dove aveva fatto la mietitura.

Quanto alla presenza degli impersonali, o degli usi impersonali di verbi intransitivi, scorrendo l’elenco tratto dai lemmari dei dizionari analizzati, notiamo che alcuni verbi, pur presenti nei corpora, non sono usati in funzione impersonale. L’assenza di molti meteorologici (*annebbiare, grandinare, lampeggiare...*) è senza dubbio dovuta al tipo di consegna alla base dei testi prodotti per VALICO, per altri verbi<sup>14</sup> si tratta semplicemente di una preferenza per l’uso personale.

Altri verbi sono sorprendentemente usati in modo appropriato, quasi idiomatico, come nel caso di (21), in cui un apprendente anglofono alla seconda annualità usa *si dice* in una domanda introdotta da pronome interrogativo, un uso colloquiale non contemplato nel *Profilo della lingua italiana*,

<sup>14</sup> Aggiornare, andare, attaccare, avvenire, cessare, durare, gelare, giovare, lamentare, meritare, promettere, respirare, ricominciare, rinfrescare, riscaldare, rischiare, tardare, tornare.

seppur legato alla funzione di strutturazione del discorso-riferire opinioni altrui ‘si dice / dicono che *proposizione*’, elencato tra le competenze B2.

(21) Giovanni le ha chiesto, “Che si dice?”

### 5. Il caso di *bisogna*

Le occorrenze di *bisognare* in VALICO offrono alcuni spunti di riflessione sulla necessità di una didattica che contempli il confronto fra la lingua madre e la lingua straniera, anche laddove non ci sia differenza di costruzione sintattica impersonale.

Dal punto di vista sintattico si tratta di un verbo che ammette sia la costruzione transitiva, seppur desueta, con il significato di *essere necessario a qualcuno*, sia la costruzione intransitiva, e con frase soggettiva al posto del soggetto, in terza persona singolare, assume il valore impersonale. In questo caso è la semantica del verbo a risultare complessa, soprattutto se considerata in chiave interlinguistica e confrontata con lingue come l’inglese o il tedesco – e in minor misura il francese – che selezionano mezzi diversi per esprimere la polisemia italiana: essere opportuno, utile, necessario, esprimere divieto (preceduto da negazione), enfatizzare e intensificare verbi di percezione. Un controllo a campione sul corpus RIDIRE<sup>15</sup> fornisce una proiezione significativa degli usi più frequenti di *bisogna* in italiano: eccezion fatta per alcuni casi di negazione-V, le prime cento occorrenze della forma esprimono per lo più una necessità o un dovere (nell’accezione di *si deve* o *è necessario*), indipendentemente dalla tipologia testuale e dal dominio selezionato.

Il *Profilo della lingua italiana* inserisce a livello B2 tutte le accezioni del verbo *bisognare* (v. int.) usato in forma impersonale alla terza persona singolare, si noti che tra i descrittori non è contemplata l’indicazione “frase soggettiva”, per cui le soggettive implicate nella costruzione del verbo sono incluse sotto la dicitura “proposizione infinitiva”.

La prima funzione elencata è quella di divieto (*non bisogna* + proposizione infinitiva), seguita da obbligo per esprimere opinioni o atteggiamenti (*ora bisogna andare*), per esprimere una norma sociale o morale (*bisogna proteggere la natura*) e solo in ultimo viene citata la necessità; è escluso da questo computo il valore intensivo, forse più confacente a una competenza comunicativa C1.

<sup>15</sup> <http://www.ridire.it>.

Dalle occorrenze estratte da VALICO e GranVALICO appare evidente che gli apprendenti hanno presenti gli usi citati e prediligono l'uso del *bisogna* portatore di necessità.

(22) L'operazione è indispensabile e **bisogna** intervenire anche se il costo potrebbe essere elevatissimo.

(23) Per il collegamento con le altre città **bisogna** prendere un autobus che passa puntualmente alle otto del mattino, altrimenti **bisogna** utilizzare la propria macchina.

Non mancano gli esempi di opinioni o dovere morale (24) La noce <var> arrivata | calata </var>, si dice **bisogna** partire.

(25) Allora **bisogna** darci da fare anche noi cittadini, da parte di maestri di scuola.

Emergono poi numerose produzioni in cui *bisogna* viene usato in costruzioni transitive per esprimere necessità sul modello del *need* inglese; in (26)-(28) si tratta della sfumatura espressa da *aver bisogno*, in (29) da *essere necessario*

(26) Il altre ragazzo ha pensato capi qui lei **bisognava** aiuta.

(27) Carlo è sorprendido e ricorda, lui sta al lavoro e la sua compagna **bisogna** del computer. # Carlo è molto apenado e finisci il suo lavoro rapido e va alla sua casa dove

(28) secondo lei, non sia d'accordo dormire mentre si dovrebbe lavorare. Adesso ho tutto il tempio che **bisogna** per a pensare belle donne e isole deserte.

(29) Ma, prima **bisogna** di un po' di storia ; nella prima metà del ventesimo secolo, verso i 1920.

Alla luce degli esempi precedenti, anche il seguente, apparentemente corretto, pare rivelare piuttosto un *covert error*: il verbo non sarebbe impersonale, ma si accorderebbe con il soggetto sintattico della frase personale

(30) Siccome aveva la patente per nave, allora **bisognava** noleggiare una barca e poi, una bella donna indispensabile per un viaggio memorabile.

Anche in costruzioni personali *bisognare* crea problemi: l'abbiamo constatato ascoltando le motivazioni che hanno portato studenti brasiliani

ad attribuire punteggi di progressiva scorrettezza ai distrattori nell'esercizio a scelta multipla

- a L'uomo ha pensato che questa donna avesse bisogno di un aiuto.
- b L'uomo ha pensato che questa donna bisognasse un aiuto.
- c L'uomo ha pensato che questa donna aveva bisogno di un aiuto.
- d L'uomo ha pensato che questa donna bisognava un aiuto

Gli studenti si concentrano sul modo del verbo e scelgono A e B perché sono al congiuntivo e attribuiscono due punti a C e uno a D perché:” C 2 punti: penso che il verbo non corretto perché la persona sta usando l'indicativo e non il congiuntivo; D 1 punto, perché la persona sta usando il verbo nell'indicativo, meglio usare il congiuntivo composto”. Un altro studente ha osservato:

“4 punti a B: è necessario che abbia un congiuntivo; 3 a D, perché sarebbe possibile come un parlato; 2 punti ad A, perché c'è il congiuntivo ma al tempo sbagliato; 1 a C, perché sarebbe un sbaglio dello sbaglio (usare l'imperfetto e il trapassato)”.

Una studentessa brasiliana, che attribuisce il punteggio A2, B1, C4, D3, argomenta: “bisognava [in D] sembra l'aveva bisogno”. Un altro studente sostiene: “Bisognere penso che non sia un verbo, per questo la A e la C sono più giusta”. Un altro ancora valuta 2A e 1B e afferma: “in questo esercizio ho scelto quello che mi sembrava più quello che mi ricordi di ascoltare, più giusto lettera C, però non lo so come spiegare”.

### 5.1 *Bisognare, una proposta di voce*

*Bisognare* è un tipico caso di anisomorfismo semantico, perché nel suo uso modale presenta una corrispondenza biunivoca solo con altre lingue romanze. La voce del dizionario risulta invece molto articolata nel caso in cui l'italiano venga messo a confronto con altre lingue, in particolare, con inglese e tedesco, per le quali *bisognare*, a seconda dei suoi significati, corrisponde a modali con azionalità e valori deontici diversi: *to be necessary*, *to have to*, *must* o *ought to* per l'inglese, *nötig sein*, *müssen*, *sollen* o *dürfen* per il tedesco.

Si noti che, mentre il tedesco mantiene comunque la forma impersonale, l'inglese per molti traduttori predilige la selezione di un soggetto (*bisogna rifare tutto daccapo* = *we must do it all over again* o *bisogna far ag-*

*giustare il tetto= the roof needs repairing*) e solo in alcuni casi mantiene l'impersonale con *one* (*non bisogna credere a quello che dice= one mustn't believe what he says*).

Una voce di dizionario funzionale ai bisogni degli apprendenti non solo deve suggerire *cosa vuol dire* o *come si dice*, ma spiegare anche *come si usa* una parola tenendo conto delle difficoltà che il discente incontra di fronte alla lingua straniera. Le riflessioni sull'uso di *bisogna* da parte di apprendenti di italiano lingua straniera dimostrano che la voce di dizionario deve essere oggetto di una didattica che contempli il confronto interlinguistico, soprattutto laddove la distanza tra le lingue comporta significative differenze nel pattern sintattico del verbo, ma non solo.

I dizionari bilingui analizzati rispondono solo in parte a questo bisogno: ordinano i discriminatori secondo criteri semantici, li classificano secondo la categoria transitivo e intransitivo senza però esplicitarne la costruzione (al limite indicando *impers.* o *costruzione personale*). Agli apprendenti è demandata la decodifica degli esempi per risalire alla struttura sintattica intorno al verbo.

Una proposta di voce completa e orientata ai bisogni degli apprendenti dovrebbe dunque coniugare informazioni strutturali con contenuti semantici, integrando una struttura come quella del Sabatini Coletti con i discriminatori semantici.

Una proposta di lemma *bisognare* per un bilingue dovrebbe contenere le descrizioni dei pattern sintattici delle due lingue a confronto.

Innanzitutto la voce dovrebbe indicare la struttura sintattica del verbo nella lingua di partenza e far seguire i traduenti dal pattern legato al verbo di arrivo, fornendo così utili informazioni che fungano da ancoraggio grammaticale per l'apprendente. La struttura sintattica dovrebbe essere anche il discriminante per organizzare la microstruttura della voce.

La microstruttura proposta è sia per l'apprendente italiano di tedesco a livello B1, sia per un tedesco che se ne servisse per tradurre dall'italiano alla sua lingua o anche solo per capire. Il primo teoricamente non avrebbe bisogno di indicazioni come "con frase soggettiva al posto del sogg. il v., in 3<sup>a</sup> sing., in IT ha valore *impers* [soggettiva -v] o [sogg-v-prep.arg]"; il tedesco non avrebbe bisogno delle indicazioni [man+v], né di [con costruzione personale sogg+v] che invece servono all'italiano. In un dizionario on line l'utente potrebbe scegliere la direzione in cui lo usa e di conseguenza occultare le informazioni per lui superflue. Tuttavia per questi tipi di verbi anche ai parlanti nativi fa bene ripassare le costruzioni possibili.

## Bisognare<sup>16</sup>

A con frase soggettiva al posto del sogg. il v., in 3<sup>a</sup> sing., in IT ha valore impers. [soggettiva-v] – *bisogna che o bisogna+V*

- 1 (essere necessario) nötig sein, notwendig sein [es+v ], not|tun, sollen, müssen: [man+v] bisognava bene/pure tornare a casa, man musste eben doch nach Hause zurück
- 2 (dovere) müssen: [man+v] non bisogna crederci, das muss man nicht glauben; [con costruzione personale sogg+v] bisogna che tu lo faccia, du musst es tun
- 3 (essere opportuno) sollen: [man+v] non bisogna ↳spendere troppo ↳/[pensare troppo al passato], man soll nicht zu viel ausgeben/[an die Vergangenheit denken]; non bisogna ridere dei difetti altrui, man soll nicht über die Fehler der anderen lachen
- 4 (essere permesso) dürfen: [man+v] non bisogna fumare, man darf nicht rauchen
- 5 enf müssen, sollen: bisognava vedere!, das musste man sehen!

B[sogg-v-prep.arg] itr

forb <essere> (avere bisogno di) etw nötig haben, etw brauchen, etw benötigen: [con costruzione personale sogg+v] mi bisogna molto denaro, ich brauche viel Geld.

## 6. Prospettive e auspici per impersonale nei dizionari bilingui

Se consideriamo il dizionario bilingue lo strumento lessicografico prediletto dall'apprendente di una lingua straniera, allora questo deve necessariamente rispondere alla necessità di fornire “dati fondamentali sulla lingua” (Schafroth 2011:24) come i contesti sintagmatici tipici di un lessema, le sue collocazioni, le indicazioni sulla sua costruzione sintattica. Verdiani (in Cacia, Papa, Verdiani 2013:157) auspica in questo caso la disseminazione di informazioni “utili a risolvere problemi specifici che si presentano nel corso della comunicazione in lingua straniera, quindi ricezione, produzione e traduzione.”

L'irregolarità con cui la morfosintassi legata ai verbi impersonali e alla loro categorizzazione viene trattata, non risponde al bisogno dei discenti di

<sup>16</sup>I contenuti della voce proposta sono mutuati dal Giacomina-Kolb 2014.

avere uno strumento efficace e immediato per la risoluzione di dubbi o per momenti di autoapprendimento.

In primo luogo tra i *desiderata* per il trattamento degli impersonali nei bilingui c'è senza dubbio l'abbandono dell'annotazione "verbo impersonale" allo stesso livello di "verbo (in)transitivo" per tutti i verbi non atmosferici, a favore di soluzioni differenziate in base al livello dell'apprendente e alla direzione dell'operazione traduttiva.

Nei dizionari bilingui italiani sezione italiano-lingua X sarebbe consigliabile limitare l'annotazione *verbo impersonale* ai soli verbi atmosferici, sempre che la si voglia mantenere; anche per i verbi atmosferici sembra comunque più consono, quando vi sia *verbo impersonale*, l'atteggiamento dei monolingui italiani che, pure per i verbi atmosferici, premettono *intransitivo a impersonale*.

Bisognerebbe invece parlare solo di *uso impersonale*, e non di *verbo impersonale*, quando "l'impersonalità" è data dalla terza persona singolare preceduta da *si* come in *si dice, si mormora*, etc.. Se si danno come verbi impersonali, sullo stesso piano di verbo (in)transitivo, *dire* o *smettere* perché si può trovare *si dice che sia vero* o *E'ha smesso di nevicare*, allora si dovrebbero anche dare, sempre sullo stesso piano di verbo (in)transitivo, le costruzioni assolute, cioè mancanti dell'oggetto.

Molti sono i casi in cui vengono segnalati come impersonali verbi il cui soggetto è costituito dalla soggettiva (o dalla completiva), in tal caso il suggerimento è quello di adottare una descrizione della struttura sintattica, con una dicitura simile a quella del Sabatini Coletti già menzionata "Con frase soggettiva al posto del sogg. il v., in terza pers. sing., assume valore impers." o "Con il *si* passivante e la 3ª sing., forma una frase impers. reggente di una soggettiva".

Infine nei dizionari bilingui sezione lingua X – italiano l'annotazione *verbo impersonale* non appare veramente utile per gli apprendenti italiani, né per gli stranieri, anche perché di solito non sono davvero impersonali, avendo dei pronomi *placeholders* o *Platzhalter*; più funzionale sarebbe invece avvisare che il verbo italiano dato come traducente può avere delle costruzioni con soggettiva e *si* passivante e in tale direzione dei buoni esempi, preceduti da schemi di frase, sono la soluzione più spiccia.

### ***Bibliografia***

BERRETTA M., 1986, "Per uno studio sull'apprendimento dell'italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atonVerbi impersonali", in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, pp. 329-352.

- CENNAMO M., 2010, "Verbi impersonali", in SIMONE R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma, Treccani. [http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-impersonali\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-impersonali_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/)
- CACIA D.; PAPA E., VERDIANI S., 2013, *Dal mondo alle parole. Definizioni spontanee e dizionari d'apprendimento*, Roma, SER.
- GIACALONE RAMAT A., 2006, "Strategie di costruzione dell'enunciato nell'italiano di apprendenti: soggetti generici, costruzioni impersonali e passive", in GRANDI N., IANNACCARO G. (a cura di), *Zhì. Scritti in onore di Emanuele Banfi in occasione del suo 60° compleanno*, Cesena/Roma, Caissa Italia, pp. 239-258.
- GIANINO G.M., 2004, "Strategie per la defocalizzazione dell'agente in apprendenti di italiano L2: dal soggetto generico alla perifrasi passiva" in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n. 1, pp. 49-92.
- HELBIG G.; BUSH A., 2005, *Deutsche Grammatik*, Berlino-Monaco, Langenscheidt.
- JEZEK E.; RASTELLI S., 2008, "Gradiente di inaccusatività e verbi pronominali nell'apprendimento dell'italiano", in BERNINI G. et al. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra, pp. 79-99.
- MARELLO C., 1996, "Oggetti diretti facoltativi in italiano e la nozione di 'transitivo assoluto'", in *Cuadernos de filología italiana*, n. 3, pp. 31-46.
- MARELLO C., 2013, "Die Anmerkung 'unpersönlich' in der Mikrostruktur für Verben in zweisprachigen Wörterbüchern Italienisch – Deutsch", in CANTARINI S. (ed.), *Wortschatz, Wortschätze im Vergleich und Wörterbücher: Methoden, Instrumente und neue Perspektiven*, Berna, Peter Lang, pp. 89-111.
- MARELLO C., 2013b, "Sembra che e subordinate soggettive. Primi sondaggi in italiano L2 scritto", in GEYMONAT F. (a cura di), *Linguistica applicata con stile. In traccia di Bice Mortara Garavelli*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 79-94.
- MARELLO C.; ALLORA A.; COLOMBO S., 2011, "I corpora VALICO e VINCA: stranieri e italiani alle prese con le stesse attività scritte", in MARASCHIO N., DE MARTINO D. (a cura di), *La Piazza delle lingue L'italiano degli altri*, Firenze, Accademia della Crusca, pp.49-61.
- PONA A., 2009, "I pronomi clitici nell'apprendimento dell'italiano come L2: il clitico si nelle varietà di apprendimento", *Annali Online di Ferrara – Lettere*, IV, pp. 15-40.
- RENZI L.; SALVI G.; CARDINALETTI A., 2001, *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino.
- SCHAFROTH, E., 2011, "Caratteristiche fondamentali di un learner's dictionary italiano", in *Italiano lingua due*, pp. 23-52.
- SPINELLI B.; PARIZZI F. (a cura di), 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia.

### *Dizionari*

- ARQUES R., PADOAN A., 2012, *Il Grande Dizionario di Spagnolo Zanichelli*, Bologna, Zanichelli <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#Arques>
- BOCH R. [quinta edizione a cura di Carla Salvioni Boch], 2014, *Il Boch.*, Bologna, Zanichelli. <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#boch>
- DE MAURO T., 2000, *Il Dizionario della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- DEVOTO G.; OLI G. C., 2010, *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana 2011*, CD-ROM, Milano, Mondadori Education Le Monnier.
- GIACOMA L.; KOLB S., 2014, *Il nuovo dizionario di tedesco*, Bologna, Zanichelli. <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#tedesco>
- RAGAZZINI G., 2016, *Il Ragazzini*, Bologna, Zanichelli. <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#ragazzini>
- SABATINI F.; COLETTI V., 2011., *Il Sabatini Coletti. Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Giunti. [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/)
- SAÑÉ S.; SCHEPISI G., 2014, *Il dizionario di spagnolo*, Bologna, Zanichelli. <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#spagnolo>
- ZINGARELLI N., *Lo Zingarelli 2016*, Bologna, Zanichelli. <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#zingarelli>

### 3.2 Conclusioni del capitolo 3

Riprendendo sinteticamente le conclusioni della pubblicazione, osserviamo che

1- sarebbe consigliabile limitare l'annotazione verbo impersonale ai soli verbi atmosferici, sempre che la si voglia mantenere, ritenendo comunque molto appropriato l'atteggiamento dei monolingui italiani che, anche per i verbi atmosferici, premettono *intransitivo a impersonale*.

2- bisognerebbe parlare solo di uso impersonale, e non di verbo impersonale, quando "l'impersonalità" è data dalla terza singolare preceduta da *si* come in *si dice, si mormora*, etc..

3- quando tuttavia il soggetto può esser costituito dalla soggettiva (o da una completiva) è il caso di adottare una dicitura esplicita simile a quella del Sabatini, Coletti "Con frase soggettiva al posto del sogg. il v., in terza pers. sing. assume valore impers."

Altrettanto esplicite, e rafforzate da esempi tradotti, sono le indicazioni sintattiche del WIV che parlano di posizione *satzeröffnend*, a inizio di frase, per *bisogna* con costruzioni come **Inf-V-(N2)** da tradurre con il verbo *müssen* ed esemplificata con un esempio tratto dal dizionario di De Felice Duro: *Bisogna andare, è tardi. (DD) - Wir müssen gehen, es ist spät*; o come **(che) S<sub>cong</sub>-V-(per Inf)**, sempre da tradurre *müssen*, esemplificata con un esempio tratto dal *Lessico Universale Italiano: Bisognerà pure che lo paghino. (LUI) - Sie werden ihn ja wohl bezahlen müssen* e, per la parte **per Inf** non sempre presente e perciò tra parentesi tonde, da un esempio tratto da un racconto di Calvino: *Era magro che per vederlo bisognava si mettesse di profilo. (Calvino 1958, 206)*, o infine come **che S<sub>cong</sub>-V-perché S<sub>cong</sub>**, documentata con un passo del giornale *Il Sole 24 ore*: *Perché il Tesoro riesca a incassare un premio in eccesso al suo "valore probabilistico", bisogna che punti su quelle attività finanziarie la cui volatilità è maggiore [...]. (Sole) - ...muss er sich auf diejenigen Finanzgeschäfte konzentrieren...* [N.B: la sottolineatura all'interno degli esempi è nostra]

È dibattutissima in lessicografia la questione di quanto e di quale bagaglio terminologico grammaticale gli apprendenti debbano esser provvisti per consultare con successo un dizionario (cfr. Dziemianko 2006), ma è evidente che l'uso impersonale dei verbi in italiano è complesso e non può esser spiegato con la sola etichetta *impersonale*. Se le costruzioni con **per Inf** e **perché S<sub>cong</sub>** date dal WIV sono finezze da livelli alti del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (il pubblico a cui il WIV si rivolge è quello degli apprendisti traduttori), la costruzione **Inf-V** viene appresa da studenti di italiano L2 come routine non analizzata già a livelli iniziali e quella **(che) S<sub>cong</sub>-V** a livello A2 –B1.

In quale modo un dizionario monolingue per apprendenti o un bilingue debba veicolare questa sintassi è appunto materia di discussione: De Schryver (2012: 132) aveva mostrato che la microstruttura dei verbi è l'argomento più trattato nei congressi di lessicografia e negli articoli presenti nelle riviste di lessicografia. Da quando i learners dictionaries per l'inglese L2 hanno deciso di adottare dei *verb patterns* la discussione sulla trasparenza dei medesimi ha dato luogo a migliaia di interventi (cfr. Cowie 2002): nella metalessicografia italiana il tema non è frequentatissimo, anche se non mancano tentativi per ribadire l'importanza di codificare in modo trasparente e coerente le costruzioni sintattiche (cfr. Carmello, Marengo 2008 e per i bilingui italiano e spagnolo Bermejo Calleja 2017).

Personalmente ritengo le formule del WIV in cui S è soggetto e V verbo abbastanza chiare, anche se va spiegato perché non viene data una formula con ordine **V Inf, V (che) S<sub>cong</sub>** dal momento che *bisogna* va solitamente in apertura di frase. Gli autori del WIV

non adottano l'ordine vero e proprio con cui i costituenti si presentano nel testo, le loro formule seguono un ordine canonico: "La formula presenta generalmente in prima posizione il simbolo del soggetto (normalmente N, ma è possibile trovare anche S (proposizione) o Inf (infinito), se sono questi gli elementi ad assumere funzione di soggetto). Se nella frase non è presente il soggetto, ad es. in *Piove*, la formula inizia con V (verbo), che normalmente invece occuperebbe la seconda posizione". (WIV Avvertenze per la consultazione della prima edizione). Nelle stesse *Avvertenze* Blumenthal e Rovere citano come formula strutturale estremamente rara: Inf-V-N2-Aggpred per una frase come *Mi ritorna utile farlo*, spiegando appunto il criterio per cui la formula, nel caso degli impersonali, inizia con la soggettiva implicita **Inf** o esplicita **(che) S<sub>cong</sub>**.

L'opportunità di avere delle formule (e non la sequenza superficiale dei costituenti, benché frequente) è particolarmente apprezzabile quando si vogliono estrarre con la ricerca nei dizionari digitali tutti i verbi che condividono una costruzione, ma è ancora più importante convincere i docenti del vantaggio di avere le costruzioni dei verbi espresse attraverso una formula. Convincerli che in questo modo si può fare sintassi con il dizionario, portando gli allievi ad un apprendimento sempre più autonomo: dopo un po' di allenamento all'interpretazione delle formule, ad esempio con esercizi di abbinamento enunciato-formula o con la richiesta di produrre un enunciato che rispecchi la formula, bisognerebbe chiedere agli allievi di produrre testi in L2 (o anche in L1 nel caso di studenti in formazione), usando un certo numero di verbi, nomi, aggettivi, congiunzioni prestabiliti, sapendo che tale materiale lessicale riceve nel dizionario adeguato corredo di costruzioni.

## Capitolo 4. Collocazioni da insegnare e dizionari digitali

### 4.1 Introduzione

Nonostante sia vero che i dizionari hanno sempre tenuto conto delle relazioni sul piano sintagmatico, almeno dei verbi e degli aggettivi, è altrettanto vero che risale alla metà degli anni '80 la sensibilità lessicografica alle collocazioni ristrette. Intendiamo per collocazioni “combinazioni di una o più parole usate in uno dei loro significati regolari, non idiomatici, secondo certi schemi strutturali e limitate nella loro commutabilità non solo dalla valenza grammaticale e semantica (come i componenti delle cosiddette combinazioni libere di parole), ma anche dall'uso” (Aisenstadt 1979: 71). Mi piace anche citare la definizione di Igor Mel'čuk circolata in forma orale a partire dall'inizio degli anni '80, usata da molti (cfr. Marengo 1996: 203, Heid 1997) e poi fissata per iscritto (Mel'čuk 2003): combinazione di una o più parole tale per cui, avendo scelto, per esprimere un certo significato complesso, la parola A, la scelta della parola B è lessicalmente vincolata.

Non ci dilungheremo qui a ripetere gli esempi di collocazioni ristrette (formule di augurio e di saluto, combinazione verbo+avverbio caratterizzate da un significato come 'fare in eccesso', *come piovere a dirotto, mangiare a crepapelle, pagare salato* e soprattutto Verbo+Nome) perché vogliamo insistere soprattutto sulla questione della registrazione lessicografica delle collocazioni ristrette ai fini della traduzione e dell'insegnamento delle lingue straniere.

Benson, Benson, Ilson (1986) con il loro dizionario portarono all'attenzione del grande mercato un dibattito che già era iniziato negli anni precedenti, ma che in ambito lessicografico era stato sollevato con contributi di Aisenstadt (1979), Hausmann (1979, 1984, 1985, fino a 1989 e 2004), Cowie (1981), Ilson (1985), per non citare che i più noti. Il termine *collocazione* era all'inizio usato solo dai linguisti inglesi sulla scorta di Firth (1957: 181): “Collocations of a given word are statements of the habitual or customary places of that word.” Tanto è vero che i dizionari da vendere nel titolo avevano piuttosto parole come *combinazioni*. La concezione di Firth è molto più ampia di quella che attribuiamo oggi a *collocazione ristretta*, perché includeva anche le reggenze preposizionali di nome, aggettivi e verbi, il legame fra verbo e *particle* nei verbi sintagmatici (*phrasal verbs*), informazioni che la lessicografia europea indicava piuttosto sotto termini come *reggenza* o *costruzione*; per i verbi sintagmatici e altre parole formate da più parole grafiche si coniarono termini come *polirematiche* (lanciato da De Mauro e dalla sua scuola e affermatosi in Italia), *multiwords*, multiparole.

Anche oggi che le collocazioni sono entrate stabilmente nel lessico dell'insegnamento delle lingue straniere – un po' meno in quello dell'insegnamento della lingua materna – i dizionari dedicati non sempre usano la parola *collocazione* nel titolo, ma, leggendo le introduzioni, si vede che lo fanno non solo per evitare un tecnicismo ormai diffuso, ma per giustificati cautevoli ragionamenti. Come quelli di Ignacio Bosque nella Presentación del *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*:

Algunos diccionarios combinatorios de otras lenguas se presentan como *diccionarios de colocaciones*. A mi entender, esta opción conlleva un riesgo no despreciable: el de asumir que cada combinación contenida en ellos es exactamente una *colocación*, y no, en cambio, el resultado de alguna asociación semántica o léxica de otro tipo. [...]

O come quelli di Vincenzo Lo Cascio, autore del miglior dizionario combinatorio italiano finora prodotto, che nell'introduzione dichiara:

Per questo dizionario sono state scelte parole che hanno un'alta frequenza nella lingua italiana e che soprattutto dominano una grande rete di combinazioni lessicali. Ne abbiamo scelto circa 6500.

Sono state raccolte circa 220.000 combinazioni e portati più di 12.000 esempi.

Abbiamo preferito dare non soltanto le combinazioni più ristrette, che in genere vengono chiamate *collocazioni*, ma anche combinazioni più allargate che servono a rendere più completo il quadro delle preferenze combinatorie che ogni parola ha all'interno di una lingua.

(Lo Cascio 2013: xiv)

Questo tipo di decisione inglobante è a favore del parlante nativo ma aiuta meno l'apprendente della lingua come L2, che avrebbe bisogno di una segnalazione più stringente delle collocazioni ristrette. Anzi, come osserva Carrera Díaz (in stampa), avrebbe bisogno di segnalazioni relative alla specifica coppia di lingue, lingua madre-L2 che sta studiando, anche quando le due lingue sono molto vicine come italiano e spagnolo. Carrera Díaz, forte della sua esperienza di insegnante di italiano a ispanofoni e di spagnolo a italofofoni, individua nei verbi sintagmatici e nelle costruzioni con verbo supporto due ambiti per i quali le grammatiche – e ancor più i dizionari bilingui – dovrebbero segnalare la diversità nella somiglianza. L'articolo è ricco di indicazioni bibliografiche recenti sia in spagnolo che in italiano. In alcuni dizionari bilingui, specie della coppia di lingue italiano e tedesco (cfr. Giacomini, Kolb 2014) le collocazioni sono trattate in una sezione specifica, ma – come osservava appunto Bosque – non sempre è chiaro se si tratta di una collocazione ristretta o no.

Questo accade anche perché i parlanti nativi hanno opinioni diverse sulla non commutabilità di certe combinazioni: il lessico, e a maggior ragione il lessico combinatorio, è molto legato all'età e alla cultura dei parlanti. Se, come si tende a fare oggi, si vuol dare un peso discriminante alla frequenza dell'occorrenza della combinazione nei corpora, bisogna tener conto del fatto che le collocazioni ristrette nascono dall'uso di ambienti specialistici in cui vengono ripetute per ragioni di precisione (e talvolta per snobismo da *élite*) e raggiungono poi la norma attraverso il loro uso non specialistico nei mezzi di comunicazione di massa. Resta molto dibattuto se le collocazioni facciano parte della *langue* come i rapporti sintagmatici semantici, ma il loro esser padroneggiate da un numero ristretto di parlanti nativi e solo per un certo periodo farebbe propendere per una loro appartenenza alla norma.

E questo crea il problema del loro insegnamento, poiché compito primo dell'insegnante di lingue2 è appunto insegnare la norma contemporanea. Vedendo i dizionari per apprendenti e i dizionari bilingui come strumenti molto utili in tale insegnamento e ancor più nell'apprendimento autonomo di una L2 attraverso la lettura e l'ascolto di testi non scolastici, ci pare giusto ricordare quanto già all'inizio del dibattito Kromann, Riiber, Rosbach (1984: 207) dicevano a proposito dei compiti di un buon dizionario bilingue (all'epoca cartaceo).

Tale buon dizionario bilingue

- non avrebbe dovuto registrare le combinazioni libere né nella parte ricettiva né in quella produttiva perché tale combinazioni sono prevedibili su basi semantiche e sono composizionali, cioè non avrebbe senso dare esempi come *il cane abbaia* o *l'aereo vola*;
- avrebbe dovuto segnalare le collocazioni ristrette nella parte che serve alla produzione in L2, non necessariamente nella parte che serve alla ricezione della L2, perché la traduzione parola per parola porta l'utente a capire di che si tratta e lo mette sulla buona strada per trovare da solo l'eventuale collocazione che traduce in L1 la collocazione ristretta di L2;

- avrebbe dovuto registrare le espressioni idiomatiche estesamente soprattutto nella parte che serve alla ricezione della L2, e in misura più contenuta nella parte che serve alla produzione in L2.

A distanza di più di trent'anni la differenza di strategie di registrazione nella parte produttiva o ricettiva è in parte superata dalla fruizione su supporto digitale che da un lato libera il lessicografo dai vincoli di spazio e dall'altro permette all'utente, attraverso la ricerca tutto testo, di arrivare alla combinazione ovunque essa sia registrata. La decisione di non registrare le combinazioni libere appare invece opinabile, tanto più che vengono comunque veicolate se non attraverso esempi, attraverso i discriminatori di significato degli aggettivi e dei verbi.

La questione della quantità di collocazioni ristrette e di espressioni idiomatiche da inserire nei dizionari è più che mai viva e non risolta dal supporto digitale, anche se facilitata, perché il dizionario digitale bilingue o il monolingue per apprendenti possono essere di copertura variabile in relazione alle necessità e competenze dell'utente.

## **Dizionari di collocazioni italiane e collocazioni da insegnare nell'uso scritto**

in Molino Alessandra, Zanotti Serenella (eds.) (2014), *Observing Norms Observing Usage: Lexis in Dictionaries and in the Media*. Bern: Peter Lang. pp.183-199.

Alessandra Molino and Serenella Zanotti (eds)

### **Observing Norm, Observing Usage**



**Lexis in Dictionaries  
and in the Media**

Offprint



**PETER LANG**

Bern · Berlin · Bruxelles · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

ISBN 978-3-0343-1584-5

© Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern  
2014 Hochfeldstrasse 32, CH-3012 Bern, Switzerland  
info@peterlang.com, www.peterlang.com

CARLA MARELLO

## Dizionari di collocazioni italiane e collocazioni da insegnare nell'uso scritto

### *Abstract*

This chapter investigates five collocation dictionaries of the Italian language considering their microstructure, their most salient (meta)lexicographic features and the user perspective. In particular, the focus is on verb-noun collocations, which appear to the educated speaker as more limited in combinability than noun-adjective or verb-adverb collocations. Some observations will be made regarding the criteria for selecting restricted collocations in the teaching of Italian as a foreign language.

### 1. Dizionari italiani di collocazioni: fioritura recente?

Nell'arco di cinque anni sono stati pubblicati ben cinque dizionari che si presentano come dizionari di collocazioni italiane,<sup>1</sup> anche se solo uno "osa" avere la parola *collocazioni* nel titolo, senza per altro averne più titolo degli altri. Non li analizzeremo qui nel dettaglio dal momento che hanno ricevuto accurate recensioni a cui rimandiamo.<sup>2</sup>

Vorremmo invece precisare che le collocazioni erano presenti nei dizionari italiani già in precedenza, dal momento che il *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (1612),<sup>3</sup> essendo *corpus-based*, aveva una viva coscienza di quelli che oggi noi chiamiamo *collocati*. Si legge infatti nella Prefazione (sottolineatura mia):

---

1 Li elenchiamo in ordine di uscita: Urzi (2009), Russo (2010), Tiberii (2012), Lo Cascio (2012) e Lo Cascio (2013).

2 Coffey (2010) recensisce Urzi (2009); Coffey (2013) riguarda Lo Cascio (2012); Marello (2013) recensisce Tiberii (2012).

3 Solo i dizionari più recenti sono in bibliografia.

Bene spesso, per dichiarare un vocabolo, abbiamo usati sinonimi, scegliendo i più simiglianti, o di più vicino significato: ma non intendiamo per ciò, che tutti vaglian sempre lo stesso, ne ch'e' si debbano pigliare per lo medesimo, o usar nello stesso modo, ne con la medesima costruzione d'aggiunti, di verbi, di nomi, o preposizioni.

In generale si può dire che agli albori della lessicografia, quando si redigevano glossari raccogliendo le glosse esplicative messe a margine dei testi, se una parola non rara compariva in un glossario, vi compariva quasi sempre per un significato collocazionale: se non fosse stata una combinazione di significanti con un significato particolare, non puramente derivabile in base al principio di composizione,<sup>4</sup> non ci sarebbe stato motivo per apporre una glossa.

Poiché la lessicografia italiana degli inizi è in gran parte una lessicografia di lingua scritta, basata su esempi d'autore, ha un'ottica intrinsecamente collocazionale, nel senso che il lessicografo va a cercare in quali contesti Dante, Petrarca, Boccaccio, e poi man mano altri buoni autori, usano una certa parola e addita quei contesti come esempi da imitare, candidandoli quindi ad essere ripetuti e ad acquisire una certa fissità.<sup>5</sup>

Niccolò Liburnio con *Le tre fontane*, pubblicate a Venezia nel 1526, ci ha dato il più remoto manuale di concordanze delle parti del discorso adoperate dai grandi trecentisti. Si veda, ad esempio, l'inizio della lista di

#### VERBI DI DANTE POETA PER ORDINE DI ALPHABETO.

##### A

Abhorre Et lo svegliato cio che vede abhorre: Para. canto. 26

Abbruscia Per tutto 'l tempo che 'l foco gli abbruscia. Purg. 25

4 Il principio secondo cui il significato di un enunciato dipende dal significato dei singoli elementi che lo compongono.

5 Il successo dell'imitazione del canone come ragione di ingresso nella norma non pare a Hausmann e Blumenthal (2006: 6–7) un buon motivo per considerare collocazionali i dizionari con esempi d'autore. Essi contrappongono infatti il *Dictionnaire de la Académie* dizionario di esempi creati dai lessicografi, e quindi eminentemente collocazionale, al *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, vocabolario "autoritariste", cioè basato su esempi di autori/autorità.

Adeschi Col dolce dir m' adeschi. Infer. 13.  
 Adorar Non adorar debitamente dio. Infer. 4  
 Addento Poi gli addentò & l'una, & l'altra guancia. Infer. 25

Le sue serie di registri alfabetici delle “voci più polite et limate” dei tre autori non sono ancora lemmatizzate; i suoi contesti saranno poi ripresi dai lessicografi successivi e calati in microstrutture organizzate.

Alle collocazioni d'autore s'aggiungeranno pian piano usi non letterari per ribaltare, dopo l'Unità d'Italia e in clima positivista favorevole a una formazione anche scientifica, la proporzione fra esempi dell'uso, più o meno toscano, e esempi letterari.

Le collocazioni sono anche state massicciamente registrate nei dizionari di impianto onomasiologico e tesaurologico, a partire dalla *Fabrica del mondo* (1546–48) di Francesco Alunno, passando per il *Nuovo metodo* di Girolamo Martignoni (1743), per arrivare al *Tesoro della lingua italiana Vocabolario Nomenclatore illustrato* (1909–12) di Palmiro Premoli, fino al coraggioso tentativo di Fernando Palazzi (1939) di innestare un dizionario onomasiologico in un dizionario alfabetico. Le nomenclature di Palazzi erano ricche di collocazioni che sono state mantenute nel cosiddetto Palazzi/Folena del 1992. Si confronti la voce **patto** in Fig. 1 con quelle in Fig. 2 e Fig. 3 tratte da dizionari di collocazioni.

**Patto** [dal lat. *factum*; fine sec. XIII] **sm**.i. Accordo formale fra due o più parti, che le impegna a rispettare certe condizioni: *patto di pace*, d'amicizia || *pl.* le clausole dell'accordo: *stare ai patti*, mantenere gli impegni assunti; *venire, scendere a patti*, abbandonare una posizione di intransigenza per cercare un accordo || *prov.* *patti chiari, amicizia lunga*, per mantenere l'amicizia bisogna parlare chiaramente || *patto sociale*, secondo le teorie contrattualistiche, tacito accordo su cui si fonda la società civile **2**. Condizione: *vendere a buoni patti*; nella *loc. cong.* *a patto che*, purché || **N. 1**. *Sin.* accordo, concordato, contratto, intesa, trattato | inviolabile, rovinoso, sacro, segreto, solenne, vantaggioso | accettare, concludere, confermare, contrarre, fare, stringere, suggellare; mantenere, osservare, rispettare; annullare, rescindere, rompere, sciogliere, trasgredire, violare.

Figura 1. Voce **patto** in Palazzi/Folena (1992).

Il valore produttivo di un lessico registrato non solo per parole isolate, ma soprattutto per parole in contesto era ben chiaro anche ai glottodidatti del secolo scorso. Nel 1870 Agostino Fecia prese le belle tavole di termini e le definizioni del *Prontuario* parte II *Vocabolario metodico d'arti e mestieri* (1853) di Giacinto Carena e ne fece dei testi con un procedimento simile a quello che oggi nell'insegnamento delle lingue straniere si attua dando il materiale lessicale necessario (detto talvolta, icasticamente, testo disidratato) per far ricostruire agli allievi un testo vero e proprio.<sup>6</sup>

Borgogno (1889: 14), applicando all'italiano il metodo con cui s'insegnava il catechismo e il latino, preparò esercizi che interrogano e richiedono il completamento con sintagmi nominali e preposizionali

*Rispondete alle seguenti interrogazioni [...]*  
 La minestra si mangia (*con che?*) [...]  
 La festa del SS. Natale succede (*quando?*) [...]  
 I pastori alla sera radunano le pecore (*dove?*) [...]  
 Nella casa s'entra (*per dove?*) [...]

I suoi esercizi hanno ben poco di specifico dell'italiano: sono in parte tradotti da esercizi fatti in latino per imparare i casi e si potrebbero agevolmente adottare per ogni lingua che condivida con l'italiano e il latino solidarietà lessicali,<sup>7</sup> cioè conoscenze semantiche, e informazioni enciclopediche note ai più.<sup>8</sup> Non sempre oggi chi prepara test di completamento di frasi ha l'accortezza di non mescolare cancellazioni

6 Si veda in proposito Marello (1980: 128–132).

7 La solidarietà lessicale (cf. Coseriu 1967, in traduzione italiana del 1971) è una relazione semantica sul piano sintagmatico, è la vicinanza di lessemi il cui significato specifico limita la libertà di combinarsi con altri lessemi, ad es. *cane* e *abbaiare*, *triangolo* e *isoscele*, *naso* e *aquilino*. È una relazione orientata: *cane*, *triangolo* e *naso* sono inclusi dal punto di vista del contenuto nel significato di *abbaiare*, *isoscele* e *aquilino*, ma non viceversa. Il cane può far altro e un naso può non esser aquilino.

8 Da segnalare anche l'archivio CoDiSV *Corpus Digitale delle Scritture scolastiche d'ambito Valdostano* (<[www.codisv.it](http://www.codisv.it)>) in cui si possono consultare, oltre a documenti scolastici redatti in Valle d'Aosta dall'Unità d'Italia alla fine del XX secolo, testi scolastici (in particolare grammatiche ottocentesche delle lingue italiana e francese).

di parole co-occorrenti per solidarietà lessicale e cancellazioni di parti di collocazioni ristrette.

S'arriva così al punto: si trovano molte collocazioni nei dizionari, anche in quelli generali, ma, come per i sinonimi, è una ricchezza pericolosa per l'apprendente non italofono e anche per l'italofono in formazione. Le collocazioni ristrette non sono adeguatamente segnalate nei manuali di lingua e, nei dizionari, sono date mescolate agli esempi che mostrano relazioni sintagmatiche "libere" e solidarietà lessicali, quindi l'apprendente non ne avverte i limiti di combinabilità.

## 2. Sgombrando il campo

Usare la nozione di collocazione per le combinazioni libere non è particolarmente utile, perché esiste già il concetto di rapporto sintagmatico su base semantica e enciclopedica. La collocazione non ristretta, poi, non presenta particolari problemi di trasparenza ed è traducibile con la traduzione della (giusta accezione della) parola A + la traduzione della (giusta accezione della) parola B. La collocazione ristretta invece è lessicalmente determinata, non traducibile parola per parola, e talvolta non totalmente trasparente, anche se come osserva Ježek (2005: 180) "Queste differenze non devono stupirci, specialmente nel caso delle collocazioni che danno luogo a usi figurati [...]. Al di là delle scelte lessicali, tali similitudini sono però interpretabili 'cognitivamente'".

Il parlante nativo non è consapevole di usare delle collocazioni ristrette, mentre s'accorge di usare dei modi di dire idiomatici, perché sono più vistosi, meno interrompibili e spesso contengono parole usate solo in quell'espressione. Il parlante nativo s'accorge della peculiarità delle collocazioni ristrette della propria lingua madre quando prova a tradurre la collocazione parola per parola, come se fosse una solidarietà lessicale alla Coseriu, e scopre che i parlanti dell'altra lingua o non lo capiscono o trovano la combinazione "buffa", creativa.

La tradizione inglese chiama *collocations* sia i verbi sintagmatici, sia i composti N+N; in italiano non ci sono molti composti N+N scritti separati e per la nostra tradizione lessicografica i composti come

*air bag* sono dei lemmi multilessicali, prestati dall'inglese, etichettati come *loc. n.*, cioè locuzioni nominali. La lessicografia di ispirazione linguistica demauriana raggruppa i composti N+N o N+AGG fra le polirematiche e li classifica comunque come *loc. n.* Quanto ai verbi sintagmatici, quelli italiani non sono così numerosi e così usati come quelli inglesi e non sono lemmatizzati a parte nei dizionari monolingui italiani, né etichettati verbo sintagmatico, almeno per ora.<sup>9</sup>

Il termine *polirematica* veicola il fatto che si tratta di un'unità lessicale formata da più di una parola: se si scorrono gli elenchi di polirematiche presenti nel dizionario De Mauro (2000) in coda alle voci di nomi, ad es. in relazione alla voce **patto**, si vedrà che le collocazioni più o meno ristrette V+N di cui *patto* è la base, come *suggellare un patto*, non compaiono. In compenso compaiono combinazioni come *patto leninista*, *patto sociale*. *Suggellare un patto* appare sotto la voce del verbo **suggellare**,<sup>10</sup> come esempio di accezione figurata.

Questa situazione non sorprende perché come osservavano Hausmann e Blumenthal (2006: 5):

Comme les dictionnaires généraux privilégient par nature la fonction sémasiologique (de décodage) et négligent souvent la fonction onomasiologique (d'encodage), il faut pour cette dernière un dictionnaire spécialisé qu'on appellera dictionnaire de collocations et dont la macrostructure sera faite de bases de collocation sur lesquelles il adressera en microstructure la totalité des collocatifs.

La definizione di collocazione ristretta qui usata – combinazione di più parole (di solito due senza contare i determinanti del nome) tale per cui, avendo scelto, per esprimere un certo significato complesso, la parola A, la scelta della parola B è lessicalmente vincolata – comporta che ci si interroghi sulla natura di questo vincolo. Dopotutto anche nella

9 Fra le polirematiche di *buttare* il De Mauro (2000) elenca *buttar giù*, *buttar là*, *buttar via* etichettate *loc. v.* (locuzione verbale) tanto quanto le *loc. v.* *buttare acqua sul fuoco*, *buttare all'aria*, *buttare l'acqua sporca con il bambino dentro*, *buttare polvere negli occhi*, *buttare a mare*, ecc.

10 Si tratta dell'accezione 2. “**CO** fig., confermare definitivamente, convalidare: *suggellare un patto*; *quella frase suggellò la fine della nostra amicizia*: la chiuse definitivamente”. (De Mauro 2000)

solidarietà lessicale ci sono vincoli, ma sono semantici: anche da solo *indossare* implica *vestito* o altro indumento. Così non è per le collocazioni ristrette: *avanzare* non implica *ipotesi*, né *suggellare* implica *patto*, né *impenitente* implica *scapolo*. Si tratta di collocati polisemici il cui significato viene ristretto dal nome solo se questo è contemporaneamente presente. Si tratta dunque di “solidarietà consolidate dall’uso” (Ježek 2005: 179). Ambito delle solidarietà lessicali è la *langue*; la *norma* (alla Coseriu) è invece l’ambito delle collocazioni ristrette, che possono essere tali solo in certi ambiti e per certi periodi. Sbagliare una collocazione ristretta non è quindi un errore concettuale, ma una questione di inappropriatezza.<sup>11</sup>

I dizionari debbono cercare di evitare che gli stranieri e i nativi non ancora (sufficientemente) formati commettano queste inapproprietezze? Sembrerebbe di sì e sembrerebbe anche che siano necessari dizionari appositi. Tuttavia se confrontiamo la voce **patto** in Tiberii (2012), Fig. 2 con la voce in Fig. 1 tratta dal dizionario Palazzi/Folena (1992), si vede che gli aggettivi della prima lista di Tiberii sono collocazioni sulla base delle frequenza con cui tali aggettivi si accompagnano a *patto*, sono in ordine alfabetico e possono stare sia in posizione prenominale che postnominale; gli aggettivi dopo il punto sono “una nuova serie”, come si legge nell’introduzione, e da usare in posizione postnominale.<sup>12</sup> Non paiono collocazioni molto diverse da quelle della prima serie se non fosse per la posizione obbligatoria.<sup>13</sup> Quanto alle collocazioni V+*patto* non tutte sono ristrette e quelle che lo sono non vengono indicate (ad es. *scendere a patti*, non \**calare a patti*, \**discendere a patti*); l’ordine alfabetico non lascia vicine quelle che potrebbero essere delle costruzioni: *infrangere/rompere/tradire, venir meno a, violare i patti/un patto*.

11 Rimandiamo alla Prefazione di Stefania Nuccorini in questo volume per un approfondimento del rapporto fra *norma* secondo i dizionari e *uso diffuso* quale emerge dai corpora, dell’atteggiamento didattico dei dizionari per apprendenti, che tendono a mostrare una norma colta, alta, e quindi giusta, e l’atteggiamento di dizionari *corpus-based* che, secondo una linguistica non prescrittiva, registrano l’uso (più) diffuso anche se non è quello della norma colta.

12 Si legge nella Presentazione “Le costruzioni includono locuzioni e usi fraseologici. Viene sempre indicata la posizione del nome [lemmatizzato]. Le alternative sono separate da barrette” (Tiberii 2012: 6)

13 Vi figura *patto sociale* dato da De Mauro (2000) come polirematica, ma non *patto leonino*.

**patto nm**

AGGETTIVI chiaro, criminoso, decisivo, dignitoso, esplicito, fondamentale, gravoso, importante, inaccettabile, ragionevole, scellerato, soddisfacente, solenne, storico, tacito, vantaggioso, vergognoso

● *patto* amichevole, commerciale, controverso, definitivo, economico, educativo, esplicito, illegittimo, inviolabile, legittimo, onesto, politico, preesistente, preliminare, scellerato, segreto, sindacale, sociale, strategico

VERBO+COMPLEMENTO accettare, arrivare a, attenersi a, concludere, contrarre, essere fedele a, estendere, fare, firmare, formalizzare, giungere a, infrangere, modificare, offrire, onorare, prevedere, proporre, ratificare, recedere da, rinegoziare, rinnovare, rispettare, rivedere, rompere, sancire, scendere a *patti*, sciogliere, siglare, sottoscrivere, stabilire, stare ai *patti*, stipulare, strappare, stringere, suggellare, tenere fede a, tradire, venir meno a, violare  
COSTRUZIONI *patto* di alleanza/collaborazione/non aggressione ecc.

Figura 2. Voce **patto** in Tiberii (2012).

La voce in Fig. 3, tratta da Urzi (2009), accompagna di più l'utente inesperto, perché fornisce un breve contesto, raggruppa i significati simili e introduce dei discriminatori di significato.

**PATTO**

V<sub>1</sub> (*accordo, intesa*) **negoziare** un patto politico | **stringere, concludere, stipulare, firmare, sottoscrivere, ratificare** un patto bilaterale | **contrarre** un patto civile di solidarietà | **suggellare** il patto con una stretta di mano | **rinnovare** un patto | **rompere, sciogliere, infrangere, violare** un patto | **sottostare** a un patto iniquo || **venire, scendere** a patti (*termini dell'intesa*) **stare, tenersi** ai patti; **mantenere, osservare, rispettare** i patti | **mancare, venir meno** ai patti  
V<sub>2</sub> (*accordo, intesa*) li **unisce** un saldo patto di amicizia A (*accordo, intesa*) un patto **giusto, equo; vantaggioso** ↔ un patto **ingiusto, iniquo, gravoso** | un patto **solenne**; un patto **inviolabile**; un patto **d'onore** || patto **bilaterale trilaterale, multilaterale**; patto **difensivo**, patto **offensivo**; patto **decennale**; i Patti **lateranensi**

Figura 3. Voce **patto** in Urzi (2009).

Massimo aiuto all'utente inesperto viene poi dalla voce **patto** in Lo Cascio (2013). In Fig. 4, parte delle collocazioni verbo+nome.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Sarebbe stato un confronto più bilanciato avere una voce del Lo Cascio compatto (2012), ma *patto* non è fra le sue 3000 basi. Confrontando una voce presente in entrambi, come ad esempio *conclusione*, si vede che nel compatto sono stati eliminati tutti gli esempi; è stata eliminata l'accezione *dir(itto) le*

VERBO – **concludere** un ~; **contrarre** un ~ [fare, stringere un patto]; **convalidare** un ~ [confermare la validità di un patto]; **denunciare** un ~; **fare** un ~; **firmare** un ~; **infrangere** un ~ [violare un patto]; **mantenere** un ~ [rispettare un accordo]; **onorare** un ~ [rispettarne le condizioni]; **osservare** un ~ [rispettare un accordo]; **raggiungere** un ~ [trovare un accordo]; **ratificare** un ~ [convalidare un patto in via definitiva e solenne]; **rilanciare** un ~; **rinnovare** un ~; **rinsaldare** un ~ [consolidare un patto, renderlo più forte]; **riscrivere** un ~; **rispettare** un ~ [mantenere un patto]; **rivedere** un ~; (*fig.*) **rompere** un ~ [venir meno a un accordo, non rispettarlo]; **sancire** un ~; **scendere a /venire a** patti [raggiungere un compromesso]; **sciogliere /spezzare** un ~ [venir meno a un accordo]; **siglare** un ~ [firmare un accordo con una sigla]; **sottoscrivere** un ~; **stare ai patti** [rispettarli]; **stipulare** un ~ [fare un patto]; **stringere** un ~ [concludere un accordo]; **suggellare** un ~ [convalidare un accordo]; **tener fede a** un ~; **tradire** un ~; **trasgredire** un ~ [non rispettare un patto]; **venir meno ai patti** [non mantenere gli accordi presi]; **violare** un ~ [trasgredire un accordo]

Figura 4. Lo Cascio (2013) collocazioni di *patto* con verbi.

Le caratteristiche salienti della microstruttura di Lo Cascio (2013) sono:

- a. maggior attenzione a collocazioni di tipo enciclopedico: es. *Patto Atlantico*, *patto tripartito* (debitamente definite);
- b. uso di abbreviazioni per 60 aree disciplinari (*med.* medicina, *comp.* computer) e marche di registro (*volg.*, *pop.*, *fam.*);
- c. definizione di ciascuna collocazione: si veda, ad esempio, l'quanto moderna collocazione *patto formativo* definita "patto che regola l'attività didattica, cioè i processi di insegnamento e di apprendimento che non debbono essere lasciati al caso";
- d. le collocazioni Verbo+*patto* ricevono una definizione sinonimica,<sup>15</sup> ad es. "**sciogliere/spezzare** un ~ [venir meno a un accordo]";
- e. il fatto che si segua l'ordine alfabetico fa sì che *rispettare un patto* e *tener fede a un patto* siano lontani;

---

*conclusioni dell'accusa*, le collocazioni *tirare/trarre le conclusioni* con relativa definizione e esempio, e *la conclusione dell'anno scolastico* e *di un'epoca*.

15 Sorprendente che non si sia definita la collocazione ristretta *denunciare un patto*, anche perché si trova vicino a *convalidare* da un lato e *fare* dall'altro e quindi non vale l'osservazione fatta a p. XIX dell'Introduzione a proposito di *schiantare di caldo*, non definito perché "viene presentato assieme a dei verbi quasi sinonimi e più frequenti (*morire dal*, *scoppiare dal*) e quindi dovrebbe essere facile capirne il significato".

- f. l'ampiezza delle microstrutture del dizionario<sup>16</sup> trae alimento, fra l'altro, da una banca dati realizzata nel corso di un lavoro lessicografico trentennale per la redazione di un dizionario elettronico italiano e olandese che accoglieva già molte di queste collocazioni.

Lo Cascio nell'Introduzione (2013: xiv) afferma di aver “preferito dare non soltanto le combinazioni più ristrette, che in genere vengono chiamate *collocazioni*, ma anche combinazioni più allargate che servono a rendere più completo il quadro delle preferenze combinatorie che ogni parola ha all'interno di una lingua”.

Russo (2010) è dunque l'unico che sulla scorta della scuola de-mauriana prova a graduare la forza coesiva fra gli elementi della collocazione, proponendo quattro tipi ed esemplificandoli nella “Guida alla consultazione” (Russo 2010: III-IV) con la parola *amore*.<sup>17</sup>

COLLOCAZIONI DI TIPO A: sono in corsivo aperte da un asterisco. Sono collocazioni di altissima frequenza generale e di **coesione minima**. Costituiscono un esempio di uso standard del lemma. Es.: \* *a. mio*; *a. per gli animali*, *per il denaro*, *per lo studio*; *eterno a.*, *sommo a.*, *unico a.*; *un a. di bambina*; *il mese degli amori*

COLLOCAZIONI DI TIPO B: sono in tondo aperte da due asterischi. Sono collocazioni di alta frequenza e di **media coesione**. Sono particolarmente indicate nell'uso scritto e in quello orale di buon livello. Es.: \*\* *a. paterno*, *per*, *vero*; *divino a.*, *vero a.*; *per a. di*; *l'a. è cieco*; *l'a. sacro* e *l'amor profano*;

COLLOCAZIONI DI TIPO C: sono in corsivo neretto aperte da tre asterischi. Sono collocazioni di media o bassa frequenza d'uso generale e di alta coesione. Assolutamente necessarie sia nell'uso scritto che in quello parlato. Es.: \*\*\* *amor cortese*, *amor coniugale*, *libero amore*, *stagione degli amori*

16 Lo Cascio (2013) dichiara 6500 entrate per 1392 pagine in due volumi, Tiberii ne dichiara 6000 e le tratta in 640 pagine, mentre Urzi ne dichiara 6700 in 970 pagine. Non si tratta di numerosità delle basi, ma di ampiezza di trattamento. Infatti Lo Cascio (2012), la versione compatta, con 3000 entrate raggiunge 643 pagine.

17 Riportiamo qui il testo in maniera leggermente scorciata.

COLLOCAZIONI DI TIPO D: sono in corsivo neretto aperte da quattro asterischi. Sono collocazioni di bassa e bassissima frequenza generale e di altissima coesione. Indispensabili negli usi tecnico-scientifici. Es.: \*\*\*\*; *fino a., perfetto a.; albero d'a., corte d'a., laccio d'a., oboe d'a., saluto d'a., viola d'a.*

Con un verbo come *abbattere* Russo propone il verbo transitivo nell'accezione 'buttare giù, demolire, uccidere' corredato di combinazioni a due asterischi che appaiono libere, ma molto frequenti: "\*\*\* a. un muro, un ostacolo, un ponte, una barriera, uno steccato". Le combinazioni a tre asterischi sono ad alta coesione e media frequenza: "\*\*\*\* a. i costi, il nemico, il prezzo, il regime, la dittatura, le spese, un aereo, un albero, un animale, un edificio, un elicottero; a. il muro del suono; lasciarsi a.". Mentre quelle con quattro asterischi sono ad altissima coesione e bassa frequenza perché relative a campi ristretti: "\*\*\*\*\* a. in carena, in chiglia".

Si può non essere d'accordo sul numero di asterischi, ma va plaudita l'intenzione di esplicitare la coesione dei componenti della collocazione, il suo livello diastratico e l'ambito scritto/parlato del loro uso, soprattutto in vista delle decisioni da prendere per insegnare le collocazioni a stranieri e a italiani.

### 3. Collocazioni da insegnare

Se dobbiamo decidere quali collocazioni ristrette insegnare in chiave ricettiva e produttiva, ci interessa una visione qualitativa e funzionale delle collocazioni, più che la visione, cara ai linguisti computazionali, comprendente i *collocational chunks*.

Le collocazioni V+N sono fra le più interessanti funzionalmente: è il tipo di collocazione in cui la restrizione degli elementi combinabili appare al parlante più cogente di quanto non avvenga per le collocazioni nome-aggettivo e verbo-avverbio. È anche quella in cui ciò che si potrebbe chiamare *deriva sinonimica* più si manifesta fastidiosamente, perché inficia la comprensione dell'enunciato. Prendiamo ad esempio la voce **grazie** in Tiberii (2012):

**grazie** nm ringraziamento

AGGETTIVI commosso, doveroso, particolare, sentito, sincero, speciale

VERBO + COMPLEMENTO esprimere, meritare, porgere, ricevere, rivolgere, tributare

SOGGETTO + VERBO va a [es. un grazie va agli organizzatori]

COSTRUZIONI grazie di cuore

*Un commosso grazie, un doveroso grazie, un sentito grazie, un sincero grazie vanno bene;*<sup>18</sup> *un grazie particolare, un grazie speciale* passano anche. *Meritare un grazie* può andare, ma *esprimere un grazie, porgere un grazie, ricevere un grazie, rivolgere un grazie, tributare un grazie* sono in realtà tutte collocazioni in cui a *grazie* va sostituito *ringraziamento*.

La deriva sinonimica opera potente quando gli studenti nativi vogliono scrivere bene e si impegnano in collocazioni che credono ricercate e sono invece inappropriate. Si vedano i seguenti enunciati prodotti da studenti al quarto e quinto anno di un corso di studio universitario in cui l'appropriatezza linguistica è accanitamente perseguita (almeno dall'insegnante): *somministrare la religione, non esula la lettura del testo* (intendendo *non esime dalla lettura del testo*), *mettere a paragone* (deriva sinonimica da *mettere a confronto*), *smentisce la paura che il traduttore non abbia la possibilità di trovare un impiego* (per *smentisce il fatto che il traduttore, oppure per fuga la paura*), *il lettore ha priorità nel conoscere gli aspetti più linguistici* (per *ha la priorità di*), *un titolo generale dal quale categorizziamo subito il tipo di traduzione*. Quest'ultimo enunciato ci fa domandare: "Perché non si può categorizzare un tipo di traduzione?" Sarebbe bastato un *a partire – un titolo generale a partire dal quale categorizziamo* – per rendercelo accettabile o è perché *categorizzare* contiene già *categoria* e *tipo* è di troppo? In realtà *un titolo generale a partire dal quale distinguiamo subito in categorie i diversi tipi di traduzione* ci sarebbe andato benissimo; chissà che prima o poi non si affermi nella norma italiana *categorizzare i tipi di*.<sup>19</sup>

Meditando sulla difficoltà di riformulare queste produzioni di parlanti nativi, ci si immagina lo smarrimento del non italofono di

18 Anche con *grazie* prima dell'aggettivo.

19 Per ora non abbiamo trovato un contesto di questo tipo nel corpus *Ridire.it* (*Risorsa Dinamica Italiana di Rete*) (vedi oltre nota 20).

fronte alla pericolosa ricchezza delle microstrutture dei dizionari di collocazioni che non definiscono e che, ovviamente, non possono mettere in guardia dalle collocazioni frequentemente sbagliate, perché questo è piuttosto il compito del dizionario bilingue e del dizionario per apprendenti. Konecny (2010) si è posta il problema di come far imparare le collocazioni italiane ai bambini austriaci e l'ha trovato nel far disegnare le collocazioni più curiose.<sup>20</sup> Affrontando poi la questione di quali collocazioni vanno insegnate, indica quelle diverse dalle collocazioni funzionalmente corrispondenti in L1.

Le collocazioni servono davvero agli apprendenti nei dizionari generali monolingui e bilingui, dove sono definite o tradotte (ricordo che *definire* vuol etimologicamente dire 'fissare *fines*, i confini') e si corre un minor rischio di deriva sinonimica. I dizionari bilingui già permettono di individuare le collocazioni ristrette molto diverse fra L1 e L2, anche se non le chiamano collocazioni. È evidente che se a fianco di *to ask a question* l'anglofono si trova *fare una domanda* e non *\*chiedere una domanda*, comprenderà che il lessicografo non aveva scelta. Di solito il lessicografo bilingue rifugge i verbi supporto come *fare*, ma in questo caso non ha via d'uscita, perché *porre una domanda è registro più alto ed è piuttosto to put a question to sb.* Ugualmente il francofono tentato di scrivere *questo arriva* quando pensa *ça arrive*, non troverà nel dizionario un incoraggiamento a tradurre in questo modo a fianco di *ça arrive*, ma ci troverà invece *sono cose che capitano*. L'annosa battaglia dei docenti con le collocazioni, e quindi anche la battaglia dei lessicografi per apprendenti, è riuscire a capire con che parola *non* si può combinare la tal parola, piuttosto che accumulare tutto quello che si può combinare.

Anche senza andare a fare ricerche in un corpus, una ricerca fatta usando il dizionario in forma elettronica come corpus, cioè impostando la ricerca di una parola in tutto il testo, permette di scovare collocazioni non considerate dagli autori di dizionari di collocazioni. Se lancio la ricerca tutto testo di *patto* nel Ragazzini (2014) bilingue italiano e inglese trovo, oltre a tutto quello che c'è nelle microstrutture esaminate precedentemente, *suicide pact / patto suicida, a usurious transaction /*

---

20 Molto espressivi i disegni riprodotti nel volume per *il dente che balla e piantare un chiodo*.

*un patto usurario, osservare un giuramento [un patto, una promessa] / to keep an oath [a bargain, a promise].* Se lancio la stessa ricerca nel monolingue Zingarelli (2014) si trovano collocazioni specialistiche di diritto *dir.* come *patto commissorio, patto di riservato dominio, patto feneratizio*; come *patto di desistenza, patto in deroga, patto di stabilità, derogare a un patto* (etichettato *fig. rar.*) e *ledere un patto*, oltre a collocazioni obsolete come *corrompere un patto* ('rompere'), *rifermare un patto* ('rinnovare').

Se poi si cerca in un corpus come *Ridire.it*,<sup>21</sup> vediamo *patto di servizio, patto di legislatura, patto tra gentiluomini, patto riservato, patto di prelazione, patto di opzione, patto d'acciaio, salvo patto contrario, patto di riscatto*. Lasciando perdere gli articoli *il* e *un* e le preposizioni e aggettivi indefiniti,<sup>22</sup> come *a, fra, col, del, qualsiasi, qualunque, nessun, ogni*, fra i collocati più frequenti di *patto*, troviamo in *Ridire.it* *contrario* (anzi la locuzione *salvo patto contrario*), *nuovo, antico, sociale, formativo, segreto, internazionale (inter)generazionale, territoriale, scellerato, elettorale, coniugale, matrimoniale, democratico, locale, compromissorio, commissorio, successorio, associativo, tacito, accessorio*. I collocati verbali più frequenti sono *stringere, stipulare, rispettare, rompere, rinnovare* e le forme verbali *stipulato, siglato, sottoscritto, inserito*. Si capiscono in filigrana i siti in rete amministrativi, scolastici, legali, giornalistici che determinano l'emergere di queste collocazioni.

21 Il corpus *Ridire.it* (*Risorsa Dinamica Italiana di Rete*), consultabile al sito <<http://www.ridire.it>> è il risultato di un Progetto finanziato (Anno 2007 Protocollo: RBNE075J8Z Programma Strategico Linguistica) che ha visto impegnati sette gruppi di ricerca, fra cui anche quello di linguistica dei corpora torinese <<http://www.dipartimentolingue.unito.it/Contents/os-researchgroups-corporaunito.asp>>. È stato costituito un *repository* dell'italiano attraverso il *crawling* dei contenuti della rete più rappresentativi per la cultura italiana, quali Cucina, Letteratura e teatro, Musica, Religione, Cinema, Arti figurative, Architettura e Design, Sport, Moda, Economia e Affari, Informazione, Amministrazione e Legislazione, per 620 milioni di parole. Si veda Cresti/Moneglia (2012). Il corpus è accessibile agli studiosi e ai docenti previa richiesta on line.

22 Frequenti perché facenti parti di locuzioni come *a patto di, a qualunque/nessun patto*.

#### 4. Tirando le somme o traendo le conclusioni

Per l'apprendente non universitario le collocazioni verbo+nome da insegnare potrebbero essere quelle più frequenti per ciascuna delle funzioni generali e particolari presenti nel *Profilo della lingua italiana* (cf. Spinelli/Parizzi 2010). Per chi è all'università potrebbe essere utile insegnare in più collocazioni "accademiche" come quelle ammassate nel paragrafo di chiusura e messe in corsivo.

Dopo aver *preso in esame* i dizionari di collocazioni, si è *sostenuta la tesi* che l'apprendente trova quanto può *soddisfare le sue esigenze* nei dizionari generali in formato digitale, *opportunamente interrogati* con la *ricerca avanzata* "tutto testo". *Sfruttando le potenzialità* di software per costruire corpora e *traendo vantaggio* dai corpora già disponibili in rete per l'italiano, si è *giunti alla conclusione* che il docente può *agevolmente identificare* le collocazioni che ritiene i suoi allievi debbano imparare per dimostrare che *padroneggiano bene* la lingua italiana. *Si avanza* inoltre *l'ipotesi* che sia più produttivo far trovare agli allievi stessi le collocazioni, insegnando loro come *estrarre i dati* dai corpora in rete.

#### Bibliografia

- Borgogno, Giuseppe 1889. *Esercizi graduati e pratici di grammatica e lingua italiana coordinati al libro di testo ad uso degli allievi delle scuole elementari inferiori*. Torino: Paravia.
- Coffey, Stephen James 2010. Review of *Dizionario delle Combinazioni Lessicali* (Francesco Urzi). *International Journal of Lexicography*. 23/3, 355–364.
- Coffey, Stephen James 2013. Review of *Dizionario Combinatorio Compatto Italiano* (Vincenzo Lo Cascio, a cura di, 2012). *Journal of Lexicography*. 26/1, 100–109.

- Coseriu, Eugenio 1967. Lexikalische Solidaritäten. *Poetica*. 1/3, 293–303 [tr. it. in Coseriu, Eugenio 1971. *Teoria del linguaggio e linguistica generale. Sette studi*. Roma/Bari: Laterza].
- Cresti, Emanuela / Moneglia, Massimo 2012. Risorse di rete per l'insegnamento dell'italiano. In Bianchi, Patricia / De Blasi, Nicola / De Caprio, Chiara / Montuori, Francesco (a cura di) *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali. Atti dell'XI congresso SILFI Società internazionale di linguistica e filologia italiana*. Firenze: Cesati, 597–613.
- De Mauro, Tullio 2000. *Dizionario della lingua italiana*. Torino: Paravia.
- Giacoma, Luisa 2012. *Fraseologia e fraseografia bilingue. Riflessioni teoriche e applicazioni pratiche nel confronto Tedesco-Italiano*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ježek, Elisabetta 2005. *Lessico. Classi di Parole, Strutture, Combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Hausmann, Franz Joseph / Blumenthal, Peter 2006. Présentation : collocations, corpus, dictionnaires. *Langue française*. 150/2, 3–13.
- Konecny, Christine 2010. *Kollokationen. Versuch eiener semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. München: Meidenbauer.
- Lo Cascio, Vincenzo (a cura di) 2012. *Dizionario Combinatorio Compatto Italiano*. Amsterdam: Benjamins.
- Lo Cascio, Vincenzo (a cura di) 2013. *Dizionario Combinatorio Italiano*. ItalNed Foundation / University of Amsterdam. Amsterdam: Benjamins.
- Marellò, Carla 1980. *Lessico ed educazione popolare. Dizionari metodici italiani dell'800*. Roma: Armando.
- Marellò, Carla 2013. Ma che combinazione, queste parole! *Tradurre. Pratiche Teorie Strumenti*. 5 autunno 2013, disponibile all'indirizzo <<http://rivistatradurre.it/>>, consultato il 23 novembre 2014.
- Palazzi, Fernando 1939. *Novissimo dizionario della lingua italiana etimologico, fraseologico, grammaticale, ideologico, nomenclatore e dei sinonimi*. Milano: Ceschina.
- Palazzi, Fernando / Folena, Gianfranco 1992. *Dizionario della lingua italiana*. Torino: Loescher.

- Premoli, Palmiro 1910–12. *Il tesoro della lingua italiana. Vocabolario nomenclatore*. Milano: Casa Editrice Aldo Manuzio [Ristampa anastatica *Il vocabolario nomenclatore* 1989. Bologna: Zanichelli].
- Ragazzini, Giuseppe 2014. *Dizionario inglese-italiano, italiano inglese*. Bologna: Zanichelli.
- Russo, Domenico 2010. *MdD. Modi di Dire. Lessico italiano delle collocazioni*. Roma: Aracne editrice.
- Spinelli, Barbara / Parizzi, Francesca (a cura di) 2010. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tiberii, Paola 2012. *Dizionario delle collocazioni*. Bologna: Zanichelli.
- Urzi, Francesco 2009. *Dizionario delle Combinazioni Lessicali*. Lussemburgo: Convivium.
- Zingarelli, Nicola 2014. *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

## 4.2 Conclusioni del capitolo 4

Ci preme ribadire quanto affermato nel testo e cioè che un dizionario di collocazioni o più genericamente combinatorio che non definisca le combinazioni può essere pericoloso per l'apprendente di una L2 anche di livello B1 o B2 (e oltre) e decisamente sconsigliabile per utenti di livelli iniziali. Lo Cascio (2013) da questo punto di vista è ideale come si può apprezzare dalla voce **patto** riportata nella fig. 4, ma certo sarebbe anche importante che congrua parte di quello che è segnalato in un dizionario combinatorio con definizioni lo sia anche in un dizionario generale. Nei dizionari cartacei questo avrebbe portato sicuramente a problemi di spazio, ma in un dizionario digitale si può scegliere di rendere accessibile la parte combinatoria solo su esplicita volontà dell'utente.

Il successo di mercato di dizionari monolingui cartacei che già avevano un'ampia sezione "nomenclatoria", ossia tesauristica, come il Palazzi per l'italiano o il Robert per il francese, dimostrano che il pubblico apprezzerrebbe, purché appunto questa massa di informazioni non fosse data insieme a definizioni ed esempi, o tradimenti ed esempi nel bilingue, ma visibile solo quando l'utente si trovi a usare il dizionario per scrivere in L2, o quando sta leggendo un testo per cui la definizione (o la traduzione, se è un testo in L2 per cui sta usando il bilingue) non basta per cogliere appieno il senso.

È poi doveroso sottolineare che il rischio che l'apprendente di L2 corre è appunto creare delle combinazioni inesistenti al posto di collocazioni ristrette esistenti; per scongiurare questo rischio i dizionari hanno le *Note d'uso* frutto di un'analisi degli errori più frequenti fra gli apprendenti. I dizionari monolingui per apprendenti di inglese contengono note redatte per tutti gli apprendenti a prescindere dalla loro lingua madre; i bilingui, come ad esempio il Ragazzini, ne hanno introdotte di specifiche per apprendenti di italiano, che tengono cioè conto degli errori più frequenti fatti dagli italiani. Queste Note sono quasi tutte impostate su problemi creati da collocazioni ristrette e fanno emergere chiaramente come, a questo livello di lessico combinatorio, l'insegnamento *English only* debba lasciare qualche spazio a un insegnamento che tenga conto della lingua madre dell'allievo.

A questo proposito si potrebbe rivisitare in chiave collocazionale la tradizione dei dizionari per apprendenti di L2 bilinguizzati (cfr. Cowie 2002 e Marengo 1998): nelle molte soluzioni adottate per mercati in cui gli apprendenti avevano una lingua madre senza alfabeto latino, la costante è dare un discriminatore di significato, una specie di estratto di definizione, nella lingua madre dell'apprendente.

In un ambiente digitale si potrebbe pensare a una bilinguizzazione delle collocazioni che più si discostano da quelle della lingua madre dell'apprendente. Konecny (2010) alla domanda "quali collocazioni insegnare ad allievi molto giovani?" risponde appunto dicendo quelle molto diverse e ovviamente quelle che si ritengono utili per allievi di quell'età: se per allievi tedescofoni delle scuole primarie saper dire *il dente balla* ha una sua priorità, non è detto che la abbia per uno studente universitario, per il quale invece sono importanti le collocazioni della lingua cosiddetta accademica. Oltre all'inglese vengono studiate in tal senso anche altre lingue di studio europee, ad es. il francese (cfr. Hatier, Augustyn 2016), l'italiano (Basile, Guerriero, Lubello 2006; Calamai 2012, Schafroth 2011); comparando queste ricerche con studi di ormai venticinque anni fa (Lavinio, Sobrero 1991) appare chiaro che le collocazioni della lingua di studio vanno apprese anche dai parlanti nativi.

L'ambito di lavoro più promettente e anche più urgente resta legato alla scelta funzionale e pragmatica delle collocazioni da insegnare a ciascun livello del Quadro comune europeo di riferimento: i profili delle varie lingue europee sono piuttosto carenti,

in quanto confinano le espressioni idiomatiche e le collocazioni a livelli B2-C1-C2. ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_inventario\\_b1-b2.htm#p25t](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm#p25t); [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_inventario\\_c1-c2.htm#p25t](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_c1-c2.htm#p25t)).

Se prendiamo, ad esempio, il *Plan Curricular* per lo spagnolo e consultiamo il materiale proposto per le funzioni *Expresar aprobación y desaprobación* al livello C1-C2, ci si rende immediatamente conto che per un apprendente universitario o comunque adulto colto italofono il livello a cui proporle potrebbe essere B2.

Nel paragrafo 3 del testo presentato in questo capitolo si dimostra come, a livello di studi universitari, sia vantaggioso adoperare i dizionari generali e anche quelli di collocazioni in concomitanza con estrazioni di concordanze da corpora. Per le collocazioni necessarie in un insegnamento CLIL nella scuola secondaria superiore il ruolo dei corpora e dei corpora paralleli diventa ancora più evidente, se non altro per la preparazione dei materiali di studio.

Come osserva McGee (2012) nella sua dettagliata analisi di quattro dizionari di collocazioni inglesi, fra cui il Benson, Benson, Ilson (terza edizione 2009), *l'Oxford Collocation Dictionary for students of English* (seconda edizione 2009) e il *Macmillan Collocations Dictionary* (2010), gli utenti hanno espresso il desiderio di conoscere la frequenza di una collocazione, proprio in ottica pratica, di sforzo mnemonico redditizio.

Nonostante la conoscenza dell'ambito specialistico e il tipo di testo siano fondamentali per capire se siamo di fronte a una collocazione ristretta, i dizionari finora non danno molte informazioni in proposito: "If interest in collocation continue to grow, the publication of genre specific collocation dictionaries, for the use of business, academic English students, etc., may meet real needs in these areas" (McGee 2012: 356).

McGee osserva anche che il *Macmillan Collocations Dictionary* (2010) rompe con la tradizione generalmente attribuita a F.J. Hausmann fin dagli anni '80 (e da lui confermata fino a tempi recenti, cfr. Hausmann, Blumenthal 2006) di dare il collocato sotto la base, anche perché i risultati di ricerche empiriche, come quella condotta da Bogaards (1999), dimostrano fra gli utenti una preferenza per la ricerca a partire dal nome rispetto alle altre parti del discorso, ma non una reale preferenza per la ricerca a partire dalla base o dal collocato. Interessante anche l'esperienza descritta nella tesi dottorale di Susana Serra Sepúlveda che sottolinea come il fenomeno delle collocazioni "tan discutido y controvertido en los estudios actuales de lexicología, no parece ser distinto de otros aspectos combinatorios de la sintaxis de una lengua" (Sepúlveda 2012: 15) e propone - a partire da un corpus di definizioni tratte da dizionari monolingui spagnoli contemporanei - un modello di "definición lexicográfica" che incorpora la rete argomentale del verbo nella sua definizione lessicografica; un modello che ha testato con universitari e allievi delle scuole secondarie di Santiago de Chile.

Se si accetta la proposta che le collocazioni da apprendere siano quelle legate alle funzioni del Quadro comune europeo di riferimento specificate nei vari *Profili*, il partire da una parola o da un'altra nella collocazione perde valore, perché non si impara una collocazione ristretta legata a una parola, ma un modo più forbito di altri, o l'unico possibile, più o meno frequente, di esprimere la funzione comunicativa necessaria.

## Capitolo 5. Il lemma nel dizionario digitale

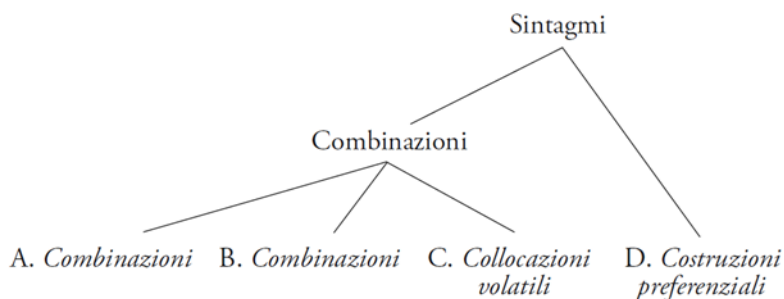
### 5.1 Introduzione

Riprendendo l'argomento centrale dell'articolo in rivista proposto in questo capitolo è sicuramente necessario integrarlo con il numero speciale 29 della rivista SILTA curata da Raffaele Simone (2000) e con più recenti contributi come Simone, Masini (2014). Volendo indicare un testo riassuntivo delle posizioni del linguista, alla portata del lettore con buone conoscenze linguistiche di base, ma non specialista in lessicologia, quale potrebbe essere il redattore di un dizionario digitale con formazione più da linguista computazionale, si potrebbe citare Simone (2016).

Da tale contributo, intitolato non a caso «Il dizionario del futuro», riportiamo un passo che ci interessa dal punto di vista di chi vuole dizionari utili, ma non sovraccarichi. Simone afferma:

“Una parte notevolissima del lessico è infatti formata da polirematiche, cioè sequenze di parole che nel loro insieme formano un'unità, collegate da una forza coesiva interna di variabile tenacia. Infatti, tra le monorematiche e le polirematiche (e, in generale, le costruzioni) c'è una differenza fondamentale: le seconde non devono essere costruite ogni volta che si usano, ma sono lì già fatte e pronte all'uso nel lessico. Ho proposto in vari lavori una gradazione di tipi di combinazioni di parole, che si può rappresentare sia sotto forma di albero sia sotto forma di gerarchia.

(9) Tipologia di combinazione di parole



(10) Combinazioni volatili > combinazioni preferenziali > collocazioni > costruzioni

Quel che più importa però è che due di queste posizioni (le combinazioni preferenziali e le costruzioni) possono generare classi di entrate lessicali”

(Simone 2016: 26-27).

Di seguito il linguista fa un esempio delle combinazioni con *scuola* e attribuisce le varie combinazioni alla «gradazione di tenacia coesiva»:

- a. *andare a scuola, lasciare la scuola* sono combinazioni preferenziali
- b. *nave scuola* è una parola composta
- c. *maestro di scuola, scuola normale, scuola preparatoria* sono parole con struttura sintagmatica
- d. *fare scuola* è un'espressione idiomatica.

La parola composta da due parole grafiche separate non è ancora arrivata ad essere lemma autonomo; è registrata come polirematica o sottolemma; le parole a struttura sintagmatica sono trattate all'interno degli esempi e della fraseologia, come pure la frase idiomatica *fare scuola* nel senso di 'costituire un modello'. *Andare a scuola, e fare scuola* potrebbero quindi essere un'entrata lessicale, cioè un lemma di un dizionario del futuro. In effetti lo sono già come entrate polirematiche nel *Grande dizionario italiano dell'uso* di De Mauro (2007) e nei dizionari digitali approntati da Vincenzo Lo Cascio e nel dizionario Wiv di Blumenthal, Rovere (2016), non come lemmi, ma come dei sottolemmi ricercabili; *lasciare la scuola* invece sfugge, ma è comunque espressione trasparente per 'abbandonare la scuola'.

Simone non intende per *entrata lessicale* il lemma. Il suo è piuttosto un concetto linguistico: intende per entrata un insieme stratificato di formati di parola tra cui il formato morfologico, il fonologico e il formato semantico.

Non intende perciò proporre che la macrostruttura abbia come lemmi le combinazioni preferenziali, le parole composte e le espressioni idiomatiche: intende che siano registrate e siano disposte in un modo coerente e ne ha già dato saggio nei suoi dizionari, in particolare nel *Dizionario analogico*.

Il dizionario con la ricerca tuttotesto risolve il problema dell'accesso rapido, ma sarebbe meglio che la microstruttura presentasse questi tipi di combinazioni in modo chiaro, così che i docenti di lingua se ne potessero servire per spiegare agli allievi le differenti modalità di combinazione: che sia importante lo dimostrano anche i risultati non brillanti degli esercizi sulle combinazioni fatte riconoscere/cercare dagli studenti (cfr. cap. 1 § 1.5.2.1).

Pur condividendo l'opinione di Simone che la competenza lessicale è fatta di liste di combinazioni di parole e non solo di parole da combinare, siamo certi che una macrostruttura in cui le parole monorematiche e tutte le combinazioni preferenziali, le parole composte e le espressioni idiomatiche fossero sullo stesso piano sarebbe una macrostruttura utile per il dizionario che si interfaccia con macchine, ma non aiuterebbe l'apprendente umano, perché a parte la difficoltà di lettura, finirebbe per ingenerare la convinzione che anche le combinazioni preferenziali sono come le fisse.

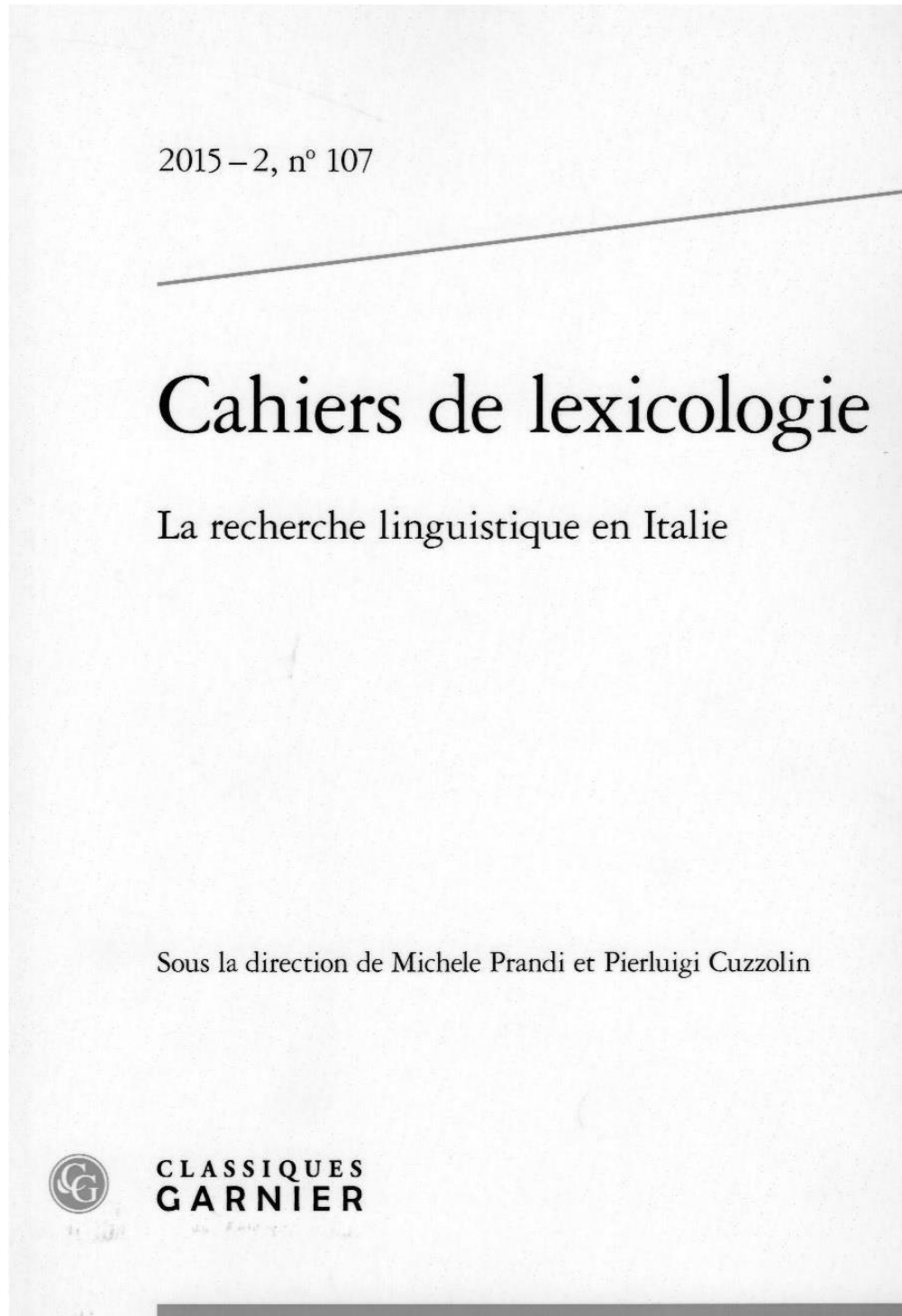
Riteniamo che in un dizionario digitale per utenti umani l'accesso alle combinazioni debba essere su un piano diverso: ben visibile come lo rendono i dizionari digitali attuali, accessibile con campi appositi e/o con la ricerca tuttotesto, ma non come nei glossari terminologici generati dalle *translation memories* dei testi multilingui dell'Unione europea, dove un *chunk* frequente diventa una riga d'accesso sullo stesso piano delle altre.

Il lessicografo digitale del futuro deve partire dal materiale che le ricerche in corpora procurano, ma tener anche a mente che una consultazione frettolosa, come è la maggior parte delle consultazioni che tutti noi facciamo al di fuori degli esercizi scolastici, deve poter agire su una macrostruttura con elementi non troppo lunghi e su microstrutture in prima istanza schematiche, ricche su richiesta.

In questa ricca informazione a cui accedere solo se motivati, ad esempio da un testo non comprensibile con le accezioni schematiche avute in prima battuta, potrebbero sicuramente rientrare anche formati di parola con negazione "incorporata" come *non poterne più, non vedere l'ora*, formati con voci verbali già flesse come *ci mancherebbe altro, non importa*, formati di parola ricavati da titoli, citazioni, etc. come *l'ultima spiaggia, un tram chiamato desiderio, il terrore corre sul filo* (cfr. Simone 2016: 27). Concordiamo sul fatto che è molto importante per l'apprendente che i dizionari le registrino, data la loro valenza pragmatico-culturale, e le registrino sempre nello stesso modo all'interno della microstruttura. Con la ricerca tuttotesto riteniamo evitabile dar loro la patente di elementi della macrostruttura.

**Frontières de la lexicologie Italienne. Des unités multilexicales aux collocations**

In *Cahiers de lexicologie* n° 107 2015-2, pp. 143-158.



2015 – 2, n° 107

---

# Cahiers de lexicologie

La recherche linguistique en Italie

Sous la direction de Michele Prandi et Pierluigi Cuzzolin

Cahiers publiés avec le soutien du laboratoire Lexiques,  
Dictionnaires, Informatique (LDI, CNRS – UMR 7187,  
université Paris 13 et université de Cergy-Pontoise)  
et de l'UFR LLSHS de l'université Paris 13

PARIS  
CLASSIQUES GARNIER  
2015

FONDATEUR

Bernard QUEMADA

DIRECTEURS

Gaston GROSS, Christine JACQUET-PFAU

COMITÉ DE PATRONAGE

A. GOOSSE (Bruxelles), R. MARTIN (Paris), J. A. PASCUAL (Madrid), B. POTTIER (Paris)

CONSEIL SCIENTIFIQUE

É. BRUNET (Nice), A. CLAS (Montréal), C. POIRIER (Québec)

COMITÉ DE LECTURE

M. ALVAR-EZQUERRA (Madrid), J.-C. ANSCOMBRE (Paris), F. GUENTHNER (Munich),  
P.-P. HAILLET, J. HUMBLEY (Paris), T. MASSOUSSI (Paris), M. MATHIEU-COLAS  
(Paris), S. MEJRI (Paris), J.-F. SABLAYROLLES (Paris)

SECRETARIAT D'ÉDITION

François-Xavier MAS

TRADUCTION DES RÉSUMÉS

John HUMBLEY (Paris)

COMPTES RENDUS DE LECTURE

Christine JACQUET-PFAU (Paris)

Les propositions d'articles sont à adresser à G. Gross.

Courriel : [gaston.gross@wanadoo.fr](mailto:gaston.gross@wanadoo.fr)

Les ouvrages pour comptes rendus ainsi que les propositions de comptes rendus  
doivent être envoyés à Christine Jacquet-Pfau, Collège de France, 11 place Marcelin  
Berthelot, F-75231 Paris cedex 05.

Courriel : [ch.jacquet-pfau@college-de-france.fr](mailto:ch.jacquet-pfau@college-de-france.fr)

© 2015. Classiques Garnier, Paris.

Reproduction et traduction, même partielles, interdites.

Tous droits réservés pour tous les pays.

ISBN 978-2-406-05685-0

ISSN 0007-9871

## SOMMAIRE

Michele PRANDI et Pierluigi CUZZOLIN	
Introduction . . . . .	9
Pierluigi CUZZOLIN	
La linguistique historique récente en Italie . . . . .	15
Giorgio GRAFFI	
La grammaire générative . . . . .	39
Caterina MAURI, Paolo RAMAT et Andrea SANSÒ	
Les études typologiques en Italie. . . . .	73
Stefano ARDUINI	
Les approches cognitives . . . . .	83
Angela FERRARI	
La linguistique textuelle . . . . .	95
Federico ALBANO LEONI	
Langue parlée et communication parlée . . . . .	115
Carla MARELLO	
Frontières de la lexicologie italienne : des unités multilexicales aux collocations . . . . .	143
APPENDICE	
Publications des trois sociétés scientifiques actives dans le domaine de la linguistique. . . . .	159

## FRONTIÈRES DE LA LEXICOLOGIE ITALIENNE

### Des unités multilexicales aux collocations<sup>1</sup>

#### 1. Lexicologie : un terme désuet ?

Le mot lexicologie n'apparaît pas souvent dans les études récentes des chercheurs italiens concernant le lexique.

La preuve (indirecte) en est le choix des entrées de l'*Enciclopedia dell'italiano* dirigée par Raffaele Simone *et al.* (2011) : à côté des articles consacrés à la phonétique, la syntaxe et la morphologie, figurent les entrées Lexique, Lexicographie, Lexicalisation, mais pas Lexicologie. Même le quatrième et dernier recueil bibliographique de la Società di Linguistica italiana (voir Iannàccaro 2013) montre qu'à l'aube du troisième millénaire, il y a des chapitres intitulés Lexique, Sémantique, mais pas Lexicologie.

Par ailleurs, si l'on feuillette les index des recueils bibliographiques que la SLI a commencé à publier à partir de 1977 avec le volume dirigé par Gambarara et Ramat, on peut précisément observer les vicissitudes du terme *lexicologie*. Dans le premier volume, concernant la période 1965-1975, le chapitre « Lexicologie » était confié à Aldo Duro ; pour la période 1976-1986, le chapitre « Lexicologie et lexicographie » a été attribué à M. Pfister (cf. Mioni Cortelazzo 1992) ; le troisième volume (cf. Lavinio 2002), portant sur la période 1987-1997, ne situe plus la lexicographie parmi les niveaux d'analyse. On y trouve Sémantique, aux côtés de Phonétique et Phonologie, Morphologie, Syntaxe, Linguistique du texte.

Le dictionnaire de linguistique comme le Cotticelli Kurras (2007), qui est une adaptation de l'allemand du lexique de linguistique de Bussmann et dont la première édition remonte à 1983, comporte un bref article « Lexicologie », qui commence ainsi :

---

<sup>1</sup> Traduit de l'italien par Sylvie Pipari. Tous nos remerciements à Manuel Barbera, Salvatore C. Sgroi et M. Prandi pour leurs conseils en phase de rédaction.

secteur de la linguistique, notamment de la sémantique, qui s'occupe de la recherche et de la description du vocabulaire d'une langue et étudie les expressions linguistiques en particulier par rapport à leur sémantique interne et aux liens entre les différents mots, c'est-à-dire les termes du lexique. (427)

Cette définition semble ratifier définitivement le virage qui avait été amorcé dans l'entrée « lexicologie » du *Dizionario di linguistica* de Beccaria :

dans la dernière partie du XX<sup>e</sup> siècle le terme *lexicologie* a souvent été négligé au profit d'autres mots, tels que morphologie, morphosyntaxe, sémantique, sémantique lexicale. Le phénomène reflète une tendance positive au fond, c'est-à-dire la conviction que le lexique est beaucoup plus structuré et beaucoup plus lié à la syntaxe qu'on ne voulait bien l'admettre par le passé. (1989 : 428)

L'article continue en faisant remarquer que la lexicologie et la morphologie ont en commun un intérêt pour le signifiant et, en cela, elles se différencient de la sémantique qui s'attache surtout aux signifiés. Mais que cette différence soit davantage une question terminologique que le fruit d'un écart effectif des études était alors déjà clair, grâce aux études de sémantique lexicale ; *Lexical semantics* de Cruse avait été publié en 1986 et, dans l'entrée « lexicologie » de Beccaria, on signalait : « Si elle ne se désintéressait pas du signifiant, la sémantique lexicale pourrait être considérée comme coïncidant avec la lexicologie. »

Le terme refait surface parfois dans les titres de congrès, par exemple le XLIV<sup>e</sup> Congresso Internazionale di Studi della SLI de 2010, intitulé « Linguistica educativa / Lessico e Lessicologia », qui comporte justement des branches fortement intersectorielles.

Il a peut-être perdu concrètement une valeur d'hyperonyme fort : celui qui fait des études d'étymologie, d'onomastique, de néologie admet faire des études de lexicologie, mais il préfère les classer sous ces termes ; il ne ressent pas le besoin, en cette époque du triomphe des interfaces, de les attribuer à un niveau d'analyse qui lui semble réducteur.

Même le terme *lexicographie* qui, plus souvent que d'autres, accompagnait traditionnellement celui de *lexicologie*, a commencé, dans les vingt dernières années, à être plutôt accolé, par ceux qui s'occupent de lexicographie, à *metalexicographie*, revendiquant ainsi une branche de réflexion théorico-critique sur la nature et la préparation de dictionnaires bien plus vaste quant aux intérêts et en même temps plus spécialisée que la lexicologie, car englobant des aspects de modalité de consultation, des supports, des caractéristiques de structure de l'entrée, etc. qui vont bien au-delà de l'étude du lexique d'une langue.

Enfin, l'approche lexicaliste de la description linguistique et la linguistique de corpus ont également contribué à éroder le champ d'usage du terme. Il pourrait sembler paradoxal que deux approches de la langue à travers des analyses qui privilégient l'unité lexicale comme porte d'entrée de la description linguistique aient eu l'effet de faire « oublier » la lexicologie, mais, à y

regarder de plus près, cet effet est également une conséquence de la crise du structuralisme, qui a bouleversé aussi le domaine apparemment plus solide de la sémantique. La crise du structuralisme n'a pas « seulement accentué la nature intersectorielle de la sémantique en attirant l'attention sur les facteurs externes au langage » mais elle a également concentré « l'intérêt sur les interfaces entre les niveaux d'analyse de la structure interne en érodant la compartimentation autonomiste traditionnelle » (Squartini 2013 : 521).

Quant à la linguistique de corpus, même si sa déclinaison « à l'italienne » est somme toute en continuité avec la tradition de la linguistique philologique des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles et se rattache au filon *corpus based*, elle a néanmoins changé la façon de faire de la lexicologie. Le linguiste ne rassemble plus les données (du moins plus seulement) en interrogeant sa propre compétence et celle d'autres informateurs, comme c'était le cas dans la recherche dialectologique par exemple, en partant d'une sélection de phénomènes ou de traits décidés par ses soins sur la base de la recherche précédente :

[...] c'est l'usage (comme le montrent les corpus) [...] qui fonde la *langue* (en français dans le texte), même si les corpus, étant par définition finis, n'en représentent qu'un sous-ensemble, d'autant plus significatif que le corpus aura été construit de façon avisée (jeu qui ne peut exclure la fameuse introspection). (Barbera 2013 : 582)

Nombreux sont ceux qui auraient autrefois accompli des recherches de lexicologie en recueillant des données « à la main », et qui maintenant – grâce à la relative facilité avec laquelle des logiciels évolués, comme Sketch Engine<sup>2</sup>, permettent de créer des corpus – réduisent le temps consacré à la construction minutieuse du corpus et analysent ensuite les résultats comme s'il s'agissait de la *langue* et non pas de l'un de ses sous-ensembles. Cependant, malgré ce danger, les études sur le lexique effectuées grâce à l'interrogation d'un corpus présentent l'avantage de montrer au linguiste lui-même ce qu'il n'aurait pas remarqué, influencé qu'il était par les lunettes de la tradition grammaticale : sans tomber dans l'extrémisme de l'étude *corpus driven*, il faut souligner que, dans le domaine du lexique, la recherche lexicale à partir de corpus bien construits a mis en lumière dans les langues romanes aussi des rapports significativement fréquents sur l'axe des combinaisons qui, auparavant, étaient passés inaperçus, sinon dans leur typologie, du moins dans leur étendue.

Dans le quatrième volume de *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography* (2013), consacré notamment aux récents développements de la lexicologie, les contributions italiennes signées d'une part de Marco Baroni et Silvia Bernardini et, de l'autre, de Pietro Beltrami se rattachent à la prédilection italienne pour les recherches lexicologico-lexicographiques *corpus based*, tradition qui remonte aux débuts de la lexicographie

2 Voir Kilgarriff (2012) et <http://www.sketchengine.co.uk>.

européenne moderne, ouverte par les académiciens de la Crusca et qui perdure grâce à des ouvrages tels que le *Tesoro della lingua italiana delle origini*, pour s'interroger sur les avantages et les inconvénients du réseau comme corpus.

Les contributions sur la structuration interne du lexique se sont raréfiées, comme le constatait déjà Berruto (2010); elles sont restées des études sur des portions de lexique dans une optique diachronique ou explicitement cognitive. Les frontières de dénotation des différents composants des familles lexicales et des champs lexicaux sont étudiées plutôt du point de vue de la comparaison entre les langues, dans de nombreuses contributions sur les faux amis ou à travers l'analyse des concordances d'un mot et de ses possibles équivalents dans des corpus de différentes langues ou comme chez Marellò (2013) entre un corpus de textes écrits par des apprenants d'italien L2 et un corpus de textes rédigés par des italophones, les uns et les autres sollicités par le même support iconique<sup>3</sup>.

Observons cependant que cette approche à travers les contextes d'usage conduit rarement à une systématisation en traits; elle aboutit plutôt à une analyse de cooccurrences typiques ou fréquentes et à la reconnaissance du fait qu'il s'agit non pas de l'acception d'un mot polysémique, comme on le disait et on le dit encore dans les chapitres des manuels de linguistique de base, mais du sens que prennent deux ou plusieurs mots lorsqu'ils sont associés avec un ou plusieurs autres mots bien définis. Le dictionnaire monolingue devrait organiser la description du signifié dans la glose précisément selon un ordre des signifiés en partant du signifié de l'entrée dans les combinaisons les plus fréquentes, qui souvent – mais pas toujours – sont les combinaisons d'origine, pour passer au fur et à mesure aux combinaisons plus spécialisées, jusqu'à l'enregistrement des expressions idiomatiques<sup>4</sup>.

- 
- 3 Dans ce cas, l'analyse parallèle de *sembrare* a conduit à centrer chez les apprenants une préférence pour le signifié 'somiigliare a' qui agit entre les deux référents, par rapport au signifié 'apparire' avec une complétive. L'analyse a par ailleurs montré chez les apprenants l'usage de *mi sembra*, presque lexicalisé, dans la périphérie de la phrase, avec la fonction de *forse*, *secondo me*.
- 4 Ceci n'avait et n'a pas toujours lieu car domine un modèle abstrait d'organisation du signifié dans la microstructure qui, par exemple, regroupe un signifié et ses emplois figurés. Wiegand et Smit (2013 : 185) font remarquer que cette distribution des acceptions peut être améliorée grâce à un usage avisé de microstructures spécifiant « which items stand within the textual scope of which item giving the meaning », c'est-à-dire, nous semble-t-il, de comprendre à travers la comparaison de microstructures du dictionnaire monolingue allemand Wahrig, avec un usage attentif de discriminateurs de signifié, tant sur le plan des substitutions synonymiques que sur le plan des combinaisons, notamment si l'élément rentre dans un exemple (cf. Marellò 1989 : 55-60). Ce filon d'études mené par l'école allemande n'a pas trouvé en Italie un écho suffisant en dehors du domaine de la lexicographie bilingue allemand-italien.

Nous estimons que les contributions italiennes les plus récentes et les plus intéressantes en matière de lexicologie – aussi bien celles qui se déclarent comme telles que celles qui se donnent une étiquette différente – sont des études consacrées aux unités multilexicales, c'est-à-dire aux unités formées de plusieurs mots graphiques, et aux collocations restreintes, c'est-à-dire aux expressions linguistiques syntagmatiques qui constituent indubitablement un domaine privilégié de la lexicologie, dans la détermination de leurs frontières dans l'abstrait et en contexte, même si elles ont souvent été abordées par des chercheurs plus concernés par d'autres domaines et/ou ayant des objectifs pratiques, des anglicistes italiens, des traducteurs, des morphologues, des terminologues, des historiens de l'italien, par exemple.

Toutefois, il est désolant de constater que lorsque la recherche est le fait de linguistes travaillant dans le domaine de l'anglais, du français ou de l'allemand, les études théoriques respectivement anglaises, françaises, allemandes sont reines. L'adoption d'outils théorico-méthodologiques écrits dans une autre langue est inhabituelle : à part les références anglaises qui, notamment en ce qui concerne l'étude des collocations, ne manquent jamais, les francistes ne lisent pas les germanistes et vice-versa ; les anglicistes, quant à eux, ne citent que des textes en anglais. Chacun se cantonne à l'école où il s'est formé. Le compte rendu, dans *l'International Journal of Lexicography*, du volume de Simonetta Vietri : *Idiomatic Constructions in Italian. A Lexicon-Grammar Approach* a été réalisé par une angliciste italienne qui a lu avec soin l'ouvrage et en a bien saisi l'enjeu, à savoir démontrer que les expressions idiomatiques peuvent subir des variations complexes tout autant que les expressions non idiomatiques. Cependant, il semble que l'on reproche finalement à Vietri de faire du lexique-grammaire<sup>5</sup>. Si, d'un côté, on peut partager ce jugement pour mettre en garde le lecteur-type de la revue, le lexicographe non linguiste attiré par la première partie du titre du livre de Vietri, on constate que le lexique-grammaire est relativement peu apprécié (ne l'est-il pas encore ou ne l'est-il plus ?).

## 2. Frontières lexicales dans le Groupe Nominal et entre Groupes

Les unités multilexicales appelées également *polyrhématiques* et, plus récemment, expressions *multimots*, calque de l'anglais *multiwords*, ou encore

5 « In sum this is a very technical book aimed for the specialised reader who is familiar with syntactic parsing and interested in the morpho-syntactic layout of idioms. Consequently, the observations are wholly grammatical and very little attention is placed upon the contextual cues that are nonetheless the triggers for syntactic variation and flexibility » (Pinnavaia 2015 : 258).

*mots syntagmatiques, unités lexicales supérieures* ou *mots complexes*<sup>6</sup> sont plus problématiques à identifier dans les langues romanes qu'en anglais ou en allemand, en raison d'une série de caractéristiques morphologiques évidentes pour le lexicologue-linguiste : alors qu'en anglais ou en allemand le mot qui modifie, délimite, restreint le signifié de la tête est en position adjacente avant la tête, dans les langues romanes l'expression qui modifie vient après la tête et est souvent reliée à celle-ci par des prépositions et des articles qui la rendent très semblable à un syntagme nominal suivi d'un syntagme prépositionnel. Pour une discussion, à notre avis plus minutieuse lexicologiquement, voir Grossmann et Rainer (2004), où ces unités sont examinées de plusieurs points de vue et dans différentes perspectives, dont les rapports avec les processus de la composition, de l'emprunt et de la néoformation.

Comme Barbera (2013), nous estimons qu'il est utile d'accorder une existence métalinguistique aux unités multilexicales :

[...] il s'agit d'un grand nombre de phénomènes différents entre eux, certains linguistiques (lexicaux, morphologiques, syntaxiques, textuels, etc.), d'autres purement statistiques, d'autres encore linguistiques et statistiques à la fois, en tous cas non réductibles l'un à l'autre dans un seul cadre théorique sémantique ; l'apparente unité du phénomène (ou mieux, *des phénomènes*) est une conséquence de l'existence de certains effets pragmatiques unitaires, qui sont par ailleurs détectés *a posteriori* par la statistique (qui, opérant sur les corpus, travaille ipso facto sur la *parole*. (Barbera 2014 : 63).

L'idiomaticité ou non-compositionnalité du signifié de l'unité multilexicale ou polyrhématique est difficilement acceptable pour tous les exemples fournis et, de fait, comme le fait remarquer Sgroi (2007), une vaste acception de *polyrhématique* (idiomatique et non idiomatique, bi- et pluri-membre) semble l'emporter dans les manuels<sup>7</sup>.

### 2.1. Combien et quels mots font une unité polyrhématique ?

Distinguer les unités polyrhématiques formées de deux éléments seulement des vrais composés constitue l'un des problèmes abordés à l'intersection de la lexicologie et de la morphologie. En effet, quand il y a trois mots (et normalement celui du milieu est une préposition comme *di, a, da, ex* : *coda di rospo, giacca a vento, ferro da stiro*), il n'est guère difficile de considérer la séquence comme polyrhématique, mais s'il y a deux mots « les formations qui affichent entre l'unité complexe et sa tête une relation d'hyponymie / hyperonymie et dont le signifié est compositionnel peuvent être définies comme des composés, alors que les formations qui ne présentent pas ces

6 Pour la paternité des différentes manières de baptiser et identifier ces unités lexicales formées par plus d'un mot graphique, voir Masini (2011) et Sgroi (2007).

7 Aprile (2005 : 139-41), Ježek (2005 : 35), Thornton (2005 : 138).

propriétés pourront être classées parmi les poly-rhématiques » affirme Bisetto (2004), qui cite comme exemple de polyrhématique *conferenza stampa* et *anima gemella*, qui ne sont pas, respectivement, une conférence et une âme, tandis que *nave cisterna* est bien un navire et serait donc un composé.

Pour paraphraser Voghera, la scientifique la plus souvent citée à ce propos, les unités polyrhématiques sont des combinaisons de mots que le locuteur ressent comme un élément lexical unitaire et qui, sur une échelle qui va du mot monomorphémique à la phrase, se trouvent dans une position intermédiaire entre les composés et les syntagmes libres. Il ne s'agit pas d'un ensemble homogène, mais d'« un ensemble de formations différentes en raison de leur composition interne et du degré de liberté de mouvement manifesté par leurs éléments constitutifs » (Voghera 2004 : 59).

Les lexicologues n'ont pas compilé de véritables listes de composés d'un côté et d'unités polyrhématiques de l'autre ; on est en droit de se demander si cela serait bien utile. Quoi qu'il en soit, les lexicographes, eux, ont dû prendre des décisions, plusieurs même, si, comme nous le rappelle Voghera, le GRADIT enregistre en tant que lemmes 63 000 unités polyrhématiques<sup>8</sup>, dont la plupart (84 %) sont nominales. Les lexicographes ont pris des décisions de lexicographes : vu que les unités multilexicales ne sont pas des lemmes autonomes<sup>9</sup> dans les dictionnaires italiens, ces derniers ne s'expriment pas sur leur éventuelle nature de composés, comme ils le font, en revanche, quand le composé est soudé :

**bassorilievo** /bassori'ljɛvo/ (bas'sori'lie'vo) s.m. TS arte  
[av. 1519; comp. di *basso* e *rilievo*]  
scultura in rilievo in cui gli elementi emergono di poco dal piano di fondo | la tecnica per realizzare tale scultura GRADIT

Cette information est donnée dans la partie consacrée à l'étymologie, mais seuls les lemmes ont une étymologie, par conséquent les unités multilexicales non-lemmes, mais sous-lemmes dans la meilleure des hypothèses, se voient attribuées uniquement une partie du discours, à savoir *locution* suivie de *adjectivale*, *nominale*, *verbale*, etc. et, s'il s'agit d'une locution nominale, d'informations sur le genre et la forme du pluriel.

8 Voghera rappelle que dans le GRADIT près de 67 000 autres polyrhématiques figurent au sein des entrées.

9 La version digitale des dictionnaires, dépourvue des contraintes d'espace, a permis de rendre plus visibles les polyrhématiques dans les dictionnaires qui les ont organisées comme sous-lemmes ; pour l'instant, De Mauro (2000) et GRADIT sont les plus riches en locutions lemmatisées ; Zingarelli (2015 version en ligne) présente 1 129 lemmes et sous-lemmes avec plus d'un mot graphique : la plupart sont des gallicismes, des anglicismes, des latinismes et des locutions conjonctives ou prépositionnelles. Voir à ce propos Marelli (2010).

Rares sont les cas où une forme polyrhématique reçoit une étymologie : comme on le voit avec les entrées *fine settimana*, *guerra lampo*, *sangue blu*, ce sont les cas où les mots polyrhématiques constituent le calque d'une unité d'une autre langue, l'étymologie est diachronique<sup>10</sup> et elle ne met pas en avant le statut de composé.

~ **fine settimana** loc.s.m.inv. CO

[1932 ; cfr. ingl. *week end*, 1879]

i giorni di sabato e domenica, in quanto non lavorativi e disponibili per lo svago : *andare al mare per il f. settimana, ci sentiamo nel f. settimana*

GRADIT

~ **guerra lampo** loc.s.f. CO

[1941 ; cfr. ted. *Blitzkrieg*, 1939]

quella condotta con la massima mobilità e con azioni di sorpresa, che mira a neutralizzare le forze nemiche in brevissimo tempo

~ **sangue blu** loc.s.m. CO

[1819 ; cfr. sp. *sangre azul*]

nobiltà di lignaggio

Une autre façon d'enregistrer les unités polyrhématiques dans les dictionnaires évite leur lemmatisation : elle consiste à étiqueter le second membre comme adjectif invariable postposé. Confrontons la suite *verde bottiglia* dans le GRADIT avec l'entrée *bottiglia* du dictionnaire Zingarelli 2015 :

~ **verde bottiglia** loc.agg.inv., loc.s.m.

loc.agg.inv. di colore verde piuttosto scuro, tipico di alcune bottiglie di vetro | loc.s.m. tale colore GRADIT

**bottiglia** / bot'tiʎʎa/

[ant. fr. bouteille, dal lat. tardo but(t)īcula, dim. di būttis 'botte' ☼ 1365]

A s. f.

1 recipiente spec. cilindrico, generalmente di vetro, [...]

**B** in funzione di agg. inv.

• (posposto al sost.) nella loc. *verde bottiglia*, verde scuro Zingarelli 2015

**lampo** / 'lampo/

[da †lampare ☼ 1319]

A s. m.

1 fenomeno luminoso [...]

**B** in funzione di agg. inv.

• (posposto a un sost.) che dura pochissimo ; che accade, si svolge, funziona e sim. in brevissimo tempo : *matrimonio lampo* ; *cerimonia lampo* ; *guerra lampo* | *chiusura lampo*, *cerniera lampo*, dispositivo per chiudere rapidamente indumenti, [...] *notizia lampo*, riguardante un evento recentissimo ed

10 Sgroi (2006) aborde la question de l'étymologie dans les dictionnaires du point de vue de la formation des mots ; Sgroi (2010) traite de l'étymologie synchrone négligée en faveur de l'étymologie lointaine.

espressa con poche parole SIN. flash nel sign. 3 | *partita, torneo lampo*, nel gioco degli scacchi, quelli in cui a ciascun giocatore è concesso un tempo massimo [...]

C s. f. inv.

- (ellitt.) *cerniera lampo* SIN. Zip Zingarelli 2015

L'analyse comme adjectif invariable postposé figure également dans le GRADIT en plus du sous-lemme ; voir l'entrée *lampo* qui a une huitième section « agg. inv. sempre posposto » et une neuvième comme substantif et est suivie aussi des sous-lemmes polyrhématiques *cerniera lampo*, *chiusura lampo*, *guerra lampo*. Il semble cependant que cette surabondance dans le GRADIT se borne aux cas où le mot en tant que lemme apparaît postposé et adjacent à un certain nombre de mots ; le dictionnaire Zingarelli, par contre, étiquette *mela* aussi comme un adjectif invariable toujours postposé, qui n'apparaît toutefois que dans la locution *verde mela*<sup>11</sup>.

**lampo** 1 s.m. fenomeno atmosferico prodotto da scariche elettriche che hanno luogo nell'atmosfera, che si manifesta con un'improvvisa e brevissima emissione di luce : *l. accecante, notturno*; *per tutta la notte si sono susseguiti lampi e tuoni*; *rapido, veloce come un l., velocissimo*

2a s.m. AU estens

[...]

8 agg.inv. AU sempre posposto, che dura pochissimo, che avviene, si svolge o si compie con la massima rapidità : *matrimonio l., visita l., sciopero l., missione l., notizia l.* : quella immediatamente diffusa al pubblico da una radio o da una televisione

9 s.f.inv. CO *cerniera lampo* : *tirare su, chiudere la l. del vestito, dei calzoni*

~ **cerniera lampo** loc.s.f. CO

chiusura per abiti, borse e sim. consistente in una doppia fila di denti di metallo o plastica, che si incastrano per mezzo di un cursore GRADIT

**mela** B in funzione di agg. inv.

- (posposto al sost.) nella loc. *verde mela*, detto di una tonalità chiara e delicata di verde Zingarelli 2015

### 3. Binômes vrais et présumés, trinômes : au-delà de l'unité multilexicale ou polyrhématique ?

L'existence d'effets pragmatiques unitaires n'est pas toujours suffisante pour faire d'une expression une unité dont nous sommes convaincus

11 Le GRADIT ne cite pas *verde mela* parmi les polyrhématiques de *mela*, comme on pouvait s'y attendre, mais mentionne ce terme dans l'acception 8 s.m. avec d'autres teintes ; parmi les polyrhématiques de *verde*, il donne une place à *verde bottiglia*, qui figure également parmi les polyrhématiques de *bottiglia*, à *verde mare* et à *verde penicillina*.

de l'existence métalinguistique comme unité. Récapitulons avec De Mauro (2005 : 88-91) qui identifie les caractéristiques d'une unité polyrhématique comme suit :

- i. être constituée de plus d'un mot ;
- ii. avoir un signifié unitaire ;
- iii. avoir un signifié non compositionnel ;
- iv. avoir une cristallisation lexicale et syntaxique plus ou moins forte ;
- v. avoir une présence significative dans des langages technico-spécialisés.

Nous avons déjà remarqué que les manuels ont intégré en particulier les traits (i) et (iv) et qu'ils ont survolé ou discuté abondamment de (ii) et (iii) ; différentes études *corpus driven* ont également confirmé le trait (v). Néanmoins, si nous faisons abstraction de la profusion d'études réalisées par les linguistes computationnels sur des bases statistiques, dans le cadre de la linguistique italienne, les études qui ont tenté d'aborder largement la question de la cristallisation sont rares et appartiennent surtout au domaine du lexique-grammaire et à la linguistique des corpus. Naturellement on a beaucoup fait aussi dans le domaine « demaurien » : mises à part les études de Voghera et de De Mauro lui-même, voir Russo (2010)<sup>12</sup> et Masini (2012). Masini a mené une recherche digne d'intérêt sur les binômes N + e + N du type *sale e pepe, armi e bagagli*. Du point de vue des contenus, les binômes sont souvent liés à un ordre pour ainsi dire naturel : *lampi e tuoni, usa e getta, gratta e vinci, due o tre*. Certains d'entre eux sont plus culturels, comme l'ordre fixe de *uomini e donne, fratello e sorella, gioie e dolori, vincitori e vinti, senza capo né coda*. D'autres encore puisent leur origine dans la littérature : *il gatto e la volpe, la volpe e l'uva, senza macchia e senza paura*.

En réalité, l'inventaire de Masini, propose également, outre les binômes, des trinômes, comme *aglio, olio e peperoncino; Dio, patria e famiglia; pioggia, vento e tempesta; sesso, droga e Rock 'n Roll; vassalli, valvassini e valvassori; vita, morte e miracoli*. Il faut cependant observer que la loupe de la recherche N + e + N (ou SP + e + SP) tend à masquer des expressions qui sont en réalité formées de plusieurs membres, mais pas du même type. Prenons par exemple le pseudo-couple *culo e camicia* : les deux noms apparaissent toujours avec *essere* dans le sens d'« être très unis », normalement dans des entreprises et avec des intentions peu louables de l'avis de celui qui dit de deux individus qu'ils « sont cul et chemise ». De même *d'amore e d'accordo* apparaissent avec *andare*, alors que *di cotte e di crude* est une expression que nous trouvons uniquement avec les verbes *farne, combinarne*.

À notre connaissance, Barbera (2009) incarne la tentative la plus complète d'aborder la question en partant des données statistiques du *Corpus*

12 Le *lessico delle collocazioni* de Russo comprend en réalité dans ce qu'il appelle des collocazioni de type B et C et D des polyrhématiques bi- et pluri-membres avec une force cohésive croissante entre les éléments, cf. Russo (2010 : III-IV).

*Taurinense*, pour arriver à des réflexions métalinguistiques sur l'attribution des annotations par partie du discours aux unités multilexicales dans un corpus annoté<sup>13</sup>.

### 3.1. Unités polyrhématiques verbales et collocations

Il est évident que si l'on entend par *collocation* la propriété de deux (ou plusieurs) mots de s'associer fréquemment, les unités multilexicales ou polyrhématiques sont des collocations. Toutefois, une fois qu'on a opté pour ces termes pris au moins dans leurs caractéristiques (ii = signifié unitaire) et (iv = forte cristallisation), il ne convient pas d'en superposer un troisième qui traditionnellement n'englobe pas nécessairement ces deux traits ; c'est d'autant plus vrai que pour avoir au moins partiellement le trait (iv) il doit s'agir de *collocations restreintes*.

La question est épineuse, notamment pour les unités polyrhématiques verbales et les collocations restreintes V+SN. Si l'on examine les exemples fournis par Voghera (2004 : 67-68) pour les types de polyrhématiques verbales les plus nombreuses V+(DET)+N, V+SP, l'on voit qu'il devient dirimant, pour les distinguer des collocations restreintes V+(DET)+N, V+SP, d'évoquer la propriété (iii), c'est-à-dire l'idiomaticité, la non-compositionnalité, qui cimente cette suite et en fait une unité<sup>14</sup>. En effet, les composants d'une collocation restreinte, bien qu'ils ne soient pas librement remplaçables sur l'axe paradigmatique en raison de la présence d'une restriction (*fare/ avanzare / \*portare avanti un'ipotesi*), sont, dans la plupart des cas, syntaxiquement autonomes (ils admettent des SN singuliers et pluriels avec différents déterminants et l'insertion d'éventuels adjectifs, la passivation, la dislocation à gauche : *avanzare un'ipotesi assurda, avanzare tutte le possibili ipotesi, l'ipotesi è stata avanzata dall'opposizione, l'ipotesi l'ha avanzata l'opposizione*). Certes, il existe des collocations restreintes avec une liberté moindre et celles-ci ressemblent davantage à des expressions polyrhématiques : alors que *dare una mano di bianco* est une collocation restreinte (*dare / passare/ stendere / \*dipingere/ \*fare/ \*mettere una mano di bianco*), *dare una mano* dans le sens de 'aider' et *dare la mano* comme geste de salutation sont plus proches d'une poly-rhématique, même si elles permettent quelques variations (*una mano l'hanno data tutti*)<sup>15</sup>.

13 Réflexions entamées bien avant par Barbera, Marellò (2000). Dans la *Grammatica dell'italiano antico* (cf. Renzi et Salvi 2010), les locutions sont décrites à différents endroits, mais la question de leur variation interne et celle de l'attribution de partie du discours dans le corpus ne sont pas abordées directement, car elles ne rentrent pas dans les objectifs de l'ouvrage.

14 Des exemples cités par Voghera (2004 : 67-68) *forzare i tempi, forzare la mano* n'ont pas, selon nous, une opacité suffisante.

15 Le rôle des verbes support dans les polyrhématiques et les collocations a été largement étudié par Cantarini (2004) dans une comparaison de l'italien et de

#### 4. Dictionnaires de collocations : accueillants mais condamnés à l'inachèvement

En cinq ans, près de cinq dictionnaires ont été publiés qui se présentent comme des dictionnaires de collocations italiennes<sup>16</sup>, même si parfois le mot ne figure pas dans le titre. Ces ouvrages rassemblent *tout* l'éventail des expressions syntagmatiques où apparaît le mot choisi comme lemme ; une attitude qui ne surprend pas, car pour aider dans la fonction onomasiologique (d'encodage), il faut « un dictionnaire spécialisé qu'on appellera dictionnaire de collocations et dont la macrostructure sera faite de bases de collocation sur lesquelles il adressera en microstructure la totalité des collocatifs » (Hausmann et Blumenthal 2006 : 5).

Comme d'aucuns l'ont déjà fait remarquer, les dictionnaires généraux sensibles à la combinatoire des mots, comme le GRADIT ou les dictionnaires de collocations, rendent de précieux services, mais ne peuvent attirer l'attention sur ce qu'on *ne* peut *pas* associer ; à moins que l'on veuille conseiller à l'apprenant/utilisateur de considérer l'absence comme un signal indirect et certain de l'impossibilité de la combinaison.

Cependant, le fait que les verbes, quand ils sont des lemmes dans un dictionnaire de collocations, sont présentés avec les adverbes dont ils sont la base, pose des problèmes de non-enregistrement de collocations restreintes V + SN o SP<sup>17</sup>.

Ježek (2014) cerne bien le problème lexicologique et sémantique quand elle observe qu'en déplaçant la perspective la plus commune qui voit

---

l'allemand et a montré que les verbes support en soi n'influent guère sur la cristallisation, sauf si on veut soutenir que puisqu'ils sont plus communs et donc plus fréquents, les collocations où ils apparaissent ont une plus forte probabilité de se lexicaliser pour devenir des polyrhématiques verbales. En réalité l'absence ou la fixité de l'article est un signal bien plus efficace de l'impossibilité de passer ou de faire d'autres variations.

16 Nous les listons suivant l'ordre de parution : Urzi (2009) ; Russo (2010), Tiberii (2012), Lo Cascio (2012) et Lo Cascio (2013a).

17 Lo Cascio (2013a) montre bien qu'un bon dictionnaire combinatoire est le fruit d'un énorme travail et qu'une optique de comparaison avec d'autres langues est fort utile justement pour essayer de fournir les combinaisons qui éloignent l'utilisateur de la tentation de transposer littéralement une collocation de la L1, ignorant qu'il s'agit d'une collocation restreinte. Des dictionnaires en commerce, c'est sûrement celui qui possède le plus grand nombre de verbes comme lemme avec un trousseau de collocations V+ SN ou SP. Urzi (2009), le premier qui est sorti, conserve bien la couverture du langage formel dont était parti le fichage de l'auteur et poursuit également un classement interne qui va de la collocation avec verbe support (ou commun) à celle formée avec un lexique appartenant registre élevé, par ex. : *fare/ compiere/ perpetrare un massacro*.

N comme terme déterminant du *meaning* 'by collocation' pris par le collocatif – perspective qui, notons-le, est la perspective traditionnelle des dictionnaires de collocations – se dessine un processus syntagmatique d'ajustement sémantique entre la base et le collocatif, induit par le contact entre la sémantique d'un N inattendu dans le *frame* de référence de V ou A, par rapport auquel N impose une restructuration sémantique. Elle ajoute également que cette perspective devrait être comparée

à la perspective opposée, selon laquelle les développements sémantiques du collocatif sont analysables comme le résultat de l'extension métaphorique ou métonymique de la classe de N à de nouveaux domaines référentiels par rapport à ceux attendus dans le *frame* de référence de V, lesquels, à leur tour, agissent rétroactivement sur V étendant le signifié et les potentialités syntagmatiques (Ježek 2014 : 417)<sup>18</sup>.

Voilà donc que les collocations restreintes V + SN (ou SP), notamment si le nom ne figure pas parmi les noms pris en considération par le dictionnaire des collocations en tant que lemmes à côté desquels amasser la totalité des collocatifs, ont de fortes probabilités d'apparaître dans un dictionnaire général, sinon dans la section « polyrhématiques », dans la phraséologie ou même dans les exemples.

En conclusion, nous voudrions mentionner que la recherche des collocations restreintes, un tout petit peu moins peut-être que celle des unités polyrhématiques, est fortement conditionnée par leur caractéristique (v), c'est-à-dire avoir une présence significative dans des langages technico-spécialisés. Cette caractéristique devrait être opportunément élargie à la diachronie et à la diastratie. La « restructuration sémantique » opérée par la collocation restreinte est un processus qui est reconnu une fois qu'il est entré dans une norme, mais l'obsolescence peut être très rapide : une expression pour laquelle, il y a quelques décennies encore, on n'avait aucun mal à repérer l'origine métaphorique, ou même factuelle<sup>19</sup>, pourrait être totalement opaque pour les jeunes d'aujourd'hui.

Carla MARELLO  
Università di Torino  
carla.marello@unito.it

18 Ježek cite Siller-Runggaldier (2006), mais cette position pour le signifié des verbes en général – indépendamment du fait qu'ils se trouvent dans des collocations restreintes V+ SN – est également exposée in Prandi, Cantarini (2013 : 28-30) où l'on parle de *coercion* dans le sillage de Pustejovsky (1991 : 425).

19 Pour les jeunes d'aujourd'hui, par exemple, l'expression *raccrocher le téléphone*, dans le sens de 'conclure une conversation téléphonique', s'avère beaucoup plus idiomatique que pour les sexagénaires.

## BIBLIOGRAPHIE

**Dictionnaires et lexiques encyclopédiques**

- BECCARIA Gian Luigi (dir.) (2004) [1994] : *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Turin, Einaudi.
- COTTICELLI KURRAS Paola (2007) : *Lessico di linguistica*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- DEMAURO Tullio (2000) : *Il dizionario della lingua italiana*, avec CDROM, Turin, Paravia.
- GRADIT = DE MAURO Tullio (1999) : *Grande dizionario italiano dell'uso*, éd. T. de Mauro, avec la collaboration de G. C. Lepschy et E. Sanguineti, Turin, U.T.E.T., vol. 6.
- LO CASCIO Vincenzo (2012) : *Dizionario Combinatorio Compatto Italiano*, Amsterdam, John Benjamins.
- (2013a) : *Dizionario Combinatorio Italiano*, ItalNed Foundation, University of Amsterdam, Amsterdam, John Benjamins.
- RUSSO Domenico (2010) : *MdD Modi di Dire Lessico Italiano delle collocazioni*, Rome, Aracne editrice.
- SIMONE Raffaele *et al.* (dir.) (2011) : *Enciclopedia dell'Italiano(EnclIt)*, Rome, Istituto della Enciclopedia italiana.
- TIBERII Paola (2012) : *Dizionario delle collocazioni*, Bologne, Zanichelli.
- URZÌ Francesco (2009) : *Dizionario delle Combinazioni Lessicali*, Luxembourg, Convivium.
- ZINGARELLI Nicola (2015) : *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, Bologne, Zanichelli, édition électronique.

**Ouvrages**

- APRILE Marcello (2005) : *Dalle parole ai dizionari*, Bologne, Il Mulino.
- BARBERA Manuel (2009) : *Schema e storia del "Corpus Taurinense". Linguistica dei corpora dell'italiano antico*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- (2014) : « Le "multiword" : consistenza di una categoria », in F. Cugno, L. Mantovani, M. Rivoira et M. S. Specchia (dir.), *Studi linguistici in onore di Lorenzo Massobrio*, Turin, Istituto dell'Atlante linguistico italiano, p. 61-67.
- BARBERA Manuel et MARELLO Carla (2000) : « Les lexies complexes et leur annotation morphosyntaxique dans le Corpus Taurinense », *Revue française de linguistique appliquée*, 5 (2), « Dossier. Diversité du traitement automatique des langues », p. 57-70.
- BARONI Marco et BERNARDINI Silvia (2013) : « Corpus Query Tools for lexicography », in R. H. Gouws, U. Heid *et al.* (dir.) (2013), p. 1395-1405.
- BELTRAMI Pietro G. (2013) : « Theory of dictionary management » in R.H. Gouws, U. Heid *et al.* (dir.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*, Berlin/Boston, De Gruyter, p. 524-530.
- BERRUTO Gaetano (2010) : « Semantica strutturale e variazione : una rivisitazione », *Incontri linguistici*, 33, p. 11-31.
- BISETTO Antonietta (2004) : « Composti e polirematiche », in M. Grossmann et F. Rainer (dir.), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Niemeyer, p. 38-39.

- CANTARINI Sibilla (2004) : *Costrutti con verbo supporto. Italiano e tedesco a confronto*, Bologne, Patron.
- (dir.) (2013) : *Wortschatz, Wortschätze im Vergleich und Wörterbücher: Methoden, Instrumente und neue Perspektiven*, Francfort, Peter Lang.
- CRUSE D. Alan (1986) : *Lexical Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DE MAURO Tullio (2005) : *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, Turin, UTET libreria.
- EVERT Stefan (2013) : « Tools for the acquisition of lexical combinatorics », in R. H. Gouws, U. Heid *et al.* (dir.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*, Berlin, Boston, De Gruyter, p. 1415-1432.
- GAMBARARA Daniele et RAMAT Paolo (dir.) (1977) : *Dieci anni di linguistica italiana (1965-1975)*, Rome, Bulzoni.
- GROSSMANN Maria et RAINER Franz (dir.) (2004) : *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Niemeyer.
- GOUWS Rufus H., HEID Ulrich, SCHWEICKARD Wolfgang et WIEGAND Herbert Ernst (dir.) (2013) : *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*, Berlin, Boston, De Gruyter.
- HAUSMANN Franz Joseph et BLUMENTHAL Peter (2006) : « Présentation : collocations, corpus, dictionnaires. », *Langue française*, 150, p. 3-13.
- IANNÀCCARO Gabriele (dir.) (2013) : *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Rome, Bulzoni.
- JEŽEK Elisabetta (2005) : *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologne, Il Mulino.
- (2014) : « Esistono le collocazioni? Denotazione vs. significato collocazionale », in P. Danler et C. Konecny (dir.), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia. Saggi in omaggio a Heidi Sillerrunggaldier*, Francfort, Peter Lang, p. 409-419.
- KILGARRIFF Adam, POMIKÁLEK Jan, JAKUBÍČEK Miloš et WHITELOCK Pete (2012) : « Setting Up for Corpus Lexicography », in R. Vatvedt Fjeld et J. M. Torjusen (dir.), *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress. (7-11 August 2012)*, Oslo, Department of Linguistics and Scandinavian Studies, University of Oslo, p. 778-785.
- LAVINIO Cristina (dir.) (2002) : *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Rome, Bulzoni.
- LO CASCIO Vincenzo (2013b) : « Multiple Beziehungen im Netzwerk: Wortverbindungen und ein-, zwei sparchige und bilingualisierte elektronische Wörterbücher », in S. Cantarini (dir.), *Wortschatz, Wortschätze im Vergleich und Wörterbücher: Methoden, Instrumente und neue Perspektiven*, Francfort, Peter Lang, p. 237-266.
- MARELLO Carla (1989) : *Dizionari bilingui. Con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*, Bologne, Zanichelli.
- (2010) : « Multilexical Units and Headword Status. A Problematic Issue in Recent Italian Lexicography », in A. Dykstra et T. Schoonheim (dir.), *Proceedings of the XIV Euralex International Congress (Leeuwarden, 6-10 July 2010)*, Ljouwert, Fryske Akademy, p. 1347-1354, [En ligne], [http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex\\_2010/](http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex_2010/).
- (2013a) : « *Sembra che* e subordinate soggettive. Primi sondaggi in italiano L2 scritto », in F. Geymonat (dir.), *Linguistica applicata con stile. In traccia di Bice Mortara Garavelli*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, p. 79-94.
- (2013b) : « Lessico e lessicografia » in G. Iannàccaro (dir.), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Rome, Bulzoni, p. 557-580.

- (2014) : « Dizionari di collocazioni italiane e collocazioni da insegnare nell'uso scritto », in A. Molino et S. Zanotti (dir.), *Observing Norms, Observing Usage: Lexis in Dictionaries and the Media*, Bern, Peter Lang, p. 183-199.
- MASINI Francesca (2011) : « Polirematiche, parole », in R. Simone et al. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, p. 1109-1112, [En ligne], [http://www.treccani.it/enciclopedia/parole-polirematiche\\_%28Enciclopedia\\_dell'Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/parole-polirematiche_%28Enciclopedia_dell'Italiano%29/).
- (2012) : *Parole sintagmatiche in Italiano*, Cesena, Rome, Caissa.
- MIONI Alberto M. et CORTELAZZO Michele A. (dir.) (1992) : *La linguistica italiana degli anni 1976-1986*, Rome, Bulzoni.
- MOLINO Alessandra et ZANOTTI Serenella (dir.) (2014) : *Observing Norms, Observing Usage: Lexis in Dictionaries and the Media*, Bern, Peter Lang.
- PINNAVAIA Laura (2015) : « Review: Simonetta Vietri Idiomatic Constructions in Italian. A Lexicon-Grammar Approach », *International Journal of Lexicography*, 28 (2), p. 254-259.
- PRANDI Michele et CANTARINI Sibilla (2013) : « Metapher und Metonymie als Strategien der Bedeutungserweiterung am Beispiel des Deutschen und Französischen », in S. Cantarini (dir.), *Costrutti con verbo supporto. Italiano e tedesco a confronto*, Bologne, Patron, p. 17-32.
- PUSTEJOVSKY James (1991) : « The generative lexicon », *Computational Linguistics* 17 (4), p. 409-441.
- RENZI Lorenzo et SALVI Gian Paolo (dir.) (2010) : *Grammatica dell'italiano antico*, Bologne, Il Mulino.
- SGROI Salvatore Claudio (2006) : « Dizionari a confronto. A proposito della Wortbildung nella lessicografia italiana », in E. Corino, C. Marellò et C. Onesti (dir.), *Atti del XII Congresso Internazionale di lessicografia, Torino, 6-9 settembre 2006 Proceedings XII Euralex International Congress*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, p. 1181-1192, [En ligne], [http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex\\_2006/](http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex_2006/).
- (2010) « Etimologia sincronica vs etimologia diacronica (retrospettiva vs prospettica, remota vs prossima) : problemi storico-teorici di terminologia linguistica », *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 39 (1), p. 121-145.
- SGROI Salvatore Claudio (2010) : « Termini-chiave della Wortbildung polisemici e contraddittori e nuove proposte di definizione. A proposito di prefisso, confisso, parasintetico, polirematica », in *Lessicologia e metalinguaggio*, Atti del convegno del Dipartimento di ricerca linguistica, letteraria e filologica, Università degli studi di Macerata 19-21 dicembre 2005, Rome, Il Calamo, p. 557-677.
- SILLER-RUNGGALDIER Heidi (2006) : « "Le collocazioni lessicali : strutture sintagmatiche idiosincratice? » », in E. Cresti (dir.), *Prospettive nello studio del lessico italiano. Atti del IX Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (SILFI). Firenze, 14-17 giugno 2006. vol. 2*, Florence, Firenze University Press, p. 591-598.
- SQUARTINI Mario (2013) : « Semantica », in G. Iannàccaro (dir.), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Rome, Bulzoni, p. 521-555.
- THORNTON Anna Maria (2005) : *Morfologia*, Rome, Carocci.
- VOGHERA Miriam (2004) : « Polirematiche », in M. Grossmann et F. Rainer, *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Niemeyer, p. 56-69.
- WIEGAND Herbert Ernst et SMIT Maria (2013) : « Microstructures in printed dictionaries », in R.H. Gouws, U. Heid et al. (dir.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*, Berlin, Boston, De Gruyter, p. 149-214.

## 5.2 Conclusioni del capitolo 5

All'inizio dell'articolo qui proposto, si accenna ai rapporti fra lessicologia e lessicografia: abbiamo già osservato nel cap. 1 §1.4 che il dare e l'avere fra le due è molto più complesso da quando i rapporti passano attraverso la linguistica computazionale e in particolare la *corpus linguistics*. Resta vero che se il termine *lessicologia* non è più molto in voga, almeno nel panorama italiano che era il focus dell'articolo, ci sono studi di semantica lessicale che sono molto interessanti per il lessicografo che voglia progettare un dizionario digitale diverso dal cartaceo già in commercio, ad esempio per la registrazione dell'ordine delle accezioni estese.

A questo proposito vale la pena citare la nozione di *ciclo lessicale* (cfr. Simone, Insacco 2017), in base alla quale lo sviluppo della polisemia di un insieme di nomi deverbali italiani (terminanti coi suffissi *-ata*, *-mento* e *-zione*) viene spiegata come non casuale, ma anzi regolare.

Pur essendo d'accordo con Marie-Claude L'Homme (2014) sul fatto che non si può pretendere che gli utenti di dizionari si familiarizzino con "theoretical frameworks", tuttavia va osservato che i formati semantici che intervengono nei cicli lessicali costituiscono un insieme limitato e i diversi cicli lessicali hanno differenze di frequenza che costituiscono "un probabile indizio della rilevanza dei cicli a livello di competenza lessicale" (Simone, Insacco 2017: 10) e si potrebbe aggiungere – dal punto di vista di chi progetta dizionari digitali per l'apprendente – un suggerimento per la salienza da attribuire a questa polisemia.

Fra gli aspetti interessanti per chi insegna è il fatto che il ciclo lessicale non riguarda solo singole entrate lessicali, ma intere classi di entrate: è quindi redditizio far notare la regolarità del lessico, così da incoraggiare lo studente a immaginare che se il senso in contesto non è il primo che ha appreso, potrebbe essere quello prevedibile in base al ciclo lessicale.

Fra i cicli più produttivi vi sono:

nome d'agente → nome di strumento es. *saldatore*

nome di evento → nome di luogo es. *bagno* (dal fare il bagno al luogo in cui si fa)

nome di evento → nome di risultato dell'evento es. *costruzione*, *stesura* (*La stesura del verbale è stata laboriosa* → *si tratta di una prima stesura*).

Nome di evento → referente umano (*La direzione del teatro lo impegna molto* → *La direzione del teatro augura buone feste*)

Nella fig. 1 si mostrano i cicli più attestati nel corpus giornalistico de *La Repubblica* (<http://sslmitdev-online.sslmit.unibo.it/>) per 75 nomi deverbali molto frequenti nel corpus stesso; di ciascun deverbale sono state analizzate le prime 30 occorrenze.



Figura 1. Percentuali di occorrenza dei cicli lessicali nel corpus considerato (tratto da Simone, Insacco 2017: 27)

Quirk, Greenbaum et al. (1985: 1558-1567) facevano osservare come la conversione, il meccanismo che trasferisce un'entrata lessicale da una classe di parole a un'altra, in

inglese sia “unusually prominent as a word-formation process, through both the variety of conversion rules and their productivity”, però anche nelle lingue neolatine abbiamo conversioni che seguono un ciclo ordinato: è nota la conversione del participio (passato o presente) in aggettivo e questo in nome Part > Agg > Nom (*dovere* → *dovuto un omaggio dovuto* → *reclamare il dovuto*).

È noto anche il ciclo: Agg > Avv (*un passo lento* → *il corteo procede lento*).

Se la microstruttura di una voce polisemica fosse ordinata in base ai cicli lessicali, come già lo è per la conversione da una parte del discorso a un'altra (le voci dei dizionari italiani presentano sempre le accezioni dell'aggettivo e poi quelle dell'avverbio o dell'aggettivo derivato dal participio e poi il nome), chi insegna potrebbe richiamare l'attenzione su queste regolarità e, come già si può fare per giustificare l'apprendimento dei morfemi derivativi più produttivi, servirsi della loro frequenza per indurre lo studente a memorizzare il ciclo.

## Capitolo 6. Conclusioni generali *in itinere*

### 6.1 Risultati delle sperimentazioni

A partire dall'esperienza fatta con le classi sperimentali delle due scuole dotate di abbonamento wifi al sito della casa lessicografica per la consultazione del monolingue d'italiano e di un bilingue italiano e francese o italiano e inglese, si nota che

- una lezione dedicata a spiegare che cosa è un dizionario (cartaceo o digitale) è indispensabile, soprattutto per inquadrare il ruolo segnaletico del carattere, la funzione delle varie forme di *signpost* (cfr. De Cesaris 2012, Dziemianko 2016), cioè numerazione delle accezioni, profilo della microstruttura in presenza di conversioni o costruzioni transitive, intransitive, pronominali. È tanto più necessaria in quanto gli studenti non si rendono conto di averne bisogno e in quanto dizionari diversi adottano profili di microstruttura diversa (cfr. infra § 6.2);

- è vitale dimostrare ai docenti che è sbagliato pensare “Con i dizionari digitali non è più necessario spiegare come è fatto un dizionario, tanto trovano tutto”, perché un conto è trovare subito e un conto dover fare più tentativi, quando invece esistono filtri che accorciano la ricerca, e soprattutto perché trovare non significa saper fare buon uso di ciò che si è trovato, se l'utente non ha ben chiaro il tipo di testo *voce di dizionario*;

- un'attività sporadica non allena a usare meglio i dizionari basi di dati online per ricerche complesse;

- è fondamentale un costante uso in classe da parte del docente di dizionari e corpora online (attraverso LIM o semplicemente attraverso un computer collegato a un proiettore) perché poi gli studenti siano in grado di affrontare ricerche complesse per estrarre insiemi di parole che condividano certe caratteristiche o riconoscere, tramite consultazione, caratteristiche condivise da parole estratte dal docente seguendo determinati criteri di filtraggio;

- la presentazione di base (un'ora di dimostrazione delle caratteristiche del dizionario base di dati online) mette in grado classi di controllo di raggiungere risultati simili a quelli raggiunti dalle classi sperimentali, soprattutto se queste classi di controllo sono formate da studenti con conoscenze metalinguistiche più robuste;

- il tempo di esecuzione degli esercizi non dovrebbe superare la mezz'ora: più di 5 o 6 esercizi per volta non si possono proporre, altrimenti le non risposte aumentano. Perciò è bene non dare più di un esercizio per tipo (ad es. un esercizio sulla ricerca dell'accezione giusta, un esercizio su omonimi, un esercizio su caratteristiche comuni da ricercare in campi diversi – datazione, etimologia, ambiti d'uso –, un esercizio su qualche dettaglio morfosintattico degno di nota);

- se non si fa allenamento all'uso del dizionario digitale come base di dati, ma si usa il dizionario digitale per comprendere un testo e gli esercizi che si propongono sono del tipo ricerca dell'accezione giusta o dei sinonimi per parafrasare, si usa il dizionario digitale in modo riduttivo, come se fosse un dizionario cartaceo più comodo e rapido da consultare;

- l'allenamento fatto sul dizionario monolingue si trasporta facilmente sul bilingue che di solito ha un minor numero di campi di ricerca avanzata, ma l'abilità di consultazione acquisita sul bilingue contribuisce pure a rendere più efficace la ricerca sul monolingue, specie se si tratta di dizionari della stessa casa editrice, accomunati da scelte grafiche e dalla disposizione delle informazioni online.

## 6.2 Prosecuzioni della sperimentazione a breve termine

Vanno tenute in debito conto le difficoltà obiettive di far usare i cellulari in classe, nonostante il questionario da noi distribuito in tutta Italia (cfr. Marellò, Onesti in stampa) abbia restituito un quadro confortante, come mostrato dal grafico in Fig. 1 infra.



Figura 1. Risultati del questionario “Trovare le parole” distribuito fra studenti della scuola. (Marellò, Onesti in stampa)

Si spera aumenti il numero degli insegnanti che considerano un’attività permessa usare i dizionari digitali online, consultati con il cellulare. Un’insegnante di inglese dell’Istituto Avogadro in cui abbiamo sperimentato con i docenti di italiano, usa *l’Oxford dictionary online* sistematicamente a lezione e lo fa usare e assicura: “Dando un tempo ben calcolato e valutando la prova, si può esser certi che non navigano in altri siti, ma consultano solo i siti dei dizionari”.

Va anche considerata la per ora molto limitata diffusione del BYOD (bring your own device) nelle scuole italiane (se si esclude appunto il *device* telefono cellulare) e la necessità di sospendere certe protezioni di cui la rete dell’istituto scolastico si dota perché impediscono l’accesso al sito della casa editrice. Alla luce di queste considerazioni, abbiamo deciso di allargare la sperimentazione all’uso di dizionari online gratuiti, ovviamente con tipi di esercizi fattibili anche senza adoperare il dizionario digitale come base di dati. O meglio senza richiedere allo studente ricerche avanzate online, ma avendo spiegato al docente come farle e mostrarle in classe.

Le case editrici si stanno infatti orientando a concedere gratuitamente ai docenti l’accesso al dizionario digitale di italiano, se sono docenti di italiano, o di lingua straniera, se insegnano francese, inglese, spagnolo o tedesco nella scuola secondaria. Per una scuola potrebbe essere più pratico acquistare un certo numero di abbonamenti per i docenti che davvero si avvalgono dei dizionari digitali, che non un abbonamento di accesso wifi per tutti i docenti, gli studenti, il personale all’interno della scuola. Differente il discorso per le Università in cui il tipo di utenti e la loro numerosità rende obbligata la scelta dell’abbonamento.

Stiamo quindi

- creando esercizi fattibili anche senza dizionario digitale base di dati,

- predisponendo per gli insegnanti modelli di attività da costruire col dizionario digitale come base di dati,
- riversando batterie di esercizi svolti su supporto cartaceo in versioni da svolgere online, con corredo di commento degli sbagli, così che lo studente possa svolgere il percorso in autonomia.

Per quanto concerne il primo punto versioni semplificate dei test (cfr. Appendice § 7.10) sono state già sperimentate sia in scuole professionali sia in licei. Riportiamo qui brevemente una riflessione derivata dai risultati della somministrazione del test con la domanda n. 6.

---

Quale caratteristica di costruzione hanno in comune i verbi *abitare*, *accennare*, *acclamare*, *avanzare*, *finire*, *rompere*, *sbatte*, *terminare*? Guarda le loro voci nel dizionario e osserva: perché la definizione è suddivisa in sezioni ben distinte?

---

Questa domanda aveva lo scopo di verificare se gli studenti coglievano il fatto che questi verbi possono avere sia costruzioni transitive che intransitive; nel liceo scientifico di Torino Maiorana, in cui il test è stato somministrato, 20 allievi di una classe prima hanno risposto in seguito a consultazione in aula informatica. 10 di loro hanno usato il *Dizionario Internazionale* di De Mauro e 10 il Sabatini, Coletti – due dizionari disponibili liberamente in rete. Una classe seconda dello stesso liceo, composta da 15 allievi, ha usato invece lo *smartphone*. 3 allievi hanno usato il De Mauro, 7 il Sabatini, Coletti e 5 non hanno dichiarato il dizionario usato.

Prima di commentare i risultati, si presti attenzione alle Figg. 2, 3 che riportano quanto gli allievi vedevano sullo schermo del computer o del loro telefonino. Si tenga conto che gli allievi delle classi in cui c'era l'accesso al dizionario Zanichelli online vedevano invece quanto riprodotto dalla Fig. 4 e la domanda loro rivolta era formulata sulla grafica dello Zingarelli, che marcatamente separa in A e B le accezioni transitive e le intransitive.

---

Dal punto di vista di come sono trattate nel dizionario, cosa hanno in comune i verbi *abitare*, *accennare*, *acclamare*, *avanzare*, *finire*, *rompere*, *sbatte*, *terminare*? Guarda le loro voci nel dizionario e osserva: perché la definizione è suddivisa in lettera A e lettera B?

---



Figura 2. La voce **abitare** nel *Dizionario Internazionale* di De Mauro online

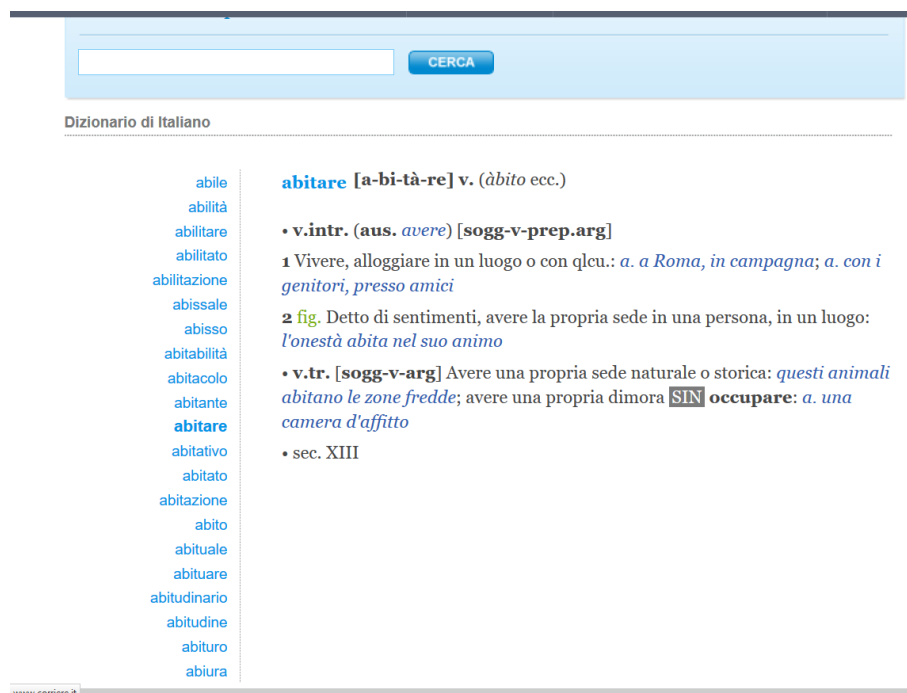


Figura 3. La voce **abitare** nel Sabatini, Coletti online

The screenshot shows the Zingarelli online dictionary interface. At the top, there is a navigation bar with 'UbiDictionary', 'Benvenuto/a Zanichelli\_Collaboratori\_lessicografici', 'Esci', 'ZANICHELLI', 'Loescher', and 'GruppoMeta'. Below this, there is a search bar with 'Clicchi sull'icona a sinistra per consultare altri dizionari.' and 'Campi di ricerca - Search Fields: Testo da cercare - Search for Text:'. The search term 'abitare' is entered in the search box. There are buttons for 'cerca' and 'ricerca avanzata'. Below the search bar, there is a section 'Elenco trovati' with 'Documenti trovati: 2'. The first result is 'LEM + abitare' and the second is 'ENC Abitare'. The main content area shows the entry for 'abitare' with the following details:
 

- FLESSIONE** Sillabazione: a-bi-tà-re **SINONIMI**
- abitare** / abi'tare/
- [vc. dotta, lat. *habitare*, frequentativo di *habere* 'trovarsi, stare' § 1219]
- A v. tr. (io àbito)**
  - avere come dimora: *abitare una casa, un palazzo* | popolare: *la fauna che abita le zone tropicali*
- B v. intr. (aus. avere)**
  - 1 risiedere, vivere stabilmente in un luogo: *abitare a Roma, alle Tremiti, al primo piano; abitare in Emilia-Romagna; abitare in città, in periferia, in campagna, in Via Garibaldi; abitare in una villa* | condividere l'abitazione con *qlcu.*: *abitare con la famiglia, con i genitori* | risiedere temporaneamente a casa di *qlcu.*: *abitare dai nonni, presso un amico* **SIN.** alloggiare, dimorare, stare

Figura 4. La voce *abitare* nello Zingarelli online

Rammentiamo che la grafica molto netta dello Zingarelli nelle classi sperimentali ha portato a un numero di risposte consapevoli della divisione tra usi intransitivi e transitivi più alto (cfr. §1.6.2). Non sorprenderà constatare che al liceo Maiorana di Torino le cinque risposte che individuano la suddivisione transitivo e intransitivo sono della classe che è andata in aula informatica e precisamente di studenti che hanno consultato il Sabatini, Coletti. Nella classe che ha usato il cellulare solo 2 su 15 hanno individuato la suddivisione ed entrambi hanno usato il Sabatini, Coletti. Nel *Dizionario internazionale* di De Mauro l'occhio è catturato dal rosso stampatello dei FO e OB<sup>46</sup> della Fig. 2, meno dalle abbreviazioni *v. tr.* e *v. intr.*, benché queste siano ripetute per ogni accezione. Nel Sabatini, Coletti la suddivisione della microstruttura c'è, anche se meno evidente di quella zingarelliana: non è però affidata alle sole abbreviazioni *v. tr.* e *v. intr.*, è visivamente sostenuta dal quadro delle valenze [sogg-v-prep.arg] per il *verbo intransitivo* e da [sogg-v-arg] per il *verbo transitivo*.

Va inoltre osservato che mentre lo Zingarelli dà sempre gli usi transitivi prima di quelli intransitivi, anche quando l'uso transitivo è meno comune (come nel caso di *abitare*), il dizionario di De Mauro e il Sabatini, Coletti mettono per primo l'uso più comune. Dal punto di vista dell'esercizio proposto il *Dizionario internazionale* di De Mauro, poi, crea difficoltà ad individuare la caratteristica che accomuna i verbi dati quando, come nel caso di *accennare*, cfr. Fig. 5, decide che costruzioni transitive e intransitive sono entrambe presenti in più di un'accezione e quindi non mette *v. tr.* e *v. intr.*, prima di ogni significato

<sup>46</sup> Rispettivamente abbreviazioni di FONDamentale e OBsoletto; per una spiegazione di FO e di altre etichette cfr. § 1.5.2.1 e le avvertenze al De Mauro Internazionale online. OBsoletto sta per non più in uso: "sono così marcati vocaboli obsoleti e tuttavia presenti in vocabolari molto diffusi" (da <https://dizionario.internazionale.it/avvertenze/6>).

come aveva fatto per *abitare*, ma osserva, in apertura vicino al lemma e all’etimologia, che il verbo può essere sia transitivo che intransitivo e poi affida agli esempi il compito di dimostrare queste costruzioni. Il Sabatini, Coletti invece separa gli usi transitivi di *accennare* da quelli intransitivi, come pure fa lo Zingarelli, anche a costo di ripetere lo stesso significato ‘fare dei cenni’ sia nella parte della microstruttura dedicata al transitivo, che in quella dedicata all’intransitivo.



Figura 5. La voce *accennare* nel Dizionario Internazionale di De Mauro online

Questa ridondanza ci pare comunque più sostenibile, se si vuol fare sintassi col dizionario, che non lasciar allo studente il compito di ricavare la costruzione dagli esempi; le lingue romanze, specie l’italiano e il francese, che hanno a seconda della costruzione ausiliari diversi e presentano anche le forme pronominali in *–si* (cfr. Marellò 2010), è bene abbiano microstrutture dei verbi molto analitiche, anche se può apparire più economico raggruppare le accezioni di significato molto simile, se non uguale, come fanno i dizionari per apprendenti di inglese e come fa anche il DRAE quando aggiunge U. t. c. intr. (Usado también como intransitivo).

Dai risultati si conclude che a prescindere dal tipo di scuola, il liceo almeno sulla carta è scelto da famiglie con istruzione più elevata, fondamentale è la grafica della microstruttura, unita alla previa conoscenza grammaticale, come già constatato nell’Istituto Erasmo da Rotterdam in occasione del confronto fra classe sperimentale e classe di controllo a partire dalla consultazione delle voci dei verbi dello Zingarelli online (cfr. §1.6.2).

Le azioni previste nel secondo e terzo punto (modelli di attività da costruire col dizionario digitale come base di dati, versioni degli esercizi da svolgere online) sono portate avanti con l’aiuto degli insegnanti durante corsi di formazione per docenti in servizio e con studenti universitari che, sperimentando versioni *beta* di questi esercizi da fare online, ci dicono se abbiamo azzeccato i tempi stimati di esecuzione, se dobbiamo modificare le consegne, se i punteggi che abbiamo attribuito corrispondono alla difficoltà.

Avendo la possibilità di poter contare su classi con insegnanti che inglobano il dizionario digitale come base di dati nella loro didattica in modo costante, che mostrano spesso ricerche con filtri ai loro allievi, ci piacerebbe poter mettere alla prova queste classi nella ricerca avanzata su Google e su altre basi di dati e scoprire se davvero hanno acquisito una maggiore abilità nel fare autonomamente ricerche complesse rispetto alle classi con docenti che non usano i dizionari digitali per ricerche avanzate.

### 6.3 Prospettive

Alleati della diffusione della *digital literacy* e di conseguenza dell'uso di dizionari digitali online in classe sono anche movimenti di genitori e insegnanti che portano avanti la cosiddetta "scuola senza libri pesanti" e quindi promuovono l'uso del *tablet* non solo per leggere libri digitali e entrare in biblioteche virtuali, ma anche per usare le tecnologie ICT nell'insegnamento/apprendimento.

Il ritmo incalzante con cui nuovi progetti di *e-lexicography* e *m-lexicography* vengono presentati ai congressi di specialisti fa ben sperare che nel giro di qualche anno tutte le principali lingue europee avranno ridisegnato la microstruttura dei dizionari digitali in modo da

- renderli davvero più adatti a una fruizione su schermi limitati tramite un meditato processo di predisposizione in più visualizzazioni a cascata delle informazioni date dal dizionario;

- presentare la scaletta della voce – attraverso la quale si può decidere su che significato o traduce cliccare – come frutto di sperimentazione nelle scuole secondarie e non solo nei laboratori e nei corsi universitari (cfr. Dziemianko 2010, 2012, 2016);

- sviluppare meglio per le lingue romanze la resa delle informazioni sintattiche relative ai rapporti di ogni parola con le altre e in particolare dei verbi con i loro complementi: urge un accordo sullo zoccolo duro di termini grammaticali e modelli di frase indispensabili da insegnare perché lo studente possa consultare con profitto un dizionario. I dizionari digitali attraverso la ricerca avanzata sono ottimi banchi di prova per stabilire le priorità (cfr. cap. 3 e i ragionamenti fatti sull'uso di *impersonale*);

- affermare il ruolo dei corpora non solo come punto di partenza per aggiornare i dizionari, ma anche come serbatoio collegato ai dizionari; questo già avviene per qualche lingua (si veda l' *Oxford dictionary online*, che permette di accedere a una selezione di contesti, e l'insieme di corpora a cui si accede a partire dal sito del DRAE) e si apprezza il vantaggio di avere i contesti, ma in uno spazio al di fuori della voce di dizionario, che deve restare il più possibile sobria per esser utile alla maggior parte degli utenti e in particolare agli apprendenti.

In un articolo, apparso sull'*International Journal of Lexicography*, Lut Colman (2016: 140-141) parla di *lessicografia sostenibile* e osserva che nel contesto lessicografico la sostenibilità ha un significato diverso che presso gli ambientalisti.

In order to preserve a language, the lexicographic description of it is an enterprise that has to be maintained or continued. In contrast to natural resources and materials, language resources are not finite, so one would assume that lexicography should be able to continue forever. [...] In lexicography it is not the natural (language) resources that are depleted but the financial resources. To sustain lexicography, lexicographers will need to convince funders that their investments are not a waste of time and money [...]. There is no need, for example, to rewrite definitions from scratch in every new dictionary project (Hanks 2010: 587). Links to external data in the dictionary application is also a means to reuse data (Tarp 2014: 253).

Per noi, in questa tesi, *sostenibile* ha anche un significato riguardante il carico di informazione che l'utente/ apprendente può affrontare, reggere. Il dizionario digitale ha liberato il lessicografo dalle costrizioni dello spazio collegate alla lunghezza di una voce, al limite di pagine a stampa, ma ne ha create altre legate al tipo di accesso: su schermi limitati, consultati spesso mentre si è in movimento, è fondamentale mettere l'essenziale e perfezionare un modello di voce ricco di informazioni a cui si accede con visualizzazioni successive, solo se quanto visto prima non soddisfa.

Un dizionario come il WiV, non pensato per la scuola secondaria ma per i traduttori che traducono dall'italiano in tedesco, ci permette di illustrare questa procedura attraverso le Figg. 6 e 7. Si apprezza che nella seconda visualizzazione sia specificato che quando il verbo non è seguito da un luogo geografico (*abito a Milano*) le preposizioni più frequentemente usate in italiano sono *in* e *dentro*. Seguono contesti tratti da corpora e da altri dizionari per i quali il traduttore *wohnen* è meno adatto di quelli suggeriti caso per caso, ma per chi si vuol fermare prima la microstruttura è molto ben strutturata.

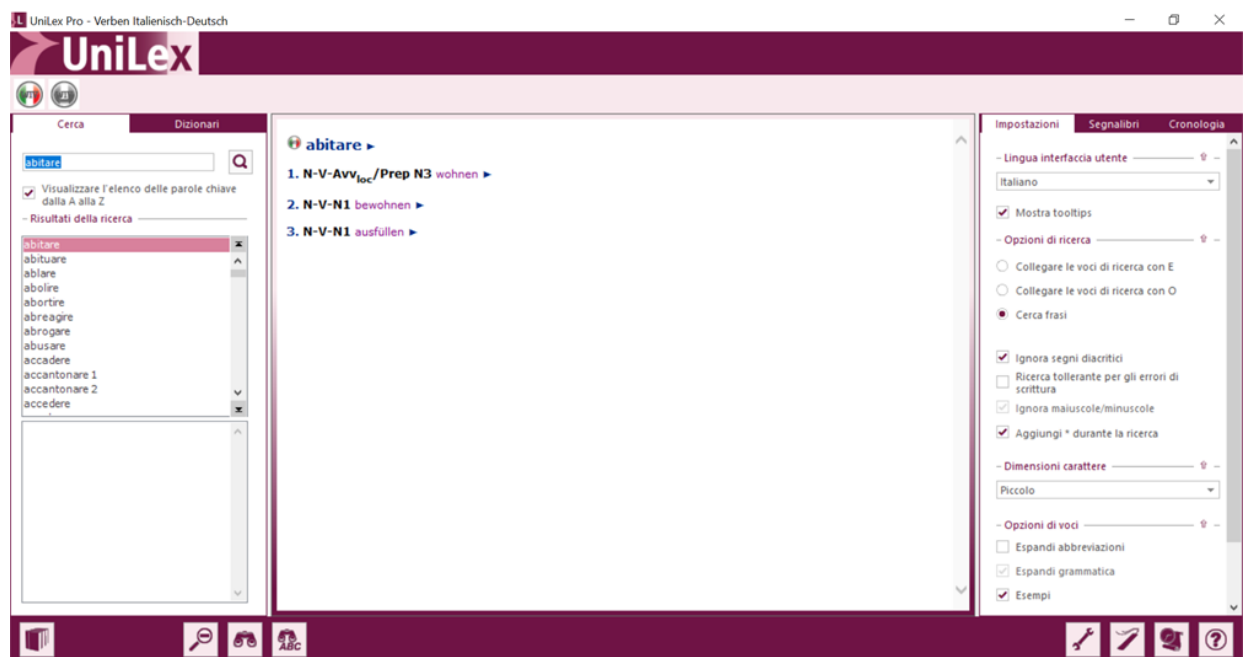


Figura 6. Primo accesso alla voce **abitare** nel WiV

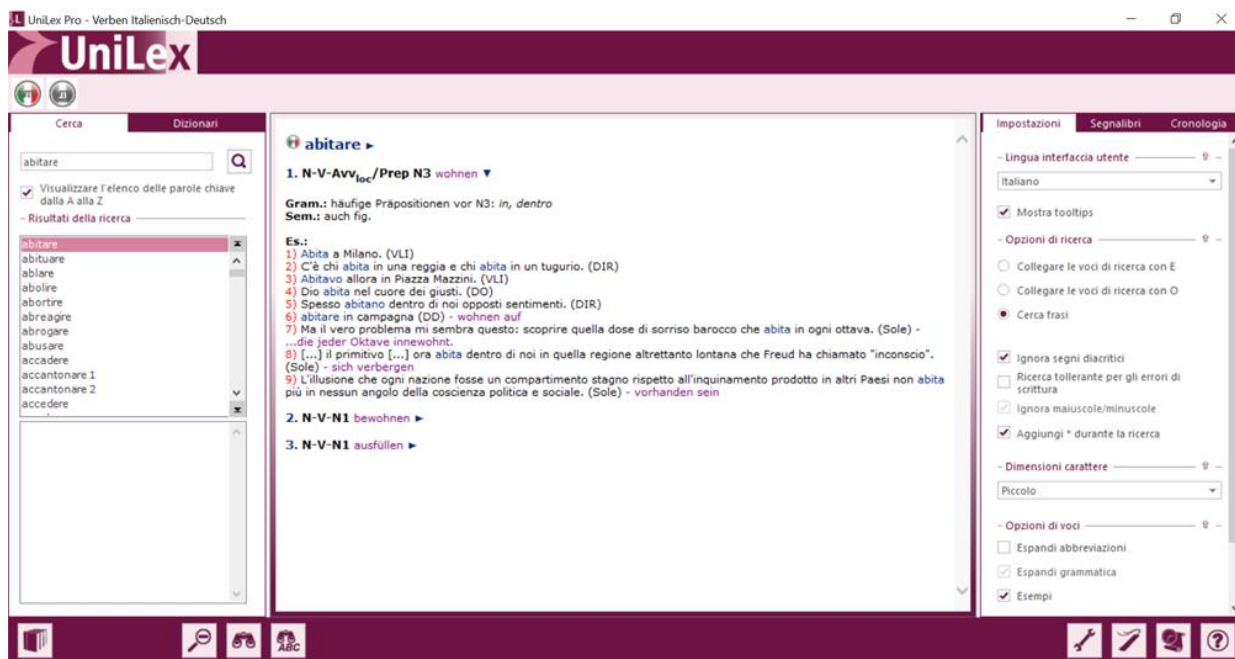


Figura 7. Ciò che si vede cliccando sulla prima riga della precedente visualizzazione del Wiv

Nel mondo della scuola i testi disciplinari da leggere su *tablet* sono spesso dotati di un collegamento a un dizionario e con un clic sulla parola compare il *pop up* con la definizione o traduzione; per ora questi clic rinviano generalmente a una definizione breve ma polisemica. In futuro dovrebbe apparire solo il significato matematico di *fattore*, se si sta leggendo un testo di matematica. Grazie all'indicazione dei limiti d'uso per un dizionario digitale non è difficile operare questa selezione, anzi in una scuola digitale dovrebbe esser possibile per il docente di matematica avere abilitato il *pop up* con i soli significati matematici, mentre l'insegnante di italiano – che vuol abituare gli studenti a comprendere quale senso una parola ha in contesto, e fa leggere testi giornalistici o divulgativi – potrebbe decidere, a seconda del testo e dell'età degli allievi, di abilitare la consultazione del solo vocabolario fondamentale, o, se sta facendo letteratura di secoli passati, abilitare anche tutte le accezioni date come letterarie o obsolete.

Questa è la via attraverso cui i dizionari digitali rientreranno nell'orizzonte degli studenti come dizionari, nel senso che, vedendo apparire le voci sempre, si renderanno conto che nel loro *tablet* c'è un oggetto 'dizionario', consapevolezza che la consultazione online non garantisce, anzi stempera, dal momento che non si fa molto caso alle fonti da cui provengono traduzioni e definizioni trovate in rete.

I lessicografi parlano di questi sviluppi da almeno venti anni, ma è necessaria una maggior militanza dei lessicografi nelle iniziative di formazione permanente degli insegnanti e un'alleanza con il mondo dell'editoria scolastica digitale per la scuola secondaria, affinché il dizionario digitale diventi davvero quel meraviglioso strumento didattico che solo una piccola parte del corpo docente per ora conosce e apprezza.

## Capitolo 7. Appendice

### 7.1 Testo di *La roba di Giovanni Verga e esercizio*

Il viandante che andava lungo il Biviere di Lentini, steso là come un pezzo di mare morto, e le stoppie riarse della Piana di Catania, e gli aranci sempre verdi di Francofonte, e i sugheri grigi di Resecone, e i pascoli deserti di Passanetoe di Passanitello, se domandava, per ingannare la noia della lunga strada polverosa, sotto il cielo fosco dal caldo, nell'ora in cui i campanelli della lettiga suonano tristamente nell'immensa campagna, e i muli lasciano ciondolare il capo e la coda, e il lettighiere canta la sua canzone malinconica per non lasciarsi vincere dal sonno della malaria:

– Qui di chi è? – sentiva risponderci: – Di Mazzarò. – E passando vicino a una fattoria grande quanto un paese, coi magazzini che sembravano chiese, e le galline a stormi accoccolate all'ombra del pozzo, e le donne che si mettevano la mano sugli occhi per vedere chi passava: – E qui? – Di Mazzarò. – E cammina e cammina, mentre la malaria vi pesava sugli occhi, e vi scuoteva all'improvviso l'abbaiare di un cane, passando per una vigna che non finiva più, e si allargava sul colle e sul piano, immobile, come gli pesasse addosso la polvere, e il guardiano sdraiato bocconi sullo schioppo, accanto al vallone, levava il capo sonnacchioso, e apriva un occhio per vedere chi fosse: – Di Mazzarò. – Poi veniva un uliveto folto come un bosco, dove l'erba non spuntava mai, e la raccolta durava fino a marzo. Erano gli ulivi di Mazzarò. E verso sera, allorché il sole tramontava rosso come il fuoco, e la campagna si velava di tristezza, si incontravano le lunghe file degli aratri di Mazzarò che tornavano adagio adagio dal maggese, e i buoi che passavano il guado lentamente, col muso nell'acqua scura; e si vedevano nei pascoli lontani della Canziria, sulla pendice brulla, le immense macchie biancastre delle mandrie di Mazzarò; e si udiva il fischio del pastore echeggiare nelle gole, e il campanaccio che risuonava ora sì ed ora no, e il canto solitario perduto nella valle. – Tutta roba di Mazzarò –. Pareva che fosse di Mazzarò perfino il sole che tramontava, e le cicale che ronzavano, e gli uccelli che andavano a rannicchiarsi col volo breve dietro le zolle, e il sibilo dell'assiolo nel bosco. Pareva che Mazzarò fosse disteso tutto grande per quanto era grande la terra, e che gli si camminasse sulla pancia. – Invece egli era un omiciattolo, diceva il lettighiere, che non gli avreste dato un baiocco, a vederlo; e di grasso non aveva altro che la pancia, e non si sapeva come facesse a riempirla, perché non mangiava altro che due soldi di pane; e sì ch'era ricco come un maiale; ma aveva la testa ch'era un brillante, quell'uomo.

Infatti, colla testa come un brillante, aveva accumulato tutta quella roba, dove prima veniva da mattina a sera a zappare, a potare, a mietere; col sole, coll'acqua, col vento; senza scarpe ai piedi, e senza uno straccio di cappotto; che tutti si rammentavano di avergli dato dei calci nel di dietro, quelli che ora gli davano dell'eccellenza, e gli parlavano col berretto in mano. Né per questo egli era montato in superbia, adesso che tutte le eccellenze del paese erano suoi debitori; e diceva che eccellenza vuol dire povero diavolo e cattivo pagatore; ma egli portava ancora il berretto, soltanto lo portava di seta nera, la sua sola grandezza, e da ultimo era anche arrivato a mettere il cappello di feltro, perché costava meno del berretto di seta. Della roba ne possedeva fin dove arrivava la vista, ed egli aveva la vista lunga – dappertutto, a destra e a sinistra, davanti e di dietro, nel monte e nella pianura. Più di cinquemila bocche, senza contare gli uccelli del cielo e gli animali della terra, che mangiavano sulla sua terra, e senza contare la sua bocca la quale mangiava meno di tutte, e si contentava di due soldi di pane e un pezzo di formaggio, ingozzato in fretta e in furia, all'impiedi, in un cantuccio del magazzino

grande come una chiesa, in mezzo alla polvere del grano, che non ci si vedeva, mentre i contadini scaricavano i sacchi, o a ridosso di un pagliaio, quando il vento spazzava la campagna gelata, al tempo del seminare, o colla testa dentro un corbello, nelle calde giornate della mèsse. Egli non beveva vino, non fumava, non usava tabacco, e sì che del tabacco ne producevano i suoi orti lungo il fiume, colle foglie larghe ed alte come un fanciullo, di quelle che si vendevano a 95 lire. Non aveva il vizio del giuoco, né quello delle donne. Di donne non aveva mai avuto sulle spalle che sua madre, la quale gli era costata anche 12 tarì, quando aveva dovuto farla portare al camposanto.

Era che ci aveva pensato e ripensato tanto a quel che vuol dire la roba, quando andava senza scarpe a lavorare nella terra che adesso era sua, ed aveva provato quel che ci vuole a fare i tre tarì della giornata, nel mese di luglio, a star colla schiena curva quattordici ore, col soprastante a cavallo dietro, che vi piglia a nerbate se fate di rizzarvi un momento. Per questo non aveva lasciato passare un minuto della sua vita che non fosse stato impiegato a fare della roba; e adesso i suoi aratri erano numerosi come le lunghe file dei corvi che arrivano in novembre; e altre file di muli, che non finivano più, portavano le sementi; le donne che stavano accoccolate nel fango, da ottobre a marzo, per raccogliere le sue olive, non si potevano contare, come non si possono contare le gazze che vengono a rubarle; e al tempo della vendemmia accorrevano dei villaggi interi alle sue vigne, e fin dove sentivasi cantare, nella campagna, era per la vendemmia di Mazzarò.

Alla mèsse poi i mietitori di Mazzarò sembravano un esercito di soldati, che per mantenere tutta quella gente, col biscotto alla mattina e il pane e l'arancia amara a colazione, e la merenda, e le lasagne alla sera, ci volevano dei denari a manate, e le lasagne si scodellavano nelle madie larghe come tinozze. Perciò adesso, quando andava a cavallo dietro la fila dei suoi mietitori, col nerbo in mano, non ne perdeva d'occhio uno solo, e badava a ripetere: – Curviamoci, ragazzi! – Egli era tutto l'anno colle mani in tasca a spendere, e per la sola fondiaria il re si pigliava tanto che a Mazzarò gli veniva la febbre ogni volta.

Però ciascun anno tutti quei magazzini grandi come chiese si riempivano di grano che bisognava scoperchiare il tetto per farcelo capire tutto; e ogni volta che Mazzarò vendeva il vino, ci voleva più di un giorno per contare il danaro tutto di 12 tarì d'argento, ché lui non ne voleva di carta sudicia per la sua roba, e andava a comprare la carta sudicia soltanto quando aveva da pagare il re, o gli altri; e alle fiere gli armenti di Mazzarò coprivano tutto il campo, e ingombavano le strade, che ci voleva mezza giornata per lasciarli sfilare, e il santo, colla banda, alle volte doveva mutar strada, e cedere il passo.

Tutta quella roba se l'era fatta lui, colle sue mani e colla sua testa, col non dormire la notte, col prendere la febbre dal batticuore o dalla malaria, coll'affaticarsi dall'alba a sera, e andare in giro, sotto il sole e sotto la pioggia, col logorare i suoi stivali e le sue mule – egli solo non si logorava, pensando alla sua roba, ch'era tutto quello ch'ei avesse al mondo; perché non aveva né figli, né nipoti né parenti; non aveva altro che la sua roba. Quando uno è fatto così, vuol dire che è fatto per la roba.

Ed anche la roba era fatta per lui, che pareva ci avesse la calamita, perché la roba vuol stare con chi sa tenerla, e non la sciupa come quel barone che prima era stato il padrone di Mazzarò, e l'aveva raccolto per carità nudo e crudo ne' suoi campi, ed era stato il padrone di tutti quei prati, e di tutti quei boschi, e di tutte quelle vigne e tutti quegli armenti, che quando veniva nelle sue terre a cavallo coi campieri, pareva il re, e gli preparavano anche l'alloggio e il pranzo, al minchione, sicché ognuno sapeva l'ora e il momento in cui doveva arrivare, e non si faceva sorprendere colle mani nel sacco. – Costui vuol essere rubato per forza! – diceva Mazzarò, e schiattava dalle risa quando il barone gli dava dei calci nel di dietro, e si fregava la schiena colle mani, borbottando: «Chi è minchione, se ne stia a casa»; – «la roba non è di chi l'ha, ma di chi la sa fare».

Invece egli, dopo che ebbe fatta la sua roba, non mandava certo a dire se veniva a sorvegliare la mèsse, o la vendemmia, e quando, e come; ma capitava all'improvviso, a piedi o a cavallo alla mula, senza campieri, con un pezzo di pane in tasca; e dormiva accanto ai suoi covoni, cogli occhi aperti, e lo schioppo fra le gambe.

In tal modo a poco a poco Mazzarò divenne padrone di tutta la roba del barone; e costui uscì prima dall'uliveto, e poi dalle vigne, e poi dai pascoli, e poi dalle fattorie e infine dal suo palazzo istesso, che non passava giorno che non firmasse delle carte bollate, e Mazzarò ci metteva sotto la sua brava croce. Al barone non rimase altro che lo scudo di pietra ch'era prima sul portone, ed era la sola cosa che non avesse voluto vendere, dicendo a Mazzarò: – Questo solo, di tutta la mia roba, non fa per te. – Ed era vero; Mazzarò non sapeva che farsene, e non l'avrebbe pagato due baiocchi. Il barone gli dava ancora del tu, ma non gli dava più i calci nel di dietro. – Questa è una bella cosa, d'avere la fortuna che ha Mazzarò! – diceva la gente; e non sapeva quel che ci era voluto ad acchiappare quella fortuna: quanti pensieri, quante fatiche, quante menzogne, quanti pericoli di andare in galera, e come quella testa che era un brillante avesse lavorato giorno e notte, meglio di una macina di mulino, per fare la roba; e se il proprietario di una chiusa limitrofa si ostinava a non cedergliela, o voleva prendere pel collo Mazzarò, dover trovare uno stratagemma per costringerlo a vendere, e farcelo cascare, malgrado la diffidenza contadinesca. Ei gli andava a vantare, per esempio, la fertilità di una tenuta la quale non produceva nemmeno lupini, e arrivava a fargliela credere una terra promessa, sicché il povero diavolo si lasciava indurre a prenderla in affitto, per specularci sopra, e ci perdeva poi il fitto, la casa e la chiusa, che Mazzarò se la chiappava – per un pezzo di pane. – E quante seccature Mazzarò doveva sopportare! – I mezzadri che venivano a lagnarsi delle malannate, i debitori che mandavano in processione le loro donne a strapparsi i capelli e picchiarsi il petto per scongiurarlo di non metterli in mezzo alla strada, col pigliarsi il mulo e l'asinello, che non avevano da mangiare.

– Lo vedete, quel che mangio io? – rispondeva lui, – pane e cipolla! e sì che ho i magazzini pieni zeppi, e sono il padrone di tutta questa roba. – E se gli domandavano un pugno di fave, di tutta quella roba, ei diceva: – Che, vi pare che l'abbia rubata? Non sapete quanto costano per seminarle, e zapparle, e raccogliarle? – E se gli domandavano un soldo rispondeva che non l'aveva.

E non l'aveva davvero. Ché in tasca non teneva mai 12 tarì, tanti ce ne volevano per far fruttare tutta quella roba, e il denaro entrava ed usciva come un fiume dalla sua casa. Del resto a lui non gliene importava del denaro, diceva che non era roba, e appena metteva insieme una certa somma, comprava subito un pezzo di terra; perché voleva arrivare ad avere della terra quanta ne ha il re, ed essere meglio del re, ché il re non può né venderla, né dire ch'è sua.

Di una cosa sola gli doleva, che cominciasse a farsi vecchio, e la terra doveva lasciarla là dov'era. Questa è una ingiustizia di Dio, che dopo essersi logorata la vita ad acquistare della roba, quando arrivate ad averla, che ne vorreste ancora, dovete lasciarla! E stava delle ore seduto sul corbello, con il mento nelle mani, a guardare le sue vigne che gli verdeggiavano sotto gli occhi, e i campi che ondeggiavano di spighe come un mare, e gli oliveti che velavano la montagna come una nebbia, e se un ragazzo seminudo gli passava dinanzi, curvo sotto il peso come un asino stanco, gli lanciava il suo bastone fra le gambe, per invidia, e borbottava: – Guardate chi ha i giorni lunghi! costui che non ha niente!

Sicché quando gli dissero che era tempo di lasciare la sua roba, per pensare all'anima, uscì nel cortile come un pazzo, barcollando, e andava ammazzando a colpi di bastone le sue anitre e i suoi tacchini, e strillava: – Roba mia, vientene con me!

### Dizionari a disposizione:

Sabatini, Coletti: [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/)

Tommaseo, Bellini: <http://www.tommaseobellini.it/#/items>

Zingarelli: <https://u.ubidictionary.com/viewer/#/dictionary/zanichelli.Iozingarelli16>

Internazionale De Mauro: <http://dizionario.internazionale.it/>

### Narratologia. Suddivisione in sequenze.

[Tratto con modifiche da: [http://online.scuola.zanichelli.it/letterautori-files/volume-2/pdf-verde/letterautori\\_verde\\_volume2\\_T14.pdf](http://online.scuola.zanichelli.it/letterautori-files/volume-2/pdf-verde/letterautori_verde_volume2_T14.pdf) ]

Lo sviluppo della novella si articola in tre macrosequenze principali: individuale e suddividi il testo di conseguenza. Aiutati con lo schema seguente e assegna a ciascuna delle macrosequenze un titolo.

Attenzione: le macrosequenze contenute nello schema sono state scombinare. Mettete nell'ordine corretto e assegna a ciascuna un titolo.

TITOLI	MACROSEQUENZE
	a. Mazzarò, lavorando sodo, è subentrato all'inetto barone ed è diventato un grande proprietario terriero, ma non per questo è tenero con i mezzadri e i debitori. Se qualcuno gli domanda un soldo, risponde di non averne ed è anche vero, perché considera il denaro "carta sudicia" e lo investe subito comprando altra terra.
	b. Sopraggiunta la vecchiaia, colto da una folle gelosia, comincia a distruggere rabbiosamente a colpi di bastone la sua "roba", perché non riesce a sopportare l'idea di separarsene una volta morto.
	c. Nella campagna smisurata, tutto quanto si vede è "roba" di Mazzarò. Su pascoli, fattorie e uliveti domina una sola figura, quella di Mazzarò, che si identifica con i suoi possedimenti, conquistati grazie alla sua intelligenza e ambizione.

Chi parla di Mazzarò nella novella? Sottolinea i brani in cui il lettighiere e la gente parlano in discorso diretto di Mazzarò.

\_\_\_\_\_

Chi dice nella novella che "eccellenza vuol dire povero diavolo e cattivo pagatore"?

\_\_\_\_\_

Chi parla a Mazzarò dicendo "Questo solo, di tutta la mia roba, non fa per te"?

\_\_\_\_\_

### Lessico ricettivo

A Leggi le prime 20 righe e rispondi alle domande:

Chi è Il **lettighiere** nella novella?

1. (f. -a) infermiere adibito al trasporto degli ammalati mediante lettighe.  
Oppure
2. chi un tempo trasportava qlcu. in lettiga.

La **lettiga** di cui si parla nella novella è:

- una portantina coperta in forma di letto con lunghe stanghe che poggiavano sulle spalle dei portatori;
- una portantina con stanghe poggiate sul fianco di muli;
- una barella.

**B** chi è il campiere?

- in Sicilia, guardia campestre privata;
- proprietario di campi;
- contadino.

**C** Quali di queste parole indicano campi coltivati e tipi di coltivazioni? (N.B. ci sono due intrusi. Individuali utilizzando un dizionario a scelta tra quelli proposti.)

Vigna, uliveto, orto, fondiaria, messi, armenti, lupini, maggese, aranceto

**D** Fa una parafrasi di:

Ciascun anno tutti quei magazzini grandi come chiese si riempivano di grano che bisognava scoperchiare il tetto per farcelo capire tutto.

**E** Fra le seguenti parole quali hanno l'etimologia in comune con capire come usato nel precedente brano?

capiroso, capienza, capillare, capiente, capace, incapace

**Espressioni che appartengono al linguaggio popolare.**

1. non gli avreste dato un baiocco; non valere un baiocco: che significano queste espressioni?

\_\_\_\_\_

2. Cerca sullo Zingarelli con la ricerca tuttotesto, l'espressione con le mani nel sacco: Quali voci la contengono e da quali verbi è accompagnata?

\_\_\_\_\_

3. per un pezzo di pane – cerca sul Sabatini, Coletti il significato di questa espressione, sotto la voce pane e riportalo qui di seguito:

\_\_\_\_\_

4. i debitori che mandavano in processione le loro donne; mandare in processione le donne – cerca sul Tommaseo, Bellini usando il filtro “espressione” il termine *processione* e scegli tra le voci che appaiono il significato che più si addice alla novella di Verga.

**Oppure** consulta la voce dello Zingarelli, qui sotto riportata e rispondi alla domanda: c'è sarcasmo o almeno ironia nell'uso dell'espressione?

---

**processiōne** / protʃes'sjone/ o (pop.) †prociessiōne  
[vc. dotta, lat. processiōne(m) 'l'avanzarsi, l'avanzata (di un esercito)', poi (lat. tardo) 'corteo, processione', da procēssum, supino di procēdere 'procedere' ☉ 1284 ca.]  
s. f.  
1 cerimonia liturgica consistente in un corteo di sacerdoti e di laici che procedono in fila, a passo piuttosto lento, per le strade o all'interno di una chiesa, portando immagini sacre, reliquie e sim.: la processione del Venerdì Santo; portare una statua in processione | (est.) le persone facenti parte di una processione: passa la processione; la processione si è sciolta  
2 (est.) corteo, fila più o meno lunga di gente o automezzi che vanno nella stessa direzione: una processione di creditori, di dimostranti; la processione delle macchine al casello dell'autostrada | andare, camminare in processione, in fila e lentamente  
3 (raro) il procedere | (lett.) successione: la lenta processione di stagioni (E. Montale)  
4 nella teologia cristiana, relazione intercorrente fra le tre persone della Trinità.

**5.** *colla testa come un brillante, aveva accumulato tutta quella roba; avere la testa ch'è un brillante* – prova a capire dal contesto se la connotazione di questa espressione è positiva o negativa e indicala qui di seguito:

---

**6a.** *l'aveva raccolto per carità nudo e crudo ne' suoi campi; nudo e crudo* – cerca sullo Zingarelli con la ricerca a lemma, l'aggettivo *crudo* e leggi le varie espressioni che lo contengono. Al quinto significato, troviamo, anticipato da una croce (per indicare che l'espressione è ormai obsoleta) il senso che fa al caso nostro. Individualo e riportalo qui sotto:

---

**6b.** Oggi si usa ancora l'espressione *nudo e crudo*? Con che significato? Prova a costruire un esempio dell'uso attuale.

---

---

## 7.2 Testo di Libertà di Giovanni Verga e esercizio

Sciorinarono dal campanile un fazzoletto a tre colori, suonarono le campane a stormo, e cominciarono a gridare in piazza: - Viva la libertà! -

Come il mare in tempesta. La folla spumeggiava e ondeggiava davanti al casino dei galantuomini, davanti al Municipio, sugli scalini della chiesa: un mare di berrette bianche; le scuri e le falci che luccicavano. Poi irruppe in una stradicciuola.

- A te prima, barone! che hai fatto nerbare la gente dai tuoi campieri! - Innanzi a tutti gli altri una strega, coi vecchi capelli irti sul capo, armata soltanto delle unghie. - A te, prete del diavolo! che ci hai succhiato l'anima! - A te, ricco epulone, che non puoi scappare nemmeno, tanto sei grasso del sangue del povero! - A te, sbirro! che hai fatto la giustizia solo per chi non aveva niente! - A te, guardaboschi! che hai venduto la tua carne e la carne del prossimo per due tarì al giorno! -

E il sangue che fumava ed ubbriacava. Le falci, le mani, i cenci, i sassi, tutto rosso di sangue! - Ai galantuomini! Ai capelli! Ammazza! ammazza! Addosso ai capelli! -

Don Antonio sgattaiolava a casa per le scorciatoie. Il primo colpo lo fece cascare colla faccia insanguinata contro il marciapiede. - Perché? perché mi ammazzate? - Anche tu! al diavolo! - Un monello sciancato raccattò il cappello bisunto e ci sputò dentro. - Abbasso i capelli! Viva la libertà! - Te! tu pure! - Al reverendo che predicava l'inferno per chi rubava il pane. Egli tornava dal dir messa, coll'ostia consacrata nel pancione. - Non mi ammazzate, ché sono in peccato mortale! - La gnà Lucia, il peccato mortale; la gnà Lucia che il padre gli aveva venduta a 14 anni, l'inverno della fame, e riempiva la Ruota e le strade di monelli affamati. Se quella carne di cane fosse valsa a qualche cosa, ora avrebbero potuto satollarsi, mentre la sbrandellavano sugli usci delle case e sui ciottoli della strada a colpi di scure. Anche il lupo allorché capita affamato in una mandra, non pensa a riempirsi il ventre, e sgozza dalla rabbia. - Il figliuolo della Signora, che era accorso per vedere cosa fosse - lo speciale, nel mentre chiudeva in fretta e infuria - don Paolo, il quale tornava dalla vigna a cavallo del somarello, colle bisacce magre in groppa. Pure teneva in capo un berrettino vecchio che la sua ragazza gli aveva ricamato tempo fa, quando il male non aveva ancora colpito la vigna. Sua moglie lo vide cadere dinanzi al portone, mentre aspettava coi cinque figliuoli la scarsa minestra che era nelle bisacce del marito. - Paolo! Paolo! - Il primo lo colse nella spalla con un colpo di scure. Un altro gli fu addosso colla falce, e lo sventrò mentre si attaccava col braccio sanguinante al martello.

Ma il peggio avvenne appena cadde il figliolo del notaio, un ragazzo di undici anni, biondo come l'oro, non si sa come, travolto nella folla. Suo padre si era rialzato due o tre volte prima di strascinarsi a finire nel mondezzaio, gridandogli: - Neddu! Neddu! - Neddu fuggiva, dal terrore, cogli occhi e la bocca spalancati senza poter gridare. Lo rovesciarono; si rizzò anch'esso su di un ginocchio come suo padre; il torrente gli passò di sopra; uno gli aveva messo lo scarpone sulla guancia e glie l'aveva sfracellata; nonostante il ragazzo chiedeva ancora grazia colle mani. - Non voleva morire, no, come aveva visto ammazzare suo padre; - strappava il cuore! - Il taglialegna, dalla pietà, gli menò un gran colpo di scure colle due mani, quasi avesse dovuto abbattere un rovere di cinquant'anni - e tremava come una foglia. - Un altro gridò: - Bah! egli sarebbe stato notaio, anche lui! -

Non importa! Ora che si avevano le mani rosse di quel sangue, bisognava versare tutto il resto. Tutti! tutti i capelli! - Non era più la fame, le bastonate, le soperchierie che facevano ribollire la collera. Era il sangue innocente. Le donne più feroci ancora, agitando le braccia scarne, strillando l'ira in falsetto, colle carni tenere sotto i brindelli delle vesti. - Tu che venivi a pregare il buon Dio colla veste di seta! - Tu che avevi a schifo d'inginocchiarti accanto alla povera gente! - Te! Te! - Nelle case, su per le scale, dentro le alcove, lacerando la seta e la tela fine. Quanti orecchini su delle facce insanguinate! e quanti anelli d'oro nelle mani che cercavano di parare i colpi di scure!

La baronessa aveva fatto barricare il portone: travi, carri di campagna, botti piene, dietro; e i campieri che sparavano dalle finestre per vender cara la pelle. La folla chinava il capo alle schiopettate, perché non aveva armi da rispondere. Prima c'era la pena di morte chi tenesse armi da fuoco. - Viva la libertà! - E sfondarono il portone. Poi nella corte, sulla gradinata, scavalcando i feriti. Lasciarono stare i campieri. - I campieri dopo! - I campieri dopo! - Prima volevano le carni della baronessa, le carni fatte di pernici e di vin buono. Ella correva di stanza in stanza col lattante al seno, scarmigliata - e le stanze erano molte. Si udiva la folla urlare per quegli andirivieni, avvicinandosi come la piena di un fiume. Il figlio maggiore, di 16 anni, ancora colle carni bianche anch'esso, puntellava l'uscio colle sue mani tremanti, gridando: - Mamà! mamà! - Al primo urto gli rovesciarono l'uscio addosso. Egli si afferrava alle gambe che lo calpestavano. Non gridava più. Sua madre s'era rifugiata nel balcone, tenendo avvinghiato il bambino, chiudendogli la bocca colla mano perché non gridasse, pazza. L'altro figliolo voleva

difenderla col suo corpo, stralunato, quasi avesse avuto cento mani, afferrando per taglio tutte quelle scuri. Li separarono in un lampo. Uno abbrancò lei pei capelli, un altro per i fianchi, un altro per le vesti, sollevandola al di sopra della ringhiera. Il carbonaio le strappò dalle braccia il bambino lattante. L'altro fratello non vide niente; non vedeva altro che nero e rosso. Lo calpestavano, gli macinavano le ossa a colpi di tacchi ferrati; egli aveva addentato una mano che lo stringeva alla gola e non la lasciava più. Le scuri non potevano colpire nel mucchio e luccicavano in aria.

E in quel carnevale furibondo del mese di luglio, in mezzo agli urli briachi della folla digiuna, continuava a suonare a stormo la campana di Dio, fino a sera, senza mezzogiorno, senza avemaria, come in paese di turchi. Cominciavano a sbandarsi, stanchi della carneficina, mogi, mogi, ciascuno fuggendo il compagno. Prima di notte tutti gli usci erano chiusi, paurosi, e in ogni casa vegliava il lume. Per le stradicciuole non si udivano altro che i cani, frugando per i canti, con un roscchiere secco di ossa, nel chiaro di luna che lavava ogni cosa, e mostrava spalancati i portoni e le finestre delle case deserte.

Aggiornava; una domenica senza gente in piazza né messa che suonasse. Il sagrestano s'era rintanato; di preti non se ne trovavano più. I primi che cominciarono a far capannello sul sagrato si guardavano in faccia sospettosi; ciascuno ripensando a quel che doveva avere sulla coscienza il vicino. Poi, quando furono in molti, si diedero a mormorare. - Senza messa non potevano starci, un giorno di domenica, come i cani! - Il casino dei galantuomini era sbarrato, e non si sapeva dove andare a prendere gli ordini dei padroni per la settimana. Dal campanile penzolava sempre il fazzoletto tricolore, floscio, nella caldura gialla di luglio.

E come l'ombra s'impiccioliva lentamente sul sagrato, la folla si ammassava tutta in un canto. Fra due casucce della piazza, in fondo ad una stradicciola che scendeva a precipizio, si vedevano i campi giallastri nella pianura, i boschi cupi sui fianchi dell'Etna. Ora dovevano spartirsi quei boschi e quei campi. Ciascuno fra sé calcolava colle dita quello che gli sarebbe toccato di sua parte, e guardava in cagnesco il vicino. - Libertà voleva dire che doveva essercene per tutti! - Quel Nino Bestia, e quel Ramurazzo, avrebbero preteso di continuare le prepotenze dei cappelli! - Se non c'era più il perito per misurare la terra, e il notaio per metterla sulla carta, ognuno avrebbe fatto a riffa e a raffa! - E se tu ti mangi la tua parte all'osteria, dopo bisogna tornare a spartire da capo? - Ladro tu e ladro io -. Ora che c'era la libertà, chi voleva mangiare per due avrebbe avuto la sua festa come quella dei galantuomini! - Il taglialegna brandiva in aria la mano quasi ci avesse ancora la scure.

Il giorno dopo si udì che veniva a far giustizia il generale, quello che faceva tremare la gente. Si vedevano le camicie rosse dei suoi soldati salire lentamente per il burrone, verso il paesetto; sarebbe bastato rotolare dall'alto delle pietre per schiacciarli tutti. Ma nessuno si mosse. Le donne strillavano e si strappavano i capelli. Ormai gli uomini, neri e colle barbe lunghe, stavano sul monte, colle mani fra le cosce, a vedere arrivare quei giovanetti stanchi, curvi sotto il fucile arrugginito, e quel generale piccino sopra il suo gran cavallo nero, innanzi a tutti, solo.

Il generale fece portare della paglia nella chiesa, e mise a dormire i suoi ragazzi come un padre. La mattina, prima dell'alba, se non si levavano al suono della tromba, egli entrava nella chiesa a cavallo, sacramentando come un turco. Questo era l'uomo. E subito ordinò che glie ne fucilassero cinque o sei, Pippo, il nano, Pizzanello, i primi che capitarono. Il taglialegna, mentre lo facevano inginocchiare addosso al muro del cimitero, piangeva come un ragazzo, per certe parole che gli aveva dette sua madre, e pel grido che essa aveva cacciato quando glie lo strapparono dalle braccia. Da lontano, nelle viuzze più

remote del paesetto, dietro gli usci, si udivano quelle schioppettate in fila come i mortaletti della festa.

Dopo arrivarono i giudici per davvero, dei galantuomini cogli occhiali, arrampicati sulle mule, disfatti dal viaggio, che si lagnavano ancora dello strapazzo mentre interrogavano gli accusati nel refettorio del convento, seduti di fianco sulla scranna, e dicendo - ahi! - ogni volta che mutavano lato. Un processo lungo che non finiva più. I colpevoli li condussero in città, a piedi, incatenati a coppia, fra due file di soldati col moschetto pronto. Le loro donne li seguivano correndo per le lunghe strade di campagna, in mezzo ai solchi, in mezzo ai fichidindia, in mezzo alle vigne, in mezzo alle biade color d'oro, trafelate, zoppicando, chiamandoli a nome ogni volta che la strada faceva gomito, e si potevano vedere in faccia i prigionieri. Alla città li chiusero nel gran carcere alto e vasto come un convento, tutto bucherellato da finestre colle inferriate; e se le donne volevano vedere i loro uomini, soltanto il lunedì, in presenza dei guardiani, dietro il cancello di ferro. E i poveretti divenivano sempre più gialli in quell'ombra perenne, senza scorgere mai il sole. Ogni lunedì erano più taciturni, rispondevano appena, si lagnavano meno. Gli altri giorni, se le donne ronzavano per la piazza attorno alla prigione, le sentinelle minacciavano col fucile. Poi non sapere che fare, dove trovare lavoro nella città, né come buscarsi il pane. Il letto nello stallazzo costava due soldi; il pane bianco si mangiava in un boccone e non riempiva lo stomaco; se si accoccolavano a passare una notte sull'uscio di una chiesa, le guardie le arrestavano. A poco a poco rimpatriarono, prima le mogli, poi le mamme. Un bel pezzo di giovinetta si perdette nella città e non se ne seppe più nulla. Tutti gli altri in paese erano tornati a fare quello che facevano prima. I galantuomini non potevano lavorare le loro terre colle proprie mani, e la povera gente non poteva vivere senza i galantuomini. Fecero la pace. L'orfano dello speciale rubò la moglie a Neli Pirru, e gli parve una bella cosa, per vendicarsi di lui che gli aveva ammazzato il padre. Alla donna che aveva di tanto in tanto certe ubbie, e temeva che suo marito le tagliasse la faccia, all'uscire dal carcere, egli ripeteva: - Sta tranquilla che non ne esce più -. Ormai nessuno ci pensava; solamente qualche madre, qualche vecchiarello, se gli correvano gli occhi verso la pianura, dove era la città, o la domenica, al vedere gli altri che parlavano tranquillamente dei loro affari coi galantuomini, dinanzi al casino di conversazione, col berretto in mano, e si persuadevano che all'aria ci vanno i cenci.

Il processo durò tre anni, nientemeno! tre anni di prigione e senza vedere il sole. Sicché quegli accusati parevano tanti morti della sepoltura, ogni volta che li conducevano ammanettati al tribunale. Tutti quelli che potevano erano accorsi dal villaggio: testimoni, parenti, curiosi, come a una festa, per vedere i compaesani, dopo tanto tempo, stipati nella capponaia - ché capponi davvero si diventava là dentro! e Neli Pirru doveva vedersi sul mostaccio quello dello speciale, che s'era imparentato a tradimento con lui! Li facevano alzare in piedi ad uno ad uno. - Voi come vi chiamate? - E ciascuno si sentiva dire la sua, nome e cognome e quel che aveva fatto. Gli avvocati armeggiavano, fra le chiacchiere, coi larghi maniconi pendenti, e si scalmanavano, facevano la schiuma alla bocca, asciugandosela subito col fazzoletto bianco, tirandoci su una presa di tabacco. I giudici sonnacchiavano, dietro le lenti dei loro occhiali, che agghiacciavano il cuore. Di faccia erano seduti in fila dodici galantuomini, stanchi, annoiati, che sbadigliavano, si grattavano la barba, o ciangottavano fra di loro. Certo si dicevano che l'avevano scappata bella a non essere stati dei galantuomini di quel paesetto lassù, quando avevano fatto la libertà. E quei poveretti cercavano di leggere nelle loro facce. Poi se ne andarono a confabulare fra di loro, e gli imputati aspettavano pallidi, e cogli occhi fissi su quell'uscio chiuso. Come rientrarono, il loro capo, quello che parlava colla mano sulla pancia, era quasi pallido al pari degli accusati, e disse: - Sul mio onore e sulla mia coscienza!...

Il carbonaio, mentre tornavano a mettergli le manette, balbettava: - Dove mi conducete? - In galera? - O perché? Non mi è toccato neppure un palmo di terra! Se avevano detto che c'era la libertà!... -

### 7.3 Al cor gentil rempaira sempre amore di Guido Guinizzelli. Testo e esercitazione

Al cor gentil rempaira sempre amore  
come l'ausello in selva a la verdura;  
né fe' amor anti che gentil core,  
né gentil core anti ch'amor, natura:  
ch'adesso con' fu 'l sole,  
sì tosto lo splendore fu lucente,  
né fu davanti 'l sole;  
e prende amore in gentilezza loco  
così propiamente  
come calore in clarità di foco.  
Foco d'amore in gentil cor s'apprende  
come vertute in petra preziosa,  
che da la stella valor no i discende  
anti che 'l sol la faccia gentil cosa;  
poi che n'ha tratto fòre  
per sua forza lo sol ciò che li è vile,  
stella li dà valore:  
così lo cor ch' è fatto è da natura  
asletto, pur, gentile,  
donna a guisa di stella lo 'nnamora.  
Amor per tal ragion sta 'n cor gentile  
per qual lo foco in cima del doplero :  
splendeli al su' diletto, clar, sottile;  
no li stari' altra guisa, tant' è fero.  
Così prava natura  
recontra amor come fa l'aigua il foco  
caldo, per la freddura.  
Amore in gentil cor prende rivera  
per suo consimel loco  
com' adamàs del ferro in la minera.  
Fere lo sol lo fango tutto 'l giorno:  
vile reman, ne 'l sol perde calore;  
dis' omo alter: «Gentil per sclatta torno»;  
lui semblo al fango, al sol gentil valore:  
ché non dé dar om fé  
che gentilezza sia fòr di coraggio  
in degnita d'ere'  
sed a vertute non ha gentil core,  
com' aigua porta raggio  
e 'l ciel riten le stelle e lo splendore.  
Splende 'n la 'ntelligenza del cielo  
Deo criator più che ['n] nostr' occhi 'l sole:  
ella intende suo fattor oltra 'l cielo,  
e 'l ciel volgiando, a Lui obedir tole;  
e con' segue, al primero,  
del giusto Deo beato compimento,  
così dar dovria, al vero,

la bella donna, poi che ['n] gli occhi splende  
 del suo gentil, talento  
 che mai di lei obedir non si disprende.  
 Donna, Deo mi dirà: «Che presomisti? »,  
 siando l'alma mia a lui davanti.  
 «Lo ciel passasti e 'nfin a Me venisti  
 e desti in vano amor Me per semblanti:  
 ch'a Me conven le laude  
 e a la reina del regname degno,  
 per cui cessa onne fraude ».  
 Dir Li porò : « Tenne d'angel sembianza  
 che fosse del Tuo regno;  
 non me fu fallo, s'in lei posi amanza ».

*Poeti del Duecento* Tomo ii a cura di Gianfranco Contini Riccardo Ricciardi editore Milano-  
 Napoli 1960 pp. 460-64

Contini ha introdotto la prassi editoriale di distinguere *elisione* – indicata da apostrofo senza spazio dopo, da *apocope* – segnalata da apostrofo+spazio.

### **Attività sul provenzale**

Da iniziare in classe con LIM o proiettore su sito Zanichelli e poi far proseguire con lavoro a casa o in gruppi.

Tutte le parole che hanno provenzale come lingua nell'etimologia sono 336.

Ricerca del database dello Zanichelli online di Provenz\* nel campo etimologia.

Poi si chiede ai ragazzi che hanno sotto gli occhi il testo della canzone di Guinizzelli se ne trovano alcune di quelle comprese nella lista.

Il docente clicca su queste parole nello Zanichelli e attirerà la loro attenzione sul secolo di entrata.

Ripete con i secoli successivi e mostra come ha ricavato le liste che poi darà loro.

Nel XIX e XX secolo, forse a causa del felibrismo e del maggior interesse per il medioevo, risale il numero dei provenzalismi.

### **Lavoro da fare a casa**

La docente ha preparato delle liste secondo la procedura descritta a parte nel § 7.5 dell'appendice. Chiede agli studenti di riflettere sulla forma dei provenzalismi e sul loro significato.

Sec. XII  
 beltà  
 brachiere  
 ◆cavaliere  
 †certanza  
 drudo  
 †fallenza  
 giullare  
 ◆noia  
 ◆noioso  
 ♣sembianza  
 sirventese  
 sonetto  
 ◆sostegno  
 ♣sozzo  
 tovaglia  
 ◆viaggio

N.B. le parole precedute da diamante ♦ sono parole del lessico fondamentale. Le parole precedute da croce † sono obsolete. Le parole precedute da trifoglio ♣ sono parole che i lessicografi Zanichelli considerano da usare maggiormente di quanto non accada.

Sec XIII Documenti trovati: 185

accomandare	♣bramare	giga (1)
accontare	brunire	†giuggiare
affannare	♦bugia (2)	governale
♣affanno	♦bugiardo	♦grattare
†agenzia	bugiare (1)	♣grifagno
†aggradare	♦buttare	♦grigio
aitare	♦cameriere†	groppa
†allegranza	cara (1)	guaina
♣altero	†caribo (2)	guarnacca
†amanza	carniere	impacciare
amatore	carrettiere	incanto (2)
ambasceria	♦carriera	innanzare
♦ambasciata	cattaneo	†intendenza(1)
♦ambasciatore	♦caviglia	†intenza(1)
†amistà	certano	lega(2)
†amistanza	†consiroso	♣leggiadria
†anguistara	♦coraggio	†liama
†arrappare	†corale(2)	♦linguaggio
♦artiglio	†cortearo	logaggio
astore	♦cortese	lusinga
attorniare	†croio	♣lusinghiero
♣avvenente	†dannaggio	magagnare
♣azzimare	♦disagio	♦maglia†
†baccalare (2)	†disvariare	malenanza
bagordare	♦dolce	♦malvagio
♣bagordo	†dolzore	maniero(1)
baio	†donneare	♦marchese(1)
†baldezza	donzella	masnada
♣baldo	donzello	membranza
balestriere	doppiere	membrare
ballata	dormiglioso	messere
banda(1)	†dotta (3)	†miradore
♦bandiera	†dottare	miraglio
†baratta	†faglia (1)	muda
barattare	fallanza	†mudare
baratteria	†falligione	†nimistà
barattiere	fallimento(2)	oltracotanza
baratto (1)	fermaglio	♦orgoglio
bastia (2)	†finita	†ostale
battaglio	♦flauto (1)	†pareglio
†benignanza	†fremire	♦pensiero
beveria	♣gagliardo	♣periglio
†bombanza	♦gaio	♦preghiera
bordello	†gecchire	provenzale
bozzago	gente (2)	rai

ribeca	†signoraggio	trabocco(3)
ricredere	†signoranza	†trovare(2)
†risbaldire	†smisuranza	trovatore(2)
†rosignolo	sobranzare	♦truffa
♣savio	sonaglio	†truppello
†sbaldimento	†sospecciare	♦urtare
†sbaudire	†sospeccione	usbergo
♣sbigottire	sparviero(1)	valvassore
scacco	†specchio	ventaglia†
scarsella	spera(3)	verdore
♣scherano	spiraglio	♣vermiglio
schiera♦	stampita	†vezzato
sconfiggere(1)	♦stivale	♦viola (2)
scudiero	stocco(1)	zimbellare
♦selvaggio	stremire	
sembiante	♦svegliare	
♦sembrare	tagliatore	
†sicurezza	trabocchetto	

Secolo XIV Documenti trovati: 42

♦ astuccio bailo† bastire♦ berretto† bicciacuto brocchiere camaglio carpentiere  
cobbola† covidigia† covidoso discordo (1) dispacciare† esimare† finanza (2) foglietta  
(2)† frontiero grattugia gugliata† intenza (2) logoro (3) marame masnadiero† menosdire  
oc† ploia† rigottato riparare (2) sauro sbaragliare† scrimaglia selvaggina serraglio (1)†  
sospezione spacciare♦ targa tartana† traboccare (2) veltro ventriglio visconte♣ zimbello

Secolo XV Documenti trovati: 13

baldosa bastione♣ cuccagna fiammingo (2) grattapugia merluzzo♣ orpello pagnotta  
parpaiola† piagentare† scrima stornello (1)♣ trambusto

Secolo XVI Documenti trovati: 13

♣ baluardo bazzana civadiera colubrina† esimo falbo gavotta (2) giolito guidone (1)†  
sbricco soppressata tenere truccare (1)

Sec. XVII Documenti trovati: 8

abbrivare alluda♦ bagaglio♣ brio (1) caserma† falsardo ramparo† torpiglia

sec XVIII Documenti trovati: 3

falpalà foulard giummerro

sec XIX Documenti trovati: 26

alturiere alturiero baderna bastingaggio bauxite bouillabaisse cagnotte cala (2) caliorna  
cicchetto farandola francoprovenzale gaffa (2) gatta (2) ghimbarda gilda madiere mistral  
morgue ultracotante paterazzo pebrina sciarada soubrette tangone troviero

XX secolo Documenti trovati: 30

accollata aioli antiderapante badinage bagarre blanquette buridda burrida cabrare  
cadeau derapare domo (2) estampida felibro frontaliera gianello imbardare (2) mascotte  
nougat obbiada plazer ponciro raschera senhal tapenade trenetta trobar clus trobar leu♦  
truccare (2) velours

#### **7.4 Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira di Guido Cavalcanti. Testo e esercitazione**

Testo e esercitazione coi dizionari digitali alla ricerca delle forme aferetiche e apocope. Guido Cavalcanti (1250-1259 – Agosto 1300)

Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira,  
che fa tremar di chiaritate l'âre  
e mena seco Amor, sì che parlare  
null' omo pote, ma ciascun sospira?

O Deo, che sembra quando li occhi gira,  
dical' Amor, ch'i' nol savria contare:  
cotanto d'umiltà donna mi pare,  
ch'ogn'altra ver' di lei i' la chiam' ira.  
Non si poria contar la sua piagenza,  
ch'a le' s'inchin' ogni gentil vertute,  
e la beltate per sua dea la mostra.

Non fu sì alta già la mente nostra  
e non si pose 'n noi tanta salute,  
che propiamente n'avian canoscenza.

*Poeti del Duecento* Tomo ii a cura di Gianfranco Contini Riccardo Ricciardi editore  
Milano-Napoli 1960 p. 495

**Prima della parafrasi semplicemente trascrivere senza elisioni, apocopi o aferesi**

Suggerimento per gli allievi: può esser utile cercare nel Tommaseo, Bellini  
<http://www.tommaseobellini.it>

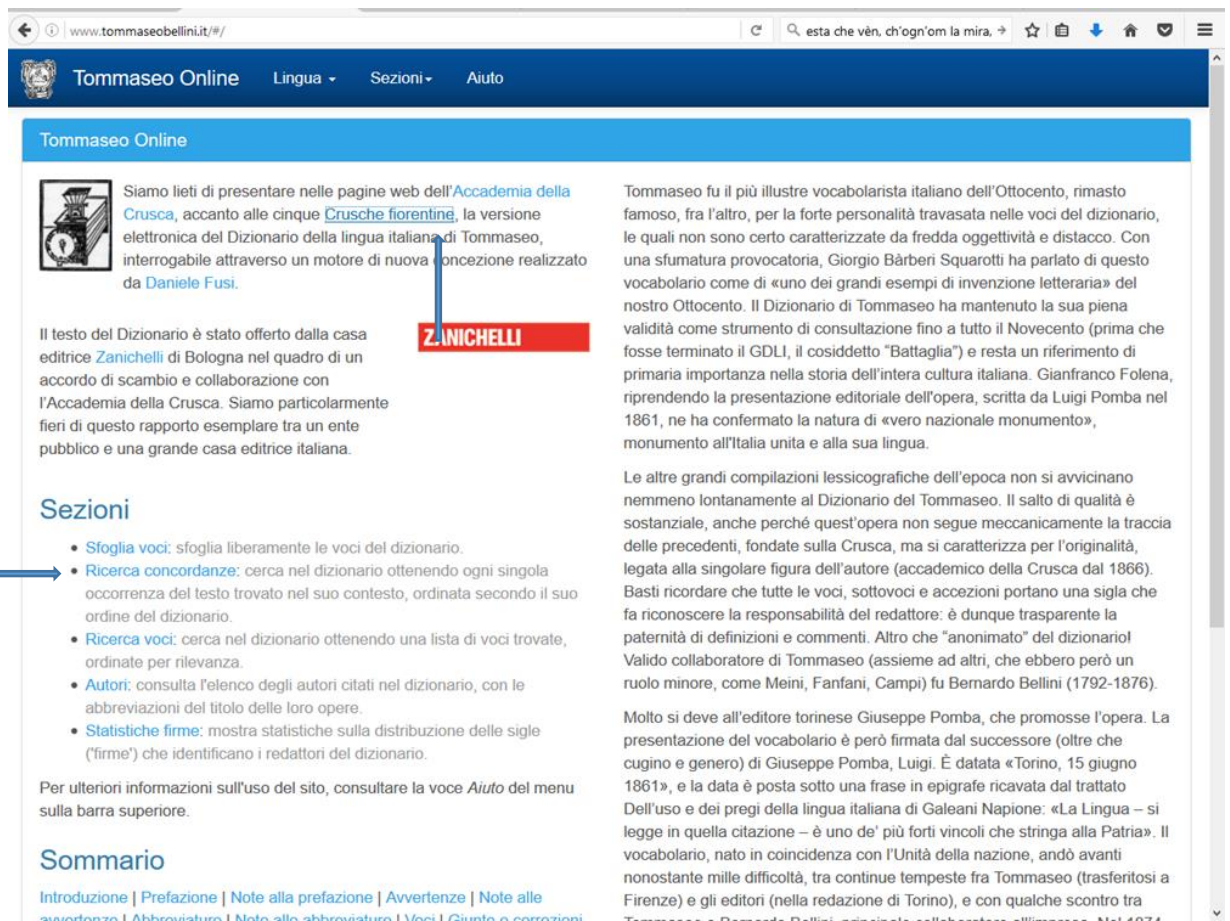


Figura 1. Portale d'ingresso del Tommaseo, Bellini online; cliccare su Sfoglia voci

Fare la ricerca con carattere ? (= una sola lettera non importa quale) nella sezione Sfoglia voci; se non si mette il carattere ? i risultati sono troppo numerosi

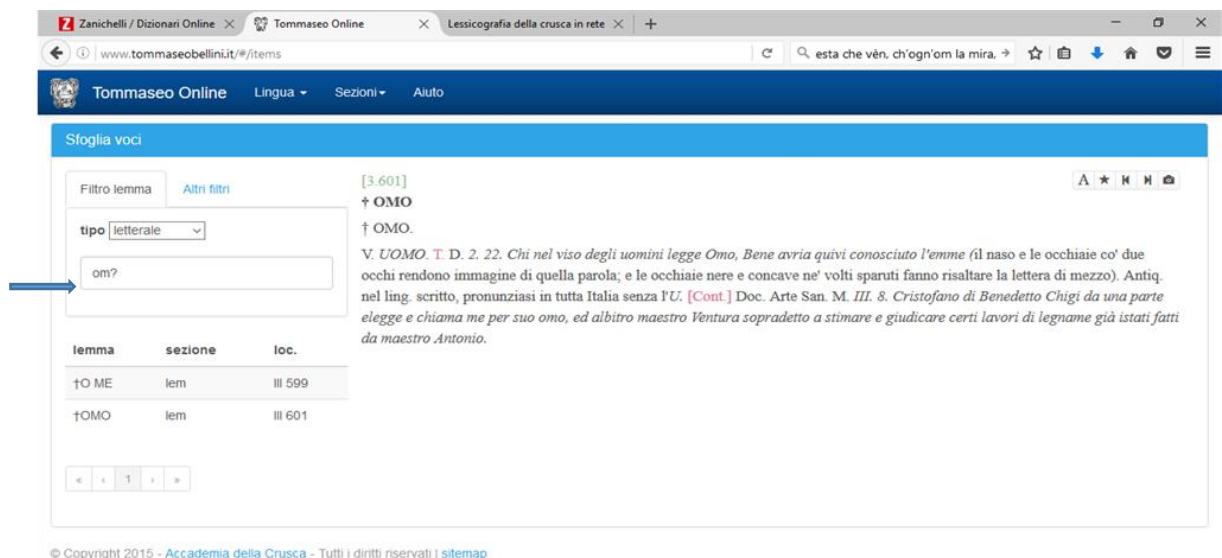


Figura 2. Risultati della ricerca om? in Sfoglia voci del Tommaseo, Bellini online

Con **ver** sono cadute addirittura due lettere s, o. Ma la ricerca nelle varianti del lemma non sempre viene fatta dal sistema di ricerca del Tommaseo, Bellini. Più utile il sito delle cinque edizioni del Vocabolario dell'Accademia della Crusca <http://www.lessicografia.it/> a cui si accede dallo stesso portale da cui si consulta il Tommaseo, Bellini.

Digitando **ver** in ricerca libera e poi cliccando sul primo *ver* si ha una videata in cui compare come accorciamento di *verso*.

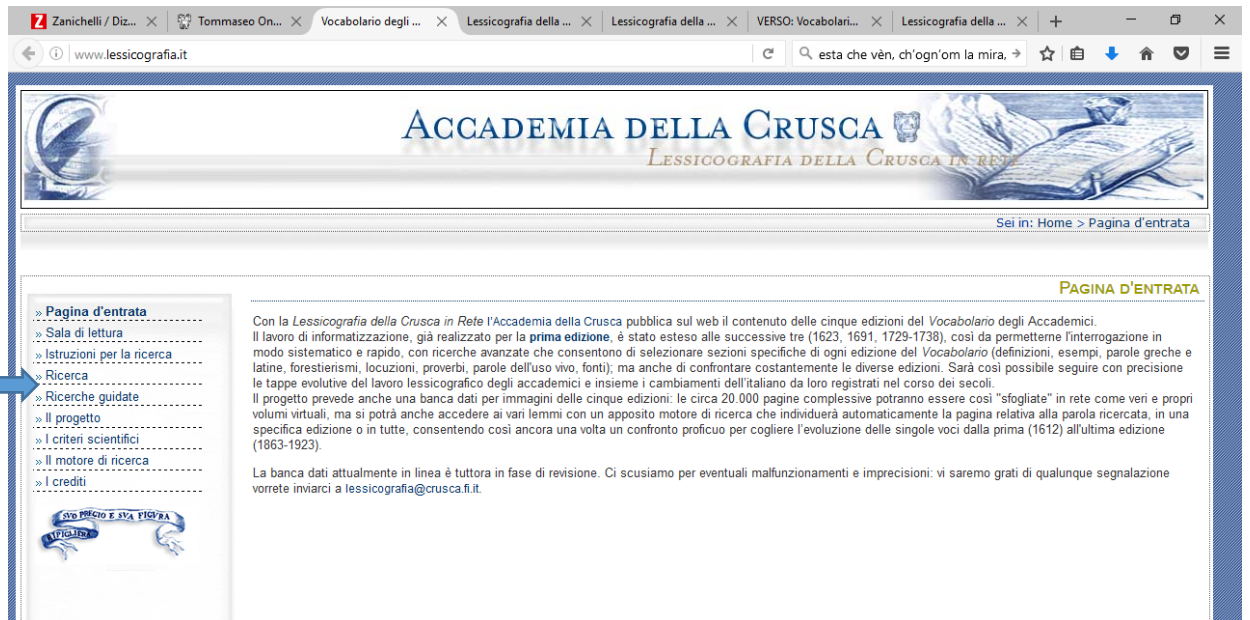


Figura 3. Portale delle cinque edizioni del Vocabolario degli Accademici della Crusca

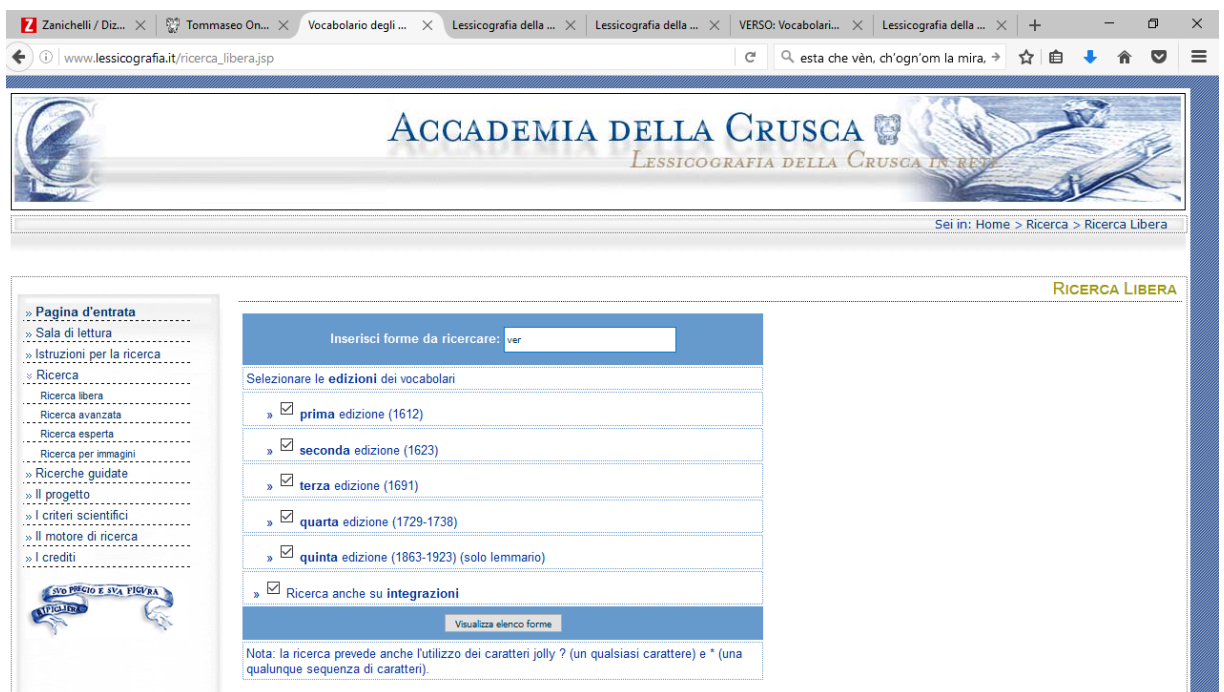


Figura 4. Ricerca libera della forma **ver** nelle Cinque edizioni della Crusca

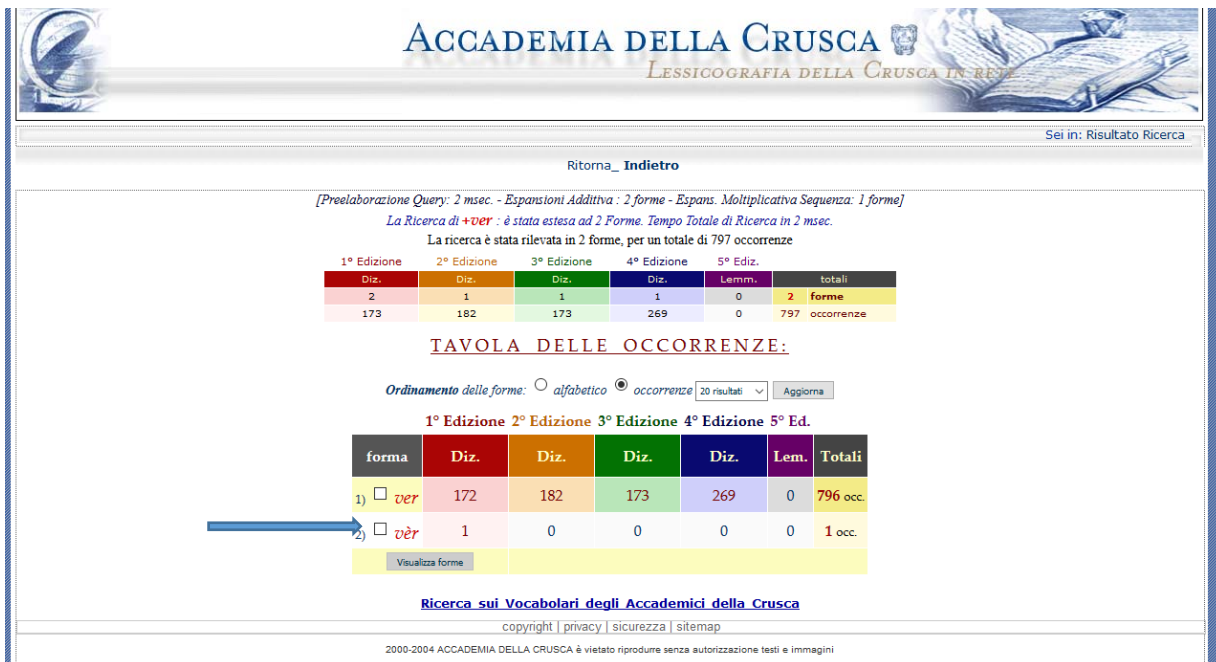


Figura 5. Risultato della ricerca di **ver** nelle cinque edizioni del Vocabolario degli Accademici della Crusca

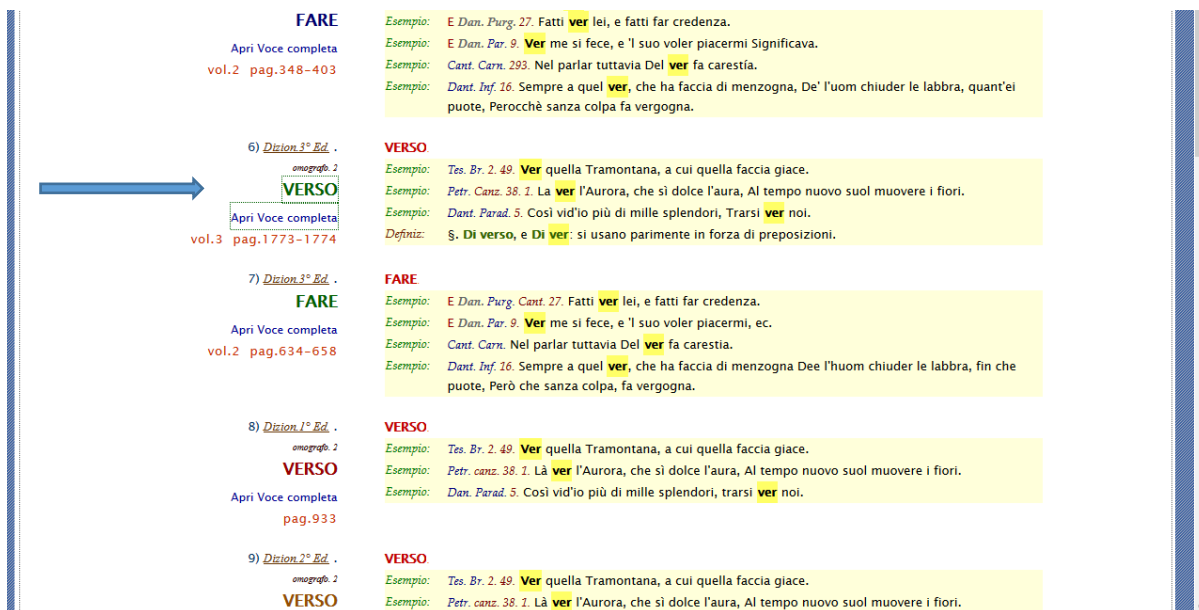


Figura 6. Elenco dei lemmi in cui compare la forma **ver** cercata, edizione per edizione.

1) *Dizion. 3° Ed.* .  
*omografo. 2*  
**VERSO**  
 Voce completa  
 vol.3 pag.1773-1774

Vedi le altre Edizioni del Vocabolario

*Dizion. 1° Ed.*  
*Omografo. 1*  
**VERSO**

*Dizion. 2° Ed.*  
*Omografo. 1*  
**VERSO**

*Dizion. 3° Ed.*  
*Omografo. 1*  
**VERSO**

*Dizion. 4° Ed.*  
*Omografo. 1*  
**VERSO**

*Omografo. 2*  
**» VERSO**

*Dizion. 4° Ed.*  
*Omografo. 1*  
**VERSO**

*Omografo. 2*  
**VERSO**

**VERSO.**  
*Definiz:* Preposizione. Denota vicinanza, accostamento, e si usa comunemente col quarto caso, pure eziandio col secondo s'accoppia. Lat. *versus, erga*.  
*Esempio:* *Bocc. Nov. 18.* Ed in povero abito n'andò verso Londra.  
*Esempio:* *E Bocc. Nov. 77. 30.* Colla immagine in mano, verso la torricella n'andò.  
*Esempio:* *Petr. Son. 96.* E io trapasso innanzi, Verso l'estremo.  
*Esempio:* *E Petr. Son. 109.* E l'ali spando **Verso di voi**, o dolce schiera amica.  
*Definiz:* §. Talora s'adopera in sentimento di Contra. Lat. *adversus, contra*.  
*Esempio:* *Filoc. 5.* Che ho io verso gl'Iddij commesso, che i miei sacrificj non sieno accettati.  
*Esempio:* *Dant. Purg. 15.* O figliuol mio Perchè hai tu così verso noi fatto.  
*Definiz:* §. Talora vale In favore, a pro, in servizio. Lat. *erga, pro*.  
*Esempio:* *Boc. Nov. 93. 19.* E farai a me fare verso di te quello, che mai verso alcuno altro non feci.  
*Definiz:* §. Talora esprime lo stesso, che In comparazione, in paragone. Lat. *prae*.  
*Esempio:* *Boc. Nov. 99.* E se li Re Cristiani sono così fatti Re verso di se, chente costui è Cavaliere, ec.  
*Esempio:* *Dan. Purg. 28.* Tutte l'acque che son di qua più monde Parriano avere in se mistura alcuna, Verso di quella che nulla nasconde.  
*Definiz:* §. Talora segna il medesimo, che Intorno, circa.  
*Esempio:* *G. V. 12. 58.* E verso la sera, ec. (Lat. *sub vesperam*)  
*Definiz:* §. Talora anche ad avverbi si antepone.  
*Esempio:* *Boc. Nov. 89.* Bene io vo verso là, io gli farò motto.  
*Definiz:* §. Talora se ne tronca l'ultima sillaba SO, e rimane nel primo significato.  
*Esempio:* *Tes. Br. 2. 49.* **Ver** quella Tramontana, a cui quella faccia giace.  
*Esempio:* *Petr. Canz. 38. 1.* La **ver** l'Aurora, che sì dolce l'aura, Al tempo nuovo suol muovere i fiori.  
*Esempio:* *Dant. Parad. 5.* Così vid'io più di mille splendori, Trarsi **ver** noi.  
*Definiz:* §. **Di verso**, e **Di ver**: si usano parimente in forza di preposizioni.  
*Esempio:* *Laber.* Ed ecco di verso quella parte, ec. venire un'huomo.

Figura 7. Voce completa di **verso** in cui si esplicita il troncamento dell'ultima sillaba (Notare che può anche non aver l'apostrofo che segnala il troncamento).

Parafrasi affiancata nel sito <http://www.fareletteratura.it>.

1. Chi è questa donna che avanza in modo tale che ogni uomo la guarda con ammirazione
2. e che fa tremare l'aria con la sua luminosità
3. e conduce con sé l'amore (fa innamorare inevitabilmente tutti coloro che la contemplan), tanto che parlare
4. nessun uomo può, ma tutti sospirano?

5. O Dio, che cosa sembra questa donna quando gira gli occhi,
6. lo dica Amore, perché io non riuscirei a raccontarlo:
7. mi sembra una donna a tal punto incline all'umiltà,
8. che ogni altra rispetto a lei la considero sdegnosa.

9. Non si potrebbe descrivere la sua bellezza,
10. che è tale che di fronte a lei si inchina ogni nobile virtù
11. e la bellezza la indica come sua dea.

12. Le nostre capacità mentali non furono mai così elevate
13. e in noi non fu mai posta tanta grazia divina
14. da riuscire ad averne adeguatamente conoscenza.

Tommaso Bellini voce **avere**: *aviamo* per *abbiamo*.  
*Aviano* per *Avevano*. N. V. 495.

Ma qui *avian* per *abbiamo* (analogico su *avere*), con desinenza fiorentina *-ano* per *-amo*.

Il/la Docente alla LIM o con proiettore cerca in Zanichelli online le forme che la parafrasi sopra proposta ammodernata: *om, pote, avria, poria*.

*Pote* nel Dizionario internazionale di De Mauro non c'è; con *om* va meglio se lo integrano prima con *omo*: trovano l'omonimo che li distrae e purtroppo nel *Dizionario internazionale* i numeri che distinguono gli omonimi sono piccolissimi e messi prima; sullo *smartphone* si vedono proprio poco. Comunque è il primo dei lemmi omonimici; *omo* appare anche al terzo verso.

Con *âre* la ricerca nei dizionari non è molto fruttuosa, perché è una contrazione; l'unico che aiuta è il Tommaseo, Bellini, però bisogna sapere che è *aere* altrimenti non si riesce a trovare. Con *are* dà *aere* e di lì si arriva, ma è meglio che il suggerimento arrivi direttamente dall'insegnante.

lemma	punt.	frammenti
ara	1.63	[1.555] † ARA † ARA . [T] S. f. Aria, come <b>Ara</b> per <b>Âre</b> (se buona è la lez.). [Val.] Rinald. Aquin. Rim. ant. 1. 228.
buonarità	1.36	[1.1072] † BUONARITÀ † BUONARITÀ . [T] S. f. Astr. di BUONAERE , che contraevasi in Buon <b>are</b> . Buonarietà. Vit. Barl. 31. ( C ) (Qui Bontà di maniere amorevoli e miti.)
disavvenante	1.36	[2.237] † DISAVVENANTE † DISAVVENANTE . [T] Agg. Disavvenente, per la commutazione ant. dell'uscita ire in <b>are</b> . Sta per Sconveniente in gen., non nel senso not. a Disavvenente, in Brun. Cic. Inv. 17. ( Man.)
era	1.36	[2.509] † ERA † ERA . [T] S. f. In senso d'Area, Suolo. Corrotto, come Aria e in ant. <b>Ara</b> da Aere. Ner. Art. vetr. 40. ( Gh. ) Nell'era della camera. E 35. Nell'era della fornace.
ettaro	1.36	[2.604] ETTARO ETTARO . e ETTARA . S. m. Dal gr. ἑκκῶν, Cento, e Ara, Sorta di misura di superficie. (Mat.) Misura multipla dell'ara, che consta di cento <b>are</b> . V. ARA .

Figura 8. Ricerca voci nel Tommaseo, Bellini online: risultati della ricerca **are**.

Attirare l'attenzione su *dicalo*. Con Tommaseo vien fuori **incensata**; cliccando appare un contesto che aiuta "Dica ciò ch'egli vuol, dicalo, e pensi". Il brano è tratto da Benedetto Menzini, *le Satire di Redi*: si ha l'informazione cliccando su Ricerca Autori nella pagina iniziale.

*Savria* è un caso impossibile anche nel Tommaseo, Bellini online; non c'è (c'è *saver*) e non ci si arriva neanche attraverso il Vocabolario degli Accademici della Crusca.

*Poria* molto frequente in Tommaseo, Bellini, ma non si trovano rimandi utili.

*D'umiltà donna*: nel De Mauro troviamo per *donna* dà "signora, dama "al punto 5a con esempio di Dante "donna di province".

*D'umiltà donna* è quasi un ossimoro, non come tale annoverato fra le figure retoriche elencate da <http://www.fareletteratura.it>.

Far notare significati diversi dal presente:

*Menare* che significa qui?

*Sospirare*? "desiderare ardentemente AU" dice De Mauro.

Tale definizione potrebbe portare a interpretazione diversa e cioè: "ma ciascuno desidera ardentemente parlare" o "ma ciascuno la desidera ardentemente": la prima interpretazione non è poetica, la seconda troppo poco dolce stil novo, quindi meglio lasciare il vago *sospira*.

Vale sempre quanto Contini (1970: 12) osservava a proposito del sonetto dantesco *Tanto gentile e tanto onesta pare*:

"Passa per il tipo di componimento linguisticamente limpido, che non richiede spiegazioni, che potrebbe «essere state scritto ieri»; e si può dire invece che non ci sia parola, almeno delle

essenziali, che abbia mantenuto nella lingua moderna il valore dell'originale. Si pone dunque, anzitutto, un problema di esegesi letterale, anzi lessicale.”

### 7.5 Consigli pratici su come trasformare i pacchetti di lemmi copiati dal dizionario in liste

Selezionare la lista di lemmi risultato della ricerca avanzata *provenz*\* etimologia e datazione.

Copiare in file word; appare un pacchetto compatto. Con risultati superiori a due decine di parole non si presta a riflessioni anche visive. Meglio avere una lista.

Cliccare su *Seleziona tutto*.

Cliccare su comando *Trova*.

con il comando *trova* di Word cliccare su opzione *Ricerca avanzata*.

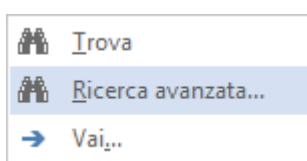


Figura 9. Menu di Word

Appare la maschera sottostante; si deve cliccare su *speciale*; appare nel menu a tendina l'opzione *spazio vuoto*, selezionarlo e poi cliccare su *sostituisci*; nuovamente *speciale* e selezionare *interruzione di riga manuale*.

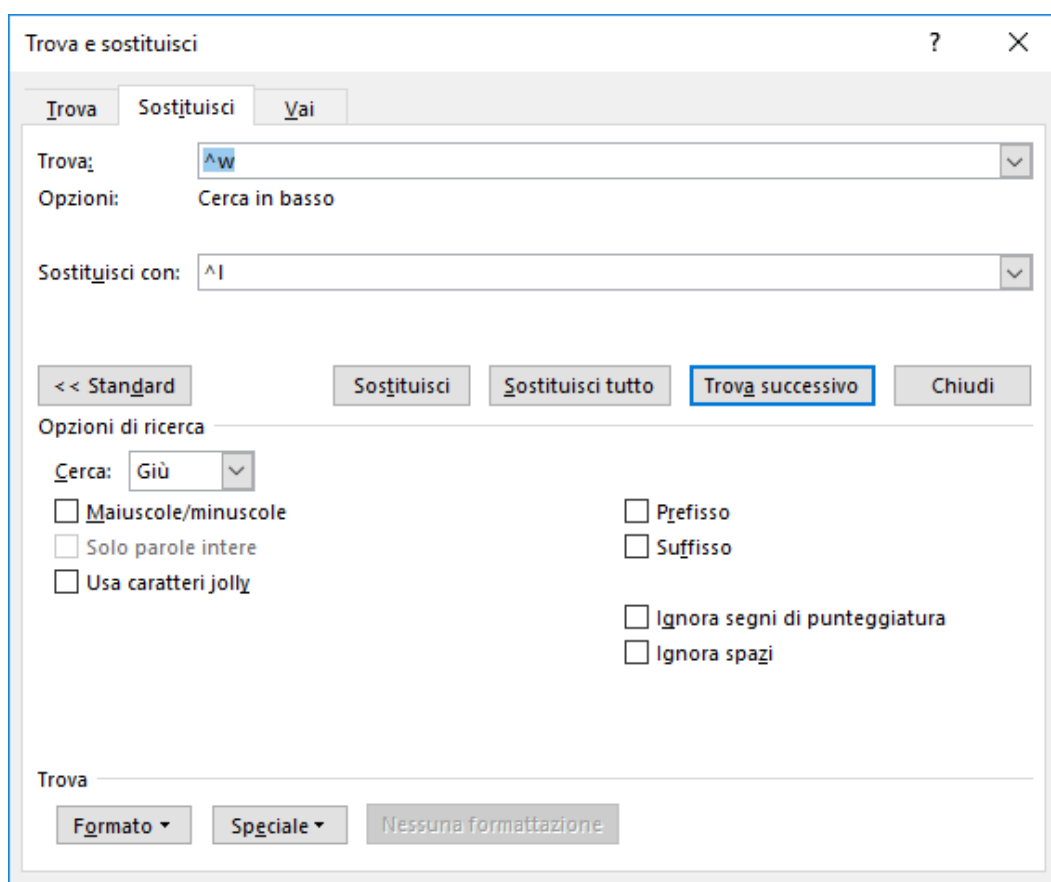


Figura 10. Come sostituire spazio vuoto con interruzione di riga manuale.

Risultato: si passa dal blocco a una lista. Nota bene: sistemare i (2) degli omonimi vicino alla parola precedente e il simbolo di obsoleto, i trifogli e i diamanti prima di quella successiva.

**XX secolo Documenti trovati: 30**

accollata aïoli antiderapante badinage bagarre blanquette buridda burrida cabrare cadeau derapare domo (2) estampida felibro frontaliere gianello imbardare (2) mascotte nougat obbiada plazer ponciro raschera senhal tapenade trenetta trobar clus trobar leu ♦  
truccare (2) velours

**ES. XX secolo Documenti trovati: 30**

accollata  
aïoli  
antiderapante  
badinage  
bagarre  
blanquette  
buridda  
burrida  
cabrare  
cadeau  
derapare  
domo(2)  
estampida  
felibro  
frontaliere  
gianello  
imbardare(2)  
mascotte  
nougat  
obbiada  
plazer  
ponciro  
raschera  
senhal  
tapenade  
trenetta  
trobar  
clus  
trobar  
leu ♦  
truccare(2)  
velours

Se la lista è molto lunga, scegliere la disposizione su due o tre colonne.

## 7.6 Les parcs naturels *testo e esercizi*

### LES PARCS NATURELS

La France comprend de nombreux sites réservés à la protection des animaux et des espèces végétales. Ce sont les réserves naturelles, les Parcs régionaux et les sept grands Parcs nationaux. En Métropole : les Écrins, la Vanoise, le Mercantour, les Parcs nationaux des Cévennes et des Pyrénées, le Parc sous-marin de Port-Cros. Aux Antilles : le Parc national de la Guadeloupe.

En Méditerranée, deux îles, Port-Cros et Porquerolles, abritent un parc qui s'étend sous la mer où se trouvent les épaves d'anciennes galères romaines. La faune des profondeurs marines est riche et variée: poulpes, murènes, oursins.

Le parc du Mercantour rassemble une faune et une flore très variées allant de la Méditerranée à l'arctique. Parmi les espèces sauvages, le loup y a trouvé son habitat idéal.

Au cœur des Grandes Alpes, la Vanoise collectionne plus de 100 sommets dépassant les 3.000 mètres d'altitude. Parmi les espèces alpines protégées : les bouquetins, les chamois et les aigles royaux.

Le Parc National des Pyrénées se caractérise par la présence d'une faune originale : vautours, gypaètes, barbus et ours qui commencent à s'y reproduire. Les grands troupeaux de brebis continuent toutefois à y trouver leur habitat naturel.

On peut visiter un Parc National français à la Guadeloupe, Île des Antilles célèbre pour ses volcans actifs. Au pied de l'un d'eux, la Soufrière, s'étend une des plus belles forêts tropicales avec des fougères géantes.

Parmi les cent Réserves Naturelles consacrées à la protection des espèces animales et végétales vivantes, il y en a 8, appelées Réserves Géologiques, où l'on protège les minéraux et les fossiles, vieux de plusieurs millions d'années.

Parmi les 36 Parc Régionaux, on peut citer: le Luberon, le Verdon, le Parc de la Camargue, de la Corse, celui des Landes de Gascogne, des Volcans d'Auvergne. Tous jouent un rôle fondamental dans la protection de l'environnement.

#### A. Civilisation

1. Combien de parcs nationaux sont situés en France ? Soulignez-les dans le texte.

[Suggestion : séparez les parcs qui se trouvent dans la Métropole de ceux situés dans les colonies]

2. Combien de volcans actifs il y a aux Antilles ? Énumérez en au moins deux. \_\_\_\_\_

[Suggestion : l'un est cité dans le texte; cherchez l'autre sur internet]

#### B. Compréhension du texte

1. Dans le texte suivant trois couples d'adjectifs et un couple de noms sont déplacés. Trouvez-les et reconstruisez le texte original. [Suggestion : cherchez *réserve* et *Métropole*]

La France comprend de nombreux sites réservés à la protection des régionaux et des espèces na  
Ce sont les réserves végétales, les Parcs animaux et les sept grands Parcs nationaux. En Guadelo  
Écrins, la Vanoise, le Mercantour, les Parcs nationaux des Cévennes et des Pyrénées, le Parc nat  
Port-Cros. Aux Antilles: le Parc sous-marin de la Métropole.

2. Que signifie l'expression <i>sommets dépassant les 3.000 mètres d'altitude</i> ? Choisissez parmi les options suivantes :	
a) les sommets sont supérieurs à 3000 mètres.	b) les sommets sont inférieurs à 3000 mètres.
c) les sommets sont à peine au dessus de 3000 mètres d'altitude.	d) les sommets sont beaucoup plus hauts que 3000 mètres.
<p><b>3. Comparez les deux phrases suivantes. Ont-ils le même sens?</b></p> <p>a) Au cœur des Grandes Alpes, la Vanoise collectionne plus de 100 sommets au dessous des 3.000 mètres d'altitude.</p> <p>b) Au cœur des Grandes Alpes, la Vanoise collectionne plus de 100 sommets dépassant les 3.000 mètres d'altitude.    <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON</p> <p>4. Pourquoi l'auteur a-t-il utilisé le mot <i>toutefois</i> dans la deuxième partie du texte suivant ? [Suggestion: cherchez <i>toutefois</i>]</p> <p>Le Parc National des Pyrénées se caractérise par la présence d'une faune originale : vautours, g... barbus et ours qui commencent à s'y reproduire. Les grands troupeaux de brebis continuent tout... trouver leur habitat naturel.</p> <p>Réfléchissez : <i>quels types d'oiseaux sont les vautours, les gypaètes, les barbus ? Ils sont appelés « oiseaux de proie ». Que mangent-ils ? Un ours pourrait-il attaquer un troupeau de moutons ?</i></p> <p>5. Remplacez « y » dans le texte suivant avec le lieu qu'il indique : Le Parc National des Pyrénées se caractérise par la présence d'une faune originale : vautours, g... barbus et ours qui commencent à s'y reproduire. Les grands troupeaux de brebis continuent tout... trouver leur habitat naturel.</p> <p>6. Pourquoi, si la faune est <b>originale</b>, le texte dit que les animaux faisant partie de cette faune originale «commencent à s'y reproduire»? Ne se reproduisaient-ils pas auparavant ?</p> <p><b>C. Discussion libre.</b></p> <p>1. Dans le texte on découvre qu'un ensemble de brebis s'appelle un troupeau. Comment s'appelle un ensemble de loups ? Et un groupe d'oiseaux ? [Suggestion : cherchez dans le Boch le mot qu'on utilise pour ces groupes en italien] _____ ; _____</p> <p>2. Les fougères géantes poussent à l'intérieur des volcans actifs <input type="checkbox"/> VRAI <input type="checkbox"/> FAUX</p> <p>3. Les mots <i>bouquetin</i> et <i>bouquet</i> descendent du même terme. <input type="checkbox"/> VRAI <input type="checkbox"/> FAUX [Suggestion : cherchez sur internet leur étymologie dans le « dictionnaire monolingue de français »]</p> <p>4. « Tous jouent un rôle fondamental dans la protection de l'environnement. » Trouvez une autre manière pour formuler le sens de l'expression soulignée. _____</p> <p>5. Dans le texte on trouve un animal qui s'appelle <i>oursin</i>. Que signifie l'expression <i>avoir des oursins dans le porte-monnaie</i> ? [Suggestion : cherchez dans le Boch le mot <i>oursin</i>] _____</p> <p>6. Les mots <i>oursin</i> et <i>ourson</i> descendent-ils du même terme ? [Suggestion : cherchez sur internet leur étymologie en cherchant « dictionnaire monolingue de français »] <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON</p>	

### 7.7 Risultati prima parte esercitazione su La roba di Verga

	Lingua madre	Esercizio A		Esercizio B	Esercizio C	Esercizio D	Esercizio E
		1	2				
Allievo A	italiano	1	a	a	fondiarìa, messi, armenti	bene	capace, incapace
Allievo B	italiano	2	a	b	fondiarìa, armenti	no	capace, incapace
Allievo C	italiano	2	b	b	fondiarìa, armenti	non bene	capace, incapace
Allievo D	italiano	2	b	a	fondiarìa, armenti	no	n.r.
Allievo E	italiano	1	b	a	no	bene	capienza
Allievo F	romeno	1	b	a	messi, armenti	non bene	capienza, capiente, capace, incapace
Allievo G	italiano	2	b	b	fondiarìa, armenti	no	capace, incapace
Allievo H	arabo	1	a	a	fondiarìa, armenti	molto bene	n.r.
Allievo I	italiano	2	b	n.r.	fondiarìa, armenti	molto bene	capace, incapace
Allievo J	italiano	2	b	b	fondiarìa, armenti	bene	capienza, capiente
Allievo K (assente)	italiano						
Allievo L	italiano	2	b	a	armenti, maggese	bene	capace, incapace
Allievo M	italiano	2	b	a	armenti, maggese	bene	n.r.
Allievo N	italiano	2	b	b	fondiarìa, armenti	bene	capace, incapace
Allievo O	arabo	2	a	a	fondiarìa, lupini	bene, ma incompleto	capiosso, capienza, capiente, capace
Allievo P	italiano	2	c	a	fondiarìa, lupini	n.r.	n.r.

### 7.8 Risultati Les Parcs naturels

	Lingua madre	A1	A2	B2	B3	B5	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Allievo A	italiano	n.r.	n.r.	c	no n	le Parc National des	bande, vol	faux	faux	n.r.	esser e tirchi	oui

						Pyrénées						
Allievo B	italiano	n.r.	Soufrière	c	non	le Parc National des Pyrénées	bande, vol	faux	faux	n.r.	essere tirchi	non
Allievo C	italiano	n.r.	Soufrière, la montagne Pelée, Kick'Em Jenny ...	c	non	le Parc National des Pyrénées	bande de loups, vol de oiseaux	faux	faux	pouvons contribuer à	essere tirchi	non
Allievo D	italiano	n.r.	Soufrière, la montagne Pelée	c	non	les Parc National des Pyrénées	troupeaux de loups, vol des oiseaux	faux	faux	pouvons contribuer à	essere tirchi	non
Allievo E	italiano	n.r.	la Soufrière, la Pelée	c	non	le Parc National des Pyrénées	bande	faux	faux	n.r.	essere tirchi	oui
Allievo F	romeno	(sottolineato bene)	la Soufrière, la montagne Pelée	c	non	le Parc National des Pyrénées	bande, bande	faux	faux	représentent/figurent un rôle fondamental dans	essere tirchi	oui
Allievo G	italiano	(sottolineato bene)	la Soufrière, la Pelée	c	non	le Parc National de Pyrénées	troupeaux de loups et des oiseaux	faux	faux	pouvons	essere tirchi	non
Allievo H	arabo	8	la Soufrière et Kick'Em Jenny	b	oui	le Parc National des Pyrénées	non ha capito la domanda	faux	faux	non ha capito la domanda	essere tirchi	non
Allievo I	italiano	n.r.	Soufrière, la grande Soufrière	c	non	les grands troupeaux	volée d'oiseaux, meute de loups	faux	faux	pouvons	essere tirchi	non
Allievo J	italiano	sbagliato	La Soufrière Hills, La montagne Pelée, La grande Soufrière ...	c	non	le Parc National des Pyrénées	bande, vol/volée	vrai	faux	pouvons contribuer à	essere tirchi	non

Allievo K (assente)	italiano											
Allievo L	italiano	n.r.	n.r.	c	no n	le Parc National des Pyrénées	troupe au de loups, volée d'aiseoux	faux	faux	pouvons contribuer à	essere tirchi	non
Allievo M	italiano	sbagliato	La montagne Pelée, La Soufrière	c	no n	n.r.	troupe aux de loups, vol des oiseaux	faux	faux	pouvons	essere tirchi	non
Allievo N	italiano	sbagliato	La montagne Pelée, La Soufrière	c	no n	le Parc National des Pyrénées	une meute de loups, une volée d'oiseaux	faux	faux	pouvons contribuer à	essere tirchi	non
Allievo O	arabo	sottolineato bene	Soufrière, Nevix Peak, Montagne Pelée	c	no n	le Parc National des Pyrénées	volée d'oiseaux, meute de loups	faux	faux	pouvons continuer	essere tirchi	non
Allievo P	italiano	sottolineato di tutto	La Soufrière, la montagne Pelée, la grande Soufrière...	c	no n	n.r.	bande, vol	faux	faux	n.r.	essere tirchi	non

### 7.9 I tre test di consultazione

**ITALIANO (Erasmus da Rotterdam)**

Classe Nome Cognome

Leggi attentamente i brani seguenti e rispondi alle domande, aiutandoti con il dizionario.

**1**

La notizia rimbalza da ieri in tutto il mondo: a circa 40 anni luce dalla Terra, nell'orbita della nana rossa ultrafredda Trappist-1, c'è un sistema planetario che comprende 7 piccoli esopianeti rocciosi, con caratteristiche molto simili al nostro.

Quale termine o espressione fa capire che la notizia si è diffusa a grande velocità? Giustifica la tua risposta riportando la definizione del dizionario.

---



---



---

**2**

Tre degli esopianeti di Trappist-1 si trovano direttamente nella fascia di abitabilità della loro stella, e hanno quindi tutte le carte in regola per ospitare acqua liquida. Uno di essi ha una massa che è fortemente indicativa di una composizione ricca d'acqua. Per gli altri quattro la presenza d'acqua liquida è probabile, ma molto dipende dalla loro composizione atmosferica.

Quale dei significati di *massa* dati dal dizionario Zingarelli ti pare quello usato nel brano riportato?

- Il significato n. 1
- il significato n. 2
- il significato n. 3
- Il significato n. 5

**3**

Qual è il modo più rapido di trovare la voce/ le voci del dizionario Zingarelli in cui è spiegato il significato di *avere le carte in regola* ? Verifica e poi rispondi motivando la tua risposta

- |              |    |            |               |                          |
|--------------|----|------------|---------------|--------------------------|
| Cercare      | il | lemma      | <i>avere</i>  | <input type="checkbox"/> |
| perché ..... |    |            |               |                          |
| Cercare      | il | lemma      | <i>carte</i>  | <input type="checkbox"/> |
| perché ..... |    |            |               |                          |
| Cercare      | il | lemma      | <i>in</i>     | <input type="checkbox"/> |
| perché ..... |    |            |               |                          |
| Cercare      | in | tuttotesto | <i>carte</i>  | <input type="checkbox"/> |
| perché ..... |    |            |               |                          |
| Cercare      | in | tuttotesto | <i>regola</i> | <input type="checkbox"/> |
| perché ..... |    |            |               |                          |

Cercare in tuttotesto *carte* in *regola*   
perché .....

4  
Il James Webb Telescope, che sarà lanciato nel 2018, sarà abbastanza sensibile da misurare la chimica dell'atmosfera di questi pianeti: trovarvi tracce di ozono, ossigeno, metano, vorrà dire avere segni più concreti dell'eventuale presenza di vita. Occorrerà soprattutto cercare tracce di vapore d'acqua. I prossimi 10 anni saranno fondamentali per la scoperta di altre forme di vita in mondi relativamente vicini.

Quale dei significati di *sensibile* dati dal dizionario Zingarelli ti pare quello usato nel brano riportato?

- Il significato n. 1
- il significato n. 2
- il significato n. 3
- Il significato n. 4
- Il significato n. 5
- Il significato n. 6

5  
Cuissardes macaron parkour savonnage

Cosa hanno in comune le parole contenute nella tabella soprastante?

1 caratteristica e cioè

.....

2 caratteristiche e cioè

.....

6  
battello - canotto – catamarano – fuoribordo - motoscafo – peschereccio - veliero

Cosa hanno in comune le parole contenute nella tabella soprastante?

1 caratteristica e cioè

.....

2 caratteristiche e cioè

.....

7

Dal punto di vista di come sono trattate nel dizionario, cosa hanno in comune i verbi *abitare, accennare, acclamare, avanzare, finire, rompere, sbattere, terminare* ? Guarda le loro voci nel dizionario e osserva: perché la definizione è suddivisa in lettera A e lettera B?

.....

.....

Classe Nome Cognome

1

Le camouflage est une technique très fréquemment utilisée au sein du règne animal. Mais il en existe différentes formes. Alors que certaines espèces ont choisi de se fondre dans leur environnement, d'autres ont décidé de se déguiser en d'autres animaux ! C'est le cas d'une nouvelle espèce de guêpe découverte au Pérou. Celle-ci a la particularité de présenter un postérieur en forme... de fourmi !

Qu'est ce que signifie le mot *espèce* utilisé dans le texte au-dessus ? Choisissez parmi les significés traduits par le dictionnaire Boch

- la traduction n. 1   
 la traduction n. 2   
 Il traduction n. 3

2

Observez cette liste de mots. Comment a-t-elle été formée?

*Affinité, alcalinité, arsénite, atomicité, azotite, bakélite, bisulfite, cimentite*

Cercando *?ite* nel campo

lemma .....

Cercando *\*ite* nel campo

lemma.....

Cercando *\*ite* nel campo lemma e dando un limite d'uso: quale ?.....

Cercando *\*ite* nel campo tuttotesto e dando un limite d'uso: quale ? .....

3

Depuis de nombreuses années, les chercheurs ont émis diverses hypothèses sur ce qui a bien pu décimer les Aztèques. En particulier entre 1545 et 1550 où 80% de la population a péri.

Quel mot dans le texte a le même signifié que *mourir*?

Quel mot dans le texte a le même signifié que *exterminer*?

4

Agguagliare, altezza, archipendolo, elevazione, levatura, livella, livellare, livello, orizzontale, piano (2) P/L, pseudolivello, s.l.m., sottolivello, standing, tenore

Queste parole hanno una traduzione in comune: qual è il modo più rapido di individuarla?

- Cercare ogni parola e prendere nota delle traduzioni   
 Scegliere una traduzione e cercarla in tutte le voci elencate   
 Cercare la traduzione scelta nel campo traduenti (ricerca avanzata)   
 Cercare in tuttotesto la traduzione scelta

--

**5 Traduisez la phrase soulignée.**

Je te le disais alors et je te le répète aujourd'hui: Marie te rendra le livre que tu lui as prêté quand les poules auront des dents.

La solution plus rapide pour trouver la traduction c'est :

Chercher *poules* dans le champ lemma

Chercher *poules* dans tout le texte du dictionnaire

Chercher *poules* dans le champ « traduenti » ricerca avanzata

Chercher *poules* dans le champ « traduzione locuzioni » ricerca avanzata

**6 Trouver au moins 4 mots qui termine par *-philie*. Comment faire ?**

Avec quel type de recherche on les trouve rapidement ? (Deux réponses possibles)

En cherchant *?philie* dans le champ lemma

En cherchant *philie* dans le champ lemma

En cherchant *philie* dans le champ traduenti

En cherchant *\*philie* dans le champ lemma

En cherchant *\*filia* dans le champ traduenti

Ecrivez les mots:

Leggi attentamente i brani seguenti e rispondi alle domande, aiutandoti con il dizionario.

1

In una moltiplicazione in cui sono coinvolti tre o più fattori possiamo sostituire due qualsiasi fattori consecutivi con il loro prodotto, senza che il risultato finale della moltiplicazione cambi.

Quale dei significati di *fattore* dati dal dizionario Zingarelli ti pare quello usato nel brano riportato?

- a. il significato n. 2
- b. il significato n. 3
- c. il significato n. 5
- d. il significato n. 6
- e. il significato n. 7

2

abbordaggio - aggio - ballottaggio – faggio – ingaggio – monitoraggio – paggio – settaggio – voltaggio

Con che tipo di ricerca si trovano i lemmi contenuti nella tabella soprastante insieme a quasi 500 altri?

- a. Ricerca del lemma *aggio*
- b. Ricerca tuttotesto di *aggio*
- c. Ricerca lemma ?*aggio*
- d. Ricerca lemma \**aggio*
- e. Ricerca tuttotesto di \**aggio*
- f. Ricerca tuttotesto ?*aggio*

3

Qual è il modo più rapido di trovare la voce/ le voci del dizionario Zingarelli in cui è spiegato il significato di *parlare a braccio*? Verifica e poi rispondi motivando la tua risposta

- a. Cercare il lemma *parlare*  perché .....
- b. Cercare il lemma *braccio*  perché .....
- c. Cercare il lemma *a*  perché .....
- d. Cercare in tuttotesto *parlare*  perché .....
- e. Cercare in tuttotesto *braccio*  perché .....
- f. Cercare in tuttotesto *parlare a braccio*  perché .....

4

Il clima ..... tra repubblicani e democratici al Congresso che ha inaugurato le prime cruciali audizioni pubbliche sia sul ruolo dei servizi segreti che sulla “pista russa” nelle elezioni si è subito guastato.

Completa la frase con la parola secondo te più adatta fra queste: *pace, bellicoso, disteso, pacioso, polemico*.

Hai dovuto usare il dizionario per decidere?    si  no

Se sì, quali parole hai cercato?

.....

È stato utile cercarle? Che informazione ti ha aiutato?

.....

5

È ben documentato su questioni inerenti ambiti molto diversi fra loro.

Ha ricevuto uno dei premi più ambiti nel mondo dello spettacolo.

A quale lemma dato dal dizionario Zingarelli si può ricondurre la parola *ambiti* usata nella frase (a) sopra riportata? Scrivi il lemma .....

C'è una parte della definizione che ha guidato la tua scelta? .....

A quale lemma dato dal dizionario Zingarelli si può ricondurre la parola *ambiti* usata nella frase (b) sopra riportata? Scrivi il lemma .....

C'è una parte della definizione che ha guidato la tua scelta? .....

Come si pronuncia la parola *ambiti* nella frase (a)? 1. àmbiti  2. ambìti  3. ambìti

Come si pronuncia la parola *ambiti* nella frase (b)? 1. àmbiti  2. ambìti  3. ambìti

6

Quale caratteristica di costruzione hanno in comune i verbi *abitare, accennare, acclamare, avanzare, finire, rompere, sbattere, terminare*? Guarda le loro voci nel dizionario e osserva: perché la definizione è suddivisa in lettera A e lettera B?

.....

.....

7

app - swipe – malware – cloud – pen drive – freemium

Cosa hanno in comune le parole contenute nella tabella soprastante?

1 caratteristica e cioè

.....

2 caratteristiche e cioè

.....

3 caratteristiche e cioè

.....

7.10 Test modificato per esser svolto senza dizionario base di dati

ITALIANO

Test da svolgere con dizionari online (Treccani; Sabatini, Coletti; Garzanti; De Mauro)

Leggi attentamente i brani seguenti e rispondi alle domande, aiutandoti con il dizionario.

1

In una moltiplicazione in cui sono coinvolti tre o più fattori possiamo sostituire due qualsiasi fattori consecutivi con il loro prodotto, senza che il risultato finale della moltiplicazione cambi.

Quale dei significati di *fattore* dati dai dizionari ti pare quello usato nel brano riportato?

Riportalo

.....  
.....

C'è una parte della definizione che ha guidato la tua scelta?.....

2

Il clima ..... tra repubblicani e democratici al Congresso che ha inaugurato le prime cruciali audizioni pubbliche sia sul ruolo dei servizi segreti che sulla "pista russa" nelle elezioni si è subito guastato.

Completa la frase con la parola secondo te più adatta fra queste: *pace, bellicoso, disteso, pacioso, polemico*.

Hai dovuto usare il dizionario per decidere?    si             no

Se sì, quali parole hai cercato?

.....

È stato utile cercarle? Che informazione ti ha aiutato?

.....

3

Il James Webb Telescope, che sarà lanciato nel 2018, sarà abbastanza sensibile da misurare la chimica dell'atmosfera di questi pianeti: trovarvi tracce di ozono, ossigeno,

metano, vorrà dire avere segni più concreti dell'eventuale presenza di vita. Occorrerà soprattutto cercare tracce di vapore d'acqua. I prossimi 10 anni saranno fondamentali per la scoperta di altre forme di vita in mondi relativamente vicini.

Quale dei significati di *sensibile* dati dal dizionario ti pare quello usato nel brano riportato?

Riportalo

.....  
.....

C'è una parte della definizione che ha guidato la tua scelta?.....

4

- a) È ben documentato su questioni inerenti *ambiti* molto diversi fra loro.
- b) Ha ricevuto uno dei premi più *ambiti* nel mondo dello spettacolo.

A quale lemma dato dal dizionario si può ricondurre la parola *ambiti* usata nella frase (a) sopra riportata?

Scrivi il lemma .....

C'è una parte della definizione che ha guidato la tua scelta?

.....

A quale lemma dato dallo dizionario Zingarelli si può ricondurre la parola *ambiti* usata nella frase (b) sopra riportata?

Scrivi il lemma .....

C'è una parte della definizione che ha guidato la tua scelta?

.....

.....  
.....

Come si pronuncia la parola *ambiti* in (a) ? àmbiti  ambìti  ambìti

Come si pronuncia la parola *ambiti* in (b) ? àmbiti  ambìti  ambìti

5

arcadore – decipiente – palatina – consiroso – fantocceria – zonare

Cerca le parole sopra elencate nel dizionario.

Cosa hanno in comune le loro voci ?

.....  
.....

.....  
.....

**Quale caratteristica di costruzione hanno in comune i verbi *abitare, accennare, acclamare, avanzare, finire, rompere, sbattere, terminare* ? Guarda le loro voci nel dizionario e osserva: perché la definizione è suddivisa in sezioni ben distinte ?**

.....

.....

### 7.11 Questionario prima della sperimentazione

Caro studente, per favore, risponda alle seguenti domande:

Nome: \_\_\_\_\_ Cognome: \_\_\_\_\_

M  F  Età: \_\_\_\_\_

Lingua madre: \_\_\_\_\_

Altre lingue conosciute (metterle in ordine, partendo dalla più conosciuta):

\_\_\_\_\_

Se non italofono, grado di scuola frequentato in lingua madre:  
nessuno  elementare  medio

Se non italofono, da quanto tempo vive in Italia: \_\_\_\_\_

Qualcuno le ha fatto delle lezioni sull'uso dei dizionari? SI  NO

Se no, ritiene che sarebbe stato utile o pensa di non averne bisogno?

\_\_\_\_\_

Possiede dizionari bilingui? SI  NO

Se sì, quale/quali?

\_\_\_\_\_

Li usa? SI  NO

In quali occasioni?

\_\_\_\_\_

Possiede un dizionario monolingue della sua lingua madre? SI  NO

Se sì, quale?

\_\_\_\_\_

Lo usa? SI  NO

In quali occasioni?

\_\_\_\_\_

Ha l'abitudine di utilizzare dizionari online? SI  NO

Se sì, quali?

\_\_\_\_\_

In quali occasioni lo/li usa?

---

Ha scaricato sul suo *smartphone* un'applicazione-dizionario? SI  NO

Se sì, quale o quali?

---

In quali occasioni la usa?

---

Come procede quando incontra una parola sconosciuta?

- Chiede a qualcuno
- Cerca su *Google*
- Cerca in un dizionario
- Prova a capirne il significato dal contesto

Quando consulta un dizionario (si possono scegliere più risposte):

- Legge tutto il paragrafo
- Legge anche gli esempi, se ci sono
- Guarda il primo significato dato

## 7.12 Dichiarazione di Elisa Corino coautrice



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

DIPARTIMENTO DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E CULTURE MODERNE

I – Elisa Corino - hereby declare that the article  
*Verbi impersonali, anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani  
ed esigenze degli apprendenti*  
co-authored with Carla Marello has not been part of any previous PhD thesis.

I further declare that I will not present the article as part of any PhD thesis in the future.

I authorize hereby the co-author to present it as part of her PhD thesis.

I further declare that the information provided in this letter is true.

Yours faithfully,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Elisa Corino'.

Elisa Corino

## 8. Glossario pratico

Il glossario comprende una quarantina di termini. È basato su quello presente nel libro *Dizionari bilingui* (cfr. Marelli 1989: 237-241), ma rispetto a quello si è esteso il discorso ai dizionari monolingui online e si è accentuato il carattere didatticamente fruibile delle definizioni, pensando a un loro eventuale utilizzo da parte di docenti della scuola secondaria nelle loro classi. Le domande delle varie prove presentate in §1.5 e 1.6 contengono talvolta termini qui definiti, fra cui *lemma*, *accezione*. In chiave propositiva i docenti trovano nel glossario un insieme di definizioni correlate che permettono loro di affrontare letture in ambito metalessicografico e in qualche caso potrebbero decidere di far imparare ai loro allievi alcuni termini, in modo da poterli usare in futuri esercizi e prove di consultazione senza ricorrere a circonlocuzioni.

**Accezione.** Ciascuno dei sensi di un lemma. Spesso è contrassegnato da un numero arabo. Nei dizionari digitali per rendere più perspicua ogni accezione, questa viene fatta iniziare su una nuova riga. Nel caso di digitalizzazione di dizionari antichi le trasformazioni possono essere molto radicali: si veda nella Fig. 1 l'esempio del Vocabolario degli Accademici della Crusca (1° edizione 1612) che, non avendo nemmeno accezioni numerate, riceve nella versione digitale un campo definizione per ogni accezione e un campo esempio per ogni esempio (Fig.2). Con dizionari più recenti la digitalizzazione produce comunque cambiamenti notevoli nella resa tipografica digitale rispetto a quella a stampa, anche quando non si aggiunga materiale come spesso accade (si veda la voce **informal** del MEDAL a stampa (Fig. 3) e in rete (Fig. 4) dove la compattezza della voce digitale è interrotta dai rimandi al *Thesaurus*<sup>1</sup>).

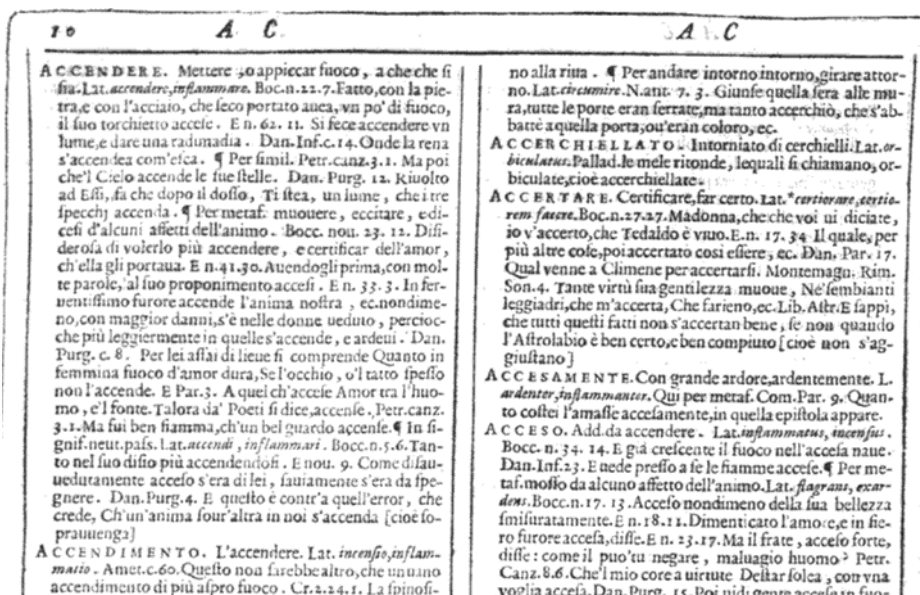


Figura 1. Voce **accendere** *Vocabolario degli Accademici della Crusca* a stampa (1612)


1 Il Macmillan Dictionary in rete include un tesoro. Ogni parola, anzi ogni accezione ha una corrispondente voce nel *Thesaurus* a cui si accede cliccando sul simbolo .



Figura 2. Voce **accendere** *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (1612) in rete <http://www.lessicografia.it/>

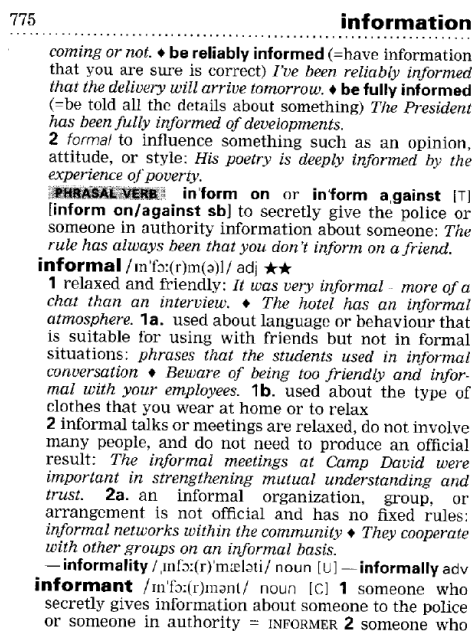


Figura 3. Voce **informal** *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (MEDAL 2007)* cartaceo

**informal** - definition and synonyms ★★

ADJECTIVE Pronunciation /ɪnˈfɔː(r)m(ə)l/

[Contribute to our Open Dictionary](#)

1 relaxed and friendly  
*It was very informal – more of a chat than an interview.*  
*The hotel has an informal atmosphere.*

**Words used to describe social events:**  
*bacchanalian, formal, informal...*

**Calm and relaxed:** *calm, relaxed, cool...*

**Friendly:** *friendly, nice, warm...*

a. used about language or behaviour that is suitable for using with friends but not in formal situations  
*phrases that the students used in informal conversation*  
*Beware of being too friendly and informal with your employees.*

**Words used to describe writing or speech style:**  
*articulate, chatty, circuitous...*

b. used about the type of clothes that you wear at home or to relax

**Words used to describe clothes:** *A-line, backless, baggy...*

2 informal talks or meetings are relaxed, do not involve many people, and do not need to produce an official result  
*The informal meetings at Camp David were important in strengthening mutual understanding and trust.*

**Words used to describe organizations:**  
*structural, established, informal...*

**DERIVED WORDS**

**informality** Pronunciation /,ɪnfɔː(r)ˈmæləti/ NOUN [UNCOUNTABLE]

**Friendliness, generosity and kindness:**  
*kindness, generosity, hospitality...*

**informally** ADVERB

**Calm and relaxed:** *calm, relaxed, cool...*

**Friendly:** *friendly, nice, warm...*

Figura 4. Voce **informal** nel MEDAL online (depurata dagli avvisi commerciali)  
<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/informal?q=informal+>

**Anisomorfismo.** Differenza nel modo in cui le lingue organizzano le proprie strutture fonologiche, sintattiche e semantiche. Si parla di anisomorfismo semantico quando non è possibile sovrapporre i significati di una parola in una lingua x ai significati di una parola nella lingua y: ad es. il fr. *bois* corrisponde all'it. *legna* e *bosco*, e l'it. *fiume* corrisponde in fr. a *fleuve* e *rivière*.

**Autonomia.** L'uso di un termine come nome della propria forma e non in quanto portatore di un significato. Nell'esempio *Dizionario ha quattro sillabe*, la parola *dizionario* è un autonomo. Tutti i lemmi di un dizionario, presi isolatamente dal resto della voce, sono degli autonomi. Vedi anche *metalingua*.

**Bidirezionale.** Sono detti bidirezionali i dizionari bilingui che cercano di servire contemporaneamente, sia per la comprensione che per la produzione di testi, due comunità linguistiche parlanti lingue materne diverse: un dizionario italiano e francese è bidirezionale se vuole essere utile sia agli italiani sia ai francesi.

**Bipartito.** Un dizionario bilingue è bipartito quando presenta una sezione lingua x → lingua y e un'altra sezione lingua y → lingua x. Un dizionario bipartito non è automaticamente bidirezionale, anzi può essere unidirezionale se è compilato in modo da servire una sola comunità. Nei dizionari digitali la bipartizione del dizionario bilingue tende ad essere stemperata, perché se non si sceglie una delle due sezioni nella ricerca avanzata i risultati vengono conteggiati e presentati insieme, in due gruppi separati uno di seguito all'altro; negli elenchi di abbreviazioni presentate nell'apparato introduttivo del dizionario online si giunge invece ad un ordine alfabetico misto delle due lingue per cui a *anthropology* segue *antiquated*, *antiquato* e poi *antropologia*.

**Collocazione.** Combinazione di una o più parole usate in uno dei loro significati non idiomatici, limitate nella loro possibilità di esser sostituite con altre non solo da regole grammaticali e semantiche, ma soprattutto dall'uso. Ad es. in *avanzare un'ipotesi* non è possibile sostituire *un progetto* a *un'ipotesi*, poiché *avanzare* si combina nella costruzione transitiva e nell'accezione 'presentare, formulare' solo con un limitato ventaglio di parole, quali *dubbio*, *ipotesi*, *richiesta*, *pretese*. Nei dizionari digitali che li segnalano, se è previsto il campo, è possibile cercare quali voci contengono come collocatore una certa parola; la presenza di collocatori non esclude che il lessicografo faccia uso anche di → *discriminazioni di significato* (cfr. Fig. 5 l'accezione intransitiva di fumare presenta sia le discriminazioni *mandare fumo*, *mandare vapore*, sia i collocatori soggetto del verbo COMIGNOLO e MINESTRA).

The screenshot shows the Zanichelli online dictionary interface. The search bar contains 'erba' and the search results are displayed under the heading 'Elenco trovati'. The results list various Italian words, with 'fumare' highlighted. The definition for 'fumare' is shown, including its German translation 'rauchen' and examples of its use with collocators like 'COMIGNOLO' and 'MINESTRA'.

Documenti trovati: 28

- it abbruciacchiare
- it aggiaccare
- it allettare (2)
- it brucare
- it + cuocere
- it digestivo
- it estirpabile
- it estirpazione
- it falciare
- it fascio
- it + filo
- it + folto
- it forconata
- it frammischiare
- it + fumare
- it inumidire
- it mascherato
- it + medico

Dizionario Italiano-Tedesco

**fumàre**

**A tr**

**fumare** (qc) {PIPA, SIGARETTA, TABACCO} (etv) rauchen; {DROGA, ERBA} anche (etv) kiffen *slang*: **quando hai smesso di fumare?**, wann hast du das Rauchen aufgegeben?

**B itr**

{*mandare fumo*} {COMIGNOLO} rauchen, qualmen; {*vapore*} {MINESTRA} dampfen

● **ho il cervello/la testa che mi fuma** *fig* (per il troppo studio, lavoro, ecc.), mir raucht das Hirn/der Schädel *fam*.

Figura 5. Lista delle voci del dizionario bilingue Giacoma, Kolb 2014 in cui appare *erba* come collocatore

**Co-occorrente.** Quando un elemento figura in una data struttura insieme ad altri, si dice che co-occorre con tali elementi. In italiano all'interno del gruppo sintagma nominale gli articoli e i dimostrativi non sono co-occorrenti; lo sono invece con gli aggettivi possessivi e i nomi. Nei dizionari digitali bilingui la co-occorrenza è talvolta sottolineata dal campo collocazioni. Con la ricerca tuttotesto emergono le co-occorrenze del lemma con parole presenti negli esempi e nei modi di dire.

**Discriminazioni di significato.** Le brevi indicazioni (di solito tra parentesi prima del traducete) che nei dizionari bilingui permettono di distinguere le accezioni della parola-lemma. Le discriminazioni di significato possono essere dei sinonimi del lemma (cfr. Fig. 6) o brevi definizioni (cfr. Fig. 7) costituite per nomi o aggettivi da gruppi preposizionali introdotti da *di*, *in* e sottintendenti *detto*, *usato*, mentre per lemmi costituiti da verbi talvolta si trovano, in mancanza di sinonimi, soggetti o oggetti.

◆ **avanzàre (1)** ◀**A** v. t.

- 1 (*spostare in avanti*) to put\* (o to bring\*, to move) forward: *Avanzò il piede destro*, he put forward his right foot
- 2 (*proporre*) to advance; to propose; to put\* forward; to make\*: **avanzare una pretesa [una proposta]**, to advance (o to put forward, to make) a claim [a proposal]; **avanzare pretese**, to lay\* claims; **avanzare una teoria**, to put forward a theory
- 3 (*superare*) to surpass; to outdo\*; to exceed
- 4 (*promuovere*) to promote: **avanzare q. di grado**, to promote sb. in rank; to upgrade sb.

**B** v. i.

- 1 to advance; to go\* forward; to move forward; to step forward; (*procedere*) to proceed, to go\* on: *Il nemico avanza*, the enemy is advancing; *Avanzò verso di me*, she advanced (o came) towards me; *Avanzò nella stanza*, she stepped into the room; *Era impossibile avanzare*, it was impossible to proceed (o to go on); **avanzare a tentoni**, to grope one's way forward; to feel one's way; **avanzare di pochi passi**, to take a few steps; **avanzare furtivamente**, to creep forward; **far avanzare le truppe**, to move the troops forward
- 2 (*progredire*) to proceed; to go\* on; to progress; to gain ground: *Il lavoro avanza bene*, work is proceeding (o going on, progressing) well
- 3 (*sporgere*) to project; to jut out
- 4 (*ind. min.*) to drive\*

**C** **avanzàrsi** v. i. pron.

- 1 (*farsi avanti*) to advance; to go\* forward; to move forward; to step forward
- 2 (*avvicinarsi*) to approach; to draw\* nearer.

Figura 6. Discriminatori di significato in bilingue Ragazzini online

The screenshot shows the UbiDictionary interface. The search bar contains the word 'traje'. The search results are displayed in a table with two entries:

Elenco trovati	
Documenti trovati: 2	
sp. ◆ traje (1)	
sp. traje (2)	

The detailed definition for 'traje (1)' is shown on the right:

**◆traje (1)** <sup>1</sup>/ˈtraxe/

s.m. (*Indum.*)

- 1 (*de una sola pieza, para mujer*) **abito, vestito**: *lucía un t. de seda azul* indossava un abito di seta blu; *un t. ajustado* un abito attillato
- 2 (*de dos o tres piezas*) **completo**: *un t. de raya diplomática* un completo gessato
- 3 (*de un país o época*) **costume**: *el t. tradicional escocés* il costume tradizionale scozzese

Figura 7. Discriminatori di significato in bilingue Arqués-Padoan online

**Dizionario elettronico.** Espressione che è stata usata per indicare a) dizionari a stampa digitalizzati; b) in ambito informatico un *dizionario di macchina*, cioè un insieme di dati su supporto elettronico riguardanti la grafia, il significato e l'uso delle parole, ad esempio basi di dati leggibili da computer usate da linguisti computazionali per disegnare glossari, traduttori, correttori ortografici, incorporati in software educativi o da ufficio. Per evitare fraintendimenti, nel primo decennio del secolo XXI c'è stata nella bibliografia specialistica italiana un graduale passaggio all'espressione → *dizionario digitale* quando si intende parlare di un dizionario non cartaceo fatto per esser consultato da umani. Questo uso attualmente è soprattutto quello della quarta colonna a destra (cfr. Fig. 8) e cioè di più persone nel mondo che accedono a un server in rete usando computer fissi, portatili e cellulari.

Dictionary on a stand-alone computer (one user at a time)		Dictionary on a network computer (many users at a time)	
Handheld dictionary	Robust -machine dictionary	Intranet dictionary	Online dictionary
One user uses a palmtop to access a dictionary stored in a small disk	One user uses a laptop/desktop to access a dictionary stored on a CD_ROM	A group of users use laptops/desktops to access a dictionary stored on a local mainframe	Users worldwide use laptops/desktops/netbooks/mobile phones to access a dictionary stored on an online server

Figura 8. Classificazione dei dizionari digitali per utenti umani (ripresa da Klosa 2013: 517, basata su De Schryver 2003)

**Dizionario digitale (e-dictionary).** Opera di riferimento completa su supporto elettronico, in particolare dizionario monolingue o bilingue concepito per esser usato da utenti umani, parlanti nativi o apprendenti di una L2. Comprende dizionari per apprendenti accessibili in un primo tempo su CD-rom e DVD e poi via rete, consultabili su computer fissi, portatili e *tablet*, o tramite dispositivi di telefonia mobile (*smartphone*). L'espressione comprende sia i dizionari nati per la consultazione su supporto elettronico, sia i dizionari derivanti dalla digitalizzazione di opere a stampa. In ambito internazionale si vede un graduale passaggio di *e-dictionary* a 'dizionario digitale per uso umano', ma l'uso del termine non esclude ancora il significato 'dizionario digitale di macchina', per uso interno a software.

**Dizionario in rete (online dictionary).** Dizionario digitale accessibile tramite internet destinato, per ora, prevalentemente a un'utenza umana.

**Dizionario per apprendenti (learners' dictionary).** È un dizionario monolingue o bilingue specificatamente pensato per un pubblico di utenti che devono imparare una lingua, solitamente una L2. L'espressione *dizionario per apprendenti* ha sostituito *dizionario pedagogico* che per qualche tempo era stata proposta (cfr. Nuccorini 1989). Fra le caratteristiche che lo distinguono dai dizionari 'normali' (che non si possono definire *non pedagogici*, ma semplicemente meno pedagogici), vi sono: un lemmario scelto in base alle esigenze dell'utente; un maggior numero di rimandi dalle forme irregolari alle regolari; un uso minore di abbreviazioni; un ricorso ad esempi particolarmente chiari, accompagnati da schemi di costruzione sintattica (*verb pattern*); l'uso di un lessico ristretto, o comunque controllato, nelle definizioni. I dizionari bilingui per apprendenti dovrebbero accentuare le precedenti caratteristiche in chiave contrastiva, cioè dare, oltre ai tradimenti, quelle informazioni necessarie all'utente in quanto parlante nativo di una lingua ben definita.

**Eteronimia, eteronimo.** Parola di una lingua<sup>2</sup> considerata sinonima, cioè avente lo stesso significato, di una parola in L1. *Chat* è l'eteronimo francese della parola italiana *gatto*.

**Etichetta.** Abbreviazione che indica un  $\rightarrow$ registro, un  $\rightarrow$  sottocodice o altre informazioni sulle limitazioni d'uso della parola (*inglese britannico, senso figurato*, ecc)

**Falsi amici.** Parole, di lingue diverse, parzialmente simili nel significante, ma differenti nei loro significati; ad es. sp. *equipaje*/it. *equipaggio*, ingl. *actually*/it. *attualmente*. I dizionari bilingui più recenti avvisano del pericolo inserendo nella glossa la sezione "Falsi amici". Se questa sezione è presente, nei dizionari digitali si può ricavare la lista delle voci con falsi amici segnalati cercando in tuttotesto "Falsi amici"; non viene fornita una lista come menu a tendina, perché sono molto numerosi: ad es. 831 nel

Ragazzini italiano e inglese, 1047 nel Boch italiano e francese, 538 nel Giacoma, Kolb italiano e tedesco.

**Famiglia lessicale.** Insieme di parole che intrattengono legami sia sul piano del significante (perché derivanti dalla stessa radice etimologica), sia sul piano del significato. L'ordinamento dei lemmi per famiglie lessicali è stato adottato in passato soprattutto per i dizionari monolingui; viene riproposto anche ai giorni nostri per fini pedagogici (apprendimento del lessico), ma pone notevoli problemi di consultazione ad utenti con scarsa conoscenza della storia di una lingua, qualora questi ultimi non siano assistiti da una fitta serie di rimandi. Non è nemmeno esente da critiche di tipo teorico connesse all'opportunità di identificare con certezza una sola radice a cui ricondurre tutta una famiglia. Ad esempio, è chiaro che la parola inglese *computational* ha attraverso ingl. *to compute* un'etimologia latina, *computare*, ma non sarebbe corretto mettere sotto un unico capofamiglia lat. *computare*, parole italiane come *computer*, *computazionale*, *computerizzare* che in realtà hanno come capofamiglia l'inglese *to compute*.

**Glossa 1.** Ciò che accompagna il lemma e forma con esso la *voce* lessicografica o *articolo* lessicografico. Nei dizionari monolingui generali è costituita dall'etimologia, da eventuali indicazioni (di parte del discorso, di flessione, di divisione in sillabe, di pronuncia) e dall'insieme delle accezioni o significati attribuiti alla parola a lemma, di solito corredati da esempi di uso e da fraseologia. Nei dizionari bilingui è costituita da indicazioni varie relative al lemma (pronuncia, parte del discorso, flessione grammaticale, etichette di registro, ecc.), dai traducanti (a loro volta con indicazioni grammaticali e di uso, quando non sono dello stesso genere o numero o registro del lemma), dagli esempi, dalla fraseologia.

**Glossa 2.** Spiegazione di parola oscura o di costruzione grammaticale insolita relativa a testi letterari, religiosi, ecc., dapprima posta in margine al testo e successivamente raccolta in un glossario o insieme di glosse.

**Intorno.** Contesto linguistico di una parola

**Learners' dictionary** vedi *dizionario per apprendenti*

**Lemma.** Unità lessicale posta come intestazione di una voce lessicografica. Solitamente è evidenziata da caratteristiche tipografiche (neretto, maiuscolo, ecc.) che ne facilitano il reperimento ed ha una forma convenzionale: in italiano i lemmi relativi a parti del discorso variabili sono al maschile singolare e i verbi all'infinito.

**Macrostruttura:** Il disegno formale del dizionario a livello di scelta di lemmi. Questioni di macrostruttura sono ad es.: l'adozione dell'ordine alfabetico, o sistematico, o per famiglie lessicali; l'introduzione di lemmi formati di più parole o costituiti da sigle; il comportamento nei confronti dei lemmi omonimici (→*omonimo*); il numero di lemmi da introdurre nel dizionario e la proporzione fra i lemmi appartenenti alla cosiddetta lingua standard e quelli costituiti da termini appartenenti a →*sottocodici*. Come osservato da molti (cfr. Wiegand et al. 2010: 201), il concetto è problematico nei dizionari digitali perché la navigazione in ambiente digitale rende possibile a ogni unità della base di dati sottostante di funzionare come elemento guida e non solo a quelle scelte come lemmi.

**Metalessicografia.** Studio della struttura dei dizionari in rapporto alla storia delle lingue e delle tradizioni lessicografiche nazionali e anche in rapporto all'uso che dei dizionari viene fatto. Il termine è stato usato per la prima volta da Wooldridge (1977), nella veste francese *métalexigraphie*. Le discussioni metalessicografiche invece sono millenarie, quasi coeve dei primi dizionari apparsi in Mesopotamia.

**Metalingua o Metalinguaggio.** Una lingua, naturale o artificiale, che viene usata per parlare di una lingua oggetto di studio. Questa lingua oggetto può essere la stessa lingua naturale che presta i propri segni alla metalingua: nei dizionari monolingui italiani ci si serve dell'italiano come metalingua per parlare dell'italiano. L'uso autonomo (→

*autonomia*) è diverso dall'uso metalinguistico, in quanto il primo indica un uso delle parole come nomi della propria forma, mentre il secondo indica solitamente un uso dei segni che rinvia ai segni stessi in quanto unione di significante e significato. Ad esempio nella frase *Il dizionario è sul tavolo*, la parola *dizionario* è un segno della lingua-oggetto e si riferisce perciò all'oggetto extralinguistico 'dizionario'; nell'esempio *Dizionario ha quattro sillabe* la parola *dizionario* è un autonomo, cioè un nome della propria forma; nell'esempio "*Dizionario*" per alcuni è sinonimo di "vocabolario" le parole *dizionario* e *vocabolario* sono usate metalinguisticamente, come simboli di un metalinguaggio (le virgolette servono a renderli anche formalmente distinti dalle parole della lingua-oggetto)

**Microstruttura.** Il profilo di ciascuna voce o articolo lessicografico. Sono questioni di microstruttura del dizionario monolingue e del bilingue le scelte relative alla presenza di sottolemmi, la scelta dell'ordine delle accezioni o dei traduttori (dai più usati ai meno usati o specialistici, dai più antichi ai moderni), la disposizione degli esempi rispetto alle accezioni, la disposizione dei modi di dire; l'introduzione di pronuncia, sillabazione, etimologia, informazioni morfosintattiche, di registro, ecc.

**M-lexicography.** Espressione diffusasi nei paesi di lingua inglese e nei testi in lingua inglese per indicare l'insieme degli studi relativi ai prodotti lessicografici da consultare in rete (o su app) tramite dispositivi di piccole dimensioni, tipicamente gli *smartphone*. Si riferisce anche all'insieme di tali prodotti lessicografici disponibili sul mercato. Composta dalla *m* iniziale di *mobile* (*telephone*), it. *cellulare*, *telefonino*, stenta per ora ad affermarsi nei paesi di lingue romanze, come pure il suo modello *e-lexicography*, dove *e* sta per *electronic*.

**Omonimo.** Due parole sono considerate omonime quando hanno significanti uguali, ma significati diversi. La diversa origine etimologica non sempre è necessaria e sufficiente perché nei dizionari due lemmi siano considerati omonimi: molto dipende dalla mole del dizionario e dalle tradizioni nazionali, oltre che dalla morfologia delle singole lingue. Si dicono *omonimi perfetti* due parole che hanno stesso significante e stessa pronuncia; sono detti *omonimi grammaticali* se hanno anche la stessa parte del discorso. Si dicono *omofone* due parole che non si scrivono nello stesso modo, ma si pronunciano nello stesso modo (ad es. le parole ingl. *right* e *rite*); si dicono omografe due parole che si scrivono nello stesso modo, ma non hanno la stessa pronuncia (le parole it. [ancora] e [an'cora]). I dizionari di solito segnalano la presenza di un lemma omonimo con numeri a fianco del lemma.

**Onomasiologico.** Si dice dell'approccio ai segni linguistici che parte dai significati: un vocabolario onomasiologico è perciò un'opera che raggruppa le voci in base al significato delle parole. Solitamente in un raggruppamento onomasiologico entrano in gioco anche considerazioni pragmatiche e non solo puramente semantiche. I dizionari onomasiologici sono anche detti sistematici, ideologici, metodici. Si veda anche → *tesauro*.

**Polisemico.** Un segno linguistico che ha molti significati. Nei dizionari moderni la polisemia è segnalata da accezioni numerate.

**Retroconsultazione.** La pratica di verificare, manualmente nei cartacei sfogliando le pagine delle due sezioni, con un semplice clic nei dizionari digitali, se il traduttore inglese Y del lemma Z italiano dato nella sezione italiano→inglese, nella sezione del dizionario bilingue inglese→italiano, dove Y diventa a sua volta un lemma, rimanda alla parola italiana Z come traduttore. Nei dizionari digitali bilingui è talvolta anche presente il campo "Traduttori": cercando una parola in questo campo si ha una retroconsultazione plurima, perché si vedono tutte le voci in cui la parola è data come traduttore, non solo quella che si voleva verificare. Si tratta di un tipo di consultazione molto utile al traduttore e a chi scrive in L2 perché, potendo sapere di quali parole una parola data è un traduttore,

si fa un'idea più concreta delle associazioni che suscita, e leggendo gli esempi, anche del registro.

The screenshot shows the Zanichelli UbiDictionary interface. The search bar contains the word 'salaud'. The search results are displayed in the 'Sezione Italiano-Francese' section. The word 'bastardo' is highlighted, and its definition is shown. The definition includes examples like 'un figlio bastardo', 'un enfant bâtard', 'cane bastardo', 'chien bâtard', 'spada bastarda', 'épée bâtarde', 'malta bastarda', 'mortier bâtard', 'vela bastarda', 'voile bâtarde', 'lima bastarda', 'lime bâtarde', and 'caratteri bastardi', 'caractères bâtards'. The word 'bâtard' is also listed with definitions and examples like 'sporco bastardo!', 'sale bâtard!', and 'se trovo quel bastardo lo ammazzo!', 'si je mets la main sur ce fumier, je le tue!'.

Figura 9. Elenco di voci del Boch italiano- francese in cui *salaud* compare come traduce

**Registro.** Modalità d'uso di un codice lingua o di una sua varietà che non dipende, come il sottocodice, dal *che cosa* si sta trattando, ma dal *come* si tratta un argomento, dalla situazione d'uso. Vi sono registri formali o familiari, colloquiali.

**Ricerca avanzata.** Una ricerca in una base di dati che si serve di almeno due filtri di ricerca, onde arrivare a risultati di ricerca più raffinati. La ricerca avanzata dei dizionari di solito include la ricerca tuttotesto, la ricerca nel solo campo definizione (per i dizionari monolingui definatori), la ricerca della lingua menzionata nella etimologia o, nel caso di prestiti non adattati, nell'indicazione accanto alla parte del discorso, la ricerca delle citazioni da autori, la ricerca per datazione (se fornita), e la ricerca combinata di questi campi.

**Ricerca tuttotesto.** È la ricerca che considera l'intero dizionario come un unico testo e quindi ricerca una parola non solo nel campo lemma, ma in tutti i campi della glossa in cui potrebbe apparire. Restituisce i risultati elencando alfabeticamente tutte le voci che contengono la parola cercata. Se il dizionario digitale non ha un lemmatizzatore, per cui non riconduce una forma flessa alla forma di citazione che per tradizione è scelta come lemma, la ricerca tuttotesto permette di rintracciare il lemma a cui ricondurre la forma (anche se, con parole molto usate nel testo del dizionario, l'individuazione potrebbe essere dispendiosa in termini di tempo, perché il lemma potrebbe venire dopo molti altri che lo precedono in ordine alfabetico).

**Semasiologico** Si dice *semasiologico* un dizionario in cui si accede al significato tramite il significante. La maggior parte dei dizionari cartacei è di questo tipo dal momento che dispone i lemmi in ordine alfabetico. Con i dizionari digitali la differenza permane perché comunque la microstruttura di un dizionario semasiologico è diversa da quella di un onomasiologico: la ricerca tuttotesto, i legami tesauristici che il dizionario digitale consente non cambiano il fatto che ciò che si vede sullo schermo è una microstruttura che parte da un lemma visto come una forma e non una microstruttura che

collega immediatamente il significato del lemma ad altre parole dal significato semanticamente o pragmaticamente correlato.

**Sinonimia, sinonimo.** Due parole sono sinonime quando hanno lo stesso significato ma significanti diversi. La sinonimia è quasi sempre solo *sinonimia contestuale*, cioè ristretta a un uso determinato in contesto della parola. I dizionari bilingui sono costruiti sull'*eteronimia*, cioè sull'equivalenza di significato di parole appartenenti a lingue diverse, equivalenza problematica a causa dell' → *anisomorfismo semantico*.

**Sottocodice o linguaggio settoriale** varietà del codice-lingua con caratteristiche tipiche, specie lessicali, usata per trattare aree particolari dello scibile: es. la lingua del calcio, la lingua della medicina sportiva. I dizionari monolingui e bilingui le manifestano come delle discriminazioni di significato, tramite abbreviazioni, ad es. (Chim.)ica o (Astron.)omia o (Lett.)eratura, elencate nella lista delle abbreviazioni dei dizionari a stampa. Queste abbreviazioni nella glossa di parole polisemiche sono posizionate dopo il numero dell'accezione e prima della definizione o del traduce; nei dizionari digitali sono un possibile filtro di ricerca nella → *ricerca avanzata*. Costituiscono una lista chiusa riprodotta in un menu a tendina da cui l'utente seleziona quella (o quelle) desiderate.

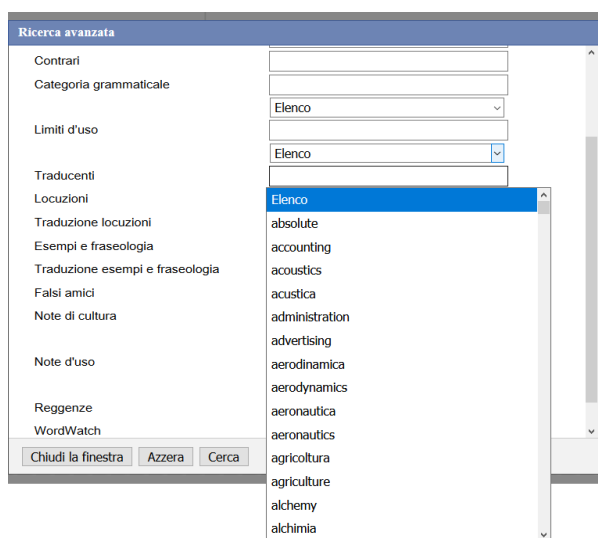


Figura 10. Discriminatori di significato per “Limiti d’uso” Ragazzini inglese e italiano online

**Sottolemma.** Un lemma che non compare al margine della colonna o della pagina, ma all'interno di una voce lessicografica. I sottolemmi ricevono spesso un trattamento tipografico diverso dai lemmi; le classi di parole che più spesso vengono trattate come sottolemmi sono i derivati e i composti. Nei dizionari digitali il sottolemma acquista una visibilità molto maggiore.

**Tesauro.** Dizionario onomasiologico privo di definizioni. I tesauri sono molto diffusi soprattutto per i sottocodici di ambito tecnico e scientifico, in cui i problemi legati all'anisomorfismo sono minori ed è più facile farli multilingui. Tesauri digitali sono utilizzati in ambito di trattamento informatico delle lingue naturali, gestione di parole chiave, ontologie per ricerche semantiche nella rete.

**Traducente.** La parola della lingua x che viene data quale sinonimo del lemma in lingua y. A causa del diverso modo in cui le lingue naturali individuano il significato, anche parole non polisemiche per il parlante della lingua x possono avere più traducenti nella lingua y (→ *anisomorfismo*). Per distinguere l'accezione in cui un traducente rende il lemma, nei dizionari bilingui si introducono talvolta → *discriminazioni di significato*.

**Voce.** Una voce lessicografica o articolo lessicografico è l'insieme di un →*lemma* e della sua →*glossa*.

**Wiktionary**, Wikizionario. Come si legge nel sito <https://it.wiktionary.org/wiki/> è un dizionario nel quale i lettori possono essere anche autori. Bisogna rispettare alcune regole che caratterizzano il progetto; il wikizionario italiano ha quasi raggiunto i 50.000 articoli e ha già superato i 100 file multimediali (informazione del 3 luglio 2017).

## 9. Bibliografia

### *Dizionari e opere di riferimento*

- AHUMADA Ignacio (dir./ed.) (2006), *Diccionario bibliográfico de la Metalexicografía del Español*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- ARQUÉS Rossend, PADOAN Adriana (2012), *Il Grande dizionario di spagnolo. Dizionario Spagnolo-Italiano Italiano-Español*, Bologna, Zanichelli, versione online nel sito <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline> (consultato il 7 luglio 2017)
- BENSON Morton, BENSON Evelyn, ILSON Robert (1986), *The BBI combinatory dictionary of English: A guide to word combinations*, Philadelphia, PA, John Benjamins (terza edizione 2009).
- BOCH = Il Boch (2014), *Dizionario Francese-Italiano Italiano-Francese di Raoul Boch* sesta edizione a cura di Carla Salvioni Boch, Bologna, Zanichelli Le Robert, versione online nel sito <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline> (consultato il 7 luglio 2017)
- BOSQUE MUÑOZ Ignacio (ed.) (2004), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, Ediciones SM [Las palabras en su contexto].
- BOSQUE MUÑOZ Ignacio (2006), *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, Madrid, Ediciones SM.
- DE MAURO Tullio (2000), *Dizionario della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- DE MAURO Internazionale (2014 e segg.)= <https://dizionario.internazionale.it/> (consultato il 7 luglio 2017)
- DEVOTO Giacomo, OLI Gian Carlo (2010), *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana*, Milano, Mondadori Education, Le Monnier.
- DRAE 2014 = Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* | Edición del Tricentenario <http://dle.rae.es/> (consultato il 7 luglio 2017)
- ELDIT Elektronisches Lernerwörterbuch Deutsch-Italienisch Dizionario elettronico per apprendenti Italiano-Tedesco <http://eldit.eurac.edu/> (consultato il 7 luglio 2017)
- ENGLISH VOCABULARY PROFILE Cambridge University Press <http://www.englishprofile.org/wordlists> (consultato il 7 luglio 2017)
- GIACOMA, Luisa, KOLB Susanne (2014), *Il nuovo dizionario di tedesco Tedesco – italiano Italiano – tedesco* terza edizione Bologna, Zanichelli, versione online nel sito <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline> (consultato il 7 luglio 2017)
- GDU (2007)= DE MAURO Tullio, *Grande dizionario italiano dell'uso*, con la collaborazione di G. Lepschy e E. Sanguineti, Torino, UTET.
- HARTMANN Reinhold R. K., JAMES Gregory (1998), *Dictionary of Lexicography*, London, Routledge.
- LO CASCIO Vincenzo (a cura di) (2012), *Dizionario Combinatorio Compatto Italiano*. Amsterdam, Benjamins.
- LO CASCIO Vincenzo (a cura di) (2013), *Dizionario Combinatorio Italiano*, ItalNed Foundation / University of Amsterdam, Amsterdam, Benjamins.
- McINTOSH Colin, FRANCIS Ben, POOLE Richard (2009<sup>2</sup>), *Oxford Collocation Dictionary for students of English*, seconda edizione, Oxford, Oxford University Press.
- NVDB = DE MAURO, Tullio (2016), *Il nuovo vocabolario di base*, scaricabile da <https://www.dropbox.com/s/mkcyo53m15ktbnp/nuovovocabolariodibase.pdf?dl=0> (consultato il 7 luglio 2017)
- PALAZZI Fernando (1939), *Novissimo dizionario della lingua italiana*, Milano, Ceschina; nuova edizione,

- PALAZZI Fernando, FOLENA Gianfranco (1992), *Dizionario della lingua italiana*, con la collaborazione di Carla Marengo, Diego Marconi, Michele A. Cortelazzo, Torino, Loescher.
- RAGAZZINI (2016) = *Il Ragazzini 2016 Dizionario Inglese –italiano Italiano-Inglese* di Giuseppe Ragazzini, Bologna, Zanichelli versione online nel sito <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline> (consultato il 7 luglio 2017)
- LE ROBERT de la langue française <http://www.lerobert.com/dictionnaires-numeriques.html>
- RUNDELL Michael (ed.) (2010), *Macmillan Collocations Dictionary*, Oxford, Macmillan Education.
- SABATINI Francesco, COLETTI Vittorio (2007), *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana* 2008; Con CD-ROM, Milano, Rizzoli Larousse; prima edizione (1997) DISC: Dizionario italiano Sabatini Coletti, Firenze Giunti.
- TOMMASEO-BELLINI (1865-1879)= TOMMASEO Nicolò, BELLINI Bernardo, *Dizionario della lingua italiana*, Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese, 4 voll. Consultabile on line <http://www.tommaseobellini.it/#/> (consultato il 7 luglio 2017)
- WIEGAND Herbert Ernst et al. (Hrsgg.) (2010) = Herbert E. Wiegand, Michael Beißwenger, Rufus H. Gouws, Matthias Kammerer, Angelika Storrer e Werner Wolski, *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung*, Band 1 A-C, Berlin/New York, De Gruyter.
- WIV = BLUMENTHAL Peter, ROVERE Giovanni (2016), *Wörterbuch der italienischen Verben / Dizionario dei verbi italiani* (2016) Acolada, Nürnberg 2016 seconda edizione digitale; 2017 nuova edizione digitale. Prima edizione cartacea 1998 PONS. *Wörterbuch der italienischen Verben. Konstruktionen, Bedeutungen, Übersetzungen.*
- ZINGARELLI (2016) = *Lo Zingarelli 2016 Vocabolario della lingua italiana* a cura di Mario Cannella e di Beata Lazzarini, Bologna, Zanichelli versione online nel sito <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline> (consultato il 7 luglio 2017)

### **Sitografia**

- Atti dei convegni della Associazione europea di lessicografia  
[www.euralex.org](http://www.euralex.org)
- Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVEF), Director Manuel Alvar Ezquerro  
<http://www.bvfe.es/>
- Dizionari Garzanti (per i dizionari di italiano, francese e inglese)  
<http://www.garzantilinguistica.it/>
- Dizionari Zanichelli (sito ad abbonamento)  
[http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/\\_login/](http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/_login/)
- Dizionario Sabatini Coletti  
[http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/) <http://dizionari.corriere.it/cgi-bin/sabcol/trova>
- Dizionario Tommaseo online  
<http://www.tommaseobellini.it/#/>
- IL NUOVO DE MAURO internazionale on line a partire dal 2014  
<https://dizionario.internazionale.it/>
- Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana (lemmario)  
<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>

- Lo Cascio Dizionari online (sito ad abbonamento)  
<http://www.locasciodictionary.com/>
- MAPLE TA – Online Assessment System for STEM courses  
<http://www.maplesoft.com/products/mapleta/>
- Proyecto Boscán Catálogo de las traducciones españolas de obras italianas (hasta 1939)  
<http://boscan.uv.es:591/index.htm>
- Referential bibliography concerning the topics phraseology, collocations and phraseological lexicography compiled by Christine Konecny updated till June 2015  
<http://www.kollokation.at/en/our-project/bibliography/>
- TACT (Text Analysis Computing Tools)  
<http://www.chass.utoronto.ca/tact/>
- Vocabolario degli Accademici della Crusca  
<http://www.lessicografia.it/>
- Vocabolario Treccani, L'Enciclopedia dell'Italiano a cura di Raffaele Simone e altre opere di riferimento  
<http://www.treccani.it/vocabolario/>

### ***Altra bibliografia***

- ABEL Andrea, VETTORI Chiara, RALLI Natascia (a cura di) (2014), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, Bolzano, Eurac Research Press
- AISENSTADT Ester (1979), “Collocability Restrictions in Dictionaries”, in *ITL Review of Applied Linguistics* 45/46, pp. 71-74.
- ALVAR EZQUERRA Manuel (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/libros.
- AZORÍN FERNÁNDEZ Dolores, SANTAMARÍA PÉREZ M<sup>a</sup> Isabel (2017), “El diccionario monolingüe en el aula”, in DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M<sup>a</sup> José, SANMARCO BANDE M<sup>a</sup> Teresa (eds) (2017), pp. 109-131
- ATKINS Beryl T. S. (Ed.) (1998), *Using Dictionaries: Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators*, LEXICOGRAFICA Series Mayor 88 Berlin, De Gruyter.
- AUGUSTYN Prisca (2013), “No dictionaries in the classroom: translation equivalents and vocabulary acquisition”, in *International Journal of Lexicography*, Vol. 26 No. 3, pp. 362–385.
- BARONI Marco et al. (2009), “The WaCky wide web. A collection of very large linguistically processed web-crawled corpora”, in *Language resources and evaluation* 43, 3, pp. 209-231.
- BASILE Grazia, GUERRIERO Anna R., LUBELLO Sergio (2006), *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Roma, Carocci.
- BERMEJO CALLEJA Maria Felisa (2017), “Información sintáctico-lexicográfica en el par español-italiano”, in DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ María José, KUTSCHER Silvia (a cura di), *Interacción entre gramática, didáctica y lexicografía. Estudios contrastivos y multicontrastivos*, Berlin, De Gruyter Mouton, pp. 253-265.
- BERGENHOLTZ Henning (2014), “There is No Need for the Terms Polysemy and Homonymy in Lexicography”, in *Lexikos* 24 (AFRILEX-reeks/series 24: 2014), pp. 27-35 <http://lexikos.journals.ac.za>

- BINON Jean, VERLINDE Serge (2013), “Electronical Pedagogical Dictionaries”, in *Dictionaries IV*, pp. 1035-1046.
- BOGAARDS Paul (1999), “Access Structures of Learners’ Dictionaries”, in HERBST, Thomas e POPP Kerstin (eds.), *The Perfect Learners’ Dictionary*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag Lexicographica Series Mayor 95 , pp. 113-130.
- BOTHMA Theo J.D. (2011), “Filtering and adapting data and information in an online environment in response to user needs”, in FUERTES–OLIVERA Pedro A., BERGENHOLTZ Henning (eds.), *e-Lexicography: The internet, Digital Initiatives and Lexicography*, London/New Yourk, Continuum, pp. 71-102.
- CALAMAI Silvia (2012), “Per un’analisi quantitativa delle competenze scritte negli studenti universitari”, in BERNINI, Giuliano, LAVINIO, Cristina et al. (a cura di), *Atti dell’11° Congresso dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Perugia, Guerra, pp. 77-99.
- CALVO RIGUAL Cesareo (2010), “Trattamento nella lessicografia monolingue (italiana) e bilingue (italiano-spagnolo e catalano) dei verbi sintagmatici: panorama attuale e proposte di futuro”, in ILIESCU Maria, SILLER-RUNGGALDIER Heidi, DANLER Paul (eds) (2010), *Actes du XXVme Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*. Volum. 7, Berlin/New York, Walter de Gruyter pp. 375 - 338.
- CALVO RIGUAL Cesáreo (2015), “La presencia de americanismos en los diccionarios bilingües español-italiano”, in *Ricognizioni*, 2(1), pp. 17–28. <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/939>
- CARMELLO Marco, MARELLO Carla (2008), “Le informazioni sintattiche nel Devoto-Oli e in altri dizionari”, in LEPSCHY Anna Laura, TOSI Arturo (a cura di), *Languages of Italy*, Ravenna, Longo, pp. 155-165.
- CARRERA DÍAZ Manuel (in corso di stampa), “Verbi italiani per non italofofi”, in BORREGUERO ZULOAGA Margarita N. (a cura di), *Atti del XIV Congresso SILFI Madrid 4-6-Aprile 2016*.
- CARUSO Valeria, DE MEO Anna (2014), “A Dictionary Guide for Web Users”, in ABEL Andrea, VETTORI Chiara, RALLI Natascia (a cura di) (2014), pp. 1087-1098.
- COLMAN Lut (2016), “Sustainable Lexicography: where to go from here with the ANW (Algemeen Nederlands Woordenboek, an online general language dictionary of contemporary Dutch)?”, in *International Journal of Lexicography*, vol 29 No 2, pp. 139-155.
- CONTINI Gianfranco (1970), *Varianti e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)*, Torino, Einaudi.
- CONTINI Gianfranco (a cura di) (1960), *Poeti del Duecento*, Tomo ii, Milano-Napoli, Riccardo Ricciardi editore.
- CORINO Elisa, MARELLO Carla (a cura di) (2009), *VALICO. Studi di linguistica e didattica*, Perugia, Guerra.
- COWIE Anthony P. (1981), “The Treatment of Collocations and Idioms in Learners’ Dictionaries “, in *Applied Linguistics* II(4), pp. 223-235.
- COWIE Anthony P. (2002), *English Dictionaries for Foreign Learners: A History*, Oxford, Oxford University Press.
- CRESTI Emanuela, PANUNZI Alessandro (2013), *Introduzione ai corpora dell’italiano*, Bologna, Il Mulino.
- DE CESARIS Janet (2012), “On the Nature of Signposts”, in FJELD Ruth V., TORJUSEN Julie M. (eds) (2012), pp.532-540.
- DE MAURO Tullio (2016), “Introduzione a Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana”, in *Internazionale* 23 dicembre 2016,

<http://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>

- DE SCHRYVER Gilles-Maurice (2012), “Lexicography in the Crystal Ball: Facts, Trends and Outlook”, In FJELD Ruth V., TORJUSEN, Julie M. (eds.), pp. 93-164.
- DE SCHRYVER Gilles-Maurice (2003), “Lexicographers’ dreams in the Electronic-dictionary Age”, in *International Journal of Lexicography*, 16/2, pp. 143-199.
- DE SCHRYVER Gilles-Maurice, JOFFE David (2004), “On How Electronic Dictionaries are Really Used”, in WILLIAMS Geoffrey, VESSIER Sandra (eds.)(2004), pp. 187-196.
- Dictionaries I = HAUSMANN Franz Joseph, REICHMANN Oskar, WIEGAND Herbert Ernst, ZGUSTA Ladislav (Hrsg.) (1989-1991), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, 3 voll. Berlin/New York, de Gruyter
- Dictionaries IV = GOUWS Rufus H., HEID Ulrich, SCHWEICKARD Wolfgang, WIEGAND Herbert E. (2013), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*. Series Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication science (hsk) 5/4, The Hague, De Gruyter Mouton.
- DODD Steven W. (1989), “Lexic computing and the Dictionary of the Future”, in JAMES Gregory (ed.), *Lexicographers and their Work*, Exeter, University of Exeter Press, pp. 83-93.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> José, VALCÁRCEL RIVEIRO, Carlos (2015), “Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias?”, in DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M<sup>a</sup> José, GÓMEZ GUINOVART Xavier, VALCARCEL RIVEIRO Carlos (eds) (2015), *Lexicografía de las lenguas románicas. Aproximaciones a la lexicografía moderna y contrastiva*, vol. II. Berlin, De Gruyter, pp. 165–189.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M<sup>a</sup> José, SANMARCO BANDE M<sup>a</sup> Teresa (eds) (2017), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt am Main, Lang.
- DZIEMIANKO Anna (2006), *User-friendliness of Verb Syntax in Pedagogical Dictionaries of English*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- DZIEMIANKO Anna (2010), “Paper or Electronic? The Role of Dictionary Form in Language Reception, Production and the Retention of Meaning and Collocations”, in *International Journal of Lexicography*, 26, 2010, 3, pp. 257-273.
- DZIEMIANKO Anna (2012), “On the use(fulness) of paper and electronic dictionaries”, in GRANGER Sylviane, PAQUOT Magali (eds.) (2012), pp. 319-341.
- DZIEMIANKO Anna (2016), “An Insight into the Visual Presentation of Signposts in English Learners’ Dictionaries Online”, in *International Journal of Lexicography*, vol. 29 no.4, pp. 490-524.
- FIRTH John R. (1957), *Papers in Linguistics 1934–51*, Oxford, Oxford University Press.
- FJELD Ruth V., TORJUSEN Julie M. (eds) (2012), *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress. 7-11 August 2012*. Oslo, Department of Linguistics and Scandinavian Studies, University of Oslo.
- FONTENELLE Thierry (ed.) (2008), *Practical Lexicography. A Reader*, Oxford, Oxford University Press.
- FUERTES-OLIVERA Pedro A. (2009), “The Function Theory of Lexicography and Electronic Dictionaries: Wiktionary as a Prototype of Collective Multiple\_Language Internet Dictionary”, in BERGENHOLTZ Henning, NIELSEN Sandro , TARP Sven

- (eds), *Lexicography at a Crossroads; Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow*, Bern, Lang, pp. 99-134.
- FUERTES-OLIVERA Pedro A., TARP Sven (2014), *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries, Lexicography versus Terminography*, Berlin/Boston, De Gruyter.
- GONZÁLEZ SAAVEDRA Berta, PASSAROTTI Marco (2016), “Verso un lessico di valenza del latino empiricamente motivato”, in *RiCognizioni, Rivista di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne*, Vol 3, No 6, pp. 51-68. <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/1832>
- GOUWS Rufus H. (2013), “Lexicography through the ages: From the early beginning to the electronic age”, in *Dictionaries IV*, pp. 1-24.
- GRANGER Sylviane, PAQUOT Magali (2010), “Customising a general EAP dictionary to meet learner needs”, in GRANGER Sylviane, PAQUOT Magali (eds.) *eLexicography in the 21st century: New challenges, new applications*. Proceedings of ELEX2009. Cahiers du CENTAL 7. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2010, pp. 87-96.
- GRANGER Sylviane, PAQUOT Magali (eds.) (2012), *Electronic Lexicography*. Oxford, Oxford University Press.
- GRFENSTETTE Gregory (1998), “The Future of Linguistics and Lexicographers: Will there be Lexicographers in the Year 3000?”, in FONTENELLE Thierry, HILIGSMANN Philippe et al. (eds.), *Proceedings of the Eighth EURALEX Congress*, Liège, Université de Liège pp. 25-91; reprinted in FONTENELLE Thierry (ed.) (2008), pp. 307-323.
- HAMON Yannick, CERVINI Cristiana (2015), “La formation des enseignants de langue en Italie: quels espaces pour l’innovation didactique?”, in *Synergies Italie* n° 11 - 2015 pp. 107-122.
- HANKS Patrick (2010), “Compiling a Monolingual Dictionary for Native Speakers”, in *Lexikos* 20, pp. 580-598.
- HANKS Patrick (2012), “The Corpus Revolution in Lexicography”, in *International Journal of Lexicography*, vol. 25, 4, pp. 398-436.
- HAB Ulrike, SCHMITZ Ulrich (hrsg.) (2010), *Lexikographie im Internet*, numero speciale di *Lexicographica*. International Annual for Lexicography, 26, 2010.
- HATIER Sylvain, AUGUSTYN Magdalena, et al. (2016), “French Cross-disciplinary Scientific Lexicon: Extraction and Linguistic Analysis” in MARGALITADZE Tinatin, MELADZE George (eds.) (2016), pp. 355-366.
- HAUSMANN Franz Josef (1979), “Un dictionnaire des collocations est-il possible?”, in *Travaux de Linguistique et de Littérature* 17/1, pp.187-195.
- HAUSMANN Franz Josef (1984), “Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen”, in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, pp.395-406.
- HAUSMANN Franz Josef (1985), “Kollokationen im deutschen Wörterbuch: Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels.” In: BERGENHOLTZ Henning, MUGDAN Joachim (eds.), *Lexikographie und Grammatik*. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch 28-30.6.1984, Tübingen, Niemeyer [Lexicographica / Series Maior; 3], pp.118-129.
- HAUSMANN Franz Josef (1989), “Le dictionnaire de collocations”, in *Dictionaries I*, pp. 1010-1019.
- HAUSMANN Franz Josef (2004), “Was sind eigentlich Kollokationen?”, in STEYER Kathrin (ed.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, Berlin/New York, de Gruyter [Institut für Deutsche Sprache; 2003], pp. 309-334.

- HEID Ulrich (1997), “Proposte per la costruzione semi-automatica di un dizionario elettronico delle collocazioni”, in DE MAURO Tullio, LO CASCIO Vincenzo (eds.), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*. Atti del Convegno Interannuale della Società di Linguistica Italiana, Madrid, 21-25 febbraio 1995. Roma, Bulzoni [Pubblicazioni della Società di Linguistica Italiana; 36], pp. 47-62.
- HEID Ulrich (2007), “Le collocazioni nei dizionari didattici elettronici”, in LO CASCIO Vincenzo (ed.), *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell’era digitale*, Torino, UTET Università, pp. 115-127.
- HEID Ulrich (2013), “The Impact of computational lexicography”, in *Dictionaries IV*, pp. 24-30.
- HEID Ulrich (2014), “Natural Language Processing Techniques for Improved User-friendliness of Electronic Dictionaries”, in ABEL Andrea, VETTORI Chiara, RALLI Natascia (a cura di) (2014), pp. 47-62.
- HIGUERAS GARCÍA Marta (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE (español lengua extranjera)*, Madrid, Arco/Libros [Cuadernos de didáctica del español/LE].
- HULT Ann-Kristin (2012), “Old and new user study methods combined – linking web questionnaires with log files from the Swedish Lexin Dictionary”, in FJELD Ruth V., TORJUSEN Julie M. (eds)(2012), pp. 922—928.
- ILSON Robert (ed.) (1985), *Dictionaries, lexicography, and language learning*, Oxford U.K. Pergamon Press
- IMPERIALE Riccardo, SCHAFROTH Elmar (2016), “Fraseologia italiana per apprendenti L2 e specialisti: la pratica dell’approccio costruzionista”, in *RiCognizioni, Rivista di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne*, Vol 3, No 6, pp.105-132. <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/1851>
- JEŽEK Elisabetta (2014), “Esistono le collocazioni? Denotazione vs. significato collocazionale”, in DANLER Paul, KONECNY Christine (eds.), *Dall’architettura della lingua italiana all’architettura linguistica dell’Italia. Saggi in omaggio a Heidi Siller-Runggaldier*. Frankfurt a.M., Lang, pp. 413-423.
- JEŽEK Elisabetta (2011), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna
- KILGARRIF Adam (1992), *Polysemy*, PhD Thesis University of Sussex, CSRP 261, School of Cognitive and Computing Sciences, Brighton.
- KILGARRIF Adam, RYCHLY, Pavel et al. (2004), “The Sketch Engine”, in WILLIAMS Geoffrey, VESSIER Sandra (eds.) (2004), pp. 105-116.
- KILGARRIFF Adam, GREFENSTETTE Gregory (2003), “Web as Corpus”, Introduction to the Special Issue. *Computational Linguistics* 29 (3), pp. 333-347.
- KLOSA Annette (2013), “The lexicographical process with special focus on online dictionaries”, in *Dictionaries IV*, pp. 517-524.
- KOPLNIG Alexander, MAYER Peter, MÜLLER-SPITZER Caroline (2014), “Dictionary users do look up frequent words. A log file analysis”, in MÜLLER-SPITZER Carolin (Ed.). pp. 229-250.
- KROMANN Hand-Peder, RIIBER Theis, ROSBACH Poul (1984), “Überlegungen zu Grundfragen der zweisprachigen Lexikographie”. In: WIEGAND Herbert.E. (Hrsg.) (1984), *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie*, Hildesheim, Olms, pp. 159-238.
- LA GRASSA Matteo, TRONCARELLI Donatella (a cura di) (2016), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli.

- LAVINIO Cristina, SOBRERO Alberto (1991), “La lingua degli studenti universitari”, Firenze, La nuova Italia.
- LENDERS Winfried (2013), “The early history of computational lexicography: The 1950s and the 1960s” in *Dictionaries IV*, pp. 969-982.
- LENDERS Winfried (2013a), “Computational lexicography and corpus linguistics until ca. 1970/1980”, in *Dictionaries IV*, pp. 982-1000.
- LEW Robert, de SCHRYVER Gilles-Maurice (2014), “Dictionary Users in the Digital Revolution”, in *International Journal of Lexicography*, vol. 27, 4, pp. 341-359.
- LEW Robert (2015), “Research Into The Use Of Online Dictionaries”, in *International Journal of Lexicography*, Vol. 28 No. 2, pp. 232–253.
- LEW Robert, GRZELAK Marcin, LESZKOWICZ Mateusz (2013), “How Dictionary Users Choose Senses in Bilingual Dictionary Entries: An Eye-Tracking Study”, in *Lexikos*, 23: 228–254.
- L’HOMME Marie-Claude (2014), “Why Lexical Semantics is Important for e-Lexicography and Why it is Equally Important to Hide its Formal Representations from Users of Dictionaries”, in *International Journal of Lexicography*, 27, 4, pp. 360-777.
- LIVERANI Elena, PASCUAL José Antonio (a cura di), *Lexicografía, fraseología y terminología*, in AISPI <http://www.aispi.it/portfolio-items/lexicografia-fraseologia-y-terminologia/>
- LORENTZEN Henrik, THEILGAARD Liisa (2012), “Online dictionaries – how do users find them and what do they do once they have?”, in FJELD Ruth V., TORJUSEN Julie M. (eds) (2012), pp. 654-660.
- MALDONADO GONZÁLEZ Concepción (2013), “La entrada léxica en el discurso lexicográfico digital”, in *CLAC Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 56, pp. 26-52.
- MANN Michael (Hrsg.) (2014), *Digitale Lexikographie. Ein- und mehrsprachige elektronische Wörterbücher mit Deutsch: aktuelle Entwicklungen und Analysen*, Hildesheim, Olms 2014 (Germanistische Linguistik, 223-224).
- MARAZZINI Claudio (2017) “La Crusca torna al vocabolario. La lessicografia dinamica dell’italiano post-unitario” presentazione del Convegno Nazionale 11-12 settembre 2017 Firenze, Accademia della Crusca <http://www.accademiadellacrusca.it/it/eventi/crusca-torna-vocabolario-lessicografia-dinamica-dellitaliano-post-unitario>
- MARELLO Carla (1989), *Dizionari bilingui. Con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*, Bologna, Zanichelli 1989.
- MARELLO Carla (1998), “Hornby's Bilingualised Dictionaries”, in *International Journal of Lexicography* Special Issue 11, 4, pp. 292-314.
- MARELLO Carla (1999a), “Dell’uso delle guide all’uso dei dizionari”, in CARDINALE Ugo (a cura di), *Insegnare italiano nel 2000*, Padova, Unipress, pp. 149-164.
- MARELLO Carla (1999b), “Parafrasi di enunciati ellittici”, in MORTARA GARAVELLI Bice, LUMBELLI Lucia (a cura di), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca pedagogica*, Alessandria, Edizioni dell’Orso, pp. 109-131.
- MARELLO Carla (2009), “Distrattori tratti da corpora di apprendenti di italiano LS/L2”, in CORINO Elisa, MARELLO Carla (a cura di) (2009), pp. 177-193.
- MARELLO Carla (2010), “*Verbos con construcciones tanto transitivas como intransitivas y/o pronominales en los diccionarios monolingües y bilingües italianos y españoles*”, in CASTILLO CARBALLO M. Auxiliadora, GARCÍA PLATERO Juan Manuel (coords.), *La lexicografía en su dimensión teórica*, Málaga Universidad de Málaga, Spicum, pp.413-433.

- MARELLO Carla (2013a), “Funzione delle parole latine e greche nel Vocabolario degli Accademici (1612)”, in TOMASIN Lorenzo (a cura di), *Il vocabolario degli accademici della Crusca (1612) e la storia della lessicografia italiana*, Atti del X Convegno Asli (Associazione per la Storia della Lingua Italiana), (Padova-Venezia 29-30 novembre, 1 dicembre 2012), Firenze, Franco Cesati, pp. 135-146.
- MARELLO Carla (2013b), “Lessico e lessicografia”, in IANNACCARO Gabriele (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Roma, Bulzoni, pp. 557-580.
- MARELLO Carla (2013c), «Die Anmerkung „unpersönlich“ in der Mikrostruktur für Verben in zweisprachigen Wörterbüchern Italienisch - Deutsch» in CANTARINI Sibilla (Hrsg.), *Wortschatz, Wortschätze im Vergleich und Wörterbücher: Methoden, Instrumente und neue Perspektiven*, Frankfurt, Lang, pp. 87-109.
- MARELLO Carla (2015), “La lessicografia digitale”, in DALOISO, Michele (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Loescher, pp. 33-44.
- MARELLO Carla, ONESTI Cristina (in corso di stampa), “Finding words, “Trovare le parole”. Results of an online survey among Italian secondary school students” proposta a rivista.
- MARELLO Carla, ONESTI Cristina, BULIGA Luiza (2017), “Usare dizionari digitali in classe”. Report del progetto “Conoscere e usare opere di consultazione in rete” finanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Torino bando 2015.
- MARGALITADZE Tinatin, MELADZE George (eds.) (2016), *Proceedings of the 17th EURALEX International Congress*, Tbilisi, Ivane Javakhishvili Tbilisi University Press.
- McGEE Iain (2012), “Collocation Dictionaries as Inductive Learning Resources in Data-Driven Learning- An Analysis and Evaluation”, in *International Journal of Lexicography* vol 25, no 3, pp. 319-361.
- MEYERS Adam, MACLEOD Catherine, GRISHMAN Ralph (2013), “Coding syntactic properties of words in computational dictionaries”, in *Dictionaries IV*, pp. 1284-1295.
- MEL'ČUK Igor A. (2003), “Les collocations: définition, rôle et utilité”, in GROSSMANN Francis, TUTIN Agnès (eds.), *Revue Française de Linguistique Appliquée. Les collocations. Analyse et traitement*. Amsterdam, Editions De Werelt [Travaux et recherches en linguistique appliquée], pp. 23-32.
- MOLINO Alessandra, ZANOTTI Serenella (eds.) (2014), *Observing Norms Observing Usage: Lexis in Dictionaries and in the Media*, Bern, Lang.
- MÜLLER-SPITZER Carolin (ed.) (2014), *Using Online Dictionaries*, (Lexicographica Series Maior 145), Berlin, Walter de Gruyter.
- MÜLLER-SPITZER Carolin (2017), “Investigación sobre el uso de diccionarios en la era digital”, in DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M<sup>a</sup> José, SANMARCO BANDE M<sup>a</sup> Teresa (eds) (2017), pp. 55-80
- MÜLLER-SPITZER Carolin, WOLFER Sascha, KOPLINIG Alexander (2015), “Observing Online Dictionaries Users: Studies Using Wiktionary Log Files”, in *International Journal of Lexicography* 28, 2015, 1, pp 1-26.
- MURANO Michela (2014), “La phraséologie du français dans le Web 2.0: dictionnaires en ligne, blogs et forums”, in MOLINO Alessandra, ZANOTTI Serenella (eds.) (2014), pp. 259-277.
- NESI Hilary (2009), “Dictionaries in Electronic Form”, in COWIE Anthony P. (ed.), *The Oxford History of English Lexicography, vol. II Specialized Dictionaries*, Oxford, Clarendon Press, pp. 458-478.

- NIED CURCIO Martina (2014), “Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und –unterricht” in ABEL Andrea, VETTORI Chiara, RALLI Natascia (a cura di) (2014), pp. 263-280.
- NOVEMBER Alan (2015), “The advanced Google searches every student should know”, November 23rd, 2015 <http://www.eschoolnews.com/2015/11/23/how-search-google-592/>
- NUCCORINI Stefania (1989), “Il dizionario pedagogico monolingue inglese: valutazione e validità”, in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, vol. 18, pp. 401-422.
- PASSAROTTI Marco (2015), “What you can do with linguistically annotated data. From the Index Thomisticus to the Index Thomisticus Treebank”, in ROSZAK Piotr, VIJGEN Jörgen (eds.), *Reading Sacred Scripture with Thomas Aquinas. Hermeneutical Tools, Theological Questions and New Perspectives*, Brepols, 2015, pp. 3-44.
- POLI Sergio, TORSANI Simone (2014), “Le dictionnaire bilingue en ligne. Un outil en évolution”, in *Les Cahiers du dictionnaire* 6, pp. 133-150.
- PRINSLOO Daniel J., HEID Ulrich, et al. (2012), “Devices for Information Presentation in Electronic Dictionaries”, in *Lexikos* 22, pp. 290-320.
- QUEMADA Bernard (1967), *Les dictionnaires du français moderne 1539-1863 Etude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes*, Paris, Didier.
- QUIRK Randolph, GREENBAUM Sidney, LEECH Geoffrey and SVARTVIK Jan (1985), *A comprehensive grammar of the English language*. London, Longman.
- REY-DEBOVE Josette (1978), *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage*, Paris, Le Robert.
- RUNDELL Michael (2012), “It works in practice but will it work in theory? The uneasy relationship between lexicography and matters theoretical”, in FJELD Ruth V., TORJUSEN Julie M. (eds) (2012), pp. 47-92.
- RUNDELL Michael (2015), “Crowdsourcing, wikis, and user-generated content, and their potential value for dictionaries” consultabile e scaricabile da [http://michaelrundell.com/wp-content/uploads/2017/05/Crowdsourcing-and-lexicography\\_MR.pdf](http://michaelrundell.com/wp-content/uploads/2017/05/Crowdsourcing-and-lexicography_MR.pdf)
- SAN VICENTE SANTIAGO Félix (2017), “El diccionario bilingüe: contenidos y finalidad”, in DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M<sup>a</sup> José, SANMARCO BANDE M<sup>a</sup> Teresa (eds) (2017), pp. 81-103
- SANZ Amelia (2013), *Herramientas para el análisis de datos*, Despacho 2-355 Departamento de Filología Francesa Facultad de Filología Universidad Complutense.
- SCHAFROTH Elmar (2011), “Caratteristiche fondamentali di un learner’s dictionary italiano”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 2011, pp. 23-52.
- SCHMITZ Ulrich (2013), “Monolingual and bilingual electronic dictionaries on the Internet”, in *Dictionaries IV*, pp.1013-1023.
- SCOTT Mike (2017), *WordSmith Tools version 7*, Stroud, Lexical Analysis Software.
- SEPÚLVEDA Susana Serra (2012), *Gramática y diccionario: contornos, solidaridades léxicas y colocaciones en lexicografía española contemporánea*. Tesis doctoral, Director Manuel Alvar Ezquerra Universidad Complutense de Madrid Facultad de Filología. <http://eprints.ucm.es/15285/>
- SILVESTRE João Paulo, VILLALVA Alina (eds) (2015), *Planning Non-existent Dictionaries*. Dicionarística IV. Lisboa-Aveiro, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa - Universidade de Aveiro.

- SIMONE Raffaele (ed.) (2000), "Cycles Lexicaux", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* (numero speciale Classi di parole e conoscenza lessicale. Word classes and lexical knowledge) 29, pp. 259-287.
- SIMONE Raffaele (2016), "Il dizionario del futuro", in MARAZZINI Claudio, MACONI Ludovica (a cura di), *L'italiano elettronico. Vocabolari, corpora, archivi testuali e sonori*, Firenze, 6-8 novembre 2014, Firenze, Accademia della Crusca, 2016 ("La Piazza delle Lingue", 6), pp. 17-32.
- SIMONE Raffaele (2017), "Word as a stratification of formats", in D'ALESSANDRO Roberta, IANNACCARO Gabriele, et al. (a cura di) (2017), *Di tutti i colori. Studi linguistici per Maria Grossmann*, pubblicazione online, Leiden University Repository (<https://openaccess.leidenuniv.nl>); <http://permariag.wixsite.com/permariagrossmann/articoli>).
- SIMONE Raffaele, INSACCO Gioia (2017), "Cicli lessicali e polisemia nelle nominalizzazioni. Analisi di un corpus italiano", in *Studi e saggi linguistici LV* (1) 2017 pp. 9-46.
- SIMONE Raffaele, MASINI Francesca (eds.) (2014), *Word Classes. Nature, typology and representations*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- SIMONSEN Henrik Køhler (2011), "User Consultation Behaviour in Internet Dictionaries: An Eye-Tracking Study", in *Hermes*, 46: 75–101.
- SIMONSEN Henrik Køhler (2014) "Mobile Lexicography: A Survey of the Mobile User Situation", in ABEL, Andrea, VETTORI, Chiara, RALLI, Natascia (a cura di) (2014), pp. 249-261.
- SIMONSEN Henrik Køhler (2015), "Mobile Lexicography: Let's Do it Right This Time!" In KOSEM Iztok, JAKUBIČEK Miloš, et al. (eds), *Ljubljana Electronic Lexicography in the 21st Century: Linking Lexical Data in the Digital Age*. Proceedings of the eLex 2015 Conference, Trojina, Institute for Applied Slovene Studies, pp. 84-104. [https://elex.link/elex2015/proceedings/eLex\\_2015\\_06\\_Simonsen.pdf](https://elex.link/elex2015/proceedings/eLex_2015_06_Simonsen.pdf)
- ŚLAPEK Daniel (2016), *Lessicografia computazionale e traduzione automatica. Costruire un dizionario-macchina*, Firenze, Cesati.
- TARP Sven (2008), *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- TARP Sven (2009) "Reflections on Lexicographical User Research", *Lexikos* 19 (AFRILEX-reeks/series 19: 2009), pp. 275-296. <https://www.ajol.info/index.php/lex/article/view/49131/35476>
- TARP Sven (2014), "Dictionaries in the Internet Era: Innovation or Business as Usual?", in *Alicante Journal of English Studies* 27, pp. 233-261.
- THOMAS James (2016), *Discovering English with Sketch Engine A corpus based approach to language exploration*, Versatile.
- TONO Yukio (2011), "Application of Eye-Tracking in EFL Learners' Dictionary Look-up Process Research", *International Journal of Lexicography*, 24.1, pp. 124–153.
- TORSANI Simone (2016), *CALL Teacher Education Language Teachers and Technology Integration*, Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers.
- TÖPEL A. (2014), "Review of research into the Use of Electronic Dictionaries", in MÜLLER-SPITZER Carolin (ed.) (2014), pp. 13-54.
- URDANG Laurence (2000), "Review of R.R. Khartmann and Gregory James Dictionary of Lexicography London/New York, Routledge 1998", in *International Journal of Lexicography*. 13, 1, pp. 35-42.
- VALCÁRCEL RIVEIRO Carlos (2017), "Usar el Wiktionnaire en el aula de francés lengua extranjera: una propuesta de actividades desde el enfoque por tareas", in

- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ M<sup>a</sup> José, SANMARCO BANDE M<sup>a</sup> Teresa (eds) (2017), pp. 377-398.
- VAN NIEKERK Tim et al. (2016), *User survey: Dictionary of South African English Online*. Dictionary Unit for South African English.
- VAN NIEKERK Tim, STADLER Heike, HEID Ulrich (2016), “Enabling Selective Queries and Adapting Data Display in the Electronic Version of a Historical Dictionary”, in MARGALITADZE Tinatin, MELADZE George (eds.) (2016), pp. 635-646.
- WIEGAND Herbert E. (1989a), “Aspekte der Makro- struktur im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: alphabetische Anordnungsformen und ihre Probleme”, in *Dictionaries I*, pp. 371-409.
- WIEGAND Herbert E. (2010), “Hybride textuelle Strukturen und hybride textuelle Einheiten. Ein Beitrag zur Theorie der Wörterbuchform”, in *Lexikos 20*: 495–539.
- WILLIAMS Edwin B. (1960), “Analysis of the problem of meaning discrimination in Spanish and English bilingual lexicography”, in *Babel 6*, 1960, pp. 121-125.
- WILLIAMS Geoffrey, VESSIER Sandra (eds.)(2004), *Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress, EURALEX 2004*, Lorient, France, July 6 - 10, 2004. Lorient, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de Bretagne Sud.
- WILLIAMS Geoffrey (2017), “Mapping a dictionary: Using Atlas ti and XML to analyse a late XVIIth century dictionary”, in *RiCognizioni, Rivista di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne*, Vol 4, No 7, pp. 161-180 consultabile e scaricabile da <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni>
- WOLFER Sascha, et al. (2014), “Dictionary Users do Look up Frequent and Socially Relevant Words. Two Log File Analyses”, in ABEL Andrea, VETTORI Chiara, RALLI Natascia (a cura di) (2014), pp. 281-290.
- WOOLDRIDGE T.R. (1977), *Les débuts de la lexicographie française. Estienne Nicot et le Thrésor de la langue françoise (1606)*, Toronto, University of Toronto Press.
- ZGUSTA, Ladislav (1971), *Manual of Lexicography*, The Hague, Mouton.

# Resumen Lexicografía digital y enseñanza de lenguas

## Índice

Cap. 1. Bases para un proyecto formativo .....	5
1.1 Introducción: Valor didáctico de la lexicografía digital .....	5
1.2 Definir los términos usados.....	9
1.2.1 Definiciones para expertos y correspondiente debate.....	9
1.3 La lexicografía digital: inicios, puntos de vista.....	10
1.3.1 Una tipología de diccionarios digitales .....	14
1.4 Relación entre lexicografía y lingüística computacional .....	17
1.5 Lexicografía digital: su papel en la educación lingüística .....	19
1.5.1 Ejercitar en el uso de los diccionarios digitales en la red .....	23
1.5.1.1 Con quién hemos experimentado .....	25
1.5.2 Actividades usando el diccionario monolingüe de italiano a partir de textos literarios .....	27
1.5.2.1 Una actividad sobre Giovanni Verga (1840-1922): <i>La roba</i> Un'esercitazione su Giovanni Verga (1840-1922): <i>La roba</i> .....	27
1.5.2.2 Una segunda actividad sobre Giovanni Verga (1840-1922): <i>Libertà</i> 35	
1.5.2.3 Leer textos poéticos con la ayuda de diccionarios. Hacer historia de la lengua .....	38
1.5.3 Ejercicios con el diccionario bilingüe francés-italiano .....	39
1.6 Test de consulta.....	41
1.6.1 Ejercicios para los que es indispensable un diccionario digital con base de datos. Los tres test suministrados .....	42
1.7 Conclusiones del cap. 1 .....	46
Cap. 2. M-lexicography, diccionarios en el móvil .....	48
2.1 Introducción .....	48
Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class.....	50
2.2 Conclusiones del cap. 2.....	78
Cap. 3. Hacer sintaxis con diccionarios en papel o digitales.....	79
3.1 Introducción .....	79
Verbi impersonali, anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti .....	81
3.2 Conclusiones del cap. 3.....	106
Cap. 4. Enseñar colocaciones con diccionarios digitales.....	108
4.1 Introducción .....	108
Dizionari di collocazioni italiane e collocazioni da insegnare nell'uso scritto ....	111
4.2 Conclusiones del cap. 4.....	129
Cap. 5. El lema en el diccionario digital .....	131
5.1 Introducción .....	131

Frontieres de la lexicologie Italienne. Des unités multilexicales aux collocations .....	134
5.2 Conclusiones del cap. 5.....	154
Cap. 6. Conclusiones generales <i>in itinere</i> .....	155
6.1 Resultados de las experimentaciones .....	155
6.2 Continuación de la experimentación a corto plazo.....	156
6.3 Perspectivas.....	161
Cap. 7. Anexos .....	164
7.1 <i>La roba</i> de Giovanni Verga – ejercicios .....	164
7.2 <i>Libertà</i> de Giovanni Verga – ejercicios .....	169
7.3 <i>Al cor gentil rempaira sempre amore</i> de Guido Guinizzelli. Texto y – ejercicios .....	173
7.4 <i>Chi è questa che vèn, ch’ogn’om la mira</i> de Guido Cavalcanti. Texto y – ejercicios.....	177
7.5 Consejos prácticos sobre cómo obtener listas .....	183
7.6 <i>Les parcs naturels</i> Texto y ejercicios.....	185
7.7 Resultados de la primera parte de la actividad sobre <i>La roba</i> de Verga.....	187
7.8 Resultados <i>Les Parcs naturels</i> .....	186
7.9 Test de consulta.....	190
7.10 Test modificado para que se realice sin diccionario base de datos.....	196
7.11 Cuestionario antes de la experimentación.....	198
7.12 Declaración de Elisa Corino.....	200
8. Glosario práctico .....	201
9. Bibliografía .....	212

## Resumen

En esta tesis se demuestra que la lexicografía digital tiene un valor didáctico, que está caracterizado por tres aspectos:

- intrínseco: cuando se presentan obras significativamente más dotadas en términos cualitativos y cuantitativos respecto a los diccionarios impresos;
- extrínseco: dado que la población estudiantil ya no consulta diccionarios en papel y se sirve de obras de consulta en línea gratuitas;
- de formación inicial y permanente: los diccionarios gratuitos y de pago que permitan búsquedas avanzadas en línea constituyen la ideal base de ejercitación en búsquedas con filtros y operadores booleanos, ya que conforman bases de datos que, a los usuarios jóvenes o inexpertos, les resultan más familiares.

Asimismo, se sostiene que el valor didáctico de la lexicografía digital sigue todavía sin ser suficientemente comprendido por muchas sociedades digitalmente avanzadas. Esta incompreensión lleva a una situación en la que destacan dos factores fundamentales:

parte del profesorado en activo en muchos países europeos no usa los diccionarios digitales o los usa por debajo de las potencialidades que ofrecen;

las editoriales de diccionarios no llevan a cabo políticas capaces (por el momento) de estimular su difusión en las escuelas y, por consiguiente, en la sociedad.

Los tres aspectos del valor didáctico de la lexicografía digital (enumerados en el primer párrafo) han sido desarrollados a lo largo de los cuatro textos publicados y seleccionados en esta tesis doctoral, cuyo centro de interés es, sobre todo, la lexicografía italiana escolar monolingüe y bilingüe.

El texto que se presenta en el capítulo 2 es una ponencia<sup>1</sup> realizada en el XVI Congreso de la Asociación europea de lexicografía EURALEX (Bolzano 15-19 de julio de 2014) titulado *The User in Focus*. El tema de la ponencia trata de las habilidades de consulta de jóvenes estudiantes de una escuela que ofrece una preparación encaminada al mundo laboral (profesiones relacionadas con la mecánica, con la electrónica y con la informática).

El artículo de revista<sup>2</sup> del capítulo 3 es propiamente metalexigráfico y examina la interfaz entre léxico y sintaxis, reflexionando sobre cuál es el modo mejor de explicar el uso impersonal de los verbos en microestructuras de diccionarios bilingües y monolingües italianos, teniendo en cuenta las exigencias de los usuarios.

La exposición escrita que contiene el capítulo 4 aborda también, aunque en modo indirecto, la relación de verbos y de sus microestructuras, ya que se concentra en el tratamiento de las colocaciones<sup>3</sup>, especialmente las formadas por «verbo+sustantivo», en los diccionarios de italiano. Así mismo, desde el punto de vista didáctico, se plantean distintas cuestiones acerca de cuáles y cuántas son las colocaciones que se deben enseñar a aprendientes de L2 en el uso escrito.

En el capítulo 5, el artículo *Frontières de la lexicologie italienne* trata del valor lexicológico de la investigación de las unidades léxicas pluriverbales y de las colocaciones<sup>4</sup>, que destacan por ser el objeto de un tema muy debatido en el panorama italiano y, a la vez, por presentarse al público de especialistas de la revista *Cahiers de lexicologie*, en la que se defiende que la facilidad con la que se puede acceder a unidades pluriverbales en los diccionarios digitales ha desplazado a un segundo plano la reflexión teórica sobre su lematización.

Tratándose de publicaciones recientes, contienen el desarrollo del valor didáctico de la lexicografía digital en su triple aspecto, haciendo referencia también al escaso uso de la misma. La intención era presentar una comparación entre situaciones que no están propiamente relacionadas con la lexicografía de un único país, sino asociadas a las sedes de publicación y a las ocasiones para las que fueron escritas, ocupándose del valor didáctico tanto de diccionarios monolingües (para aprendientes y/o hablantes nativos, de colocaciones) como de diccionarios bilingües.

El orden con el que se han dispuesto las cuatro contribuciones no es el cronológico, sino el temático-funcional. El primer texto recoge un experimento de control de la capacidad de consulta del mismo diccionario bilingüe –el *Ragazzini* italiano e inglés– en

---

<sup>1</sup> *Using Mobile Learning Dictionary in an EFL Class* in A. Abel, C. Vettori N. Ralli (eds.), *Proceedings of the XVI EURALEX CONGRESS The User in Focus*, Bolzano 15-19 de julio de 2014, Bolzano, Eurac Research Press, pp.63-83 ISBN: 978-88-88906-97-3 <http://euralex.org/category/publications/euralex-2014/>.

<sup>2</sup> Publicado en el número de enero-abril de 2017 de *Rassegna italiana di linguistica applicata RILA*, revista fundada en 1969, muy atenta a la lingüística aplicada a la didáctica. ISSN: 0033-9725. La contribución es fruto de la colaboración con Elisa Corino. Son de Marelló (autora principal) los §§ 1, 2, 3 y 6; son de Corino los §§ 4 y 5.

<sup>3</sup> Publicado en Alessandra Molino, Serenella Zanotti (eds.), *Observing Norms Observing Usage: Lexis in Dictionaries and in the Media*, Bern, Peter Lang, 2014. pp. 183-199. ISBN 9783035194845

<sup>4</sup> *Frontières de la lexicologie italienne. Des unités multilexicales aux collocations* in “*Cahiers de lexicologie*,” 2015-2, n° 107 - *La recherche linguistique en Italie*, pp. 143-158. ISBN 978-2-406-05685-0

tres formatos diferentes: en papel, digital para PC y como aplicación para móvil. El texto es el pródromo de las experimentaciones llevadas a cabo en 2016 y 2017, a las que se hace referencia en los §§ 1.5 y 1.6 de la introducción de esta tesis, porque, si bien hay una continuidad de lugar de experimentación y de diccionario analizado, cambia el tipo de alumnado. Por otro lado, haciendo un paralelismo entre las experimentaciones de hace tres años con las recientes, se observa que pervive una problemática que ya se observó en su día, a saber, qué bagaje de terminología gramatical es necesario para consultar con provecho los diccionarios italianos monolingües y bilingües.

El segundo texto restringe el campo de estudio propiamente al núcleo de la información gramatical que se considera crucial para el usuario –especialmente si no es italófono– de diccionarios monolingües y bilingües. El estudio aborda la dificultad de vehicular información sintáctica coherente para verbos de distinta naturaleza léxica y semántica y se concentra en una cuestión peliaguda del italiano, es decir, en el uso impersonal de verbos y la correspondiente función de sujeto de las subordinadas sustantivas. Es una cuestión que los diccionarios abordan de manera diferente, aunque se debe señalar que, en este sentido, la digitalización está ayudando a sacar a la luz incongruencias dentro del mismo diccionario. En la segunda parte del texto, se propone un tipo de entrada más accesible para el aprendiente de italiano L2 o para el lector italófono en fase de formación.

La tercera contribución sostiene que las colocaciones, si bien han sido objeto de observación por parte de los lexicógrafos del pasado, se registraban en el diccionario con una conciencia muy diferente respecto a la práctica actual. Asimismo, observa que, en un diccionario destinado a aprendientes, es necesario encontrar unos criterios de selección basados en consideraciones funcionales, para decidir qué colocaciones se deben registrar. Los ejercicios de la experimentación recogidos en la introducción, en especial en el § 5.2.1, demuestran que es necesario trabajar mucho para lograr que los estudiantes en fase de formación capten las relaciones preferenciales, distintas respecto a las de las expresiones idiomáticas y de los refranes, que los lingüistas denominan colocaciones restringidas. Es un recorrido que precisa que el alumnado tome conciencia de la existencia de las concordancias de corpus y aprecie sus posibilidades; ahora bien, para llegar a esta concienciación, es necesario que ya se realice antes de empezar la universidad, y para ello, es fundamental que se dé cabida a la tecnología en la enseñanza de la lengua materna, así como es importante la colaboración entre los profesores de lengua materna y los profesores de lengua extranjera a la hora de mostrar concordancias tomadas de los corpus de varias lenguas.

La cuarta –y última– contribución seleccionada pone en evidencia, en las dimensiones y en las “fronteras” de la unidad léxica pluriverbal (superior a la palabra) uno de los problemas con que se enfrenta tanto la lexicología como la lexicografía. Se puede afirmar que una parte del problema se obvia debido a las ventajas que la lexicografía digital aporta, ya que, gracias a la búsqueda de todo el segmento textual, resulta posible encontrar una unidad pluriverbal (superior a la palabra), sin importar el modo en el que ha sido lematizada.

La tesis se articula en un denso capítulo introductorio, en cuatro capítulos que contienen los textos propuestos, encuadrados, cada uno de ellos, por breves introducciones y conclusiones, y en una conclusión general que retoma el hilo de las distintas partes y, además, se proyecta hacia experimentaciones futuras.

El capítulo introductorio, a su vez, se organiza en tres partes. La primera, compuesta por el § 1.2, pretende aclarar qué nueva terminología es necesaria para hablar de diccionarios digitales; con esta finalidad, tras una breve recapitulación de las posiciones predominantes entre los metalexicógrafos, propone un glosario práctico ilustrado con

imágenes tomadas de diccionarios digitales (capítulo 8) . Se trata de un glosario dirigido a profesores en activo y en formación, así como eventualmente a sus alumnos. La difusión del mismo entre estudiantes universitarios, así como entre profesores en cursos de formación, ha dado muy buenos resultados.

La segunda parte del capítulo introductorio, compuesta por los §§ 1.3 y 1.4, se propone arrojar luz en una materia en continua evolución, debido al cambio de las modalidades de acceso a los diccionarios y del soporte de los mismos; para ello, presenta una tipología de diccionarios digitales partiendo del punto de vista del metalexigógrafo, pero sin desatender el del lingüista computacional.

En la tercera parte, constituida por los §§ 1.5 y 1.6, se discute acerca de lo que podría ser el papel de la lexicografía digital en la enseñanza de las lenguas, poniendo ejemplos concretos de ejercicios preparados para un alumnado escolar procedente en su mayoría de familias con un grado de instrucción medio-bajo o de familias no itálicas. Algunos de los ejercicios por experimentar o que han sido experimentados por el profesor sin nuestra observación directa y sin la relativa anotación de respuestas están recogidos en el anexo (véanse los §§ 7.3 y 7.4). Han merecido una mayor atención y desarrollo en el texto los ejercicios experimentados en dos cursos tomados como muestra: un grupo de estudiantes, con edad comprendida entre los 13 y 14 años, de un municipio del área metropolitana de Turín y un grupo, con edad comprendida entre los 17 y 18 años, de un curso nocturno de futuros mecánicos en un instituto técnico del centro de Turín, entre los que hay algunos que trabajan durante el día. Se han propuesto tres test de consulta final, dos para el italiano y uno para el francés; también se han propuesto a dos grupos de un curso experimental y a dos grupos de control pertenecientes a los mismos centros educativos.

Se ha intentado tener grupos de cursos de control lo más similares que fuera posible, pero es necesario señalar que los grupos de profesores que han aceptado llevar a cabo la experimentación, son, por admisión de los mismos profesores, grupos cuyo alumnado llegaba con una preparación escolar anterior muy diversificada y con distinto grado de motivación individual respecto al estudio. Los grupos de cursos de control, especialmente el grupo de alumnos con edad de 13-14 años de la escuela situada en el área metropolitana, son aparentemente más homogéneos. El curso de control del grupo de “mecánicos” era en realidad de “informáticos” y la noche del test estaba presente un número muy reducido de ellos.

Se aportan los resultados de los test que consideramos mayormente inherentes al objetivo último de esta tesis, que es, recordémoslo, sacar a la luz que los diccionarios digitales, como base de datos que permiten búsquedas avanzadas en línea, se presenten como base de ejercitación en búsquedas con filtros y operadores booleanos, ya que los resultados de las búsquedas son palabras (con definición accesible con un clic), es decir, datos más familiares que los demás para el usuario joven o para el usuario inexperto que nunca ha realizado búsquedas avanzadas en bancos de datos.

A partir de los resultados, se han obtenido sugerencias para formular mejor las entregas de estos ejercicios de consulta bastante innovadores, entregas en las que no es sencillo evitar el uso de terminología específica. Se han obtenido también ideas y elementos útiles para preparar versiones digitales de los mismos ejercicios para su realización en línea, individualmente, fuera de clase o durante la clase, pero con respuestas cerradas que permitan formas de corrección automática y, al mismo tiempo, suministren las motivaciones de las opciones erróneas.

De la experimentación proceden las sugerencias para las editoriales de diccionarios digitales, las cuales, por un lado, corren el riesgo de dar demasiada información al usuario inexperto y, por otro, no dan a veces precisamente la información que el usuario encuentra

en la búsqueda en Google, en especial la sugerencia de cuál es la palabra que se quería buscar aunque se ha tecleado erróneamente. Tampoco dan todavía, si no en pocos casos, lo que se encuentra en los corpus bien hechos, a saber, la posibilidad de remitir al lema a partir de una forma (conjugada, plural, alterada, abreviada, sincopada, apocopada o con aféresis), cuestión vital no solo para el aprendiente de lengua extranjera, sino también para el italófono en fase de formación que quiera acercarse a los textos de la tradición poética literaria del pasado.

En las conclusiones generales, se puntualiza que se trata de consideraciones originadas a partir de una investigación experimental en evolución, llevada a cabo también fuera del área turinesa, en otras partes de Italia, y teniendo en cuenta que la mayor parte de las escuelas no quiere todavía abrirse a los diccionarios consultables a través del móvil con conexión wifi.

La experimentación en cursos nocturnos de mayores de edad se proponía también el control de la factibilidad del uso del móvil en cursos con un alumnado más responsable, pero han surgido cuestiones prácticas, como, por ejemplo, la dificultad de consultar en el móvil un sitio web para escuelas, ideado para el uso en pizarra multimedia, pero sin ser adaptivo como el que comercializan las grandes empresas y universidades o como la aplicación del diccionario, que se vende suelta, para que se pueda consultar en el móvil.

Dada la continuidad de la experimentación, se toman seriamente en consideración los pros y los contras de la introducción del BYOD (*bring your own device*), es decir, permitir al estudiante llevar el propio portátil, tableta o móvil a clase, y se valoran las posibilidades de que sea solo el profesor quien acceda a los corpus y al diccionario digital como base de datos durante la clase, para mostrar con asiduidad búsquedas avanzadas, previendo actividades con el ordenador para cada alumno en el aula informática, al menos una vez cada quince días, o convenciendo al profesor de informática para que realice búsquedas avanzadas en corpus durante sus horas de clase.

En el anexo, se encuentran las versiones de los ejercicios de consulta factibles con diccionario en línea gratuitos que permiten casi exclusivamente búsquedas de palabras aisladas (unidades unverbales); a través de estas versiones, se recupera, para un uso futuro y ampliado, al menos la parte de ejercitación en la consulta del diccionario digital que ha caracterizado la experimentación.

Las encuestas que profesores y alumnos han respondido parecen avalar la creencia de que no es necesario explicar cómo se usa un diccionario digital. En cambio, la experimentación llevada a cabo demuestra que es necesario ejercitarse. Esto, sin duda, es más práctico y rápido de lo que se hacía tiempo atrás para la consulta de diccionarios en papel, pero también es igualmente necesario.

En el capítulo 2, 3, 4 y 5, se leen las cuatro publicaciones, reproducidas con breves introducciones y conclusiones para ponerlas en relación con el capítulo introductorio. Además, se ha llevado a cabo parcialmente la actualización de la bibliografía.

El capítulo 6 contiene unas conclusiones generales *in itinere* porque se ha planificado proseguir con la experimentación partiendo de los resultados obtenidos hasta el momento. El capítulo está articulado en tres partes: (i) recapitulación de la tesis, (ii) experimentaciones planificadas para el futuro próximo y (iii) perspectivas a medio plazo.

Por último, se añade un anexo con los textos de dos relatos de Giovanni Verga, a partir de los cuales se han realizado unos ejercicios –actividades ya elaboradas pero sin experimentar–, la tabulación de los resultados de algunos ejercicios, las versiones simplificadas de los test y el cuestionario distribuido al principio. Se cierra con la bibliografía completa relativa al capítulo 1, a las introducciones y conclusiones de los capítulos 2, 3, 4, 5 y 6. Es necesario especificar que en dicha bibliografía no han confluído las bibliografías de los cuatro textos publicados.

## Summary

### Digital Lexicography and Language Teaching

#### Index

##### Chapt.1 For a Teaching Project

- 1.1 Introduction. Educational value of digital lexicography
- 1.2. Defining the terms used
  - 1.2.1 Definitions for experts: different opinions
- 1.3. Digital lexicography: beginnings, points of view
  - 1.3.1 A typology of digital dictionaries
- 1.4. Relationships between lexicography and computational linguistics
- 1.5. Digital lexicography: its role in linguistic education
  - 1.5.1 Practicing the use of digital dictionaries online
    - 1.5.1.1 Who we tested it with
    - 1.5.2 Exercises for the use of an Italian monolingual dictionary using literary texts
      - 1.5.2.1 An exercise on Giovanni Verga (1840-1922): *Property (La roba)*
      - 1.5.2.2 A second exercise on Giovanni Verga (1840-1922): *Liberty (Libertà)*
      - 1.5.2.3 Reading poetic texts with the help of dictionaries. Making history of language
    - 1.5.3 Exercises with a French bilingual dictionary
  - 1.6. Experiment of dictionary use
    - 1.6.1 Exercises needing a digital dictionary with a database. The three experiments administered
  - 1.7 Conclusions of Chapt. 1

##### Chapt. 2 M-lexicography, or rather, mobile dictionary apps

- 2.1 Introduction
  - Carla Marello Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class (2014)
- 2.2 Conclusions of Chapt. 2

##### Chapt.3 Doing syntax with paper or digital dictionaries

- 3.1 Introduction
  - Elisa Corino, Carla Marello Impersonal verbs, or rather, impersonal uses of verbs. *Microstruttura di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti* (2017) (Microstructure of Italian monolingual and bilingual dictionaries and learners' needs)
- 3.2 Conclusions of Chapt. 3

##### Chapt. 4 Collocations to teach and digital dictionaries

- 4.1 Introduction
  - Carla Marello *Dizionari di collocazioni italiane e collocazioni da insegnare nell'uso scritto* (2014) (Dictionary of Italian collocations and collocations to teach for writing)
- 4.2 Conclusions of Chapt. 4

##### Chapt.5 A concept of headword in the digital dictionary

- 5.1 Introduction

Carla Marelli Frontières de la lexicologie italienne Des unités multilexicales aux collocations (2015) (Frontiers of Italian Lexicology. From multilexical units to collocations)

5.2 Conclusions of Chapt. 5

Chapt. 6 Ongoing general conclusions

6.1 Experiment results

6.2 Further short term experimentation

6.3 Future prospects

7. Appendix

7.1 *La roba* by Giovanni Verga – Text - exercises

7.2 *Libertà* by Giovanni Verga – Text - exercises

7.3 *Al cor gentil rempaira sempre amore* by Guido Guinizzelli – Text - exercises

7.4 *Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira* by Guido Cavalcanti –Text - exercises

7.5 Practical suggestion for obtaining lists

7.6 *Les parcs naturels* – Text - exercises

7.7 Results from the first part of exercises on *La roba* by Verga

7.8 Results on *Les parcs naturels*

7.9 The three experiments of dictionary use

7.10 Modified test to be taken without a dictionary with a database

7. 11 Pre-experiment questionnaire

7.12 Co-Author Elisa Corino's declaration

8. Practical Glossary

9, Bibliography

## Summary

This text maintains that digital lexicography plays an important role in education

- intrinsically, when presenting works quantitatively and qualitatively significantly richer, when compared to printed dictionaries;
- extrinsically, since the student population no longer consults printed dictionaries and uses free online works;
- in beginning levels and continuing education, since free and pay dictionaries that allow advance online searches constitute an ideal training ground for filtered and Boolean searches, because they are the databases young or inexperienced users are most familiar with.

It is concluded, then, that the educational value of digital lexicography is not yet sufficiently understood, even in many digitally advanced western societies and this incomprehension leads to:

- a) teaching staff in many European countries that do not use digital dictionaries or at least not to their full potential;
- b) publishing policies by publishing houses of dictionaries are not (yet) able to encourage a wider use in schools and consequently in society at large.

These three aspects regarding the educational value of digital lexicography can be found in the four articles published and selected for this doctoral thesis, whose main focus is on scholastic monolingual and bilingual Italian lexicography.

The text presented in Chapt. 2 is a plenary paper given at the XVI Congress of the European Association of Lexicography EURALEX (Bolzano 15-19 July 2014); the specific theme of the congress was “The User in Focus”. The paper deals with the ability to use dictionaries of young students from a school which prepares them to enter the workforce (jobs related to mechanics, electronics and informatics).

The article reproduced in Chapt. 3 appeared in a peer-reviewed scholarly journal. It is more perfectly meta-lexicographic and discusses the interface between lexical items and syntax, or rather, the best way to explain the impersonal use of verbs in microstructures in Italian bilingual and monolingual dictionaries, bearing in mind the users’ needs.

Although indirectly, the paper presented in Chapt. 4 also deals with verbs and their microstructures, since it concentrates on how collocations are dealt with, especially Verb + Noun, in Italian dictionaries and examines which and how many collocations should be taught in L2 writing and learning.

In Chapt. 5 the article “Frontières de la lexicologie italienne”, deals with the lexicographic importance of searches of multilexical units and collocations, identified as the topic debated in Italy and presented to an audience of expert readers of the journal *Cahiers de lexicologie*: it is held that because finding multi-word units in digital dictionaries is easy, theoretical considerations on their lemmatization have become less investigated by scholars.

Being recent works, they all deal with the didactic importance of digital lexicography in its threefold aspect as well as mentioning its underutilization. Although these papers are specifically related to the publications and events for which they were written, and therefore not all specifically related to lexicography, they discuss the importance in education of monolingual and bilingual dictionaries (for learners and/or native speakers), and of dictionaries with collocations.

The order given to the four contributions is not chronological, but rather thematic – functional: the first one is a paper that describes an experiment which verifies the ability to use the same bilingual dictionary – *Il Ragazzini italiano e inglese*, in paper form, digital form on a PC and as an app for mobiles. This paper is the forerunner of the experiments carried out in 2016-17, referred to in §§ 1.5 and 1.6 in the first chapter of this thesis: the place of experimentation and dictionaries tested are the same, but the type of class changes and, when comparing those experiments carried out three years ago with the more recent ones, it becomes clear that the same issues persist; or rather, which grammatical terminology is necessary to use Italian monolingual and bilingual dictionaries effectively.

The second paper narrows the field dealt with focussing on which grammatical information is most important for the user of monolingual and bilingual dictionaries, especially if they are non native Italian speakers: it deals with the problems of transmitting syntactic information tied to verbs of different lexical and semantic nature and concentrates on a crux of Italian, or rather, the impersonal use of verbs. This is an issue that dictionaries deal with in different ways, but digitalization is helping to at least make the incongruences within the same dictionary more obvious. In the second part of the paper a type of headword is used that is more accessible to L2 learners of Italian or Italian native readers in the making.

The third article sustains that collocations have always been observed and recorded by lexicographers in the past, even though their understanding was different than it is today, and observes that in a learners’ dictionary it is necessary to find criteria of choice based on functional considerations to decide which collocations to record. The exercises in the experiments reported in the introduction, in particular in §1.5.2.1, show that there is still a lot to do so that students learning to use the dictionary are able to grasp the preferential

relationships that linguists call restricted collocations. This is a procedure that requires more exposure in classes to concordance taken from corpora: to have access to this exposure much earlier than university, the penetration of technology in mother tongue language teaching is fundamental and the collaboration between mother tongue language teachers and teachers of foreign language in showing concordances taken from corpora of various languages is important.

The fourth and final contribution selected identifies the problem of size and the “frontier” of the lexical unit, including multiword lexical units, as one of the problems dealt with in lexicology as well as in lexicography, and indirectly reintroduces the advantages digital lexicography offers, which thanks to full text searches, does not preclude finding a unit larger than the single word, no matter how it has been lemmatized.

The thesis is divided into a detailed introductory chapter, four chapters containing the texts proposed, each with a brief introduction and conclusion, and a general conclusion that draws together the various sections and makes suggestions for future experiments.

The introductory chapter is organized in three parts. The first, made up of § 1.2, attempts to clarify which new terminology is necessary to be able to talk about digital dictionaries and to do so, after a brief summary of the prevalent positions among metalexigraphers, proposes a practical glossary illustrated with images from digital dictionaries (see Chap. 8). This glossary is made for teachers presently employed or in training and for their students, when appropriate. It has been widely used and well accepted among university language students and teachers during their training courses.

The second part of the introductory chapter, composed of §§ 1.3 and 1.4, attempts to shed light on a subject in continual evolution due to the ongoing changes in ways to access dictionaries and the kinds of medium they need: a typology of digital dictionaries is advanced, which begins with a metalexigraphic point of view, but does not neglect the computational linguist’s perspective.

In the third part, which includes §§ 1.5 and 1.6, the possible role of digital lexicography in language teaching is discussed. Concrete examples are given, using exercises prepared for classes in schools where most students come from families with a medium-low level of education, or from non Italian speaking families. Some of the exercises were not tested, or were tested by the teacher without our direct observation and without the relative choice of answers. They are in the appendix in §§ 7.3 e 7.4. The exercises that are discussed the most were tested in two sample classes: a first year class (age 13-14) from a town in a suburb of Turin and a third year evening class of future mechanics in a technical institute in the centre of Turin. The students’ ages in the evening class went from 17-18 to 29-30; some of them work during the day. Three final tests on dictionary use, two for Italian and one for French, were given to both the two experimental classes as well as two control classes from the same school.

We tried to have control classes that were as similar as possible, but it needs to be stated that the classes in which the teachers agreed to conduct the experiment are, as the teachers themselves admitted, classes with students with very different academic preparation and with different degrees of individual motivation to study. The control classes, especially the first year class from the suburbs, are apparently more homogenous classes. The control class found for the “mechanics” was a third year class of “computer scientists” and the evening of the test many students were absent.

The test results reported here are those we consider most pertinent to the objective of this thesis, which is to demonstrate how digital dictionaries are databases that make advanced online searches possible, and that are presented as a training ground for searches with filters and Boolean operators, since the results of the searches are words (with

definitions found with a click), or rather, data more familiar than others to the young or inexperienced user that has never done advance searches in databases.

The results offer suggestions to better formulate instructions for these exercises on dictionary use which are considerably innovative since it is not simple to avoid the use of specific terminology. Moreover, they provide ideas for the preparation of digital versions of the same exercises to do online, individually, outside the classroom or in class, but with closed answers that allow for automatic correction, and at the same time provide explanations for the wrong choices.

The experiments also offer suggestions for publishing houses of digital dictionaries, which on the one hand risk giving inexperienced users too much information, and on the other, not even giving them what can be found in a Google search, such as which word they meant to search but typed incorrectly. Just as they don't yet offer, excluding a privileged few, what can be found in well composed corpora, or rather the possibility to be guided from one form (conjugated, plural, modified, abbreviate, syncopated, apocopated, or apheretic) to the headword, which is a vital issue for the non mother tongue learner, but also for the Italian speaking student who wants to begin reading texts from past literary poetic traditions.

In the general conclusions it is specified that the considerations resulted from experimental research in progress, conducted in and outside of the Turin area, in other parts of Italy, and considering that most schools are not yet open to the idea of using online dictionaries on mobile phones.

Experiments in adult evening classes aimed to verify the feasibility of using mobile phones in classes where students are more responsible, but it met with practical issues like the problem of using a mobile phone to consult a website designed for schools and intended for interactive whiteboards, and thus not adaptive like those sold to large companies and universities, or like the dictionary app sold individually for use on mobile phones.

In view of further research, a series of considerations have been made for and against the introduction of BYOD (bring your own device) which would allow students to bring their own tablet or smartphone to class and whether teachers alone should have access to the corpora and digital dictionary as a database during the lesson so they could show advance searches fairly often. Computer-based exercises would be planned for each student in the computer lab at least once every two weeks, or the computer science teachers could carry out advance searches in corpora during their lessons.

In the Appendix there are exercises for dictionary use to be done using free online dictionaries which allow for, almost exclusively, single word searches; these versions make it possible to retrieve for future and expanded use, at least in part, the exercises on digital dictionary use which characterized the experiments.

Surveys of teachers and learners seem to corroborate the belief that it is not necessary to explain how to use a digital dictionary while the experiment demonstrates that practice is necessary: although faster and more practical than the exercises once used to consult paper dictionaries, they are just as necessary.

In chapters 2, 3, 4, and 5 the four publications are reproduced with short introductions and conclusions, which connect them to the introductory chapter and at times update the bibliography.

Chapter 6 contains the ongoing general conclusion because we intend to continue the experimentation, starting from the results obtained. Divided into three parts, it includes a summary of the thesis, the experiments planned for the near future and medium term research objectives.

Finally, an appendix contains the texts from the two novellas by Giovanni Verga used for the exercises, activities created but not used, the tabulation of results of two exercises, the simplified versions of the tests and the questionnaire distributed to students at the beginning. To conclude, the bibliography related to chapt. 1, the introductions and conclusions of chapters 2, 3, 4, 5 and 6 is also included.

## Riassunto

### Lessicografia digitale e insegnamento delle lingue

In questa tesi si argomenta che la lessicografia digitale ha un valore didattico

- intrinseco, quando presenti opere significativamente arricchite sia in termini quantitativi che qualitativi rispetto ai dizionari a stampa;
- estrinseco, in quanto la popolazione studentesca non consulta più dizionari cartacei e si serve di opere di consultazione gratuite online;
- di formazione iniziale e permanente, in quanto i dizionari gratuiti e a pagamento che permettano ricerche avanzate online costituiscono l'ideale banco di allenamento per ricerche con filtri e operatori booleani, poiché sono delle basi di dati più familiari di altre per l'utente giovane o per l'utente inesperto.

Si conclude poi che il valore didattico della lessicografia digitale non pare ancora sufficientemente compreso nemmeno in molte società occidentali digitalmente avanzate e che tale incomprendimento porta a:

- a) un non uso o ad un uso al di sotto delle potenzialità offerte dai dizionari digitali da parte del corpo docente operante in molti paesi europei;
- b) politiche editoriali delle case editrici di dizionari non (ancora) in grado di incoraggiare la diffusione nella scuola e di conseguenza nella società.

I tre aspetti del valore didattico della lessicografia digitale sono presenti nei quattro articoli pubblicati e selezionati per questa tesi dottorale, che pone al centro del suo interesse soprattutto la lessicografia italiana scolastica monolingue e bilingue.

Il testo presentato nel cap. 2 è una comunicazione plenaria tenuta al XVI Congresso dell'Associazione europea di Lessicografia EURALEX (Bolzano 15-19 luglio 2014); il congresso aveva come tema specifico "The User in Focus". Lo scritto si occupa delle abilità di consultazione dei giovani studenti di una scuola che prepara al mondo del lavoro (professioni collegate alla meccanica, all'elettronica, all'informatica).

L'articolo in rivista del cap. 3 è più squisitamente metalessicografico e discute dell'interfaccia fra lessico e sintassi, ossia del modo migliore di spiegare l'uso impersonale dei verbi in microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani, tenendo conto delle esigenze degli utenti.

Lo scritto presentato nel cap. 4 tratta pure, ma in modo indiretto, di verbi e delle loro microstrutture, poiché si concentra sul trattamento delle collocazioni, soprattutto quelle Verbo+Nome, nei dizionari italiani e si interroga su quali e quante collocazioni vadano insegnate nell'uso scritto ad apprendenti di L2.

Nel cap. 5 l'articolo *Frontières de la lexicologie italienne*, tratta del valore lessicologico delle indagini sulle unità multilessicali e sulle collocazioni, individuate come argomento dibattuto nel panorama italiano e presentate al pubblico di lettori specialisti della rivista *Cahiers de lexicologie*: vi si argomenta che la facilità con cui nei dizionari digitali si può risalire a unità oltre la parola singola ha fatto passare in secondo piano la riflessione teorica sulla loro lemmatizzazione.

Essendo scritti recenti, contengono tutti una trattazione sia del valore didattico della lessicografia digitale nel suo triplice aspetto, sia un accenno al sottoutilizzo della stessa. Nel loro intento di presentare un confronto fra situazioni non squisitamente legate alla lessicografia di un solo paese, intento collegato alle sedi di pubblicazione e alle occasioni per cui sono stati scritti, affrontano il valore didattico sia dei dizionari monolingui (per apprendenti e/o per parlanti nativi, di collocazioni) sia dei bilingui.

L'ordine in cui i quattro contributi sono stati disposti non è cronologico, ma piuttosto tematico-funzionale: apre uno scritto che riporta un esperimento di verifica di capacità di consultazione dello stesso dizionario bilingue – il Ragazzini italiano e inglese, proposto in formato cartaceo, digitale per PC e app per cellulare. Lo scritto mostra un primo tentativo di sperimentazione di consultazione di dizionario bilingue digitale; è il prodromo delle sperimentazioni condotte nel 2016-17 di cui si riferisce nei §§ 1.5 e 1.6 dell'introduzione di questa tesi. Vi è una continuità di luogo di sperimentazione e di dizionari testati, ma cambia il tipo di classe e, facendo dialogare quelle sperimentazioni di tre anni fa con quelle recenti, si nota il permanere di problematiche già emerse, ossia quale bagaglio di terminologia grammaticale sia necessario per consultare con profitto i dizionari italiani monolingui e bilingui.

Il secondo scritto restringe il campo di trattazione proprio al cuore delle informazioni grammaticali più cruciali per l'utente di dizionari monolingui e bilingui, specie se non italofono: affronta la difficoltà di veicolare informazioni sintattiche coerenti per verbi dalla diversa natura lessicale e semantica e si concentra su una crux dell'italiano, ossia l'uso impersonale di verbi e la correlata funzione di soggetto delle complete. È una questione che i dizionari affrontano in modo diverso, ma se non altro la digitalizzazione sta aiutando a portare a galla incongruenze all'interno dello stesso dizionario. Nella seconda parte dello scritto si propone un tipo di voce più accessibile all'apprendente di italiano L2 o al lettore italofono in formazione.

Il terzo contributo argomenta che le collocazioni sono sempre state osservate e registrate dai lessicografi del passato, anche se con una diversa consapevolezza rispetto all'oggi, e osserva che in un dizionario per apprendenti è necessario trovare dei criteri di selezione basati su considerazioni funzionali per decidere quali collocazioni registrare. Gli esercizi della sperimentazione riportati nell'introduzione, in particolare nel §1.5.2.1, dimostrano che è necessario fare ancora molto per riuscire a far cogliere agli studenti in formazione i rapporti preferenziali, diversi da quelli fissi dei modi di dire e dei proverbi, che i linguisti chiamano collocazioni ristrette. È un percorso che richiede una maggior esposizione delle classi a concordanze estratte da corpora: per arrivare a questa esposizione molto prima dell'università, la penetrazione delle tecnologie nell'insegnamento della lingua madre è fondamentale e la collaborazione fra docente di lingua madre e docente di lingua straniera nel far vedere concordanze estratte da corpora di varie lingue è importante.

Il quarto e ultimo contributo selezionato individua nelle dimensioni e nelle "frontiere" dell'unità lessicale oltre la parola singola uno dei problemi affrontati sia in lessicologia che in lessicografia e in filigrana ripropone i vantaggi offerti dalla lessicografia digitale che, grazie alla ricerca tuttotesto, non preclude il ritrovamento di un'unità oltre la parola singola, qualunque sia il modo in cui è stata lemmatizzata.

La tesi si articola in un corposo capitolo introduttivo, in quattro capitoli contenenti i testi proposti inquadrati ciascuno da brevi introduzioni e conclusioni e da una conclusione generale che riannoda le fila delle varie parti e si proietta verso sperimentazioni future.

Il capitolo introduttivo a sua volta è organizzato in tre parti. La prima, composta dal § 1.2, cerca di chiarire quale nuova terminologia sia necessaria per parlare di dizionari digitali e a tal fine, dopo una breve ricapitolazione delle posizioni prevalenti fra i metalexicografi, propone nel cap. 8 un glossario pratico illustrato con immagini tratte da dizionari digitali. Si tratta di un glossario rivolto agli insegnanti in servizio e in formazione ed eventualmente ai loro allievi ed è già stato diffuso con buon riscontro tra studenti universitari di lingue e insegnanti durante corsi di formazione.

La seconda parte del capitolo introduttivo, composta dai §§ 1.3 e 1.4, cerca di far luce su una materia in continua evoluzione per via del mutare delle modalità d'accesso ai

dizionari e del supporto degli stessi: si propone una tipologia di dizionari digitali, partendo dal punto di vista del metalessicografo, ma non trascurando quello del linguista computazionale.

Nella terza parte, costituita dai §§ 1.5 e 1.6 si discute su quello che potrebbe essere il ruolo della lessicografia digitale nell'insegnamento delle lingue, facendo esempi concreti di esercizi preparati per classi di scuole con allievi in prevalenza provenienti da famiglie con grado di istruzione medio-basso, o da famiglie non italofone. Alcuni degli esercizi che non sono stati sperimentati, o sono stati sperimentati dal docente senza la nostra osservazione diretta e senza la relativa raccolta di risposte, sono riportati in appendice, si vedano i §§ 7.3 e 7.4. Gli esercizi di cui si discute di più sono stati sperimentati in due classi campione: una prima (età 13-14 anni) di un comune dell'area metropolitana di Torino e una terza serale di futuri meccanici in un istituto tecnico del centro di Torino. L'età degli studenti della classe serale varia da 17-18 anni a 29-30; alcuni di loro durante il giorno lavorano.

Tre test di consultazione finale, due per l'italiano e uno per il francese, sono stati proposti, oltre che nelle due classi sperimentali, anche in due classi di controllo appartenenti alle stesse scuole.

Abbiamo cercato di avere classi di controllo il più simili possibile, ma va dichiarato che le classi dei docenti che hanno accettato di condurre la sperimentazione, sono per ammissione stessa dei docenti, classi con allievi dalla preparazione scolastica precedente molto diversificata e con diverso grado di motivazione individuale nei confronti dello studio. Le classi di controllo, specie la prima della scuola situata nell'area metropolitana, sono apparentemente classi più omogenee. La classe di controllo trovata per la terza "meccanici" era una terza "informatici" e la sera del test aveva un numero di presenti molto ridotto.

Vengono riportati i risultati dei test che consideriamo più inerenti allo scopo ultimo di questa tesi che è, lo ricordiamo, far emergere i dizionari digitali come basi di dati che permettano ricerche avanzate online, che li presentino come banco di allenamento per ricerche con filtri e operatori booleani, poiché i risultati delle ricerche sono parole (con definizione raggiungibile con un clic), cioè dati più familiari di altri per l'utente giovane o per l'utente inesperto che non abbia mai fatto ricerche avanzate in banche di dati.

Dai risultati si ricavano suggerimenti per formulare meglio le consegne di questi esercizi di consultazione alquanto innovativi, consegne in cui non è semplice evitare uso di terminologia specifica. Si ricavano spunti per preparare versioni digitali degli esercizi stessi da svolgersi online, individualmente, fuori dalla classe o nella classe, ma con risposte chiuse che consentano forme di correzione automatica e nello stesso tempo forniscano le motivazioni delle scelte sbagliate.

Dalle sperimentazioni provengono anche suggerimenti per le case editrici di dizionari digitali, che da un lato corrono il rischio di dare troppa informazione all'utente inesperto e dall'altra non danno talvolta quella che l'utente trova nella ricerca con Google, in particolare il suggerimento di quale parola si voleva cercare ma si è digitata sbagliata. Così come non danno ancora, se non in pochi, ciò che si trova nei corpora ben fatti, ossia la possibilità di venir ricondotto da una forma (coniugata, plurale, alterata, abbreviata, sincopata, apocopata o aferetica) al lemma, questione vitale per l'apprendente non di lingua madre, ma anche per l'italofono in formazione che si voglia far avvicinare ai testi della tradizione poetica letteraria del passato.

Nelle conclusioni generali si precisa che si tratta di considerazioni scaturite da una ricerca sperimentale in evoluzione, condotta anche al di fuori dell'area torinese, in altre parti d'Italia, e tenendo conto che la maggior parte delle scuole non vuole ancora aprire ai dizionari in wifi consultati attraverso il cellulare.

La sperimentazione in classi serali di maggiorenni mirava anche a verificare la fattibilità di uso del cellulare in classi di studenti più responsabili, ma si è scontrata con questioni pratiche come la difficoltà di consultare al cellulare un sito per le scuole, pensato per la fruizione alla lavagna multimediale, quindi non adattivo come quello commercializzato per le grandi aziende e università e come la app del dizionario venduto singolarmente per esser consultato sul cellulare.

Si prendono, in vista del proseguimento della sperimentazione, in seria considerazione i pro e i contro dell'introduzione del BYOD (bring your own device), cioè del permettere allo studente di portare il proprio portatile, tablet o smartphone in classe e si valutano le possibilità che sia il solo insegnante ad accedere a corpora e al dizionario digitale come base di dati durante la lezione per mostrare abbastanza spesso ricerche avanzate, prevedendo esercitazioni al computer per ogni allievo nell'aula informatica, almeno una volta ogni due settimane, o convincendo il docente di informatica a fare anche ricerche avanzate in corpora durante le sue ore.

In Appendice si trovano versioni di esercizi di consultazione fattibili con dizionari online gratuiti che permettono quasi esclusivamente ricerche di parole singole; attraverso queste versioni si recupera, per un utilizzo futuro e allargato, almeno la parte di allenamento alla consultazione del dizionario digitale che ha caratterizzato la sperimentazione.

Inchieste fra i docenti e i discenti sembrano avallare la credenza che non sia necessario spiegare come si usa un dizionario digitale e la sperimentazione fatta dimostra che invece un allenamento ci vuole: più pratico e rapido da fare dell'allenamento che un tempo si faceva per la consultazione dei dizionari cartacei, ma ugualmente necessario.

Nei capitoli 2, 3, 4, e 5 stanno le quattro pubblicazioni riprodotte con brevi introduzioni e conclusioni che le ricollegano al capitolo introduttivo e talvolta ne aggiornano la bibliografia.

Il capitolo 6 contiene delle conclusioni generali *in itinere* perché si programma di proseguire la sperimentazione partendo dai risultati finora ottenuti. È articolato in tre parti: una ricapitolazione della tesi, sperimentazioni programmate nel futuro prossimo e prospettive a medio termine.

Segue infine un'appendice con i testi di due novelle di Giovanni Verga e rispettivi esercizi, attività prodotte ma non sperimentate su Cavalcanti e Guinizzelli, la tabulazione dei risultati di alcuni esercizi, le versioni dei test di consultazione e una versione semplificata del test di consultazione per italiano e infine il questionario distribuito all'inizio fra gli studenti.

Il cap. 8 è costituito dal Glossario pratico.

Chiude la bibliografia complessiva relativa al cap. 1, alle introduzioni e conclusioni dei capp. 2, 3, 4, 5 e al cap. 6. Si precisa che in tale bibliografia non sono confluite le bibliografie dei quattro scritti già pubblicati.