

XENIA. STUDI LINGUISTICI, LETTERARI E INTERCULTURALI



**MARTINA
NIED CURCIO**

L'USO
DEL DIZIONARIO
NELL'INSEGNAMENTO
DELLE LINGUE
STRANIERE



Roma TriE-Press
2022

XENIA. STUDI LINGUISTICI, LETTERARI E INTERCULTURALI

Collana del Dipartimento di
LINGUE, LETTERATURE E CULTURE STRANIERE

NELLA STESSA COLLANA

1. G. DE MARCHIS (a cura di), *Di naufragi ne so più che il mare. La Cattedra "José Saramago" ricorda Giulia Lanciani*, 2019
2. L. PIETROMARCHI, A. SILVESTRI (a cura di), *Séduction et Vengeance : La cousin Bette de Balzac*, 2020
3. S. POLLICINO, I. ZANOT (a cura di), *Parole che non c'erano. La lingua e le lingue nel contesto della pandemia*, 2021

XENIA. STUDI LINGUISTICI, LETTERARI E INTERCULTURALI

Collana del Dipartimento di
LINGUE, LETTERATURE E CULTURE STRANIERE

4

MARTINA NIED CURCIO

**L'USO DEL DIZIONARIO
NELL'INSEGNAMENTO
DELLE LINGUE STRANIERE**



Roma TrE-Press
2022

La Collana “*Xenia. Studi Linguistici, Letterari e Interculturali*”, edita dalla Roma TrE-Press, è stata creata nel 2019 per proporre, all’interno di una cornice editoriale comune, pubblicazioni scientifiche scritte o curate dai docenti del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell’Università degli Studi Roma Tre. La varietà delle proposte riflette le diverse linee di ricerca dipartimentali, nonché la pluralità teorica e metodologica che contraddistingue l’attività del corpo docente.

Direttore della Collana:
Giorgio de Marchis

Comitato scientifico:
Richard Ambrosini; Fausta Antonucci; Camilla Cattarulla; João Cezar de Castro Rocha (*Università dello Stato di Rio de Janeiro – UERJ*); Dora Faraci; Natal’ja V. Kovtun (*Università di Krasnojarsk – KGPU*); Giuliano Lancioni; Rosa Lombardi; Edoardo Lombardi Vallauri; Stefania Nuccorini; Luca Pietromarchi; Luca Ratti; Giovanni Sampaolo.

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Elaborazione grafica della copertina: **MOSQUITO**, mosquitoroma.it

Caratteri tipografici utilizzati:
AK11 (copertina e frontespizio)
Times New Roman (testo)

Impaginazione e cura editoriale: Colitti-Roma colitti.it

Edizioni: Roma TrE-Press ©
Roma, luglio 2022
ISBN: 979-12-5977-087-5

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest’opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International License* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.



L’attività della *Roma TrE-Press* è svolta nell’ambito della
Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Indice

CAPITOLO I

| | |
|----------------------------------|---|
| C'ERA UNA VOLTA IL DIZIONARIO... | 7 |
|----------------------------------|---|

CAPITOLO II

| | |
|---|----|
| LA RICERCA SULL'USO DEL DIZIONARIO | 13 |
| 1. La nascita di una nuova disciplina | 13 |
| 2. Atti di consultazione e situazioni di utilizzazione di un dizionario | 15 |
| 3. L'utente e i suoi bisogni lessicografici | 19 |
| 4. La valutazione dell'atto di consultazione e gli errori dell'utente | 25 |

CAPITOLO III

| | |
|---|----|
| QUESTIONI METODOLOGICHE E METODI DELLA RICERCA SULL'USO DEL DIZIONARIO | 29 |
| 1. Le basi metodologiche | 31 |
| 2. I metodi | 35 |
| 2.1. Questionario | 35 |
| 2.2. Intervista | 44 |
| 2.3. Osservazione | 45 |
| 2.4. Verbale d'utilizzazione | 47 |
| 2.5. Esperimento d'utenza | 55 |
| 2.6. Test sull'utenza | 57 |
| 2.7. Log files | 60 |
| 2.8. Eye-tracking | 63 |
| 3. La triangolazione di metodi | 65 |

CAPITOLO IV

| | |
|---|----|
| L'USO DEL DIZIONARIO E LA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE | 67 |
| 1. Categorizzazione degli studi empirici | 69 |
| 2. Studi empirici nell'ambito della didattica delle lingue straniere | 73 |
| 2.1. Risultati di studi le cui informazioni provengono dagli utenti stessi tramite questionari e/o interviste | 74 |
| 2.2. Risultati di studi svolti in una situazione d'utilizzazione concreta e con un utente <i>in actu</i> | 77 |
| 2.3. Studi con l'obiettivo di ottenere delle informazioni sull'effetto dell'uso del dizionario attraverso esperimenti d'utenza oppure test sull'utenza | 81 |
| 2.4. Studi sull'uso del dizionario elettronico | 83 |
| 2.5. Studi che esaminano l'efficacia della didattica dei dizionari | 87 |

CAPITOLO V

| | |
|--|-----|
| STUDI EMPIRICI SULL'USO DEL DIZIONARIO NELL'APPRENDIMENTO DEL TEDESCO COME LINGUA STRANIERA | 91 |
| 1. L'uso del dizionario cartaceo nella traduzione didattica | 92 |
| 2. L'uso del dizionario bilingue per la ricerca di equivalenti | 97 |
| 3. L'uso dello smartphone come strumento lessicografico | 105 |
| 4. La consultazione di dizionari online e applicazioni per cercare unità fraseologiche | 119 |
| 5. L'uso di dizionari, corpora di traduzione e testi paralleli a confronto | 126 |
| 6. L'uso di risorse online da parte di studenti italiani, portoghesi e spagnoli | 131 |
| 7. La competenza nell'utilizzo del dizionario da parte di insegnanti di Tedesco | 139 |

CAPITOLO VI

| | |
|---|-----|
| CONSEGUENZE PER LA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE, LA LESSICOGRAFIA E LA RICERCA SULL'USO DEL DIZIONARIO | 151 |
| BIBLIOGRAFIA | 163 |
| GLOSSARIO | 189 |
| LE 15 TESI DI VILLA VIGONI | 193 |

Capitolo I

C'era una volta il dizionario...

La lessicografia e la produzione di dizionari ed enciclopedie hanno una lunga tradizione storica. L'esistenza di opere lessicografiche di riferimento si basa generalmente sul fatto che, in considerazione del gran numero di lingue e varietà linguistiche, si è sempre sentita la necessità di realizzare la comunicazione linguistica negli ambiti della vita considerati importanti. I dizionari hanno sempre accompagnato tutti i tipi di culture scritte. Sostanzialmente, è ai gruppi culturali e socialmente determinanti – con le accademie da loro create – che si deve l'incoraggiamento a promuovere la lessicografia. I dizionari erano essenziali per lo studio delle Sacre Scritture, e nella letteratura per la comprensione dei testi antichi e stranieri. Inoltre, con il profilarsi di interessi scientifici, missionarietà, colonizzazione, nazionalizzazione, attività diplomatica e bellica in politica estera, ecc. sono emerse le esigenze di creare contatti con altre culture e da qui l'origine di interpreti e dizionari. Nel sistema educativo di tutto il mondo, i prodotti lessicografici sono stati necessari quali sussidi, volti a migliorare le competenze linguistiche di base e a facilitare lo studio delle lingue straniere, il che ha poi contribuito essenzialmente allo sviluppo degli attuali dizionari monolingui e bilingui (cfr. Wiegand et al. 2010: 98).

Il fatto che le attività lessicografiche potessero svolgere un ruolo significativo nella società è stato riconosciuto anche nella politica internazionale, tra l'altro, nel 1975 nell'Atto finale della Conferenza sulla sicurezza e la cooperazione in Europa (Accordo di Helsinki). La classificazione della lessicografia come prassi culturale («kulturelle Praxis», Wiegand et al. 2010: 3, 103) dimostra l'importante ruolo pedagogico-culturale della lessicografia.

Anche se i dizionari sono cambiati in termini di struttura, aspetto e medium – soprattutto per via della globalizzazione e della digitalizzazione – la loro importanza per la società, così come per il singolo, non è affatto diminuita. Anzi. Dizionari, enciclopedie e altre opere di consultazione costituiscono uno strumento centrale e fondamentale non solo per la traduzione e per l'apprendimento di

una lingua straniera; la loro consultazione fa parte delle strategie di base per ottenere nuove informazioni e accedere al mondo del sapere – anche se è facile pensare che i traduttori automatici e quelli vocali istantanei possano addirittura sostituire i dizionari elettronici e online. Proprio in questo campo è importante sottolineare che l’affidabilità e la reperibilità dei dati lessicografici costituiscono un criterio di qualità, essenziale per i dizionari, ma a sua volta determinante per il valore di utilizzo da parte degli utenti. I dizionari compilati da lessicografi esperti e professionisti sono un valido strumento per l’acquisizione di nuove conoscenze all’interno dei processi di apprendimento scientifico e tecnico nella prima lingua, ma anche nella lingua straniera e nel linguaggio settoriale.

Per quanto riguarda l’apprendimento delle lingue straniere, il Consiglio d’Europa con la sua politica linguistica assegna ai dizionari (e alle opere di consultazione in generale) e al loro uso adeguato un ruolo fondamentale: ricercare informazioni, attivare conoscenze pregresse, utilizzare risorse ausiliari, utilizzare strategie di *problem-solving*, controllare e correggere, sono solo alcune delle importanti strategie comunicative in un contesto, in cui il dizionario può essere utilizzato come opera di riferimento (cfr. Consiglio d’Europa 2002: 17, 62-92; Glaboniat et al. 2005: 96-105 e 233-234).

Merten (2011: 357), riguardo alla ricerca di informazioni e all’uso dei dizionari, parla di una relazione a vita tra utente apprendente e dizionario («*lebenslange Lerner-Wörterbuch-Beziehung*»). Sostiene infatti che la ricerca delle informazioni sui dizionari e nelle enciclopedie sia una tecnica di lavoro elementare, necessaria per tutta la vita per poter acquisire informazioni (*lifelong learning*). Un uso adeguato del dizionario è una delle competenze importanti per tutte le materie scolastiche e anche al di fuori della scuola. L’uso quotidiano del dizionario è un prerequisito per la costruzione di questa competenza. Per questo motivo, fin dalle scuole elementari gli studenti dovrebbero essere sensibilizzati all’uso del dizionario per la propria produzione di testi e a controllare tali testi con il dizionario. L’utilizzo delle opere di riferimento permette agli studenti di gestire i propri testi elaborati in modo autonomo e sotto la propria responsabilità. Se lo studente impara l’uso dei dizionari in modo sistematico e si rende conto del quando e perché utilizzarlo, si convince dell’utilità della consultazione ed è motivato a continuare a utilizzarlo (ibid.: 357). Sebbene Merten si riferisca principalmente all’insegnamento della lingua madre, queste affermazioni possono essere applicate anche all’insegnamento delle

lingue straniere. Tuttavia, nella realtà quotidiana dell'insegnamento delle lingue straniere sembra che l'uso di un dizionario, monolingue che bilingue, non sia un argomento preso in considerazione (cfr. Nied Curcio 2015b). Sta spesso alla volontà del singolo docente, se e quanto farne uso a lezione, sempre che sia consentito. Lo studente viene lasciato solo nella decisione di utilizzare o meno un dizionario. Non si perviene a una riflessione consapevole sull'ipotesi di utilizzarlo, né su quale, quando e come. Nei tempi di Internet l'analisi delle risorse utilizzate e la successiva discussione e riflessione – non solo su dizionari online, ma anche su risorse linguistiche in generale – dovrebbero giocare un ruolo fondamentale nell'apprendimento delle lingue straniere.

Nella didattica delle lingue moderne, l'uso del dizionario, in particolare quello bilingue, è sempre dipeso dalle ipotesi riguardo all'acquisizione della lingua madre (L1) e della lingua straniera (L2), e di conseguenza dall'uso della madrelingua e del confronto linguistico come metodo e strategia. Nei metodi più diretti e comunicativi, che hanno sostituito quello di grammatica-traduzione, il dizionario bilingue è stato proprio bandito; per decenni solo quello monolingue è stato concesso in alcune situazioni di produzione scritta. Si è cercato a tutti i costi di non ricadere nel metodo grammaticale-traduttivo. In più, si pensava che l'uso del dizionario fosse in contraddizione con gli obiettivi comunicativi di un insegnamento moderno (cfr. Zöfgen 2010: 107). Ma la realtà è stata sempre diversa. L'asserzione di Snell-Hornby (1987: 167) che «[...] nearly all the students use dictionaries practically every day [...]» vale ancora oggi, anche se il medium è cambiato.

A partire dagli anni '90, e soprattutto in seguito alla pubblicazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2002), l'uso dei dizionari nell'insegnamento delle lingue straniere è diventato di nuovo importante. Zöfgen (2010: 108) sostiene che l'autonomia, la creatività e la consapevolezza della lingua da parte degli studenti ottengono un maggiore riconoscimento. Non si pongono più in modo così mentalmente rigido rispetto al fatto che i dizionari e il loro uso competente sono indispensabili per l'apprendimento di una lingua straniera a lungo termine. In relazione ai metodi e alle forme di apprendimento autoresponsabili, viene attribuita grande importanza all'uso autonomo dei dizionari. Herbst & Klotz (2003: 288) sostengono addirittura che l'uso di una lingua straniera comporta quasi sempre l'uso di dizionari e che lo scopo dell'insegnamento delle lingue straniere deve quindi essere quello di definire la competenza da insegnare in modo tale che essa non sia intesa esclusivamente come

competenza linguistica, ma come competenza per affrontare situazioni comunicative nella lingua straniera. Anche Corda & Marellò hanno scritto già nel 2004 che i dizionari erano tornati di nuovo attuali. Ciò è confermato anche dal fatto che l'odierna produzione lessicografica è rivolta in particolare agli studenti di lingue straniere (cfr. Domínguez Vázquez & Valcárcel Riveiro 2015).

Purtroppo nell'insegnamento delle lingue straniere si dà per scontato che gli studenti abbiano imparato a usare un dizionario nelle lezioni di lingua madre e che ora applichino questa capacità in modo del tutto naturale all'uso del dizionario bilingue (cfr. Bimmel & Van de Veen 2000: 38). Gli studenti, invece, si aspettano dal docente la presentazione di varie risorse per l'apprendimento e la spiegazione del loro uso. Questo equivoco nella percezione dell'uso del dizionario è durato a lungo, facendo sì che di solito non avesse luogo (e spesso è così ancora oggi) alcun insegnamento esplicito a tale riguardo.

Nella ricerca empirica, il ruolo del dizionario, la sua utilità effettiva e l'uso appropriato in ambito didattico sono stati poco conosciuti e studiati. Solo negli anni recenti sono apparsi studi empirici sull'uso del dizionario, anche su quello elettronico, grazie alla nascita di un nuovo ambito di ricerca all'interno della metalessicografia – la *ricerca sull'uso del dizionario*¹ (ingl. *Research into dictionary use*; ted. *Wörterbuchbenutzungsforschung*). La *ricerca sull'uso del dizionario* serve non solo per imparare di più sull'uso pratico del dizionario da parte di un utente, ma anche per migliorare la qualità dei futuri dizionari e soprattutto per renderli di più facile uso, insomma più *userfriendly* (Wiegand 1998: 259).

Nella presente pubblicazione, la ricerca sull'uso del dizionario

¹ Per quanto riguarda la terminologia lessicografica in quest'opera si fa riferimento al «Repertorio alfabetico di equivalenti italiano-tedesco» del *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research* (Wiegand et al. 2010, CD, (pdf) pp. 157-181, Wiegand et al. 2020c). I collaboratori lessicografici/traduttori, responsabili per la traduzione degli equivalenti in Italiano sottolineano che la maggior parte dei termini italiani inclusi nel dizionario sono di nuova creazione e che essi hanno le caratteristiche di iniziali suggerimenti terminologici (Wiegand et al. 2010: XXVIII, XXXIV). In questa pubblicazione sono inseriti in modo coerente sempre i termini in Italiano, Inglese e Tedesco. Alla fine del libro è stato aggiunto anche un glossario trilingue. In alcuni casi, purtroppo, si possono osservare delle incongruenze tra termini dello stesso campo, p.e. *contesto d'utilizzazione* e *contesto esterno d'utilizzazione* ma *contesto interno di utilizzo* (cfr. II 2.), *test sull'utenza* e *test sull'utenza monotematico* ma *test di utenza politematico* e (cfr. III 2.6.) e *pratica generale dell'uso del dizionario* ma *prassi di utilizzo del dizionario*.

viene ampiamente trattata per la prima volta in lingua italiana. A questo scopo sono stati inclusi tutti gli studi del settore usciti fino al 2021. Nella prima parte (cap. II) viene indagata la nascita di questa disciplina scientifica nell'ambito germanofono e vengono affrontati i vari termini e concetti intorno all'*atto* e la *situazione di consultazione* insieme all'*utente* di un dizionario con i suoi *bisogni lessicografici*. In particolare, si fa riferimento alla teoria e alla terminologia di Herbert Ernst Wiegand († 2018), iniziatore e promotore di questa sottodisciplina della metalessicografia, e a pubblicazioni che prendono di mira questo approccio in modo critico. Il terzo capitolo è dedicato alle questioni metodologiche che indagano i diversi metodi usati frequentemente negli ultimi decenni e l'approccio plurimetodologico (cap. III 3.). Nel quarto capitolo la disciplina viene descritta e collegata all'ambito della didattica delle lingue straniere. Si esamina l'uso del dizionario nell'insegnamento delle lingue straniere e viene presentata una *overview* degli studi empirici in cui l'apprendente di lingue straniere è l'*utente* concreto (cap. IV). Sono inclusi più di 200 studi con i rispettivi risultati sull'uso dei dizionari (anche online). La sinossi si basa su studi empirici condotti su scala mondiale, in particolare sono stati presi in considerazione gli studi realizzati in Cina, Germania, Giappone, Gran Bretagna, Paesi Bassi, Polonia e Stati Uniti. La lingua più coinvolta come lingua straniera è – per ovvi motivi – l'Inglese. Molto meno frequenti sono gli studi con l'utilizzo di dizionari di altre lingue come il Francese o lo Spagnolo. Le ricerche in genere non riguardano l'uso del dizionario nell'ambito del Tedesco come lingua straniera, motivo per cui l'autrice, nel 2009 ha cominciato a condurre degli studi empirici con un utente che impara la lingua tedesca come lingua straniera (L2/L3). Gli studi e i relativi risultati sono descritti in modo dettagliato nel capitolo V. I risultati provano che nel periodo di tempo preso in esame (2009-2019) non solo sono cambiati gli strumenti lessicografici a causa della crescente digitalizzazione, ma anche quanto sia accelerato l'adeguamento all'uso di queste risorse da parte degli studenti. Nell'ultimo capitolo (cap. VI), dopo aver accorpato i risultati dei capitoli IV e V (e di conseguenza sulla base di una notevole quantità di dati analizzati), vengono avanzate delle richieste in merito ai tre ambiti coinvolti: la didattica delle lingue straniere, la lessicografia pratica e la ricerca sull'uso del dizionario stesso. L'opera si conclude con un glossario trilingue Italiano-Inglese-Tedesco, di tutti i termini tecnici utilizzati nella pubblicazione, la bibliografia (dizionari inclusi) e le 15 tesi di Villa Vigoni sulla lessicografia.

Capitolo II

La ricerca sull'uso del dizionario

La *ricerca sull'uso del dizionario* è l'ambito più giovane della metalessicografia e – come è stato detto in precedenza – contribuisce allo sviluppo di prerequisiti scientifici per un uso adeguato del dizionario, con l'obiettivo di rendere più efficiente e di facile utilizzo la consultazione da parte dell'utente e incoraggiare i lessicografi a elaborare nuove edizioni di dizionari più adatti all'utente. Essendo i dizionari – sia in forma cartacea o elettronica, monolingue o bilingue – oggetti d'uso, indipendentemente dall'approccio all'uso del dizionario da parte degli utenti, ne consegue che questi dovrebbero assumere un ruolo centrale nella concezione dei processi lessicografici (Tarp 2008: 33-43; Wiegand 1998: 259-260). La teoria generale della lessicografia deve quindi includere due ambiti culturali interrelati che si influenzano a vicenda: quello degli utenti dei dizionari e quello dei lessicografi.

1. *La nascita di una nuova disciplina*

Il più importante promotore della *Wörterbuchbenutzungsforschung*, la *ricerca sull'uso del dizionario*, e della creazione di questa disciplina nel mondo scientifico germanofono è stato Herbert Ernst Wiegand (1936-2018)¹. Per molti anni, la disciplina è stata il ramo meno sviluppato ed elaborato della metalessicografia. Nondimeno, negli ultimi decenni questo settore interdisciplinare è diventato una disciplina autonoma nel senso scientifico-teorico e con uno stato accademico ufficiale. La teoria lessicografica considera l'uso dei dizionari come un prezioso strumento di ricerca, equivalente allo studio della struttura, l'elaborazione e la storia dei dizionari (cfr. Engelberg & Lemnitzer 2009: 83).

Inizialmente, la *ricerca sull'uso del dizionario* è stata condotta soprattutto dalle case editrici lessicografiche. Il fatto che i risultati di

¹ <<http://www.herbert-ernst-wiegand.de/>> (31.01.2022)

queste ricerche da parte delle case editrici risultino utili in merito alle considerazioni di mercato, non è uno svantaggio, è anzi una conseguenza ineludibile. Tuttavia, bisognerebbe evitare che la *ricerca sull'uso del dizionario* fosse condotta o avviata esclusivamente da coloro che traggono un profitto economico dalla vendita di dizionari, poiché è inevitabile che una serie di questioni scientifiche non verrebbe presa con la dovuta attenzione. Chiunque produca dizionari si impegna a far sì che i propri dizionari si vendano sempre meglio e di più. Invece, bisogna condurre le ricerche sull'uso del dizionario in modo indipendente (dal mercato), con lo scopo di migliorare la produzione lessicografica, avendo ben presente uno specifico utente, desiderio che Wiegand si è sempre impegnato a soddisfare.

Con l'elaborazione delle basi teoriche e metodologiche della *ricerca sull'uso del dizionario*, Herbert Ernst Wiegand ha preparato la strada per gli studi empirici. Ma ancora nel 2008 lui stesso lamenta lo sviluppo lento del settore a causa della difficoltà dell'acquisizione di dati empirici. Ha considerato inoltre estremamente controverso lo stato della ricerca in relazione all'uso dei dizionari soprattutto nella traduzione, poiché le riflessioni teoriche e i risultati della ricerca empirica spesso non corrispondevano tra loro e la base metodologica a volte lasciava molto a desiderare (cfr. Wiegand, 2008: 1-2, Welker 2010: 7). Tuttavia, il settore ha guadagnato importanza nel corso degli ultimi anni, in particolare dopo gli anni 1990, e questo si deve a quei lessicografi e metalessicografi che hanno intrapreso molte ricerche empiriche sull'uso del dizionario. Il numero ha raggiunto proporzioni tali da rendere sempre più difficile l'*overview* (cfr. Tarp 2009: 276).

I dizionari sono oggetti d'uso e sono fatti per essere utilizzati (Wiegand 1998: viii). Perciò lo scopo della *ricerca sull'uso del dizionario* deve essere quello di rispondere con maggior precisione alle seguenti domande:

- chi utilizza un dizionario?
- in che modo?
- con quali condizioni esterne?
- in quale momento?
- per quanto tempo?
- in quale luogo?
- per quale motivo?
- per quale scopo?
- con quale successo?
- con quali conseguenze?

Le conoscenze di queste risposte possono poi essere utilizzate per adattare meglio i futuri dizionari alle esigenze dei vari tipi di utenti. La *ricerca sull'uso del dizionario* non serve solo a saperne di più sull'uso pratico e concreto dei dizionari da parte degli utenti, ma la logica e la legittimità di questa pratica culturale derivano dal fatto di creare le condizioni per una maggiore efficienza di utilizzo e di aumentare la percentuale di *atti di consultazione* che hanno esito positivo.

2. *Atti di consultazione e situazioni di utilizzazione di un dizionario*

Welker lamenta che in molti studi sull'uso del dizionario esiste una certa mancanza di chiarezza, quando diversi tipi di *situazioni d'utilizzazione* si mescolano tra di loro, che conducono a generalizzazioni improprie sulla base di risultati inerenti a una particolare situazione:

«In many papers on dictionary use there is a certain lack of clarity, when different types of situations of use are mingled together, reflecting improper generalizations made on the basis of the results of studies of one particular situation.» (Welker 2010: 7)

Per dimostrare la sua posizione si cita il seguente esempio:

«Let's suppose that someone is studying the effect of the use of monolingual English dictionaries by French high school students during the reading of a text, and that he or she observes that the use of those dictionaries has worsened comprehension or reduced reading speed. It would be an improper generalization to say "dictionary use in language learning is harmful". Research results must not be extrapolated to other situations.» (ibid.)

Wiegand scrive che tutti i dizionari sono stati elaborati al servizio degli *utenti*, con la finalità di mettere a disposizione le informazioni da questi ricercate e quando l'obiettivo finale, ovvero quello di ottenere l'effetto per il quale sono stati realizzati, viene raggiunto, in tal caso si può parlare di *scopo autentico e utilizzazione usuale* (Wiegand 1998: 298-365, 360, 363, 367, Wiegand et al. 2010: 95-96, 215-216). Ad esempio, lo scopo autentico di un dizionario di pronuncia è quello di essere utilizzato per ricercare informazioni sulla pronuncia di un determinato vocabolo.

Partendo da questo approccio orientato all'*atto di consultazione*,

Wiegand sostiene che chiunque usi un dizionario agisce: «Jeder, der ein Wörterbuch benutzt, handelt.» (Wiegand, 1998: 262). Compito della *ricerca sull'uso del dizionario*, infatti, consiste – sulla base di dati empirici – nel descrivere gli *atti* effettivamente eseguiti dall'utente al fine di far emergere una panoramica sulle varie modalità di eseguire azioni che appartengono all'atto *utilizzare un dizionario* e ai suoi sottotipi (cfr. fig. 1).

Si fa distinzione tra numerosi tipi di utilizzazione, definiti in base a determinati *obiettivi dell'utente* (ingl. *user's aim*; ted. *Benutzerziel/Benutzungsziel*). Nel Dictionary of Lexicography and Dictionary Research (Wiegand et al. 2010: 680) l'*obiettivo dell'utente* viene definito come «aim of a dictionary user to be able to retrieve relevant lexicographic information from appropriate lexicographic data».

Il dizionario può essere utilizzato come *atto comunicativo* oppure come *atto non comunicativo*. Se il dizionario viene utilizzato in base al suo scopo autentico – cioè in modo usuale con delle domande specifiche di consultazione – l'utente svolge un *atto di consultazione*. La consultazione di un dizionario con domande aperte sulla lingua riguarda l'utilizzazione del dizionario come una specie di «Lesebuch», libro di lettura (Wiegand et al. 2010: 681).

In un atto non comunicativo, l'impiego non usuale di un dizionario include il suo uso come opera di controllo, con delle domande di controllo, p. es. da parte di un critico per scrivere una recensione. Oltre a questi tipi esiste l'uso del dizionario come un semplice oggetto che viene utilizzato per uno scopo diverso da quello previsto ad es. come appoggio di una lampada da tavolo (ibid.).

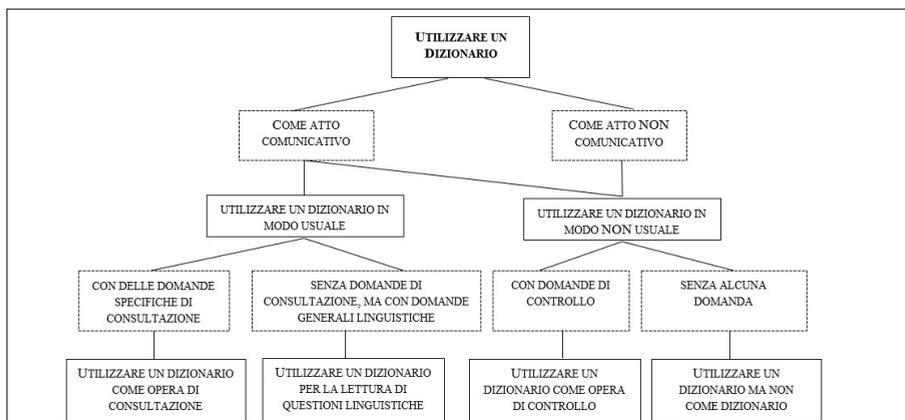


Fig. 1: Quadro semplificato degli atti di consultazione (cfr. Wiegand 1998: 367)²

² Traduzione dell'autrice sulla base di Wiegand et al. 2020c.

L'ultimo tipo di utilizzazione del dizionario è l'uso propedeutico (non incluso nella figura 1, anche se lessicograficamente rilevante). Il dizionario viene utilizzato per conoscere lo scopo autentico con l'obiettivo di imparare a usarlo in futuro, in situazioni autentiche e in atti comunicativi (Wiegand et al. 2010: 681).

Secondo Tarp (2009: 277), la classificazione proposta da Wiegand è alquanto problematica. Tarp si pone infatti la domanda perché l'atto di utilizzare un dizionario con delle domande di controllo viene definito come un *atto non usuale* mentre la consultazione di un dizionario per la lettura di questioni linguistiche viene considerata *usuale*. Lui stesso propone una classificazione in base a tre criteri (ibid.: 277-278):

- Il tipo di utilizzo in questione è rilevante dal punto di vista lessicografico o no?
- Il dizionario in questione è usato come opera di riferimento o rilevante in qualche altra maniera?
- Il dizionario è usato in base a una funzione specifica o no?

Bisognerebbe – secondo Tarp – distinguere principalmente tra 1) l'utilizzo del dizionario come opera di consultazione vs. altri tipi di utilizzo e 2) la consultazione senza una funzione specifica («non-function-specific consultation») (ibid.: 278), cioè una consultazione di un dizionario in generale, vs. una consultazione inerente a una funzione specifica, che si svolge quando gli utenti cercano aiuto in un'opera lessicografica per soddisfare esattamente le esigenze con le quali si sono rivolti al dizionario («function-specific consultation») (ibid.: 278). Una ricerca sull'uso del dizionario *non come dizionario* ma ad esempio come appoggio di una lampada dal punto di vista lessicografico è ovviamente irrilevante.

L'utilizzazione di un dizionario avviene sempre in una *situazione d'utilizzazione* (ingl. *situation of usage*; ted. *Benutzungssituation*) e in un certo *contesto di utilizzazione* (ingl. *usage context*; ted. *Benutzungskontext*). Il primo termine viene definito come «situation when an active user uses a copy of a dictionary communicatively» (Wiegand et al. 2010: 688). Si sostiene che le tre variabili a) *utente in actu* (cfr. II 3.), b) copia del dizionario e c) atto comunicativo di consultazione, sono responsabili per la definizione precisa di ogni probabile *atto di consultazione*. Per gli studi empirici, la distinzione tra i diversi tipi di *situazioni d'utilizzazione* è particolarmente importante, soprattutto quando si tratta di un utente in azione che svolge un *atto di consultazione* con un obiettivo di consultazione puntuale. A seconda

che l'uso del dizionario avvenga in occasione di conflitti comunicativi, come ad esempio difficoltà e interferenze nella ricezione o produzione del testo, oppure a fronte di difficoltà nelle attività traduttive, o si produca al di fuori di tali conflitti, al fine di acquisire conoscenza, si distingue in *situazione di consultazione determinata da conflitto* (ingl. *conflict-determined consultation situation*; ted. *konfliktbedingte Konsultationssituation*) e *situazione di consultazione senza conflitti*.

Il secondo termine – *contesto di utilizzazione* – si definisce «extra- and intra-individual context in the execution of usage procedures» (ibid.: 685), vuol dire che durante l'*atto di consultazione* si distinguono *contesti esterni d'utilizzazione* e *contesti interni di utilizzo*³ (ibid.: 616, 685) che sono collegati tra loro. La distinzione viene fatta sulla base delle diverse procedure di raccolta dei dati.

Il *contesto esterno d'utilizzazione* (ingl. *external usage context*; ted. *äußerer Benutzungskontext*) comprende:

- il luogo di utilizzazione,
- il tempo di utilizzazione,
- la durata di utilizzazione e
- i legami tra le utilizzazioni.

Il *contesto interno di utilizzo* (ingl. *internal usage context*, ted. *interner Benutzungskontext*) comprende:

- la decisione di utilizzare il dizionario,
- la scelta del dizionario,
- la definizione dell'obiettivo da parte dell'utente e
- gli aspetti cognitivi dell'esecuzione dell'atto di consultazione.

Tarp (2009: 278) distingue – in merito alla *situazione d'utilizzazione* – tra *user situation* che definisce la situazione pre- o extra-lessicografica, cioè prima della consultazione in cui si parla di un *potential user*, e la *usage situation* in cui l'utente si trasforma in un *utente in actu* (cfr. II 3.) che si attiva per soddisfare le proprie esigenze consultando un dizionario o un altro strumento lessicografico. Per Tarp questa distinzione è la base per le ricerche empiriche valide e significative.

«Without a clear distinction between these two completely different types of situations, there is a considerable risk of obtaining deceptive and defective results. Research into the actual usage situation may, if carried out according to scientific standards, lead to reliable information about this type of situation,

³ Alcuni termini sono tradotti in modo incongruente (v. nota 1 in I).

whereas — as will be argued — it can only provide suppositions and vague ideas of the problems and needs occurring in the preceding extra-lexicographical user situation.» (ibid.: 278-279)

Inoltre, Tarp sottolinea che bisogna chiedersi non solo *come* vengono utilizzati dizionari o altri strumenti lessicografici ma anche *chi* sono gli utenti, *dove*, *quando* e *perché* usano i dizionari e con quale risultato. Pertanto, è necessario che *la ricerca sull'uso del dizionario* si concentri sui cinque aspetti, fra loro interrelati:

- «(a) the types of user situations,
- (b) the types of users,
- (c) the types of user needs,
- (d) the users' usage of a dictionary, and
- (e) the degree of satisfaction of the user needs.» (ibid.: 279)

Per questo motivo nel prossimo capitolo esamineremo più da vicino l'*utente* e i suoi *bisogni*.

3. L'utente e i suoi bisogni lessicografici

Com'è stato menzionato precedentemente, i dizionari sono oggetti d'uso che vengono utilizzati da utenti. Senza conoscere i *bisogni dell'utente* (ingl. *user needs*; ted. *Benutzerbedürfnisse*), ma anche senza avere dati sull'esperienza generale dell'utente nel suo uso di un dizionario/dei dizionari, una ricerca non avrebbe nessun senso perché non si potrebbero trarre delle conclusioni pertinenti.

«The aim of dictionary user research is to study how human users interact with dictionaries with the aim of making this interaction more effective (improving success), more efficient (faster), and more satisfying (pleasant to use).» (Lew & De Schryver 2014: 344)

Un *utente* (ingl. *user*; ted. *Benutzer*) viene definito come «every person who can use a dictionary as reference work, reading book on language or as test or training object» (Wiegand et al. 2010: 675). Il riferimento agli *atti* e alle *situazioni d'utilizzazione* è evidente (cfr. fig. 1 in II 2.).

Il prerequisito per poter svolgere delle ricerche sull'utilizzazione è che l'utente abbia già avuto delle esperienze di utilizzo di un dizionario o di uno strumento lessicografico. Per questo scopo è necessario distinguere tra i diversi tipi di *utenti*. Un importante criterio tipologico è il grado di padronanza della *prassi di utilizzo del dizionario*, di conseguenza si possono classificare i seguenti tipi di utenti:

- *l'utente principiante* (ingl. *usage learner*; ted. *Benutzungslerner*); utente che legge le istruzioni per l'uso ed esplora il dizionario per imparare l'uso adeguato («dictionary user that reads the directions for use and experimentally executes procedures of usage in order to learn how to use a dictionary», Wiegand et al. 2010: 686),
- *l'utente informato* (ingl. *knowledgeable user*⁴; ted. *kundiger Benutzer*), utente di un particolare dizionario che può utilizzare il dizionario in un modo che soddisfi i bisogni dell'autore del dizionario («user that fully complies with the user role determined by a specific dictionary», Wiegand et al. 2020a: 183),
- *l'utente istruito* (ingl. *skilled user*; ted. *geschulter Benutzer*), utente potenziale, di una tale competenza nell'ambito della lessicografia il quale, in una determinata *situazione di utilizzo*, sceglie consapevolmente il dizionario più adatto («potential dictionary user who is in the position to make the appropriate choice of dictionaries for any specific situation of use», Wiegand et al. 2017: 408),
- *l'utente iniziato* (ingl. *knowledgeable user*; ted. *eingeweihter Benutzer*), utente pratico il quale riveste tutti i ruoli d'utenza, anche quelli parziali («dictionary user fully complying with all the partial user roles determined by a scientific dictionary», Wiegand et al. 2017: 146).

Gli *utenti informati, istruiti e iniziati* fanno parte dell'iperonimo *utente esperto* (ingl. *experienced user*; ted. *erfahrener Benutzer*), «each dictionary user with experience in dictionary use» (Wiegand et al. 2017: 206) (cfr. fig. 2).

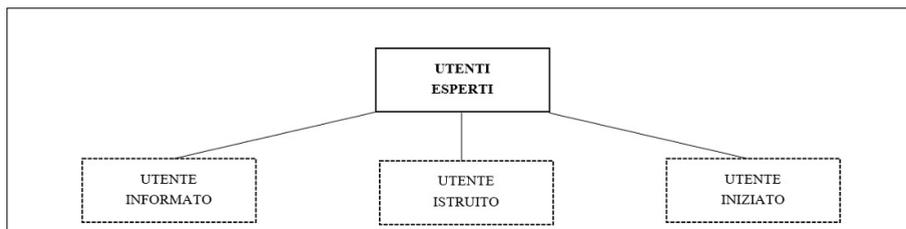


Fig. 2: Utenti esperti

⁴ In Inglese i termini *kundiger Benutzer* e *eingeweihter Benutzer* sono stati tradotti come *knowledgeable user*. (v. nota 1 in I)

Wiegand (1998: 509-510) propone una ulteriore differenziazione in:

| | | |
|--|-----|--|
| <i>utente soddisfatto</i> | VS. | <i>utente insoddisfatto</i> |
| (ingl. <i>successful user</i>) | | (ingl. <i>unsuccessful user</i>) |
| (ted. <i>erfolgreicher Benutzer</i>) | | (ted. <i>erfolgloser Benutzer</i>) |
| <i>utente madrelingua</i> | VS. | <i>utente di lingua straniera</i> |
| (ingl. <i>mother-tongue user</i>) | | (ingl. <i>foreign language user</i>) |
| (ted. <i>muttersprachlicher Benutzer</i>) | | (ted. <i>fremdsprachlicher Benutzer</i>) |
| <i>utente profano</i> | VS. | <i>utente scientifico</i> |
| (ingl. <i>lay user</i>) | | (ingl. <i>scientific user</i>) |
| (ted. <i>Laienbenutzer</i>) | | (ted. <i>wissenschaftlicher Benutzer</i>) |

L'*utente soddisfatto* si differenzia dall'*utente insoddisfatto* come «dictionary user whose usage procedure has achieved its goal.» (Wiegand et al. 2017: 207). L'*utente madrelingua*, in quanto *utente profano*, utilizza i dizionari ortografici più spesso di altri dizionari. Altri dizionari vengono usati più per scopi scientifici piuttosto che per la vita quotidiana (Wiegand et al. 2020a: 387). *Utenti di lingua straniera* utilizzano soprattutto dizionari bilingui o monolingui, sia in contesti comunicativi che non comunicativi. Essi dipendono in particolare dal fatto che la forma del dizionario sia progettata per supportare l'accesso all'*oggetto lessicografico* (ingl. *dictionary subject matter*; ted. *Wörterbuchgegenstand*). In più, il *dizionario di apprendimento* (ingl. *learners' dictionary*; ted. *Lernerwörterbuch*) è destinato principalmente agli *utenti di lingua straniera*.

Nonostante l'affermazione scientifica della disciplina *Ricerca sull'uso del dizionario* e la consapevolezza di porre l'utente al centro dell'attenzione, l'*utente* – per decenni – è stato considerato l'ignoto conosciuto, («der bekannte Unbekannte», Wiegand 1977: 59, Neubauer 1985, Bogaards 2003: 33) i cui bisogni non sono stati veramente presi in considerazione. Bergenholtz e Tarp chiedevano esplicitamente ancora nel 2003 di focalizzare l'attenzione sull'*utente* con i suoi *bisogni* specifici in una determinata situazione:

«Consequently, all theoretical and practical considerations must be based upon a determination of these needs, i.e. what is needed to solve the set of specific problems that pop up for a specific group of users with specific characteristics in specific user situations.» (Bergenholtz & Tarp 2003: 172)

Per l'elaborazione di dizionari e durante tutto il processo lessicografico, l'*utente* dovrebbe stare sempre nel focus. Negli studi riferiti agli *utenti profani*, il gruppo degli apprendenti di lingue straniere (che fa parte degli *utenti di lingua straniera*) è quello più ricercato (cfr. Wiegand 1998: 264, Welker 2010: 10). È più complesso, infatti, trovare informazioni scientifiche incentrate sull'uso dei dizionari da parte di *utenti madrelingua* o generalmente da parte di utenti appartenenti a un ambito al di fuori dell'apprendimento delle lingue straniere:

«Most progress in meta-lexicography has been made in relationship with L2 learners. Next to nothing is known when it comes to the use that is made of dictionaries by L1 users, or by the general public outside L2 courses.» (Bogaards 2003: 28)

Si presuppone che gli *utenti di lingua straniera* facciano ricorso al dizionario anche in situazioni non comunicative, come p. es. per controlli ortografici, terminologici, lessicali o etimologici, esattamente come può accadere a utenti madrelingua (C'ERA UNA VOLTA IL DIZIONARIO... fig. 1 in II 2.). Anche a Lew rincresce, ancora nel 2011, che si sappia così poco relativamente all'uso generale dei dizionari al di fuori della scuola, dell'insegnamento e dello studio accademico.

«While it is not entirely true that lower-level educational stages have not been studied at all, there certainly is an imbalance in how well the dictionary-using population has been covered by past studies. In particular, dictionary use beyond the setting of educational institutions remains a severely underresearched black hole.» (Lew 2011b: 11)

Come già menzionato, relativamente alle ricerche empiriche sull'uso del dizionario è molto importante concentrarsi sull'*utente in actu* (ingl. *active user*; ted. *Benutzer in-actu*), «every person ready to perform communicative consultation procedures» (Wiegand et al. 2010: 678). Il termine *utente in actu* è essenziale per distinguere questo tipo di utente da qualsiasi altro tipo e in particolare dall'*utente potenziale* (ingl. *potential user*; ted. *potentieller Benutzer*) (Wiegand et al. 2017: 571) che sarebbe in grado di soddisfare le aspettative che costituiscono il ruolo dell'utente per questo dizionario, ma che non si trova – nel momento della ricerca – in una *situazione d'utilizzazione* concreta. In contrasto con l'*utente in actu* esistono anche i termini *utente ex actu* (ingl. *non-active user*; ted. *Benutzer ex-actu*) che sarebbe «every person, able to use dictionaries, when performing no usage procedures» (Wiegand et al. 2010: 676)

e *utente post actum* (ingl. *postactive user*; ted. *Benutzer post-actum*), «someone working on a text whose work has just been interrupted by the consultation of a dictionary» (Wiegand et al. 2010: 678).

Oggi, come già menzionato, gli esperti sono d'accordo che un dizionario debba essere progettato e compilato sulla base dei *bisogni dell'utente* (ingl. *user need*; ted. *Benutzerbedürfnis*)⁵.

«Most experts now agree that dictionaries should be compiled with the users' needs foremost in mind.» (Lew 2011a: 1)

Wiegand et al. (2010: 675) definiscono così i *bisogni dell'utente*: «need of a potential user and an active user to obtain specific lexicographic information in a specific situation». Essi rappresentano una forma di richiesta di informazioni, ad esempio nella ricezione o produzione di un testo. Possono anche sorgere durante l'*atto di consultazione* del dizionario. Si manifestano ad esempio nella domanda di ricerca *Qual'è la pronuncia di x?* In questo caso il *bisogno dell'utente* può essere descritto come bisogno di conoscere la pronuncia di x. Secondo Wiegand i *bisogni dell'utente* possono essere esplorati in maniera adeguata solo su base empirica (ibid.).

Tarp (2009: 279-283) è dell'opinione di non parlare in modo astratto di *bisogni dell'utente* senza porli in una relazione specifica dei vari tipi di utenti e alle varie situazioni concrete. Egli sostiene che i bisogni lessicografici dell'utente potenziale e reale non possono essere visti indipendentemente dai bisogni generali di ogni essere umano. L'autore distingue gli *human needs in general* come segue:

- «natural versus historical-cultural needs,
- recognised versus non-recognised needs,
- objective versus subjective needs, and
- genuine versus artificial needs» (Tarp 2009: 280)

I *bisogni lessicografici* fanno parte dei bisogni storico-culturali e cambiano nel tempo in base allo sviluppo sociale e culturale delle società con le quali si relazionano in un rapporto di influenza reciproco.

⁵ Bisogna dire che a partire dagli anni '80 e '90 del Novecento cominciano ad arrivare più studi incentrati sull'*utente* e i suoi *bisogni*. È stato soprattutto il gruppo dei *Laienbenutzer* (it. *utenti profani*) a essere posto al centro dell'attenzione. Ovviamente è possibile studiare l'uso del dizionario anche da parte di scienziati, soprattutto linguisti e ricercatori nell'ambito di dizionari, ad esempio ci si potrebbe porre la domanda: quali sono i ricercatori che usano regolarmente un certo dizionario storico, e con quale ipotesi e quale scopo? Tra i vari risultati si potrebbe anche scoprire quale ruolo ha effettivamente giocato questo dizionario storico nella ricerca lessicografica storica.

Di conseguenza, la ricerca dei *bisogni lessicografici* deve tener conto del fatto che tali bisogni non sono statici, ma in continua evoluzione. Lo possiamo osservare proprio in questi tempi di continua digitalizzazione (cfr. V).

Relativamente ai bisogni riconosciuti e non riconosciuti ci sono persone che non sono consapevoli di avere un'esigenza lessicografica anche se per questa specifica necessità esisterebbe un dizionario adatto. Possono esistere anche altri *bisogni lessicografici* rilevanti di cui la lessicografia ovvero i metalessicografi non sono ancora a conoscenza. Tuttavia sarebbe possibile soddisfarle facilmente con la compilazione di un dizionario o l'elaborazione di uno strumento lessicografico adatto. Potrebbe quindi essere anche rilevante scoprire e descrivere sia i bisogni riconosciuti che quelli non riconosciuti. Analogamente, ci potrebbero essere casi in cui un potenziale utente è consapevole effettivamente di un bisogno, ma non intraprende un *atto di consultazione* perché non ritiene di potervi trovare soddisfazione. Mentre un bisogno individuato può portare a un *atto di consultazione*, un bisogno non individuato non porta mai ad alcuna consultazione. Proprio per questo, la *ricerca sull'uso del dizionario* non deve concentrarsi solo sull'*utente in actu* e l'*atto di consultazione* reale quando lo scopo è invece quello di rilevare e mettere in luce i *bisogni lessicografici* specifici rilevanti per un particolare utente (cfr. Tarp 2009: 281).

È inoltre necessario distinguere tra bisogni *oggettivi* e bisogni *soggettivi*. I bisogni *soggettivi* e quelli *oggettivi* possono corrispondere, e in questi casi gli *utenti potenziali* sono pienamente consapevoli delle loro esigenze oggettive. Ma spesso gli utenti possono avere solo un'idea vaga o approssimativa dei bisogni oggettivi; sanno di aver bisogno di qualcosa, ma non precisamente di cosa e soprattutto non sanno come esprimerlo. Di conseguenza è utile chiedere a loro quali siano i loro bisogni, perché le risposte sarebbero imprecise e inaffidabili. E poiché i ricercatori non sapranno mai veramente quando i bisogni individuati soggettivamente corrispondono a quelli oggettivi, si può sostenere che la ricerca costruita esclusivamente sulla base delle risposte dei soggetti partecipanti in merito al loro uso dei dizionari, avrà solo scarso valore scientifico. L'obiettivo, quindi, è quello di scoprire i bisogni reali e oggettivi che si producono prima dell'*atto di consultazione* perché la *ricerca sull'uso del dizionario* deve sempre concentrarsi su bisogni potenzialmente reali.

In analogia alla consultazione *function-specific* e *non-function-specific* (cfr. II 2.), Tarp sostiene che è importante distinguere tra

function-related needs, bisogni oggettivi che si manifestano in una situazione extra-lessicografica, e *usage-related needs* che si verificano solo durante l'atto di consultazione, quando gli utenti hanno bisogno di aiuto per trovare e interpretare i dati lessicografici rilevanti, facendo attenzione a non confonderli quando si prepara e si realizza un progetto di ricerca incentrato sugli utenti (cfr. Tarp 2009: 283).

Ci si potrebbe chiedere perché questo riferimento all'*utente* e ai suoi *bisogni* sia così importante nella lessicografia, quando in realtà ogni testo è indirizzato a un utente. La questione particolare di testi lessicografici rispetto ad altri testi è il fatto che lo scopo autentico del dizionario è quello di venire utilizzato come opera di consultazione («[...] ein Wörterbuch als Nachschlagewerk benutzen [...]») (cfr. fig. 1 in II 2.). In questo senso, il riferimento all'*utente* e all'uso pratico è più forte rispetto ad altri tipi di testi.

4. La valutazione dell'atto di consultazione e gli errori dell'utente

In base al tipo di utente, Wiegand propone di valutare l'atto di consultazione del dizionario con domande come *Com'è stato eseguito l'atto?* ovvero *Com'è stato utilizzato il dizionario?*, sempre in riferimento alle competenze dell'utente perché gli atti possono prodursi in modo ingenuo, non appropriato o addirittura errato. In riferimento al tipo di *utente* (cfr. II 3.) le modalità di un *atto di consultazione* possono essere⁶:

| | | |
|---|--|---|
| <i>informato</i> (ted. <i>kundig</i>) | vs. | <i>disinformato</i> (ted. <i>unkundig</i>) |
| <i>appropriato</i> (ted. <i>angemessen</i>) | vs. | <i>inappropriato</i> (ted. <i>unangemessen</i>) |
| <i>privo di errori</i> (ted. <i>fehlerfrei</i>) | <i>tramite autocorrezione</i> (ted. <i>fehlerkorrigierend</i>) | <i>errato</i> (ted. <i>fehlerhaft</i>) |

⁶ Questi termini si trovano su Wiegand 1998, ma non sul *Dictionary of Lexicography and Dictionary Research* (Wiegand et al. 2010, 2017, 2020, b, c). Per questo motivo mancano i termini in Inglese. I termini italiani sono stati tradotti dall'autrice, in analogia al tipo di utente (cfr. II 3.).

Un *atto di consultazione* può essere considerato come un atto *informato* se viene eseguito nel modo previsto dall'autore del dizionario. Ciò si verifica quando un *utente informato*, in quanto *utente in actu*, esegue un *atto di consultazione* effettivamente così come previsto dalle istruzioni per l'uso. Si può considerare un *atto di consultazione appropriato* quando l'utente può aspettarsi dal dizionario selezionato – sulla base della sua appartenenza a un tipo di dizionario specifico e della sua assegnazione a uno specifico oggetto lessicografico – di poter dedurre la risposta ricercata sulla base dei dati lessicografici appartenenti a uno o più tipi di dati specifici.

Ogni *atto di consultazione* può prodursi in modo *privo di errori* (ted. *fehlerfrei*), *tramite un'autocorrezione* (ted. *fehlerkorrigierend*) oppure *errato* (ted. *fehlerhaft*). Se un *atto di consultazione* viene eseguito effettivamente *privo di errori* non può essere riconosciuto esclusivamente dal suo successo finale. Sussiste anche la possibilità che l'utente esegua l'atto facendo delle autocorrezioni, il che di solito aumenta la durata dell'utilizzazione. Il predicato *privo di errori* viene quindi definito come un *atto di consultazione* eseguito secondo le regole, in conformità alle norme e senza autocorrezione.

In base alle modalità di valutazione degli *atti di consultazione* si possono definire gli *errori dell'utente* (ingl. *user mistake*; ted. *Benutzerfehler*): «unintentional result of a wrongly executed usage procedure or a wrong choice of dictionaries» (Wiegand et al. 2010: 677) (cfr. fig. 3). Le macro aree di errori effettuabili durante la ricerca di un lessema nel dizionario sono identificabili in *errore di scelta del dizionario* (ingl. *dictionary choice mistake*; ted. *Wörterbuchwahlfehler*) e in *errore di consultazione* (ingl. *look-up mistake*; ted. *Nachschlagefehler*). L'*errore di scelta del dizionario* viene definito come

«user mistake occurring when a user with a specific search question uses a dictionary but the answer to the search question does not belong to the genuine purpose of that dictionary» (Wiegand et al. 2020b: 162)

Gli *errori di scelta del dizionario* sono spesso la causa di *atti di consultazione* non soddisfacenti, senza successo. I motivi sono in genere o delle competenze linguistiche insufficienti o una conoscenza insufficiente del dizionario. La conoscenza di una specifica *prassi d'utilizzo del dizionario* spesso non è sufficiente per evitare *errori di scelta del dizionario*. Chi compie una scelta appropriata del dizionario, conosce i tipi di dizionario più importanti, vuol dire che dovrebbe

appartenere al gruppo degli *utenti istruiti*. In genere, un *errore di scelta del dizionario* viene fatto meno spesso da un *utente istruito* che da un *utente informato*. Poiché esistono due tipi di motivi per gli *errori di scelta del dizionario*, quelli causati da una conoscenza insufficiente della lingua e quelli causati da una conoscenza insufficiente del dizionario, anche l'*utente istruito* non è immune da un *errore di scelta del dizionario*. Questo si è potuto verificare anche durante i *test sull'utenza* (ingl. *user test*; ted. *Benutzertest*) (cfr. III 2.6.). L'*errore di consultazione* viene indicato come

«usage mistake that either represents the unintentional precipitated result of an incorrectly executed usage procedure or the result of an error-free executed but relative to the user aim wrongly chosen usage procedure» (Wiegand et al. 2020a: 391)

Viene distinto in due tipologie: l'*errore di scelta dell'atto* (ted. *Handlungswahlfehler*), risultato di una scelta errato dell'*atto di consultazione* in base all'obiettivo, e l'*errore di esecuzione dell'atto* (ted. *Handlungsausführungsfehler*), risultato di un atto eseguito in modo errato⁷. Wiegand propone il seguente grafico per l'*errore dell'utente*:

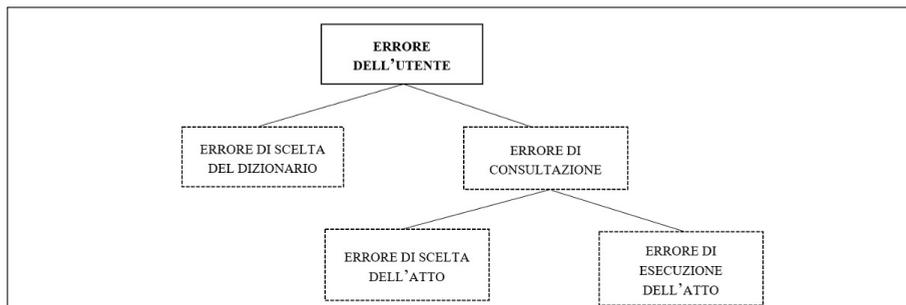


Fig. 3: Errori dell'utente (in base a. Wiegand 1998: 519)

L'uso di un dizionario è adeguato e corretto solo nel momento in cui la scelta del dizionario risulti adeguata e l'*atto di consultazione* sia stato effettuato tramite un'autocorrezione oppure sia privo di errori. Non tutte le consultazioni corrette del dizionario devono avere successo e non tutte quelle errate devono avere esito negativo (Wiegand 1998: 519).

⁷ Per questi due termini non esistono proposte per equivalenti sul *Dictionary of Lexicography and Dictionary Research* (Wiegand et al. 2020c) per cui mancano anche gli equivalenti inglesi. I due termini in italiano sono stati proposti da Laura Giacomini, traduttrice di molti equivalenti italiani del *Dictionary of Lexicography and Dictionary Research* (Wiegand et al. 2010, 2017, 2020, b, c).

Capitolo III

Questioni metodologiche e metodi della ricerca sull'uso del dizionario

Il dizionario è un oggetto d'uso che viene considerato 'buono' se è uno strumento adeguato a uno specifico *utente* in una *situazione d'utilizzazione* specifica. Questo lo abbiamo già sottolineato prima. La focalizzazione su determinati gruppi o situazioni specifiche risulta spesso, anche palesemente, dai titoli di dizionari come p. es. «Dizionario dei sinonimi e contrari», «Dizionario di ortografia e di pronuncia», «Sprichwörterbuch» (it. 'Dizionario dei proverbi'), oppure riferito a un gruppo di utenti particolari come «Learners's Dictionary», «German English Picture Dictionary Book for Kids» oppure «Grundschulwörterbuch» (it. 'Dizionario per la scuola primaria'). Per scoprire se questi dizionari soddisfano realmente le esigenze degli *utenti* previsti e potenziali, è necessario studiare empiricamente se un problema linguistico può essere risolto consultando il dizionario, e in caso affermativo, come questi dizionari vengono utilizzati, cosa ne apprezzano o criticano gli utenti e il margine di miglioramento di un dizionario specifico. Le indagini empiriche nell'ambito della metalessicografia possono essere condotte anche indipendentemente dai singoli dizionari. Si può confrontare l'uso di singoli tipi di dizionari come ad es.

- l'uso di dizionari ortografici *versus* i dizionari dei sinonimi,
- l'uso di dizionari online *versus* l'uso di dizionari cartacei oppure
- l'uso di dizionari monolingui *versus* l'uso di dizionari bilingui o plurilingui.

Inoltre, la *ricerca sull'uso del dizionario* può essere effettuata in momenti diversi del processo lessicografico come

- nella fase preparatoria, per testare diverse bozze di un dizionario e scoprire le preferenze per il layout o l'accesso da parte dell'utente,
- dopo il completamento di un *release* online per verificarne l'adeguatezza nell'uso da parte dell'utente o
- per preparare una nuova funzionalità, ad esempio, per testare diverse funzioni di ricerca per la loro *usability*.

Tuttavia, la *ricerca sull'uso del dizionario* si può condurre anche senza il collegamento a un prodotto lessicografico specifico come l'uso generale di dizionari monolingui nei vari paesi europei (Kosem et al. 2018) o l'uso di risorse online, in generale, durante il processo di apprendimento di una lingua straniera (Müller-Spitzer et al. 2018a, b).

Come già menzionato sopra (cfr. II 2.), lo scopo della *ricerca sull'uso del dizionario*, soprattutto attraverso gli studi empirici, è di fornire delle conoscenze per la prassi lessicografica in modo da poter migliorare la qualità del dizionario stesso, cioè di renderlo più adeguato a un uso specifico e con ciò aumentarne il suo valore di utilizzo per l'*utente*. Relativamente agli studi empirici Welker (2010) lamenta che in tanti studi sull'uso del dizionario si impiega il termine «empirico» senza che l'uso e l'applicazione del termine risultino chiari e adeguati. Per Welker il termine *empirical* può essere utilizzato solo nel caso in cui sia coinvolto un *utente*:

«In many works dealing with empirical research on dictionary use the word *empirical* is employed, but nowhere does it seem to have been explained. Usually empirical refers to observation or experience. Thus, analyses of dictionaries are certainly *empirical*, but research on dictionary use is only empirical if users are involved in some way (asked, observed or tested).» (Welker 2010: 9; enfasi in originale).

L'*utente* è un attore in una *situazione d'utilizzazione* e con dei *contesti d'utilizzazione* specifici (cfr. II 2.). Anche Wiegand (1998: 261) per questo motivo non è d'accordo che la *ricerca sull'uso del dizionario* si appoggi sulla *Ricerca lessicografica critica* (ingl. *critical dictionary research*; ted. *Kritische Wörterbuchforschung*), cioè che si prendano in considerazione recensioni o saggi critici sui dizionari. Sostiene che spesso questi risultati non hanno nessuna importanza per l'*utente*, anche se alcuni critici cercano di entrare nell'ottica di un *utente potenziale*. Ad esempio, in una recensione viene criticato il fatto che gli autori di un dizionario copiano delle descrizioni di significati da altri dizionari, senza citare la fonte. Questo tipo di informazione, anche se criticabile, non è necessariamente importante per un *utente* perché non restringe l'uso adeguato di questo dizionario, quindi non riduce il suo valore di utilizzo. In genere, mediante le recensioni, i critici lessicografici descrivono, valutano, giustificano, consigliano o raccomandano un dizionario specifico non per un *utente potenziale* a cui è rivolto il

dizionario, quanto piuttosto per accendere una discussione all'interno della comunità scientifica (cfr. Nied Curcio 2017: 287).

1. *Le basi metodologiche*

A partire dal 1979, agli esordi della *ricerca sull'uso del dizionario*, di pari passo con i primi studi svolti, sono apparsi anche i primi commenti (auto)critici sui metodi applicati, aprendo la strada alle riflessioni su questioni metodologiche. I ricercatori stessi hanno lamentato le difficoltà di accertarne la validità. Non sempre dai dati raccolti sono emerse le risposte adeguate alle domande poste dalla ricerca (cfr. Welker 2010: 540). Se la finalità della *ricerca sull'uso del dizionario* è quella di voler rendere il dizionario uno strumento quanto più possibile adeguato al suo utente e, quindi, migliorarne la qualità, risulta necessaria un'analisi dei *bisogni dell'utente* (cfr. II 3.). Perché ciò avvenga in termini di validità scientifica, la *ricerca sull'uso del dizionario* si deve appoggiare su una metodologia ovvero su metodi e criteri che conducano a una buona ricerca, il cui fine è ottenere risultati scientificamente validi. Wiegand, per la prima volta nel 1987, ha proposto di condurre degli studi su una teoria basata sull'azione (cfr. II 2.). Sostiene che il metodo, per ottenere il risultato desiderato, deve essere un insieme di istruzioni di atti, che deve essere seguito per almeno una sequenza ordinata e tenendo conto di tutte le condizioni di correttezza relative al metodo (Wiegand 1998: 568-569). È inoltre dell'idea che non si debba partire da un 'punto metodologico zero'. Un campo di ricerca così giovane come quello della *ricerca sull'uso del dizionario* farebbe bene a familiarizzare con l'ambiente più vicino e ad attingere all'esperienza metodologica di questi campi di ricerca o discipline limitrofe. È del parere che sia particolarmente utile basarsi su metodi utilizzati nella ricerca sociale empirica e appoggiarsi su questa esperienza nell'applicazione dei metodi:

«Will man die Methodologie eines neuen Forschungsgebietes entwickeln, dann muß dies nicht notwendig bedeuten, daß man sozusagen am ‚methodischen Nullpunkt‘ beginnt. Ein noch sehr junges Forschungsfeld wie die Benutzungsforschung ist vielmehr gut beraten, wenn es sich im näheren und weiteren Umfeld kundig macht und an die methodischen Erfahrungen anderer Forschungsfelder oder Disziplinen anknüpft. Hierzu gibt

es derzeit mehrere Möglichkeiten. Nach meiner Auffassung [...] ist es für die Benutzungsforschung besonders förderlich, wenn sie auf Methoden der empirischen Sozialforschung und deren Erfahrung in der Methodenanwendung zurückgreift. [...] Die Adaption kann vielmehr in den künftigen Untersuchungen der Benutzungsforschung dadurch erfolgen, daß diese Methoden geprüft, erprobt, relativ zu Forschungsvorhaben gezielt übernommen und gegebenenfalls modifiziert und ergänzt werden.» (Wiegand 1998: 568-569)

Partendo da una base di elementi provenienti dalle teorie scientifiche, principi metodologici, come ad esempio la formazione di ipotesi e l'adeguatezza delle osservazioni, i metodi potrebbero essere applicati anche alle teorie di altre discipline come quella della metalessicografia (una richiesta realizzatasi negli ultimi anni). Metodi provenienti da questa disciplina sono p. es. *questionari*, *osservazioni*, *interviste*, *verbali* o *commenti orali (retrospettivi)*. Wiegand sostiene inoltre che l'adattamento può essere effettuato nelle future ricerche, testando e sperimentando questi metodi, adottandoli in modo mirato rispetto ai progetti di ricerca e, se necessario, modificandoli e integrandoli (ibid.: 569). Per questo motivo la *ricerca lessicografica* e la *ricerca sull'uso del dizionario* sono caratterizzate da un pluralismo di metodi provenienti da scienze diverse.

Nonostante parecchi ricercatori in materia affermino che la maggior parte degli studi sull'uso del dizionario siano stati condotti in maniera a-scientifica, ovvero senza l'utilizzo di metodi delle scienze sociali (cfr. Tarp 2009), è possibile condurre uno studio empirico sull'uso del dizionario che risulti scientificamente valido, seguendo delle fasi di procedimento ben distinte. Per condurre uno studio empirico, è necessario dare risposta ai seguenti interrogativi (cfr. Müller-Spitzer 2014:116-119):

- Come si può formulare e specificare una questione di ricerca?
- Come vengono misurate le variabili rilevanti?
- Qual è il *design* di ricerca appropriato per la raccolta dei dati?
- Quale *design* di ricerca è appropriato per poter controllare la varianza in modo adeguato alla domanda di ricerca?
- In che modo devono essere raccolti i dati?
- Cosa bisogna considerare per l'analisi dei dati?
- Di cosa bisogna tener conto per il rapporto ovvero la pubblicazione dei dati?

Il primo passo sarà quello di individuare il tema della ricerca e formulare una domanda di ricerca che potrà essere verificata empiricamente. Una volta appurata la domanda, si deve determinare il metodo di misurazione delle variabili da includere nella ricerca. Detto procedimento viene definito *operazionalizzazione*, ovvero trasformazione delle ipotesi in affermazioni empiricamente osservabili attraverso l'operazionalizzazione delle variabili. Il processo di operazionalizzazione dà origine al *design* della ricerca. Definito il *design* della ricerca bisognerà dunque indagare quale tipologia di *design* potrà risultare più appropriato al fine della raccolta dei dati, ovvero per quale modalità di rilevamento si opterà in termini temporali.

Si distinguono tre tipologie differenti di *design*: lo *studio trasversale*, lo *studio di trend* e lo *studio longitudinale (studio di panel)*. Per *studio trasversale* si intende l'elaborazione di un'unica indagine con un numero variabile di persone testate, effettuata una sola volta o in un breve periodo di tempo, consentendo di confrontare entità differenti in un determinato momento. Uno *studio di trend* si compone di una serie di indagini trasversali sullo stesso argomento, effettuate per rilevare una tendenza tramite la raccolta dei valori delle stesse variabili in diversi periodi di tempo con campioni diversi. Lo *studio di panel* si differenzia da quello di *trend* in quanto utilizza lo stesso campione in ogni fase, consentendo di seguire gli sviluppi a livello individuale. Le rilevazioni di *trend* e di *panel* appartengono alla categoria di *studio longitudinale*, il quale presenta una serie di analisi in ciascuna fase della ricerca.

Una volta deciso il *design* della ricerca e specificata la dimensione temporale della raccolta dati, si deve prendere in considerazione l'aspetto del controllo della varianza che riguarda la formazione di gruppi di confronto e la modalità con la quale i soggetti vengono assegnati a detti gruppi di confronto. Si distingue pertanto fra tre tipologie di *design*: *sperimentale*, *design quasi sperimentale* e *design ex post facto*. In un *design sperimentale* si formano almeno due gruppi in modo casuale, seguendo la randomizzazione. La variabile indipendente è manipolata dal ricercatore. Per quanto riguarda il *design quasi sperimentale* vengono applicate le stesse condizioni di un esperimento, con la differenza che le condizioni non sono distribuite in modo casuale, cioè i gruppi di confronto sono organizzati esplicitamente e solitamente già nella fase di pianificazione della ricerca. Il *design ex post facto* è un *design* privo di assegnazione casuale e manipolazione delle variabili indipendenti, a condizioni sperimentali, nel quale i soggetti vengono distinti sulla base di caratteristiche preesistenti alla

ricerca e che continuano a esistere anche dopo la sua conclusione.

Prima dell'avvio della ricerca sarà necessario, inoltre, individuare gli strumenti per la raccolta dei dati, ovvero il metodo di raccolta delle informazioni necessarie per rispondere alla domanda di ricerca sulla base del progetto di ricerca. I metodi di raccolta dati della ricerca sociale empirica sono:

- il *sondaggio* (personale, telefonicamente, scritto),
- l'*osservazione*,
- l'*analisi del contenuto*,
- i *metodi non reattivi*.

Il *sondaggio* è sicuramente il metodo più utilizzato finora nella *ricerca sull'uso del dizionario*. Un punto critico è la problematica della risposta data secondo la desiderabilità sociale, significa che i soggetti tendono a rispondere alle domande in maniera socialmente desiderabile. (cfr. III 2.1.)

In genere, tutti i metodi empirici sono in un certo senso osservazioni. Tuttavia, nella ricerca sociale, con *osservazione* si intende l'osservazione diretta di atti umani, enunciati linguistici e reazioni non verbali ma anche l'osservazione delle caratteristiche sociali come l'abbigliamento, l'arredamento della casa e altri status symbol.

L'*analisi dei contenuti* si occupa della raccolta e della valutazione sistematica di testi, immagini e film. Probabilmente il termine «analisi del contenuto» è troppo limitativo poiché aspetti formali come la lunghezza di frasi, possano giocare un ruolo.

I *metodi non reattivi* sono quelli in cui una ricerca empirica viene svolta all'insaputa del soggetto. Un sondaggio, invece, è un esempio di un metodo reattivo perché il soggetto è a conoscenza della ricerca e questo può influenzare le sue reazioni e di conseguenza le risposte. Il vantaggio dei *metodi non reattivi* sta nel fornire risultati sul comportamento reale. Allo stesso tempo, le possibilità di utilizzare tali metodi sono molto limitate perché i ricercatori non hanno il controllo su tutte le condizioni della ricerca.

Un altro punto cruciale è l'analisi dei dati. Quanto più attentamente sono state effettuate le fasi precedenti all'analisi, tanto migliore sarà la qualità dell'analisi dei dati. Per vari motivi non tutti i metodi vengono applicati nella *ricerca sull'uso del dizionario* (cfr. III 2.).

L'ultima parte di una ricerca empirica è la presentazione dei risultati, che in linea di massima non si differenzia da quella di altri tipi di ricerche. Tuttavia, per la presentazione della ricerca sociale empirica

si è affermato un determinato modello, utilizzato nella maggior parte delle pubblicazioni in materia: il modello con struttura IMRAD ovvero *Introduction, Method, Results and Discussion* (Sollaci & Pereira 2004).

2. I metodi

Nell'ambito della *ricerca sull'uso del dizionario* si applicano i seguenti metodi per condurre ricerche empiriche sui *bisogni dell'utente* e sull'uso del dizionario:

1. questionari
2. interviste
3. osservazioni
4. verbali
5. esperimenti
6. test
7. log files
8. eye-tracking

È stato già accennato che tra tutti questi metodi, i *questionari* sono i più utilizzati, mentre i *log files* costituiscono un metodo relativamente nuovo, reso possibile dall'introduzione dei computer e dei dizionari elettronici. Con l'eccezione dei *log files*, tutti i metodi sono ben noti nell'ambito delle scienze sociali e nella *ricerca sull'uso del dizionario*. Qui di seguito si descrivono brevemente le loro diverse caratteristiche e i loro vantaggi e svantaggi con riferimenti alla lessicografia.

2.1. Questionario

Esistono due tipi principali di questionari: quello a domande chiuse e quello a domande aperte. Nel primo tipo, gli intervistati devono fornire le risposte all'interno di determinate categorie predeterminate, mentre nel secondo tipo, gli intervistati possono aggiungere categorie di risposte diverse da quelle predeterminate. Domande tipiche nella lessicografia sono:

- Chi possiede quale dizionario?
- In quali situazioni si usano?
- Si insegna l'uso dei dizionari a scuola?

Il vantaggio dei questionari è che si possono sottoporre a un gran numero di soggetti e che è relativamente facile analizzare le risposte, soprattutto nel caso di domande chiuse in cui non è necessaria un'ulteriore classificazione o categorizzazione. Ma esistono anche svantaggi. Welker (2006: 23) classifica le domande tipiche dei questionari in tre tipi principali:

1. domande su fatti che possono essere facilmente ricordati dagli intervistati, ad esempio: *Quanti dizionari hai?*, *Quando li hai acquistati?* e *Perché li hai acquistati?*
2. sull'uso e
3. sull'opinione dell'utente, p. es. *Sei soddisfatto dei dizionari?*, *Quale tipo preferisci?* e *Quali miglioramenti desideri?*

Welker ritiene che le risposte alle domande di tipo 1) siano ragionevolmente affidabili, mentre le risposte alle domande di tipo 3) siano in ogni caso soggettive. Anche Ripfel & Wiegand (1988: 493) esprimono i loro dubbi sul fatto che gli informatori rispondano in base a ciò che viene 'desiderato' e non in base a ciò che realmente pensano o fanno. Hatherall (1984: 184) lo formula così: «Are subjects saying [...] what they do, or what they think they ought to do, or indeed a mixture of all three?».

Un altro problema è che molti intervistati non si ricordano le informazioni a cui dovrebbero rispondere, soprattutto per quanto riguarda le loro consultazioni svolte in passato. E ancora si pone un problema quando i questionari si concentrano sull'uso e lo classificano come «actual use» (Welker 2010: 541). In questo caso, l'utente non è un *utente in actu*. L'uso del dizionario è sempre una riflessione cognitiva e non un *atto di consultazione* reale. Domande come *Quante volte usi un dizionario?*, *Quali sono le informazioni che cerchi spesso su un dizionario monolingue?*, *Quali sono le parole che cerchi più spesso su un dizionario?* oppure *Ti ricordi delle parole che non hai trovato sul dizionario?* lo dimostrano. Inoltre, una domanda come *Con quanta attenzione hai letto la parte introduttiva e le indicazioni sull'uso?* presume che l'utente abbia letto le istruzioni e non gli lascia quasi la possibilità di rispondere di non averle lette. L'utente eventualmente

risponde a ciò che il ricercatore e la società si aspetta per non apparire come utente ignorante («social desirability», cfr. III 2.3.).

Sebbene i commenti critici siano stati spesso citati nella letteratura lessicografica, molti lessicografi continuano a condurre ricerche attraverso *questionari*. Tuttavia, è inevitabile che ci siano tuttora paesi in cui si sa poco o quasi niente sugli utenti di dizionari, per cui anche i *questionari* sono un metodo valido perché necessari. Un esempio molto importante e interessante è la ricerca sull'uso di dizionari monolingui a livello europeo che ci offre una panoramica sull'uso di dizionari monolingui. Alla compilazione del questionario online hanno partecipato persone di 25 paesi (Kosem et al. 2018)¹. La parte generale consisteva in domande sia chiuse (a volte con la possibilità di scegliere più di una risposta) che aperte, ma anche nella possibilità di disporre le risposte in base al proprio ordine di preferenza. Le domande e le possibilità di risposta sono riportate nella seguente tabella:

| | |
|---|---|
| <i>Quando ha utilizzato un dizionario l'ultima volta?</i> | ieri o oggi |
| | la scorsa settimana (ma non ieri o oggi) |
| | lo scorso mese (ma non la scorsa settimana) |
| | lo scorso anno (ma non lo scorso mese) |
| | più di un anno fa |
| | non uso mai un dizionario |
| <i>Quando ha utilizzato un dizionario monolingue italiano l'ultima volta?</i> | ieri o oggi |
| | la scorsa settimana (ma non ieri o oggi) |
| | lo scorso mese (ma non la scorsa settimana) |
| | lo scorso anno (ma non lo scorso mese) |
| | più di un anno fa |
| | non uso mai un dizionario monolingue italiano |
| <i>Quali dizionari monolingui italiani usa?</i> | ... |

¹ Insieme ad Andrea Abel (Eurac Bolzano) l'autrice è stata la coordinatrice della ricerca in Italia.

| | |
|--|--|
| <i>Quale formato di dizionario monolingue usa?</i> (Scelga tutte le risposte applicabili.) | cartaceo/libro |
| | su computer |
| | su tablet |
| | su smartphone |
| <i>Quale formato di dizionario monolingue preferisce?</i> | cartaceo/libro |
| | su computer |
| | su tablet |
| | su smartphone |
| <i>In quali delle seguenti situazioni ha usato o usa un dizionario monolingue italiano?</i> (Scelga tutte le risposte applicabili.) | fare dei giochi di parole (cruciverba, Scarabeo, ecc.) |
| | scrivere dei documenti ufficiali e/o importanti (lettere di presentazione, CV, ecc.) |
| | controllare una parola che ho sentito o letto |
| | scrivere una e-mail o un post (in forum/blog/social media/...) o lettere, ecc. |
| | scrivere dei testi creativi (poesie, canzoni, storie, ecc.) |
| | scrivere dei compiti affidati nel contesto lavorativo o scolastico/universitario (documenti, compiti a casa, tesine, ecc.) |
| | correggere un testo di qualcun altro |
| | cercare di risolvere un dibattito relativo a un aspetto d'uso |
| | leggere libri, riviste, giornali, blog, ecc. |
| | leggere documenti ufficiali |
| altre situazioni | |

| | |
|--|--|
| <p><i>Quali delle seguenti caratteristiche la gente associa ai famosi dizionari monolingui italiani in Italia?</i> (Scelga tutte le risposte applicabili.)</p> | simbolo nazionale |
| | autorità |
| | risorsa per questioni particolari |
| | risorsa per una conoscenza approfondita dell'Italiano |
| | una cosa di cui si occupano soprattutto gli accademici/scienziati |
| | utile per stranieri |
| | utile per bambini |
| | utile per un pubblico generale |
| | niente di quanto sopra |
| | non so |
| <p><i>Immagini di incontrare una parola che non è compresa nel dizionario monolingue. Questo significa che...</i> (Scelga tutte le risposte applicabili.)</p> | ...non è affatto una parola. |
| | ...dovrei cercarla su Internet. |
| | ...dovrei fare riferimento a un'altra risorsa/una risorsa più recente. |
| | ...dovrei chiedere ad altre persone. |
| | ...la parola esiste ma è troppo rara. |
| | niente di quanto sopra |
| <p><i>Immagini la seguente situazione: ha ereditato una casa di parenti e la sta svuotando; lì trova un famoso dizionario monolingue della lingua italiana. Cosa fa?</i> (Scelga tutte le risposte applicabili.)</p> | lo butto/lo riciclo. |
| | lo dono a una libreria. |
| | cerco di venderlo (come oggetto d'epoca perché c'è gente che compra cose di questo tipo) |
| | lo tengo perché era di un mio parente. |
| | lo tengo perché farà bella figura sul mio scaffale. |
| | lo tengo perché lo userò. |
| | niente di quanto sopra |

| | |
|--|---|
| <i>Lei è d'accordo con l'idea di finanziare dei progetti sui dizionari con dei soldi pubblici?</i> | sì, perché i dizionari sono un elemento essenziale della nostra eredità culturale. |
| | sì, perché questi dizionari alla fine sono di aiuto a tutti. |
| | sì, ma ci sono bisogni più urgenti in questo momento. |
| | sì, per un altro motivo non menzionato qui. |
| | no, perché case editrici private sviluppano dei buoni dizionari e non servono soldi pubblici. |
| | no, perché ci sono cose più importanti che si dovrebbero finanziare con i soldi pubblici. |
| | no, per un altro motivo non menzionato qui. |
| <i>Quanti soldi è disponibile a spendere per un buon dizionario monolingue italiano (in Euro)? (Può mettere anche zero (0) se non è disponibile a pagare niente.)</i> | dizionario cartaceo |
| | dizionario come applicazione desktop (CD/DVD/Download) |
| | dizionario online |
| | app per dispositivi mobili (smartphone) |
| <i>Accetta pubblicità sui dizionari monolingui digitali?</i> | sì |
| | no |
| <i>Cosa ritiene importante in un dizionario monolingue italiano?</i> (Disponga le opzioni in base all'ordine di importanza. Il criterio più importante dovrebbe essere collocato al primo posto, in cima alla lista. Utilizzi tutti gli elementi senza tralasciarne nessuno. Se lavora su un computer desktop o tablet, può trascinare gli elementi dal lato sinistro al lato destro dello schermo. Può anche fare doppio clic su un elemento per trascinarlo all'altro lato. Gli elementi sistemati sul lato destro dello schermo possono essere riordinati trascinandoli. Se lavora su uno smartphone, può assegnare un rango a ciascun elemento digitandoci sopra. Se clicca sullo stesso elemento ancora una volta, la posizione per tale elemento sarà eliminato.) | accesso libero |
| | contenuto attendibile |
| | link a un corpus (accesso a esempi di lingua autentica) |
| | basato su un corpus (il dizionario si basa su esempi di lingua autentica) |
| | contenuto aggiornato |
| | possibilità di ricerca avanzata |
| | adattabilità (il dizionario può cambiare in base alle mie esigenze) |
| | gli utenti dei dizionari hanno la possibilità di dare dei suggerimenti, di aggiungere o correggere delle entrate. |
| | facile da usare |
| | contenuti multimediali (audio, elementi visivi, immagini, ecc.) |
| contenuti accessori (giochi di lingua, quiz, saggi, consigli d'uso, ecc.) | |
| <i>Qual è il Suo anno di nascita?</i> | |
| <i>Quanti anni di istruzione formale ha avuto?</i> (Per favore includa tutti gli anni di istruzione scolastica, istruzione professionale e istruzione universitaria.) | |

| | |
|--|---|
| <i>Qual è il Suo sesso?</i> | femminile |
| | maschile |
| | non voglio rispondere. |
| <i>Per favore scelga l'opzione che descrive nel miglior modo la Sua situazione occupazionale.</i> | studente di scuola |
| | tirocinante |
| | studente universitario |
| | dottorando |
| | dipendente di un'azienda privata o pubblica (incl. amministrazione, istruzione, sanità, ecc.) |
| | lavoratore autonomo |
| | disoccupato in questo momento (ma non in pensione) |
| | in pensione |
| | casalinga/casalingo |
| | altro |
| nessuna risposta. | |
| <i>È insegnante di lingua?</i> | sì |
| | no |
| <i>Ha terminato o sta frequentando un corso di studi universitario focalizzato sulle lingue e sulla linguistica?</i> | sì |
| | no |
| <i>Il Suo lavoro ha un focus sulle lingue (lingua madre o lingue straniere)?</i> | assolutamente sì |
| | sì |
| | né sì né no |
| | no |
| | assolutamente no |
| <i>Potrebbe affermare di nutrire un interesse particolare per le lingue?</i> | sono pienamente d'accordo |
| | sono d'accordo |
| | non sono né d'accordo né in disaccordo |
| | sono in disaccordo |
| | sono pienamente in disaccordo |

| | |
|--|------------------|
| <p><i>Selezioni la Sua madrelingua.</i></p> <p>(Siamo spiacenti se non dovesse trovare la Sua lingua nell'elenco. In questo caso Le chiediamo gentilmente di scegliere "Non nell'elenco" (alla fine dell'elenco)).</p> | Arabo |
| | Basco |
| | Berbero |
| | Bulgaro |
| | Catalano |
| | Ceco |
| | Cinese |
| | Croato |
| | Curdo |
| | Danese |
| | Ebraico |
| | Estone |
| | Fiammingo |
| | Finlandese |
| | Francese |
| | Gaelico scozzese |
| | Gallego |
| | Gallese |
| | Georgiano |
| | |
| | Hindu/Urdu |
| | Inglese |
| | Irlandese |
| | Islandese |
| | Italiano |
| | Lettone |
| | Lituano |
| | Macedone |

| | |
|---|------------------|
| | Maltese |
| | Neerlandese |
| | Norvegese |
| | Polacco |
| | Portoghese |
| | Romeno |
| | Russo |
| | Serbo |
| | Slovacco |
| | Sloveno |
| | Spagnolo |
| | Svedese |
| | Tamil |
| | Tedesco |
| | Turco |
| | Ungherese |
| | non nell'elenco |
| <i>Quante ore al giorno è online?</i> | |
| <i>Le chiediamo di indicare tutti gli strumenti che usa quotidianamente</i> | Desktop computer |
| | portatile/laptop |
| | tablet |
| | smartphone |

Tab. 1: Domande e possibili risposte (multiple choice) del questionario sull'uso di dizionari monolingui in Europa (Kosem et al. 2018)

L'analisi può essere impostata successivamente su vari legami tra le varie risposte (Per informazioni sui risultati di questa ricerca cfr. Kosem et al. 2018).

2.2. *Intervista*

Nella sociologia le *interviste* sono spesso considerate una forma speciale di *questionario*, mentre nella *ricerca sull'uso del dizionario* si distinguono tra *questionari* e *interviste* come due metodi diversi di raccolta-dati perché la lessicografia non si serve di quest'ultima solo per condurre una ricerca quantitativa, in cui le domande sono le stesse dei questionari, ma anche per arrivare a rilevare dati qualitativi. I due metodi possono anche essere abbinati, ad esempio si può fare un questionario con molti partecipanti (dati quantitativi) e successivamente condurre delle interviste con poche persone proprio per avere una visione più profonda su alcuni aspetti interessanti venuti alla luce tramite il questionario (dati qualitativi).

Un'*intervista* può essere predeterminata oppure aperta. Gli intervistati possono esprimere la loro opinione e il ricercatore può porre delle domande anche ad hoc per approfondire questioni su azioni, comportamenti o risposte che gli intervistati avevano rispettivamente mostrato o fornito. In questo caso l'intervista è aperta, è un «in-depth interview» (Zikmund 1997: 122), un'intervista estensiva, semi strutturata e i dati ottenuti possono essere difficili da analizzare.

Le *interviste* hanno una serie di vantaggi rispetto ai *questionari* distribuiti agli intervistati, ai quali si può rispondere a casa, al lavoro o in un locale preposto. Ad esempio, gli intervistati non possono ingannare l'intervistatore consultando i dizionari nel corso dell'intervista. Allo stesso tempo però, l'intervistatore può chiarire domande non comprese dagli intervistati, p. es. nel caso presentino termini linguistici o lessicografici. D'altro canto, le interviste presentano lo svantaggio di non risolvere il dilemma menzionato da Hatherall (cfr. III 2.1.), ovvero se gli intervistati riportano veramente quello che fanno, oppure raccontano quello che pensano di fare, o quello che pensano di dover fare, o un misto di tutte e tre. Inoltre, la presenza stessa dell'intervistatore o il suo modo di porre le domande possono influenzare gli intervistati e le risposte. Infine, le interviste sono *time-consuming* e quindi spesso costose. Ciò rende più difficile raggiungere il numero di soggetti necessario per essere rappresentativo, cioè per fornire risposte statisticamente valide. Questo metodo è ancora oggi sottorappresentato nella *ricerca sull'uso del dizionario*, proprio per i motivi appena illustrati.

2.3. Osservazione

L'osservazione dovrebbe avere luogo direttamente durante l'*atto di utilizzazione* del dizionario con un *utente in actu*. Hatherall (1984: 184) dichiara che «[...] the only reliable method of collecting data on dictionary use behaviour is by direct observation [...]». Un problema può comunque essere che sentendosi osservato, il soggetto non si comporti in maniera spontanea. L'osservazione può avvenire direttamente o in un secondo momento, nel caso in cui l'*atto di consultazione* sia stato videoregistrato (osservazione diretta vs. indiretta). In ogni caso, bisogna produrre un verbale scritto su ciò che è stato osservato (cfr. III 2.4.), in forma strutturata o non strutturata (Wiegand 1998: 571). Nel primo caso l'osservatore compila un modulo preparato in precedenza, nel secondo scrive liberamente ciò che osserva e che annota.

Esempio per un verbale (semplice) in una fase di sperimentazione potrebbe essere questo:

| Verbale (fase di sperimentazione) | | | | | | |
|------------------------------------|-------------------------|-------------------------|--|-------------------------|------------------------------|----------|
| Numero soggetto: Data: | | | | | | |
| Esercizio (task) | Atto di consultazione 1 | Atto di consultazione 2 | Atto di consultazione 3 | Atto di consultazione 4 | Nessun atto di consultazione | Commenti |
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| ... | | | | | | |
| 30 | | | | | | |
| Osservatore (Firma) | | | Confronto del verbale con l'osservatore 2. <i>N. coincide, non coincide, ... è diverso ... ecc.</i> | | | |
| Direttore degli studi (Firma) | | | | | | |

Tab. 2: Esempio per un verbale semplice (sulla base di Wiegand 1998: 578)

Wiegand (1998: 570) distingue diversi tipi di osservazione. L'osservazione può essere *aperta* o *nascosta* a seconda che l'intervistato possa vedere o meno l'osservatore. L'osservazione nascosta, di questi

tempi è molto discutibile a causa della *privacy*. In più, l'osservatore può avere un ruolo attivo, partecipare attivamente con consigli e istruzioni, oppure rimanere passivo. Se è attivo significa che influenza il processo di osservazione in modo che i soggetti osservati possano cambiare il loro atteggiamento e i risultati possano essere distorti. In questo caso, le osservazioni si definiscono *reattive*. Inoltre, l'osservazione può avvenire in un laboratorio di ricerca o in un luogo 'normale' come il luogo di lavoro/studio dell'utente e durante una *situazione d'utilizzazione* naturale. Si distinguono anche tra l'*etero*-osservazione (da parte di terzi/di un soggetto esterno) e l'*auto*-osservazione. Nel secondo caso la figura dell'osservatore e quella del soggetto sono la stessa. Questo tipo di osservazione è utile solo per l'esplorazione di ipotesi, ma non per testarle. Nel primo caso, l'osservazione esterna, si consiglia la presenza di due osservatori al fine di aumentare la validità perché è molto difficile per un unico osservatore «[...] to keep up with the note-taking [...]» (Mackintosh 1998: 127). Il vantaggio di essere almeno in due è il fatto di poter paragonare successivamente i due verbali scritti.

Sembra che l'osservazione sia un metodo molto affidabile per raccogliere dati sull'uso del dizionario perché le possibilità di ingannare sono ridotte, ma solo a condizione che l'osservatore sia ben addestrato e preparato. L'osservazione diretta, con un *utente in actu*, viene definito il modo migliore.

Nonostante i vantaggi, è improbabile che tutte le informazioni di cui il ricercatore ha bisogno siano reperibili attraverso questo metodo visivo; è evidente infatti che gli aspetti cognitivi o emotivi rimangono nascosti (Wiegand 1998: 574). Così come le *interviste*, anche l'*osservazione* richiede molto tempo ed è in genere molto costosa, motivo per cui nella *ricerca sull'uso del dizionario* è utilizzata ancora in misura modesta. A parte queste critiche e limitazioni, l'*osservazione* ha dei vantaggi da non sottovalutare. In merito a ciò Zikmund (1997: 265) scrive:

«The major advantage of observation studies over surveys, which obtain self-reported data from respondents, is that the data do not have distortions, inaccuracies, or other response biases due to memory error, social desirability, and so on. The data are recorded when the actual behaviour takes place.»

2.4. Verbale d'utilizzazione

Wiegand (1998: 974) considera i *verbali d'utilizzazione* come un vero e proprio metodo metalessicografico che abbraccia non solo l'aspetto esterno dell'uso del dizionario, ma anche gli aspetti interni e il contesto precedente e successivo. A questo proposito, egli classifica i verbali in due tipi principali: *verbali d'utilizzazione scritti* e *verbali d'utilizzazione orali*. Questi verbali possono essere verificati o non verificati in base alla presenza di un ricercatore per confermare che i verbali riflettano effettivamente l'*atto di consultazione*.

Verbali scritti possono essere prodotti durante un *contesto d'utilizzazione* specifico (cfr. II 2. e III), come leggere un testo, tradurre un testo, scrivere un saggio ecc... come parte integrante, oppure anche dopo la consultazione, vale a dire un verbale *retrospettivo*. Quest'ultimo ha il vantaggio di non interrompere la ricerca, ma nello stesso momento lo svantaggio che l'utente probabilmente non ricorda precisamente i momenti specifici della propria consultazione. Se si integra il verbale nell'*atto di consultazione* bisogna considerare che il comportamento dell'utente non è sempre autentico perché interrotto più volte dall'atto di protocollare. Nonostante ciò, Wiegand (ibid.: 985) lo considera un metodo valido perché si tratta di accedere a dati della memoria a breve termine.

I *verbali orali* sono prodotti del metodo *think-aloud* (ingl. *think-aloud-protocols* (TAP); ted. *Denke-Laut-Protokoll* oppure *Laut-Denken-Protokoll*) che fa parte dei metodi introspettivi. Uno dei pionieri, in particolare nell'ambito della traduzione, è Hans P. Krings con la sua opera «Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht» del 1986².

I soggetti sono invitati a esprimere liberamente quali riflessioni e problemi incontrano durante il processo di consultazione. Questi 'pensieri' vengono registrati e successivamente trascritti sotto forma di verbale. Anche se non si può 'pensare ad alta voce' come giustamente commenta Wiegand (1998), il metodo *think-aloud* è comunque un metodo eccellente e molto apprezzato per andare oltre gli aspetti esterni del processo di consultazione del dizionario. Come tale, esso dà al ricercatore un'idea del modo di lavorare degli utenti, nonché di ciò che accade durante l'*atto di consultazione*, di ciò che gli utenti cercano, di ciò che pensano di cercare e quali problemi incontrano e come cercano di affrontare le difficoltà. Solo raramente si usa il *think-aloud* in modo

² It. 'Cosa succede nella mente dei traduttori' (Traduzione dell'autrice).

retrospettivo, dopo ogni consultazione oppure dopo lo svolgimento di un *task* concreto (cfr. Thumb 2004).

Per la *ricerca sull'uso del dizionario*, Wiegand (1998: 978) è dell'idea che bisogna distinguere tra a) un *verbale d'osservazione dell'utente* (ingl. *protocol of user observation*; ted. *Benutzerbeobachtungsprotokoll*) da parte di un utente scientifico che osserva un utente e protocolla e b) *verbale d'utilizzazione* (ingl. *usage record*; ted. *Benutzungsprotokoll*) cioè un verbale da parte di un utente che osserva sé stesso e protocolla. Relativamente a quest'ultimo si tratta di un verbale da parte di un *utente profano*. Wiegand propone, in base al tipo di utente profano (cfr. II 3.) le seguenti sottocategorie di *verbali d'utilizzazione*:

- verbale d'utilizzazione da parte di un utente profano informato
- verbale d'utilizzazione da parte di un utente profano non informato
- verbale d'utilizzazione da parte di un utente profano istruito.

Un'ulteriore distinzione è quella tra

- *verbale d'utilizzazione direttivo* (ingl. *instructional protocol of usage*; ted. *direktives Benutzungsprotokoll*) e
- quello *non direttivo*.

Nel primo caso, all'utente è stato chiesto di eseguire specifici *atti d'utilizzazione* del dizionario e protocollarli. Nel *verbale d'utilizzazione non direttivo* (ingl. *non instructional protocol of usage*; ted. *nichtdirektives Benutzungsprotokoll*) l'utente deve eseguire un esercizio o compito in cui è possibile anche l'*atto di utilizzazione* di un dizionario.

I *verbali d'utilizzazione* possono essere *controllati* (con la presenza di un ricercatore) o *non controllati*, ad esempio quando i soggetti scrivono i verbali durante i compiti a casa. Una forma particolare di un verbale scritto è il *diario*: un verbale scritto durante un certo periodo di tempo. Anche qui un difetto è che questi dati in genere non sono strutturati e perciò risultano difficili da analizzare e da categorizzare, oltre al fatto che non si è sicuri di poter rilevare i dati richiesti.

Inoltre, Wiegand (ibid.: 994) distingue tra *verbali d'utilizzazione strutturati*, *non strutturati* e *semi-strutturati* a seconda che gli informatori debbano incorporare i loro dati in moduli con campi preparati, in modo completamente libero, o in una combinazione di queste due opzioni. I *verbali non strutturati* non influenzano la persona che protocolla, ma sono più difficili da analizzare di quelli *strutturati*, e può darsi che i verbali non mostrino le informazioni che interessano il ricercatore. I *verbali strutturati* hanno il vantaggio di poter rilevare dettagli di cui gli

utenti del dizionario non sono a conoscenza (cfr. Ripfel & Wiegand 1988: 495). Anche questo metodo può essere molto *time-consuming*.

Il rischio che si corre spesso è che nel caso in cui sia l'utente stesso a scrivere il verbale, tralasci di descrivere l'uso del dizionario, focalizzandosi invece su altri aspetti che ritiene importanti (dal suo punto di vista). Un altro svantaggio del *verbale* – e soprattutto del *verbale orale* – è che richiede un'ulteriore elaborazione, quindi risulta *time consuming* e costoso, per cui di conseguenza spesso coinvolge solo un numero ridotto di soggetti. Contrariamente all'*osservazione*, il *verbale* in genere rivela solo dati soggettivi e non oggettivi. Welker (2010: 544) sostiene che i TAP «[...] are not the perfect way to discover natural dictionary use, [but] they are undoubtedly the method that reveals most details about how subjects actually use their reference works.»

Qui di seguito viene presentato un estratto di un *verbale d'utilizzazione orale think-aloud*, registrato durante l'uso di risorse online in una ricerca esplorativa a cui l'autrice ha collaborato. I soggetti (studenti di madrelingua italiana, portoghese e spagnola che studiano il Tedesco come lingua straniera) dovevano correggere delle frasi già in lingua tedesca. Contemporaneamente avevano la possibilità di compiere *atti di consultazione* liberi su Internet. Nella tabella 3 vengono presentate le riflessioni (trascrizione del TAP) e le rispettive attività, ovvero gli *atti di consultazione* di uno studente italiano durante la correzione di alcune frasi in lingua tedesca (cfr. V 6.)³.

| Atto di consultazione | Trascrizione del TAP |
|--|---|
| [...] | [...] |
| legge frase 1: <i>*Morgen habe ich einen Arzttermin und kann deshalb nicht in die Klasse gehen.</i> | allora inizio analizzando la frase ehm la leggo # okay allora gli errori sono evidenziati in grassetto quindi deduco che dall'errore probabilmente è un accordo sbagliato della preposizione e il caso e cerco però visto che non me lo ricordo cerco a cosa consiste |
| [...] | [...] |
| apre Google, cerca su Google "klasse tedesco" | |

³ Le frasi da correggere stanno nella colonna sinistra, in corsivo. Questi dati sono in possesso dell'autrice perché collaboratrice del progetto. Leggenda: # = pausa breve, ### = pausa più lunga, <xxx> = parte non del tutto comprensibile. <?> = parte non comprensibile, [xxx] = commento extralinguistico, "xxx" = stringa di ricerca. Per maggiori informazioni sulla ricerca cfr. Müller-Spitzer et al. 2018b.

| | |
|--|---|
| sceglie proposta di Google, apre "Dizionario di tedesco" | okay # okay è femminile e in okay esatto quindi è in # allora giusto |
| torna all'atto di consultazione | |
| sceglie proposta di Google, apre bab.la, Stringa "Klasse" | |
| apre Google, cerca su Google "tedesco accusativo" | |
| sceglie proposta di Google, apre Lingolia | |
| apre Excel, scrive la correzione | allora è il verbo sbagliato se non è il caso è il verbo gehen probabilmente non è in die Klasse gehen |
| apre Lingolia | |
| apre bab.la | si allora non conoscon<do> avendo escluso la possibilità che sia in die Klasse la parte sbagliata allora è il verbo non è gehen ma c'è qualche forma che sicuramente io non conosco o che non ricordo quindi cerco su Internet com'è possibile se c'è un modo per arrivare okay |
| apre Excel | |
| apre bab.la | |
| apre nuovo Tab, cerca su Google "andare in classe" | |
| cerca su Google "andare in classe tedesco" | okay mi aiuto tramite un sito che permette la conversione delle frasi in parte e quindi okay ehm non lo riporta quindi passo passo alla frase successiva |
| sceglie proposta di Google, apre Reverso Context, cambia la direzione della ricerca in it-de, Stringa "andare in classe" | |
| apre Excel | |
| legge frase 2: <i>*Der Artikel handelt sich um die Migranten in Deutschland.</i> | leggo la frase qui<ndi> eh leggo cerco di comprenderla # okay quindi eh la traduco cerco il significato cerco di comprendere il significato dell'articolo l'articolo della frase ehm lo comprendo però c'è il verbo che ehh ehh è riflessivo? Non so se è riflessivo se effettivamente è riflessivo quindi potrebbe essere un errore e lo cerco sempre sul dizionario |
| apre Reverso Context | |
| apre bab.la, cerca "handlen" [sic!] | lo declino all'infinito # okay okay ho trovato il significato # okay allora |
| apre Excel | |
| apre bab.la | |
| apre Excel | ehh leggo il significato e cerco di capire se effettivamente è sbagliato # okay |
| apre bab.la | |

| | |
|---|---|
| apre Excel | la coniugazione è giusta del verbo però non è riflessivo quindi eh devo riscrivere la frase senza il sich [finisce la scrittura della frase] |
| apre bab.la | |
| apre Excel, scrive la correzione | passo alla frase successiva leggo e comprendo cerco [il soggetto legge la frase] |
| legge frase 3: <i>*Bist du bereit? Wir müssen jetzt los, wir sind sowieso schon zu spät dran</i> | non conosco molte parole della frase quindi cerco parto inizialmente dal verbo che probabilmente è la forma prima devo cercare il significato perché se è un participio # okay okay |
| apre bab.la, cerca "bereiten" | cerco il participio # okay giusto # okay |
| apre Lingolia | |
| apre Excel | |
| apre Lingolia | allora [si sente la musica di una pubblicità. Non si comprende cosa dice il soggetto] |
| apre bab.la | |
| apre Excel | |
| apre bab.la | |
| apre Excel | |
| apre bab.la | anche perché allora non comprendendo bene cosa vuole dire la frase cerco le varie parole che non capisco quindi eh |
| apre Excel | |
| apre bab.la | non conosco una parola la cerco nel vocabolario online # okay |
| apre nuovo Tab, apre Google, chiude Tab | |
| apre bab.la, cerca "los" | |
| apre Excel | |
| apre bab.la, cerca "soweiso" [sic!] | ehh un'altra parola non conosco quindi cerco # mmm non disponibile okay no ho sbagliato nel scriverla |
| apre Excel | |
| apre bab.la, cerca "sowieso" | okay okay non ho capito non capisco un'altra quindi cerco # okay il vocabolario mi aiuta anche parecchio me le mette in contesto realizzando frasi dal tedesco all'Italiano |
| apre Excel | |
| apre bab.la, cerca "dran" | quindi leggo e comprendo # okay |
| apre Excel | okay beh allora non è ehm è un errore nella categoria della parola allora non <?> mi aiuto tramite il traduttore ehm |
| apre bab.la | |
| apre Lingolia | |
| apre bab.la | |
| apre Excel | |

| | |
|--|--|
| apre bab.la, cambia direzione lingua da de/it in it/de, cerca “disponibile” | però questa volta dall’Italiano al tedesco non conoscendo la parola dall’altra parte quindi eh/okay okay abbiamo # un’altra parola allora non essendo molto convinto della traduzione italiana cerco di nuovo in quella tedesca okay e cerco di nuovo il significato della parola approfondendolo |
| apre Excel | |
| apre bab.la, cambia direzione lingua da de/it in it/de | |
| apre Excel | |
| apre bab.la, cerca “bereiten” | |
| apre Excel | |
| apre bab.la, cerca “bereit” | okay ehm quindi posso modificare la frase # okay ora cerco un’altra parola perché quella che ho utilizzato non è giusta quindi utilizzo ehm okay |
| cerca “disponibile”, guarda: disponibile = abkömmlich | nel vocabolario riesco a trovare i vari utilizzi delle diverse parole e quindi la sostituisco riscrivo la frase sostituendola [scrive una parte della frase] |
| apre Excel, tippt Korrektur | |
| apre bab.la, guarda: disponibile = verfügbar | allora okay la ricopio ### |
| apre Excel, tippt Korrektur | okay sto ricopiando ah okay |
| apre bab.la, | |
| apre Excel | |
| apre bab.la | okay quindi ### finisco di copiare # ehm okay finisco intanto la traduzione cioè soltanto l’errore ricopio e passo alla frase successiva |
| apre Excel, scrive la correzione | |
| Legge frase 4: <i>Meine Nachbarin möchte immer alles wissen. Sie ist sehr kurios.</i> | okay ehm è un individuo l’errore è già individuato quindi cerco di comprendere cosa possa essere potrebbe essere un errore di parola cioè di utilizzo di parola come nella frase precedente quindi cerco il significato sul dizionario # okay ehm |
| apre bab.la, cerca “kurios” | |
| apre Excel | però mi rendo conto che non eh # che non si tratta non viene riferito sto cercando ehm |
| apre bab.la | che non è la parola giusta perché <?> quindi cerco la controparte italiano # esatto # ora in italiano me lo da mentre in tedesco no okay quindi ehm |
| cerca „curiosa“ | |
| apre Reverso Context, cerca “sono curiosa” | cerco il contesto allora come queste per esempio (sono) utilizzando un altro sito web ehm dove inserisco una parola e me la mette in un contesto in frasi quindi # okay/okay infatti l’utilizzo cioè nelle varie frasi utilizza un’altra parola più appropriata rispetto alla precedente rispetto a quella fornita dal testo # quindi ricopio [scrive una parte della frase] |
| apre Excel, scrive la correzione | |

| | |
|--|--|
| apre Reverso Context, controlla l'ortografia | okay probabilmente non sono sinonimi # okay okay passo alla frase successiva |
| apre Excel, scrive la correzione | |
| legge frase 5: <i>*Ich bin einverstanden mit dir.</i> | okay passo alla frase successiva ehm non capisco il verbo quindi non so il significato del verbo quindi cerco sul dizionario okay ehh |
| apre Reverso Context | |
| apre Lingolia | |
| apre bab.la, cambia direzione lingua in it/de | |
| apre Reverso Context | |
| apre Lingolia | |
| apre Excel | |
| apre Lingolia | |
| apre bab.la, cerca "einverstanden" | |
| apre Excel | |
| apre bab.la | okay l'ho cercato ed ho trovato la traduzione okay # viene utilizzata anche nelle frasi ad esempio quindi deduco che non sia quello lì l'errore bensì la coniugazione della declinazione della successiva |
| apre Excel | |
| apre bab.la | |
| apre Excel | quindi devo vedere cosa regge se regge accusativo o dativo o il ahm verbo |
| apre bab.la | è un'esclamazione quindi # eh probabilmente se non è ehm se non è dativo è accusativo quindi eh sarebbe mmm probabilmente è così # ricopio l'errore |
| apre Excel | |
| apre bab.la | |
| apre Lingolia, guarda: Übersicht Pronomen | |
| apre Excel, scrive la correzione | okay però per essere più sicura cerco quali casi regge la la la preposizione mit cercandolo su un altro sito oppure su un'altra pagina # okay |
| apre Lingolia, guarda: Übersicht Pronomen | |
| apre Reverso Context | |
| apre nuovo Tab, apre Google, cerca su Google "mit reggenza" | |
| sceglie proposta di Google, apre Deutsch Info, Stringa "Reggenza del verbo" | trovo un sito che mi permette di realizzare okay # cerco eh però non va bene ehm |
| torna ai risultati | |
| sceglie proposta di Google, apre Deutsch Info, Stringa "Le preposizioni" | cerco ### ehh non mi vien<e> okay okay si regge # regge il ahm # no regge il dativo non lo so passo avanti |
| apre Excel | quindi passo ava<nti> passo alla frase successiva cerco # okay/cerco di comprendere il significato della frase che comprendo le varie parole ma non il significato cioè non il contesto ehm |

| | |
|--|---|
| [...] | [...] |
| legge frase 7: <i>*Obwohl ich studiere, wohne ich noch mit meinen Eltern.</i> | allora hmm passo però ho occhiato la frase successiva # penso di aver compreso l'errore anche se non ricordo una preposizione quindi cerco sul dizionario # okay |
| apre Deutsch Info | |
| apre bab.la, cerca "obwohl" | |
| apre Deutsch Info | okay cerco ehm cerco di tradurla okay capisco cosa intende ehm però non non capisco quindi dovrei invertire l'ordine del verbo # okay quindi traduco cioè traduco e riscrivo # okay okay ehm |
| apre Excel | |
| scrive la correzione | con ah ok quindi non è il capisco l'errore nella preposizione non è il è il mit trova un'altra preposizione tipo <?> devo un attimo riguardare il significato della preposizione <?> però però fare più veloce cerco direttamente il corrispettivo italiano |
| apre Deutsch Info | |
| apre Excel | |
| apre Deutsch Info | |
| apre nuovo Tab, apre Google | |
| apre bab.la, cambia lingua da dt/it a it/dt, cerca "presso" | vado sul vocabolario e cerco eh okay okay eh per avere un'ulteriore conferma cerco nel contesto quindi scrivo la frase in italiano o più o meno molto simile # okay e cerco una risposta se possibile mmm okay |
| apre Google | |
| apre Reverso Context, cerca "abito presso i miei" | |
| cerca "abito presso i miei genitori" | cerco di ignorare la frase che l'ho scritta male okay esatto è come pensavo è sbagliata la preposizione quindi la devo sostituire # |
| apre Excel, scrive la correzione | |
| [...] | [...] |

Tab. 3: Estratto del TAP durante l'atto di consultazione di uno studente italiano

In un'analisi approfondita, che ha messo al centro dell'attenzione il legame tra la consultazione delle risorse e il modo di riflettere è stato possibile – proprio tramite i TAP – che un uso competente delle risorse online da parte di studenti italiani che studiano la lingua tedesca come lingua straniera corrisponde a un alto grado di *language awareness*⁴ che si manifesta tramite la consapevolezza del contrasto linguistico (cfr. Nied Curcio 2020).

⁴ Il termine *language awareness* viene usato nel senso di «[...] explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.» (<http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm>) (20.06.2021).

2.5. *Esperimento d'utenza*

L'esperimento d'utenza è la creazione programmata metodicamente e limitatamente ripetibile di un insieme di situazioni d'utilizzazione del dizionario, controllate e diversificate. L'obiettivo è di osservare come l'introduzione di un certo fattore influenzi il risultato. I fenomeni da indagare sono generati dal ricercatore, e non interessa un solo fattore dei fenomeni generati, ma si indaga la relazione, cioè il rapporto causale di almeno due fattori. Il rapporto tra causa ed effetto può essere individuato in modo più affidabile, esaminando i fattori precisamente identificati e isolati in precedenza (in base a una teoria) in condizioni diverse. Un fattore può essere ad esempio l'insegnamento dell'uso del dizionario, l'introduzione di un nuovo tipo di definizione, dati grammaticali specifici o un gruppo di tali dati, una diversa strutturazione dell'articolo del dizionario o del dizionario nel suo insieme, l'introduzione di nuove strutture di accesso (ingl. *access structure*; ted. *Zugriffsstruktur*) in dizionari elettronici, ecc.

Tono è probabilmente il ricercatore che ha lavorato in modo più esaustivo con gli esperimenti lessicografici. Egli (Tono 2001: 70-72) propone per la *ricerca sull'uso del dizionario* tre diversi tipi:

- *pre-experimental design: the one group pretest–posttest*,
- *quasi-experimental design: the non-equivalent control group design* e
- *true experimental design: the pretest–posttest group design*.

Nel *pre-experimental design* si sperimenta con un unico gruppo, con l'obiettivo di misurare una variabile. In un secondo momento viene introdotto un nuovo fattore (ad esempio delle lezioni sull'uso del dizionario), e viene effettuato un nuovo test per capire come questo fattore influenzi il risultato. Il problema legato a questo tipo di indagine è l'impossibilità di controllare i fattori esterni che possono invalidare il risultato.

Nel *quasi-experimental design*, all'inizio si testano due diversi gruppi. Poi si esegue un nuovo test in cui un nuovo fattore viene introdotto in uno dei gruppi, il *test group*, mentre tale fattore non verrà introdotto nell'altro gruppo, il *control group*. Quando si confrontano i due risultati si nota l'effetto causato dall'introduzione di questo nuovo fattore. Hulstijn & Atkins (1998: 11) formulano un'osservazione importante sull'introduzione di un nuovo fattore:

«[...] the operation studied must be analysed in enough detail, and systematically enough, for the various factors which affect its outcome to be isolated and identified; the investigation must then be structured in such a way as to ensure that the single factor to be studied is as far as possible the only variable in the experiment».

L'*esperimento vero e proprio* è molto simile al *quasi-experimental design*, ma con la sostanziale differenza che i due gruppi-campione sono selezionati a caso. A tal proposito Tono (2001: 71) avverte che «[...] it is only when enough subjects are included in the experiment that the principle of randomisation has a chance to operate as a powerful control.»

Secondo Zöfgen (1994: 50), la maggior parte degli scienziati considera l'*esperimento* la 'strada reale' («Königsweg») della ricerca empirica. Il vantaggio degli *esperimenti* sta nel fatto di poter misurare in che modo l'introduzione di certi tipi di dati, o gruppi di tali dati, influenza il risultato della consultazione dei dizionari o altri strumenti lessicografici da parte di vari tipi di utenti. Lo svantaggio è che gli esperimenti richiedono molto tempo e un gran numero di soggetti da indagare per raggiungere risultati rappresentativi. Inoltre, gli esperimenti richiedono una collaborazione con gli statistici per stabilire se i risultati della ricerca siano statisticamente significativi.

Sono molti gli argomenti eventuali oggetto di studio tramite gli esperimenti: argomenti di ordine generale, come l'influenza dell'uso del dizionario (o la consultazione di diversi dizionari) sulla lettura di un testo in lingua straniera o sulla memorizzazione di vocaboli, oppure argomenti più specifici come l'effetto di parole guida.

Come accennato sopra, Tono è stato uno dei primi a esplorare l'*esperimento*. Nel 1984 ha voluto esaminare l'uso inconscio da parte degli utenti nella consultazione di dizionari bilingui inglese-giapponese e ha sviluppato un metodo che ha permesso di indagare le loro competenze in condizioni quasi sperimentali. 402 studenti giapponesi sono stati invitati a cercare parole nei dizionari e a tradurre brevi testi dall'Inglese verso il Giapponese. I testi in Inglese contenevano anche diverse parole artificiali. Ai soggetti sono stati forniti dei mini dizionari appositamente elaborati per questo studio che contenevano le voci di queste parole inventate. Con le parole inventate si garantiva che tutti gli studenti cercassero le stesse parole nei dizionari e che le informazioni contenute nelle voci del dizionario e le conoscenze lessicali che gli utenti già possedevano potessero essere controllate. Le preferenze inconscie dei

soggetti per particolari tipi di informazioni del dizionario potevano essere esplorate variando le informazioni nel mini dizionario (Tono 1984).

2.6. Test sull'utenza

Un *test sull'utenza* nel senso lessicografico è un metodo per valutare in che misura la consultazione di un dizionario o di un altro strumento lessicografico può aiutare gli utenti a soddisfare i loro bisogni.

«metalexigraphic method in the empirical research of one or more user characteristics, of which the application is directed at the gathering of data regarding the individual characteristic of the tested user» (Wiegand et al. 2010: 679).

Secondo Wiegand et al. (2010) le caratteristiche dell'*utente* che si possono testare sono soprattutto le sue competenze e le sue esperienze, nonché le sue conoscenze del dizionario, la sua capacità di eseguire *atti di consultazione* specifici di un certo tipo e di conseguenza una parziale padronanza di una prassi lessicografica. I *test sull'utenza* possono essere impiegati sia nell'ambito della *ricerca sull'uso del dizionario* che nella formazione degli utenti (cfr. fig. 4).

In questo caso, i *test* servono come procedure di verifica scientifica. Sono necessari anche per esplorare e testare le ipotesi sugli utenti e sul rapporto tra le caratteristiche dell'utente e le caratteristiche del dizionario. Si distingue tra i *test di conoscenza lessicografica* (ingl. *dictionary knowledge test*; ted. *Wörterbuchkenntnistest*) come test per l'*utente ex-actu*, i *test di utilizzo del dizionario* (ingl. *dictionary use test*; ted. *Wörterbuchbenutzungstest*) come test per l'*utente in-actu* e i *test misti*.

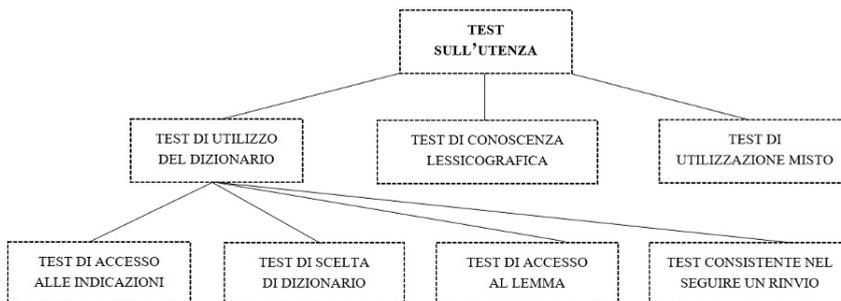


Fig. 4: Categorizzazione di test sull'utenza

I *test di conoscenza lessicografica* consistono in *esercizi sulla conoscenza lessicografica* (ingl. *dictionary knowledge assignment*; ted. *Wörterbuchkenntnisaufgabe*) per verificare se l'utente riesce a fare una *scelta appropriata di dizionario* (ingl. *appropriate dictionary choice*; ted. *angemessene Wörterbuchwahl*) e contemporaneamente se riesce a fare un *atto di consultazione* adeguato. Esempi per domande che vengono formulate a livello metalessicografico e che si orientano alla conoscenza lessicografica sono:

- Come sono ordinati i lemmi in questo dizionario dell'Alto Tedesco Antico?
- Qual' è la formazione plurale della parola X?
- Quanti significati di X vengono forniti?
- Quanti esempi sono presentati?
- In quante parti consiste la descrizione del significato?
- Che tipo di microstruttura ha l'articolo?

I *test di utilizzo del dizionario* includono varie *prove di utilizzazione* (ingl. *usage task*; ted. *Benutzungsaufgabe*) e possono essere ulteriormente categorizzati. Si possono differenziare in

- *test di accesso alle indicazioni* (ingl. *test for the access of an item*; ted. *Angabezugriffstest*),
- *test di scelta di dizionario* (ingl. *dictionary choice test*; ted. *Wörterbuchwahltest*),
- *test di accesso al lemma* (ingl. *lemma access test*; ted. *Lemmazugriffstest*) e
- *test consistente nel seguire un rinvio* (ingl. *cross-reference follow-up test*; ted. *Verweisbefolgungstest*).

Un *test di accesso alle indicazioni* ha come obiettivo di testare la capacità di eseguire gli *atti d'accesso interno* (ingl. *internal access procedure*; ted. *interne Zugriffshandlung*): «dictionary usage test for the empirical investigation of the skills to access items in lexicographic accessible dictionary entries with inner access structure» (Wiegand et al. 2010: 488) e consistono in vari *esercizi di accesso alle indicazioni* (ingl. *assignments for the access of an item*; ted. *Angabezugriffsaufgaben*). La sua applicazione mira a raccogliere dati sull'entità della padronanza di un determinato settore nella *prassi di utilizzo del dizionario*.

Il *test di scelta di dizionario* è un «dictionary usage test that investigates the ability, in a given situation of use, to choose that dictionary from a range of available dictionaries, that offers the best chance to achieve the situation-specific user aim.» (Wiegand et al. 2020b: 162) che

consiste in vari *esercizi di scelta del dizionario* (ingl. *dictionary choice assignments*; ted. *Wörterbuchwahlaufgaben*) e viene applicato con l'obiettivo di acquisire dei dati sull'entità della padronanza di un settore specifico all'interno della *prassi di utilizzo del dizionario* da parte di un *utente istruito*.

Il *test di accesso al lemma* è un «dictionary usage test regarding the empirical investigation of the ability to access the lemmata of a dictionary, that is manifested in the mastering of the execution of external access procedures» (Wiegand 2020a: 216) e consiste in vari *esercizi di accesso al lemma* (ingl. *lemma access assignments*; ted. *Lemmazugriffsaufgaben*). Si applica con l'obiettivo di ricavare dei dati sull'entità della padronanza di un determinato settore.

Il *test consistente nel seguire un rinvio* è un «dictionary usage test regarding the empirical investigation of the skills to access cross-reference addresses, that can be seen in the command of the execution of cross-reference follow-up procedures»⁵. In analogia con gli altri tipi di test, questo test consiste in vari *esercizi consistenti nel seguire un rinvio* (ingl. *items giving a cross-reference follow-up*; ted. *Verweisbefolgungsaufgaben*).

È possibile distinguere i *test* anche in base al numero di dizionari presi in considerazione: *test di utenza politematico* (ingl. *poly-thematic user test*; ted. *polythematischer Benutzertest*) o *test sull'utenza monotematico* (ingl. *monothematical user test*; ted. *monothematischer Benutzertest*), e in base al tipo di misurazione (test orientati alla norma e test orientati ai criteri). Nel primo caso si tratta di un «user test of which the test assignment refers to several dictionaries» (Wiegand et al. 2020a: 559), mentre il secondo si riferisce a «user test of which the test assignments are only directed at one dictionary» (ibid.: 379).

I *test sull'utenza* sono un metodo rivelatosi particolarmente adatto per la raccolta di dati per studi trasversali e longitudinali. Possono farne parte integrante anche *esperimenti* i cui risultati necessitano di essere misurati al fine di contribuire a evitare o mitigare alcune delle carenze indicate rispetto ad altri metodi. La validità dei risultati dei *test* dipende piuttosto da un'adeguata progettazione e da una corretta distribuzione. Se si segue questo consiglio, il *test* ha il vantaggio di poter fornire informazioni affidabili sui risultati della consultazione del dizionario. Inoltre, i *test* sono relativamente facili da svolgere, soprattutto se si ricorre alla scelta

⁵ *Cross-reference follow-up procedure* (ted. *Verweisbefolgungshandlung*) viene tradotto in Italiano con *atto del seguire un rinvio* (Wiegand et al. 2020b: 34-35).

multipla. Tuttavia, se non si seguono le rispettive linee-guida per garantire la qualità e la validità del test, i risultati potrebbero essere interpretati non correttamente. Se, ad esempio, è coinvolta una sola persona, bisogna sempre considerare che il risultato è molto soggettivo. Un altro rischio consiste nel fatto che un *test* a scelta multipla può influenzare la validità dei risultati rendendo facile indovinare la risposta in base al contesto, in alternativa all'uso del dizionario (cfr. Nesi 2000: 32).

2.7. *Log files*

L'analisi dei *log files*, ovvero dei file che registrano l'accesso ai dizionari digitali, è considerata un nuovo metodo, più oggettivo e affidabile per la raccolta dati nella *ricerca sull'uso del dizionario*, attraverso la quale è possibile la registrazione automatica del comportamento reale in un contesto naturale.

«The research based on log files is a huge step forward, because it objectively measures the search operations of the dictionary users, but log files only show what the dictionary users searched for not how they searched for and accessed data.» (Simonsen 2011: 78)

È stato possibile constatare il vero potenziale dei *log files* grazie all'introduzione di dizionari online, *web-based*, che hanno portato a moltissimi studi utilizzando i *log files* (Bergenholtz & Johnson 2005, De Schryver & Joffe 2004, De Schryver et al. 2006; Koplenig, Meyer & Müller-Spitzer 2014, Lemnitzer 2009, Lorentzen & Theilgaard 2012, Schoonheim et al. 2012, Verlinde & Binon 2010, De Schryver, Woler & Lew 2019). La ricerca di Lemnitzer (2001) può essere considerata uno studio pionieristico. In questo primo studio, i *log files* di un certo numero di dizionari bilingui sono stati utilizzati per identificare una serie di consultazioni fallite.

Esistono fondamentalmente due tipi di *log files*. Il primo tipo è la registrazione di tutti i movimenti sul computer dell'utente, inclusi le attività sulla tastiera e l'uso del mouse. Il secondo tipo è la registrazione di tutte le operazioni tra il computer dell'utente e la banca dati dove si trova il dizionario. Nel secondo tipo la registrazione viene effettuata nella banca dati semplificando la raccolta dei dati. Dal punto di vista lessicografico, si conoscono solo ricerche del secondo tipo, ma ciò non implica in alcun modo che il primo metodo sia irrilevante per la

lessicografia (cfr. Tarp 2009: 289).

Attraverso i *log files* è possibile rilevare quanto spesso e quali termini vengono ricercati in un dizionario e mostrare in che modo gli *utenti* procedono nell'inserimento di una stringa di ricerca nella maschera di ricerca. Il vantaggio di questo metodo è che costituisce un tipo di osservazione che non influenza l'utente e non interferisce nel processo di consultazione lessicografica. Fornisce inoltre un facile accesso a una grande quantità di dati che rappresentano l'intera popolazione di utenti reali. Da questi dati è possibile recuperare informazioni affidabili sulla consultazione, utilizzando i metodi appropriati. Oltre a ciò, l'elaborazione dei dati raccolti è relativamente semplice in termini di ricerca quantitativa.

I dati raccolti possono essere utilizzati anche per scopi qualitativi, p. es. per rivelare il modello di ricerca del singolo utente, sebbene questo tipo di ricerca richieda molto tempo. Infine, i *log files* possono essere utilizzati anche per ottenere informazioni legate alla tipologia di *utente* e alla *situazione d'utilizzazione*, soprattutto quando gli utenti sono invitati a dare informazioni su sé stessi e sulla loro situazione extra-lessicografica, proprio prima dell'*atto di consultazione* (cfr. Bergenholtz & Johnsen 2007). I *log files* vengono spesso applicati da parte di lessicografi con l'obiettivo di migliorare la preparazione e l'elaborazione di un loro dizionario online:

«We believe to have shown that log files can be used by dictionary makers for improving their dictionary, in this case for improving the lemma selection. The use of a better search system which includes the possibility of a direct search for synonyms, collocations, antonyms, word formations, grammar items etc. will provide a much more precise way of obtaining knowledge about real dictionary use. On the basis of such data, it will be possible to prepare much better Internet dictionaries.» (Bergenholtz & Johnsen, 2005: 140)

L'analisi dei *log files* ha come limite un controllo ridotto del processo da parte dei ricercatori e l'anonimità del soggetto testato. In più, essi rilevano solo gli aspetti esterni, non il *contesto d'utilizzazione* o la motivazione e il livello di soddisfazione dell'utente e se la consultazione è andata a buon fine.

Pertanto, al fine di acquisire conoscenze più qualificate che possano portare a un miglioramento dei prodotti lessicografici, è necessario combinare l'analisi dei *log files* con uno o più metodi già discussi,

ad esempio con le interviste che possono seguire sulla base delle informazioni ottenute dai *log files*.

Alcuni studiosi sono scettici nei confronti della validità di *log files* (cfr. Mann & Schierholz 2014: 23, Lew 2011b). Lew sostiene che i *log files* presentano molti limiti:

«The context of dictionary use is completely unknown (with the possible exception of the user having been redirected from a well-known site, as indicated by *http referrer logging*). Furthermore, we typically know precious little about the user. We cannot be sure that the user has selected an even remotely appropriate tool for the job. For example, if log files show that someone has typed in *Powerpuff Girls* into our online dictionary, what do we do with this information? For all we know, this could be an 8-year old trying to print a colouring page of her favourite cartoon characters. So where do we go from here? Should we let ourselves be tempted to modify the dictionary to dutifully and indiscriminately serve all types of oddball queries? Whatever happened to the mantra of *genuine purpose* here? And how is this better than letting user questionnaires shape the dictionary: an approach criticized (among others) on the grounds that users tend to be limited by their particular experience, imagination, and preconceptions of what a dictionary is supposed to be like? Leaving these questions in the air for now, I would like to urge the researchers employing online log files to reflect on the limitations of this admittedly convenient data source.» (Lew 2011b: 7; enfasi in originale)

Anche se si considerano i limiti dei *log files*, ci sono dei vantaggi. È possibile avere dei dati che prima non si potevano ricavare. Kopleinig, Meyer & Müller-Spitzer (2014) hanno condotto una ricerca sulla questione: *Quali sono le parole più ricercate (look-up) sulla versione tedesca di Wiktionary?* in cui potevano confermare i legami tra una parola importante o *trendy* nella società e la frequenza della consultazione di questa parola su *Wiktionary*. Niente di cui meravigliarsi, ma è interessante perché molto probabilmente questo legame non è esistito per i dizionari cartacei, un fatto che sarà legato all'aumento dell'uso di dizionari su dispositivi mobili.

2.8. *Eye-tracking*

Un metodo comune per dimostrare su cosa si concentra l'attenzione visiva è quello di registrare i movimenti oculari, partendo dal presupposto che l'attenzione visiva può essere equiparata ai movimenti oculari («Eye-Mind-Hypothese», cfr. Honsel 2012 oppure «eye-mind-assumption» cfr. Kain 2007). Sebbene a questa ipotesi siano state mosse diverse critiche, è facile supporre che in una situazione in cui il soggetto osservato debba agire attivamente (p. es. durante la lettura di un testo o lavorando su un compito), il movimento oculare è equiparato all'attenzione cognitiva. Gli *eye-tracker* offrono – attraverso la registrazione e l'analisi automatica – la possibilità di rilevare le zone su cui si concentra l'attenzione della persona. È possibile registrare automaticamente la sequenza e la durata dello sguardo, sia fisso che mobile. I movimenti oculari vengono analizzati in tempo reale e in base agli stimoli fissati (Runte 2015: 279-280).

Nella ricerca sull'uso del dizionario questo metodo viene utilizzato con gli *e-dictionaries* ed è «[...] a highly promising technique, in many ways superior to log files, observation protocols, asking users to underline text sections, and even video-taping.» (Lew 2011a: 3). Gli esperimenti con l'*eye-tracking* si sono dimostrati più efficaci di altri metodi lessicografici perché documentano esattamente le singole fasi di utilizzazione. Inoltre, le conclusioni che è possibile trarre sui processi dei soggetti sono ancora più immediate di quelle che derivano dal metodo *think-aloud* (cfr. III 2.4.) e gli effetti come i comportamenti generati da una certa desiderabilità sociale sono (quasi) esclusi (cfr. Müller-Spitzer 2014: 141-142). Oltre a ciò, gli *atti di consultazione*, a causa della registrazione, possono essere osservati senza alcun limite per cui non è necessario analizzarli in fretta.

I dati possono essere analizzati con un software in cui vengono impostati i vari filtri, in base al tema della ricerca. Si possono analizzare sia la sequenza dei movimenti oculari (*gaze plot*) che la durata delle fissazioni (*heat map*). I *gaze plot* evidenziano la quantità delle fissazioni (cfr. fig. 6) in relazione a uno stimolo (ad es. una pagina web). L'ordine delle fissazioni è indicato dalla numerazione così come la durata della fissazione può essere indicata sotto forma di punti di dimensioni diverse. Più grandi sono i punti, più a lungo il soggetto ha fissato questo stimolo (Runte 2015: 281). Le *heat map*, invece, evidenziano quali sono le aree che hanno attirato l'attenzione per quanto tempo, ma non documentano

la sequenza dei movimenti oculari. Le aree che sono state fissate più a lungo sono indicate in rosso, mentre le aree che sono state fissate solo brevemente sono indicate in verde. Le aree che non sono state affatto fissate non sono codificate a colori (ibid.).

Nella figura 5 riportiamo l'esempio dell'articolo «bummeln» (it. 'ciondolare', 'passeggiare', 'andare in giro') su un dizionario online monolingue tedesco.

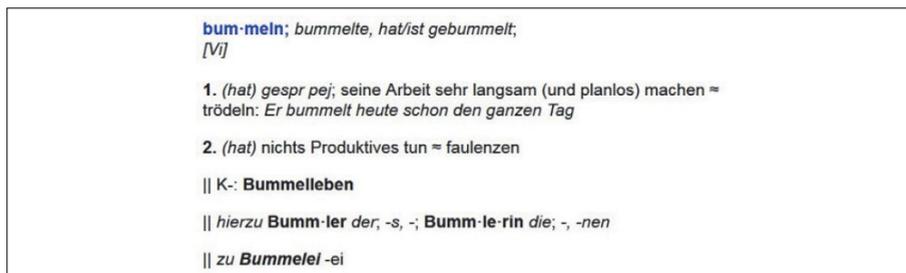


Fig. 5: la voce bummeln su un dizionario online monolingue tedesco (Runte 2015: 311)

Nel *gaze plot* (cfr. fig. 6), analizzando la sequenza dei movimenti oculari, si osserva che tutti e tre i soggetti hanno recepito l'entrata *bummeln* soprattutto in modo lineare.

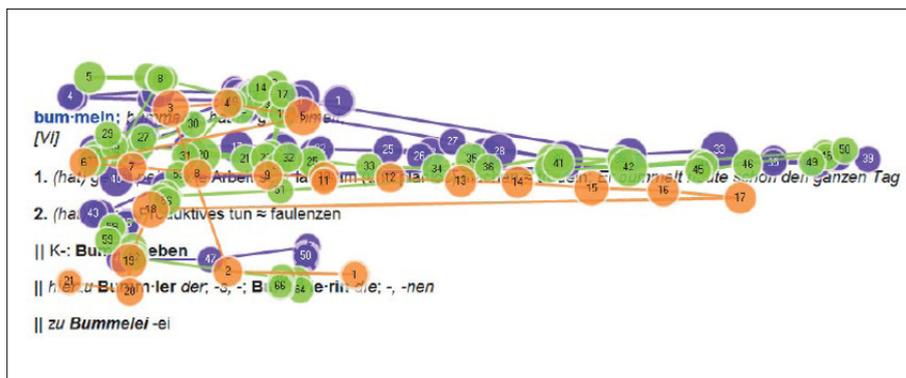


Fig. 6: Gaze plot di tre soggetti durante la lettura della voce lessicografica bummeln (Runte 2015: 311)

La *heat map* (cfr. fig. 7) dimostra che i soggetti hanno letto prima di tutto le note grammaticali nella prima riga (*bummelte, hat/ist gebummelt*) il significato 1 con la frase di esempio, mentre si sono soffermati molto meno sulle informazioni riguardo alla formazione della parola (*Bummelleben, Bummler, Bummelei*).

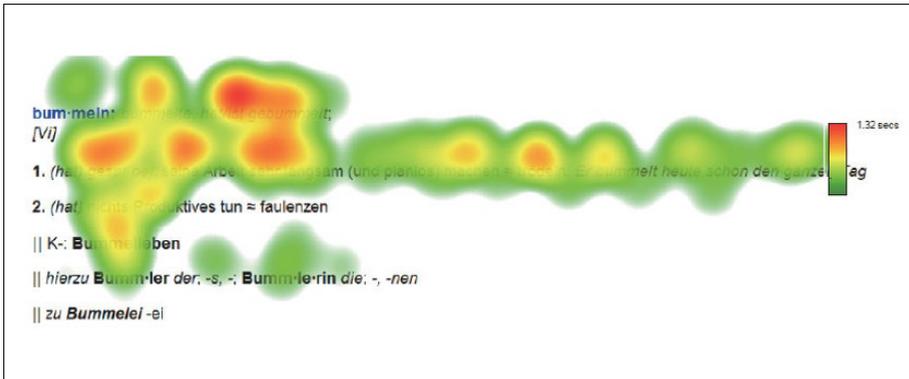


Fig. 7: Heat map della lettura della voce lessicografica *bummeln* con la durata di fissazione dei probandi (Runte 2015: 312)

Anche se questo metodo permette una visione completamente nuova, più dettagliata e più approfondita, dell'uso degli strumenti lessicografici da parte degli utenti, il metodo ha il grande svantaggio di fornire risultati che lasciano all'osservatore un ampio margine d'interpretazione. Inoltre, va detto che richiedono un grande impegno, e non solo a livello economico.

3. La triangolazione di metodi

Nella ricerca sociale, negli ultimi anni sono state sviluppate numerose procedure che permettono una visione differenziata della prospettiva soggettiva degli oggetti di studio. Esiste una serie di metodi che rappresentano una combinazione di singoli metodi (*triangolazione*), come il metodo *think-aloud* simultaneo o retrospettivo, tramite stimoli provocati (*introspezione*). Anche se la specificità dei dati ottenuti rende difficile il loro confronto, è da constatare che questo tipo di dati – successivamente strutturati e categorizzati – rivela correlazioni che non avrebbero potuto essere scoperte usando un solo metodo. L'obiettivo della *triangolazione* è quindi quello di contrastare le limitazioni tramite l'uso di un solo metodo e di permettere introspezioni più ampie e anche più profonde sul soggetto.

Si presume che questo approccio plurimetodologico consenta di controllare i punti di forza e di debolezza dei singoli metodi utilizzati e che – nel migliore dei casi – riesca a compensarli. Lo sguardo sul

soggetto in esame con le sue varie sfaccettature può – di conseguenza – essere descritto in modo più adeguato. Il vantaggio della *triangolazione* esiste in particolare nell’espansione della conoscenza, attraverso l’ampliamento delle prospettive sull’oggetto (cfr. Flick 2004: 102), premettendo che ci sia uno status paritario dei metodi utilizzati e dei dati raccolti e valutati con il loro aiuto, anche se possono verificarsi risultati contraddittori o ambigui⁶. Altrichter & Posch (1998: 188) ritengono che anche in questo caso i risultati dell’analisi non siano svalutati, ma provocano invece una sfida per i ricercatori ad affrontare le differenze di interpretazione e a chiarirle. Alla *triangolazione* viene quindi attribuita principalmente la funzione di cogliere più adeguatamente la complessità del rispettivo oggetto di ricerca. In particolare, i risultati complementari sono considerati desiderabili per ottenere nuove conoscenze e portare avanti l’approccio metodologico nella ricerca.

Nella *ricerca sull’uso del dizionario*, la *triangolazione* è stata poco applicata. L’autrice invece, fin dall’inizio, ha favorito questo approccio nei suoi studi empirici (cfr. V). Come si può vedere lì, non ci sono sempre dati statisticamente significativi, in parte perché il numero dei soggetti è troppo esiguo. Tuttavia, è stato possibile raccogliere informazioni qualitative in riferimento al comportamento degli utenti, dati rivelatisi di grande valore per ulteriori sviluppi, soprattutto nella discussione teorica e metodologica della *ricerca sull’uso del dizionario*. Lo studio empirico internazionale (cfr. V 6.), in cui l’autrice ha collaborato sostanzialmente al disegno della ricerca, si è basato sulle esperienze di studi precedenti dell’autrice. In questo studio con utenti italiani, spagnoli e portoghesi che studiano il Tedesco come lingua straniera, la *triangolazione* con un *utente in actu* ha portato a risultati del tutto nuovi che non sarebbero mai venuti alla luce con l’applicazione di un singolo metodo (cfr. Müller-Spitzer et al. 2018b). Si è ottenuta in tal modo una visione più approfondita e più ampia dei *motivi d’utilizzazione* di specifici *atti di consultazione*. Ma anche l’interrelazione dei dati quantitativi e qualitativi, successivamente analizzati e interpretati, ha fatto uscire nuove conoscenze, ad esempio: osservando i dati si è notato che il tempo trascorso su una risorsa doveva aver a che fare con la consapevolezza linguistica, ipotesi che è stata verificata in un’analisi mirata a questo aspetto (cfr. Nied Curcio 2020).

⁶ Per una visione critica della *triangolazione* cfr. Lamnek 2005, Aguado 2009.

Capitolo IV

L'uso del dizionario nella didattica delle lingue straniere

Il primo studio empirico sull'uso del dizionario – e cioè il primo rapporto scientifico tra lessicografi e utenti – è avvenuto nel 1955 con un questionario di cui è stato riferito al primo convegno di lessicografia alla *Indiana University* nel 1960 (Barnhardt 1962). Come già descritto in dettaglio (cfr. II 3.), nella *ricerca sull'uso del dizionario* attuale è l'*utente* con i suoi *atti di consultazione* concreti che sta al centro dell'interesse empirico. L'ambito più importante per l'applicazione del settore è la *didattica delle lingue moderne* e la *mediazione* che include – secondo il *Quadro Comune di Riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2002, Council of Europe 2018) – la traduzione, l'interpretariato e la mediazione linguistico-culturale come attività nelle quali, a seconda della situazione e dell'interesse degli interlocutori, informazioni rilevanti vanno filtrate e tradotte, semplificate, riformulate o spiegate in base alle lingue coinvolte e al livello di competenza in gioco)¹.

Nella didattica delle lingue straniere, l'uso del dizionario, in particolare quello bilingue, è sempre dipeso dalle ipotesi riguardo l'acquisizione della L1 e della L2 e di conseguenza dall'uso della madrelingua e del confronto linguistico come metodo. Nel metodo grammaticale-traduttivo la traduzione scritta è stata impiegata per imparare sia il lessico che la

¹ «Nelle attività di mediazione, chi usa la lingua non intende esprimere il proprio pensiero, ma semplicemente agire da intermediario tra due interlocutori che non riescono a comprendersi direttamente – normalmente (ma non obbligatoriamente) persone che usano lingue diverse. Tra le attività di mediazione troviamo ad esempio l'interpretariato (orale) e la traduzione (scritta) ma anche il riassumere e il parafrasare testi nella medesima lingua, quando la lingua del testo originale non risulta comprensibile al destinatario.» (Consiglio d'Europa 2002: 108). Nel Companion Volume (Council of Europe 2018: 33) si precisa: «[...] mediation was introduced to language teaching and learning in the CEFR, in the move away from the four skills, as one of the four modes of communication, that is: reception, interaction, production and mediation [...]. Very often when we use a language, several activities are involved; mediation combines reception, production and interaction. Also, in many cases, when we use language it is not just to communicate a message, but rather to develop an idea through what is often called 'linguaging' (talking the idea through and hence articulating the thoughts) or to facilitate understanding and communication. Treatment of mediation in the CEFR is not limited to cross-linguistic mediation (passing on information in another language) [...].»

grammatica della lingua di studio. L'uso del dizionario, nel caso ideale, dovrebbe variare in base alla fase di ricezione (*decoding*) o produzione (*encoding*) e in base alla direzione della traduzione ovvero in base alla lingua di partenza e alla lingua di arrivo. Nei metodi più diretti e comunicativi che hanno sostituito quello di grammatica-traduzione, il dizionario bilingue è stato del tutto bandito e solo quello monolingue è stato concesso in alcune situazioni di produzione scritta. Si è cercato a tutti i costi di non ricadere nel metodo grammaticale-traduttivo. In più, si pensava che l'uso del dizionario fosse in contraddizione con gli obiettivi comunicativi di un insegnamento moderno e che una riflessione troppo 'esagerata' sulla correttezza ostacolasse l'acquisizione del lessico e una competenza comunicativa (orale) abbastanza spontanea e fluida (cfr. Herbst & Klotz 2003: 288, Zöfgen 2010: 107).

Mentre il lavoro concreto e pratico con il dizionario è ancorato a livello curricolare soprattutto nella didattica della L1 (e qui soprattutto al livello della scuola primaria, cfr. Merten 2011), non sembra essere al centro dell'interesse nell'apprendimento delle lingue straniere (L2, L3, ecc.).

Spetta più o meno agli insegnanti delle lingue straniere decidere se, quando, quante e quali attività devono essere svolte con un dizionario. Si può osservare ancora oggi che nell'apprendimento delle lingue straniere, gli studenti non vengono introdotti all'uso del dizionario (né bilingue né monolingue) e che spesso viene consentito esclusivamente l'uso di un dizionario monolingue, soprattutto a un livello superiore, sapendo che la produzione lessicografica si rivolge in particolare agli studenti di lingue straniere (cfr. Domínguez Vázquez & Valcárcel Riveiro 2015).

Per quanto riguarda i dizionari online, spesso se ne può persino riscontrare il divieto di utilizzo in classe. È superfluo dire che questa decisione ha una sua giustificazione se l'obiettivo è quello di valutare e/o testare una certa competenza linguistica, in particolare il lessico. Ma sapendo che gli studenti usano comunque dizionari bilingui online sui dispositivi mobili o sul loro computer, a mio avviso sarebbe più sensato analizzare insieme a loro i diversi dizionari, discuterne i pro e i contro, e i problemi nell'uso, soprattutto però riflettere con loro sulla propria competenza nell'utilizzo. Escludere l'utilizzo del dizionario (online) dalle lezioni comporta che gli studenti vengono lasciati soli e che mostrano un grande deficit di conoscenze, competenze e strategie per quanto riguarda l'uso dei dizionari (cfr. Nied Curcio 2014, 2015a).

Attualmente sono disponibili diversi studi di cui possiamo valerci con i rispettivi risultati sull'uso concreto dei dizionari nell'ambito della

didattica delle lingue straniere e nella traduzione. Negli ultimi anni sono apparsi anche diversi studi empirici sull'uso dei dizionari elettronici e online. Tramite la ricerca empirica si è potuto constatare che la mancanza di successo di un *atto di consultazione* non è principalmente 'colpa' del dizionario, ma deriva per lo più dalla mancanza di una 'guida' su come utilizzare il dizionario in modo ragionevole ed efficace. Persiste un deficit di conoscenza su quali siano le informazioni che il dizionario fornisce effettivamente, in quale forma queste informazioni siano state incluse e come si dovrebbe accedere alle informazioni cercate. Tarp sottolinea inoltre che gli studenti di lingue straniere, per svolgere delle traduzioni adeguate, spesso hanno un «lack of background knowledge» (2013: 153) e che questo difetto è una delle ragioni principali delle difficoltà nel processo di traduzione.

In questo capitolo vengono presentati studi importanti in merito all'apprendimento delle lingue straniere, studi i cui risultati ancora oggi possono ispirare nuove ricerche e future discussioni. Li precede una discussione su una categorizzazione degli studi empirici sull'uso del dizionario.

1. *Categorizzazione degli studi empirici*

Dal 1962 al 1989 sono stati pubblicati circa 70 studi empirici nell'ambito dell'uso del dizionario (o facevano parte di tesi di dottorato o tesine). Da allora, le ricerche sono aumentate a oltre 250² ed è quasi impossibile fare un quadro generale di tutte le ricerche effettuate. L'elevato numero di studi relativi alla *ricerca sull'uso del dizionario* è in aumento da quando esistono i dizionari elettronici.

Tuttavia, gli studi sono difficilmente comparabili tra loro. Nella *ricerca sull'uso del dizionario*, infatti, si può fare riferimento

- alla tipologia del dizionario oggetto di ricerca (monolingue/bilingue/multilingue; cartaceo/elettronico/online; generico/specifico; dei sinonimi e contrari/di pronuncia/di ortografia ecc.),
- al gruppo per il quale è stato redatto e al singolo *utente* (madrelingua e non, professionisti, laici, ecc.) e
- al tipo di obiettivo, *atto e situazione d'utilizzazione* ovvero *task*

² Numero stimato nel 2013 (Welker 2013: 532). È il merito di Andreas Herbert Welker a raccogliere i dati e ha presentare per la prima volta una panoramica (2006).

(consultazione, lettura, apprendimento, traduzione).

Oltre alle possibili variabili oggetto di studio sopra elencate, per la ricerca empirica vi è altresì un'ampia gamma di opzioni metodologiche che danno luogo a una vasta combinazione di disegni di ricerca (cfr. III 2.). Una distinzione molto comune tra gli studi è quella tra dizionari cartacei ed elettronici oppure in base al metodo di ricerca impiegato. Welker (2010) propone una distinzione in cinque categorie:

1. Studi le cui informazioni provengono dagli utenti stessi tramite *questionari* o *interviste*,
2. Studi svolti in una *situazione d'utilizzazione concreta* e con un *utente in actu* tramite *osservazioni* e *verbali d'osservazione* dell'utente o *verbali d'utilizzazione* oppure *log files*,
3. Studi svolti in una *situazione d'utilizzazione concreta* con un *task* specifico, p. e. una produzione testuale, una lettura, una traduzione,
4. Studi con l'obiettivo di ricavare delle informazioni sull'*effetto* dell'uso del dizionario attraverso *esperimenti d'utenza* oppure *test sull'utenza* e
5. Studi che esaminano l'*effetto della didattica dei dizionari*.

I paesi in cui si è svolta la maggior parte degli studi sono (in ordine alfabetico): Cina, Germania, Giappone, Gran Bretagna, Paesi Bassi, Polonia e Stati Uniti.

Il questionario è ancora uno dei metodi più applicati, mentre gli studi sui dizionari cartacei stanno – per ovvi motivi – sparendo. Inoltre, si può osservare che negli ultimi anni è aumentato il numero degli studi svolti in una situazione concreta, con un *task* specifico e con l'obiettivo di ricavare delle informazioni sull'effetto dell'uso. Rimangono ancora relativamente pochi gli studi sull'*effetto della didattica dei dizionari* (ingl. *dictionary didactics*; ted. *Wörterbuchdidaktik*).

Sono molti gli autori che hanno criticato le ricerche empiriche della prima generazione. Sono stati criticati soprattutto a) il fatto che i metodi non siano stati applicati in modo rigoroso, b) che la presentazione del metodo non sia stata precisa e dettagliata, c) che il disegno della ricerca non sia stato adeguato, d) che ci siano problemi di validità, e) che la *situazione d'utilizzazione* sia stata troppo artificiale, f) che il numero di soggetti sia stato troppo ridotto e quindi i risultati non siano stati rappresentativi, g) che non si sia applicata quasi nessuna valutazione statistica, h) che la presentazione dei risultati sia stata spesso troppo

superficiale e i) che ci sia stata troppa poca discussione sui risultati degli studi da parte della comunità scientifica (cfr. Welker 2010: 25-27). La critica più dura è arrivata da Tarp nel 2009:

«[...] it seems that almost no qualitative progress has been made. Of course there are positive aspects, but it is not difficult to reach the conclusion that the majority of the previous user research is a tragic waste of time and resources.»

Nello stesso contributo, Tarp ha fatto un appello ai ricercatori di formulare gli obiettivi in modo chiaro, di pianificare meticolosamente il *design* della ricerca e di incorporare i metodi moderni delle scienze sociali. Secondo Tarp, anche la combinazione dei metodi, la *triangolazione* (cfr. III 3.), dovrebbe essere applicata molto più spesso, proprio per garantire un approccio da vari punti di vista e aumentare la validità dello studio. Queste richieste sono state soddisfatte e oggi possiamo guardare positivamente agli ultimi dieci anni in cui sono stati condotti studi con un elevato standard qualitativo.

Bisogna affrontare un'altra questione: la durata della validità dei risultati. Molti studi, oggetto dei quali è stato il dizionario cartaceo, a causa della digitalizzazione e dell'uso odierno quasi esclusivo di dizionari elettronici e online, potrebbero aver perso la loro 'validità eterna' e bisognerebbe ripetere il tipo di studio, con i dizionari attualmente in uso. Prendiamo un esempio: nel 1993 Leffa ha condotto un'indagine coinvolgendo 20 studenti di Inglese L2 e 51 studenti di matematica, utilizzando il metodo di osservazione. Obiettivo dell'indagine era confrontare un dizionario cartaceo con uno elettronico durante l'attività traduttiva e analizzare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti del dizionario elettronico. I 20 studenti di Inglese L2 di una scuola media inferiore si erano confrontati con la traduzione di diversi articoli di giornale verso la loro madrelingua, il portoghese, coadiuvati da un dizionario cartaceo e uno elettronico, dividendo le parti da tradurre in modo equo tra i due diversi tipi di dizionario. I risultati dello studio condotto da Leffa hanno dimostrato che attraverso il dizionario elettronico la comprensione del testo risultava migliore e che gli studenti con maggiore difficoltà di apprendimento avevano tratto vantaggio dall'uso del dizionario elettronico. Dallo studio è emerso, inoltre, che i testi tradotti con il dizionario elettronico sono stati tradotti con più cura e più rapidamente (Leffa 1993). Condurre uno studio in questo modo, oggi non avrebbe alcun senso, proprio perché gli studenti non utilizzano

quasi più dizionari cartacei e fanno uso soprattutto di dizionari online e/o applicazioni sullo smartphone. L'atto di consultazione avviene in modo totalmente differente e le difficoltà o anche gli errori nell'uso di queste risorse sono diversi da quelli rispetto all'uso di un dizionario cartaceo o di un dizionario elettronico degli anni '90 del secolo scorso. Bisognerebbe anche riflettere se la *situazione d'utilizzazione* e il *task* ovvero la *prova di utilizzazione* sarebbe ancora autentica in una didattica odierna.

Sebbene i risultati siano interessanti e validi per un certo periodo di tempo, devono essere rianalizzati e riesaminati allo stato attuale. Per questo motivo, la *ricerca sull'uso del dizionario* si trova – a mio parere – in una situazione di grande sfida, proprio perché l'oggetto di studio sono i dizionari online (o sono le risorse lessicografiche online) e questi sono in costante evoluzione (e miglioramento). Questo vale anche per i programmi di traduzione come *Google traduttore*³ o *DeepL*⁴. I cambiamenti e gli aggiornamenti di dizionari e programmi di traduzione online spesso avvengono senza che l'utente ne sia informato e ne sia consapevole. Sono in genere delle risorse che si basano su corpora e su algoritmi ed è un processo in costante evoluzione. Se si conducessero degli studi oggi, i risultati potrebbero perdere la loro validità già poco tempo dopo. Questo non è avvenuto quando il dizionario cartaceo è stato l'oggetto di studio, perché spesso sono passati anni tra una edizione e una revisione, e le differenze tra le due edizioni potevano anche essere studiate. La *critica lessicografica* (ingl. *dictionary criticism*; ted. *Wörterbuchkritik*) e la *ricerca sull'uso del dizionario* hanno potuto influenzare il processo lessicografico e una nuova edizione, cosa che oggi è quasi impossibile. Per questo motivo quando si pianifica una ricerca empirica all'interno dell'ambito della *ricerca sull'uso del dizionario* bisogna riflettere molto – più che mai – sull'obiettivo della ricerca e su una eventuale durata dei risultati, cioè sulla sua importanza per il futuro, per poi poter trarre delle conclusioni valide in un arco di tempo più esteso.

Partendo da questo presupposto ho svolto una meta-analisi (in base alla classificazione di Welker 2010) (cfr. IV 2.). Questi dati sono, a mio avviso, molto interessanti ancora oggi, soprattutto per fare il punto della situazione e per poi considerarlo come punto di ancoraggio o punto di partenza per future ricerche nell'ambito della didattica delle lingue straniere. Per tale ragione, questa meta-analisi prende in considerazione solo le ricerche empiriche con *utenti di lingua straniera*.

³ <https://translate.google.com/> (30.01.2022)

⁴ <https://www.deepl.com/translator> > (30.01.2022)

2. Studi empirici nell'ambito della didattica delle lingue straniere

I risultati qui presentati appartengono a studi degli ultimi 40 anni (1979-2020). La maggior parte delle ricerche empiriche riguarda l'uso di dizionari nell'ambito dell'Inglese come lingua straniera, da parte di studenti di diverse lingue L1, ad esempio l'Arabo (z.B. El-Badry 1990), il Cinese (Chen 2010), il Giapponese (Baxter 1980), il Pachistano (Iqbal 1987), lo Svedese (Krantz 1991) oppure erano gruppi di studenti con varie lingue L1 (Atkins & Varantola 1998). Molto meno frequenti sono studi con l'utilizzo di dizionari di altre lingue come il Francese (ad es. Coviello 1987, Bogaards 1988, Ripfel 1989, Jääskeläinen 1996) o lo Spagnolo (Duvå & Laursen 1994, Amaral 1995). È importante sottolineare che tutte le ricerche non hanno riguardato l'uso del dizionario nell'ambito del Tedesco come lingua straniera (ted. *Deutsch als Fremdsprache (DaF)*)⁵.

In questo capitolo sono riassunti i risultati principali di circa 200 studi empirici, rilevanti per la didattica delle lingue straniere perché il soggetto ovvero l'*utente* del dizionario è un apprendente di una lingua straniera (cfr. II 3.). Non sono inclusi studi sull'efficacia di caratteristiche specifiche del dizionario e neanche risultati che rispondono a domande come *Quale dizionario/quali dizionari possiede?* (Béjoint 1981), e *Quanto è soddisfatto o insoddisfatto del dizionario X?* oppure risultati che riguardano esclusivamente l'uso del dizionario cartaceo come *Il dizionario è troppo pesante per portarlo sempre a scuola* (Nishimura 2002). Questo tipo di risultato è collegato a un prodotto lessicografico specifico in un determinato momento storico e quindi ha perso la sua rilevanza per la situazione attuale e per futuri studi. Inoltre, la domanda relativa al possesso di un dizionario si riferiva di solito a un dizionario cartaceo ed è una domanda che attualmente non può più essere posta all'utente in questo stesso modo. In primo luogo perché la maggior parte degli studenti – anche quelli di lingue straniere – non possiede più un dizionario cartaceo, e in secondo luogo, perché gli studenti accedono principalmente a dizionari online e perciò non sono più 'in possesso' di un dizionario. Sono fatti forse scioccanti, che magari ci rattristano ma sono pur sempre dati di fatto e bisogna affrontare la realtà.

⁵ Questa situazione è stato il motivo per cui a partire del 2010 l'autrice ha condotto vari studi legati al *DaF*. Inoltre, ha promosso e collaborato a diversi studi internazionali sull'uso del dizionario in cui il Tedesco era una delle lingue di apprendimento (Dominguez Vasquez, Mollica & Nied Curcio 2014, Müller-Spitzer et al. 2018b). Gli studi intrapresi dall'autrice sono descritti dettagliatamente nel capitolo V e non vengono menzionati in questo paragrafo.

2.1. Risultati di studi le cui informazioni provengono dagli utenti stessi tramite questionari e/o interviste

Possiamo affermare che le conoscenze tramite gli studi empirici sono necessarie per migliorare la produzione lessicografica cercando di sapere di più sull'*utente*, sui suoi *bisogni* e sulla sua *situazione di utilizzazione* e i suoi *atti di consultazione* (cfr. II 2., II 3., II 4.). Uno dei metodi empirici più impiegati nella *ricerca sull'uso del dizionario* è il *questionario* (cfr. III 2.1.); in pochi casi anche l'*intervista* (cfr. III 2.2.). I risultati sono molto interessanti, anche se per la maggior parte molto soggettivi e i dati non sono sempre fidabili perché sono i soggetti, gli utenti, stessi che danno informazioni sul loro uso.

Il dizionario preferito dagli apprendenti di lingue straniere – e questo non è una sorpresa – è il dizionario bilingue (Tomaszczyk 1979, Heath & Herbst 1985, Rasmussen 1985, Rampillon 1986, Coviello 1987, El-Badry 1990, Krantz 1991, Al-Ajmy 1992, Schafroth 1995, Mdee 1997, Schmitt et al. 1997, Zacarias 1997, Bishop 1998, Bishop 2000, Komuro & Yamada 2000, Corpas Pastor, Leiva Rojo & Varella Salinas 2001, Wingate 2002, Assirati 2003, Sánchez Ramos 2004, Höfling 2006, Costa 2007, Petrylaitė, Vaškeliėnė & Vėžytė 2008, Mollica 2017, Fallianda 2020).

Il dizionario monolingue viene usato soprattutto a un livello di competenza avanzata. Si presume che questo dato sia legato al metodo di insegnamento (cfr. IV) e/o al consiglio da parte dell'insegnante (Iqbal 1987, Amaral 1995, Schmitt et al. 1997, Corpas Pastor, Leiva Rojo & Varella Salinas 2001). Il fatto che la scelta del dizionario dipende molto dall'uso in classe e/o dal consiglio dell'insegnante trova conferma negli studi di Béjoint 1981, Taylor 1988, Ripfel 1989, Komuro & Yamada 2000, Nishimura 2002, Teixeira 2005, Höfling 2006, Vital 2006, Costa 2007 e Mollica 2017. Sharifi (2012) ha sottolineato che nel suo studio gli studenti decidono un certo tipo di dizionario sulla base della reputazione dell'autore o della casa editrice.

Interessante è anche che l'uso del dizionario, in genere, diminuisce man mano che lo studente raggiunge un livello linguistico più alto, cioè quando acquisisce una competenza avanzata (Tomaszczyk 1979, Rashed 1991, Huang 2003).

Relativamente alla *situazione* e al *contesto d'utilizzazione* si è potuto constatare che i dizionari vengono usati per la maggior parte nella *traduzione*, nella *ricezione scritta* e nella *produzione scritta*, molto meno invece in un contesto orale o nello studio di vocaboli (Hartmann 1982,

Heath & Herbst 1985, Kharma 1985, Rasmussen 1985, Coviello 1987, Iqbal 1987, Marellò 1987, Snell-Hornby 1987, Battenburg 1989, Ripfel 1989, Al-Ajmy 1992, Tinnefeld 1992, Amaral 1995, Schafroth 1995, Mdee 1997, Bishop 1998, Chi 1998, Komuro & Yamada 2000, Müller 2000, Sánchez Ramos 2004, Teixeira 2005, Höfling 2006, Costa 2007, Oliveira & Welker 2007, Müller-Spitzer 2012, Sharifi 2012).

In relazione alla *situazione* e al *contesto d'utilizzazione*, gli studenti di lingue straniere cercano principalmente il significato di una parola sconosciuta (*the meaning*) all'interno del processo di *decoding*. Spesso cercano anche la pronuncia e informazioni grammaticali. In dizionari bilingui gli studenti si concentrano sulla ricerca di equivalenti (Gallison 1983, Béjoint 1981, Hartmann 1982, Heath & Herbst 1985, Rampillon 1986, Coviello 1987, Herbst & Stein 1987, Marellò 1987, Snell-Hornby 1987, Summers 1988, Taylor 1988, Battenburg 1989, El-Badry 1990, Krantz 1991, Al-Ajmy 1992, Taylor & Chen 1994, Amaral 1995, Mdee 1997, Bishop 1998, Chi 1998, Li 1998, Böhner 1999, Fan 2000, Höfling 2000, Müller 2000, Assirati 2003, Sánchez Ramos 2004, Höfling 2006, Vital 2006, Oliveira & Welker 2007, Petrylaité, Vaškeliënė & Vėžytė 2008, Flinz 2014, Mollica 2017).

Gli studenti di lingue straniere vanno direttamente alle informazioni che cercano e non leggono l'intero articolo del dizionario. Questo dato viene anche confermato dagli studi con l'*utente in actu* (cfr. IV 2.2.). Inoltre, la maggior parte degli studenti non legge le note introduttive (prefazione, istruzioni d'uso) prima dell'utilizzo (Griffin 1985, Bogaards 1988, Ripfel 1989).

Molti studenti non sono soddisfatti del dizionario per la mancanza a) del lemma, b) della definizione e/o spiegazione, c) di esempi (Hartmann 1982, El-Sakran 1984, Sora 1984, Coviello 1987, Bogaards 1988, Battenburg 1989, Ripfel 1989, El-Badry 1990, Frolova 1993, Taylor & Chen 1994, Li 1998, Corpas Pastor, Leiva Rojo & Varella Salinas 2001, Nishimura 2002, Sánchez Ramos 2004, Teixeira 2005, Höfling 2006, Petrylaité, Vaškeliënė & Vėžytė 2008).

Si lamentano anche del fatto che gli articoli e le spiegazioni (soprattutto in dizionari monolingui) sono troppo lunghi e/o complessi (Baxter 1980, Kharma 1985, Iqbal 1987, Ripfel 1989, Zacarias 1997, Böhner 1999, Wingate 2002). Relativamente al dizionario bilingue gli studenti non sono soddisfatti del dizionario perché sono confusi a causa del gran numero di equivalenti e hanno difficoltà a scegliere l'equivalente adeguato a un contesto d'uso specifico (Rasmussen 1985, Iqbal 1987, Marellò 1987, Taylor & Chen 1994, Zacarias 1997, Höfling 2006, Vital

2006). In alcuni studi si conferma in modo particolare l'insoddisfazione per la mancanza del contesto d'uso di una specifica parola (Sora 1984, El-Badry 1990, Frolova 1993, Mdee 1997, Corpas Pastor, Leiva Rojo & Varella Salinas 2001).

Naturalmente, i dizionari non sono sempre soddisfacenti. Presentano lacune, sono complessi e non sempre facilmente accessibili o *user-friendly*. Ma non tutti gli errori nell'uso di un dizionario dipendono unicamente dal dizionario e dal suo contenuto. Diversi studi sottolineano che l'*utente* stesso non è in grado di utilizzare il dizionario in modo adeguato. I motivi possono essere vari. Gli apprendenti di lingue straniere non hanno familiarità con la panoramica dei dizionari e non sanno quali sono i dizionari adatti alle proprie necessità. Per cui raramente usano diversi tipi di dizionari⁶ (Béjoint 1981, Heath & Herbst 1985, Sharifi 2012, Chadjipapa 2018). Addirittura, molti studenti principianti e intermedi non conoscono bene i loro dizionari e spesso hanno richieste irragionevoli rispetto ad essi (Tomaszczyk 1979). Succede anche spesso che gli studenti non 'vedano', cioè non prendano in considerazione indicazioni metalinguistiche/grammaticali come le indicazioni sul genere o la reggenza dei verbi (*valenza*)⁷ – all'interno di un articolo lessicografico oppure che abbiano difficoltà decifrare le abbreviazioni e i simboli (Heath & Herbst 1985, Chi 1998, Assirati 2003).

Questi risultati derivano di certo anche dal fatto che la maggior parte degli apprendenti di lingue straniere non ha ricevuto precedentemente delle istruzioni o un *training* sull'uso del dizionario (Hartmann 1982, Herbst & Stein 1987, Iqbal 1987, Diab 1990, Amaral 1995, Mdee 1997, Zacarias 1997, Atkins & Varantola 1998, Bishop 1998, Li 1998, Komuro & Yamada 2000, Müller 2000, Wingate 2002, Höfling 2006, Vital 2006, Sharifi 2012, Chadjipapa 2018). Mentre gli studenti con un *training* sull'uso del dizionario risultano decisamente utenti più esperti (Heath & Herbst 1985, Al-Ajmy 1992) perché sono proprio *utenti istruiti*.

Allo stesso tempo però, gli insegnanti di lingue straniere non considerano gli studenti come *utenti informati ed esperti*, ma si aspettano che lo siano in una situazione di esame (Bensoussan, Sim & Weiss 1984, Herbst & Stein 1987, Al-Ajmy 1992, Sánchez Ramos 2004, Petrylaité, Vaškeliënė & Vėžytė 2008).

Alcuni insegnanti sono proprio dell'opinione che la consultazione

⁶ Invece, insegnanti e traduttori usano spesso più dizionari e di varie tipologie (cfr. Müller-Spitzer 2012).

⁷ <<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/valenze-e-reggenze-dei-verbi/183>> (16.02.2022)

del dizionario interrompa troppo il processo di apprendimento e/o richieda troppo tempo (Bensoussan, Sim & Weiss 1984, Böhner 1999, Wingate 2002).

2.2. Risultati di studi svolti in una situazione d'utilizzazione concreta e con un utente in actu

Per molto tempo, i ricercatori nell'ambito della *ricerca sull'uso del dizionario* non hanno messo il focus sull'*utente in actu*, ovvero l'utente che si trova nel momento della ricerca in una *situazione d'utilizzazione* concreta e autentica, ma su *utenti potenziali*, *ex actu* o *post actum* (cfr. II 2. e II 3). Invece, per esaminare come vengono utilizzati i dizionari 'realmente' è necessario osservare – appunto – l'*utente in actu* (preferibilmente da osservatori esterni) (cfr. III 2.3.).

In questo capitolo, si riassumono gli studi che si concentrano sull'*utente in actu*⁸. I metodi più applicati sono le *osservazioni* (anche videoregistrazioni) (cfr. III 2.3.), *verbali d'utilizzazione* (cfr. III 2.4.), *esperimenti d'utenza* (cfr. III 2.5.), analisi con i *log files* (III 2.7.) e l'*eye-tracking* (cfr. III 2.8.). I *verbali d'utilizzazione scritti* sono il metodo più applicato. Con l'uso sempre più frequente di dizionari elettronici sono aumentati anche gli studi che utilizzano i *log files*. Come è stato descritto in III 2.7. i *log files* possono registrare automaticamente il comportamento reale in un contesto naturale e permettono al ricercatore di osservare i singoli *atti di consultazione* durante l'uso. Una verbalizzazione successiva non è necessaria e affermazioni sull'oggetto d'uso e sulla sua frequenza possono essere fatte statisticamente in modo relativamente facile.

Ancora piuttosto rara è l'applicazione di *verbali d'utilizzazione orali* (*think-aloud-protocols* (TAP)) perché i TAP devono essere registrati tramite audio o video e successivamente trascritti, un metodo impegnativo sia a livello temporale, sia sul piano personale ed economico, motivo per cui sono coinvolti pochi soggetti – in genere da quattro a venti – raramente tra 20 e 30. L'uso di *eye-tracking* è per ovvi motivi (cfr. III 2.8.) pure poco frequente (Tono 2011, Lew, Grzelak & Leszkowicz 2013, Runte 2015).

Nella seguente panoramica sono riassunti ca. 70 studi empirici.⁹ In

⁸ Non si considerano le informazioni sull'effetto dell'uso (per cui non sono incluse delle ricerche in cui si confronta l'uso con il *non-use* o l'uso di diversi dizionari. A questo aspetto viene dedicato un capitolo a parte (cfr. IV 2.3.).

⁹ In alcuni studi si trovano dei dati contraddittori. In altri si trovano dati quantitativi come

relazione ai risultati descritti in questo paragrafo, bisogna considerare che la maggior parte degli studi riguarda esercizi di traduzione sia verso la L1 che verso la L2, anche all'interno dell'insegnamento delle lingue straniere. La traduzione come *task* è dovuta anche all'applicazione del metodo grammaticale-traduttivo (cfr. IV). Possiamo osservare che i risultati sono molto simili a quelli a cui si è pervenuti tramite i questionari (cfr. IV 2.1.).

I dizionari vengono usati per la maggior parte nel processo di *decoding* e/o durante la *traduzione* (Descamps & Vaunaize 1983, Al-Besbasi 1991, Tono 1991, Duvå & Laursen 1994, Nielsen 1994, Nuccorini 1994, Yokoyama 1994, Atkins & Varantola 1997, Beech 1997, Momoi 1998, Jensen 1999, Al-Ajmi 2002, Nord 2002, Livbjerg & Mees 2003, Pieścikowski 2004, Frankenberg-Garcia 2005).

Se i soggetti sono liberi di scegliersi il dizionario, preferiscono un dizionario bilingue (Krings 1986, Al-Besbasi 1991, Atkins & Varantola 1998, Al-Ajmi 2002, Nord 2002, Pieścikowski 2004, Bonmoo 2012). Il dizionario monolingue viene utilizzato nel caso in cui il dizionario bilingue non offra informazioni sufficienti di contesto d'uso di una parola (Krings 1986, Diab & Hamdan 1999). Wingate (2004) ha potuto confermare che utenti di dizionari monolingui si prendono più tempo degli utenti di dizionari bilingui, che si aspettano infatti risposte più veloci.

Sui dizionari bilingui gli studenti si concentrano sulla ricerca di equivalenti e/o frasi di esempio (Hatherall 1984, Tono 1984, Neubauer 1985, Krings 1986, Mackintosh 1998, Frankenberg-Garcia 2005, Gomes 2006, He 2007, Boonmoh 2012, Frankenberg-Garcia 2015, Liang & Xu 2018).

I partecipanti di solito scorrono piuttosto rapidamente i vari significati all'interno di una voce, concentrandosi principalmente su informazioni che indicano il significato, fino a quando sono convinti di aver trovato il significato giusto. A quel punto, procedono a leggere con maggiore attenzione (Lew, Grzelak & Leszkowicz 2013).

Altri studiosi hanno scoperto che gli utenti leggono normalmente la prima definizione, ma spesso non guardano neanche la seconda o non completano la lettura dell'entrata (Tono 1984, Neubach & Cohen 1988, Bareggi 1989, Müllich 1990, Thumb 2004, Wingate 2004, Boonmoh 2012, Lew, Grzelak & Leszkowicz 2013).

Inoltre, dati dettagliati di *eye-tracking* hanno rilevato che gli utenti in

il numero totale di *atti di consultazioni* in uno specifico arco di tempo, ad esempio «XX soggetti hanno utilizzato il dizionario X XX volte.» Dati contrastanti e numeri così isolati non sono significativi per poter trarre una conclusione in base al nostro obiettivo.

genere procedono dall'alto verso il basso piuttosto che dal basso verso l'alto (Lew, Grzelak & Leszkowicz 2013, Runte 2015).

Da parte degli studenti di lingue straniere c'è la tendenza a cercare parole singole e molto meno sintagmi o parti di frasi (Hatherall 1984, Lantolf, Labarca & den Tuinder 1985, Nord 2002).

In alcuni studi è emerso che esiste una correlazione tra livello linguistico e uso adeguato del dizionario. Ad esempio, relativamente alla disambiguazione di parole polisemiche e alla selezione dell'equivalente corretto nella lingua straniera, gli studenti con una competenza linguistica più elevata riescono a selezionare meglio gli equivalenti corretti rispetto a studenti con una competenza più bassa, che, inoltre, spesso si fermano a leggere il primo significato e selezionano quello. Studenti con una competenza elevata invece spesso continuano a leggere gli altri significati pur avendo già selezionato un equivalente (Fan 2000, Lio 2000, Oxford 2001, Chen 2011, Boonmho 2012, Lew, Grzelak & Leszkowicz 2013).

Un'altra correlazione esiste tra il livello di educazione e la quantità di utilizzo di un dizionario: più alta è la formazione, più si preferisce l'uso di un dizionario (Sharifi 2012, Chadjipapa et al. 2020).

Da molti studi con l'*utente in actu* sono emerse delle difficoltà nell'uso del dizionario, quasi identiche a quelle emerse tramite i questionari.

Nella traduzione verso la lingua straniera molti studenti hanno difficoltà nella selezione dell'equivalente appropriato per il contesto specifico (Krings 1986, Bareggi 1989, Al-Besbasi 1991, Beech 1997, Nesi & Hail 2002).

Alcuni problemi si sono verificati soprattutto con le parole del linguaggio comune, con i verbi polisemici, gli omonimi, i *phrasal verbs*¹⁰ e i fraseologismi¹¹ (Nuccorini 1994, Li 1998, Al-Ajmi 2002, Wingate 2004, Lai 2005, Mollica 2017).

Un'altra difficoltà rimarcata dagli studenti è il fatto che l'articolo del dizionario (soprattutto di quello monolingue) risulta troppo lungo e complesso (Al-Besbasi 1991, Corris et al. 2000, de Schryver & Prinsloo 2011, van der Merwe 2012).

¹⁰ «[...] a verb combined with an adverb or a preposition, or sometimes both, to give a new meaning, for example *go in for*, *win over* and *see to* [...]» (<www.oxfordlearnersdictionaries.com>) (16.02.2022)

¹¹ Il fraseologismo rappresenta, da un lato, una combinazione di parole fissa e cristallizzata (ted. *feststehende Wortverbindung*) e dall'altro, un'espressione idiomatica (ted. *idiomatische Wendung*) (Marx 1999: 166). È proprio il fatto di essere 'più o meno fisso' che crea il problema della definizione e della categorizzazione di queste combinazioni. Burger et al. (2007: 2) differenziano tra fraseologismi nel senso stretto (caratterizzati dalla idiomatilità) e quelli nel senso più ampio, a cui appartengono collocazioni, proverbi e formule.

In alcuni studi, le difficoltà stanno nel fatto che le informazioni ricercate mancavano oppure gli utenti non le hanno trovate (Descamps & Vaunaize 1983, Al-Besbasi 1991, Mackintosh 1998, Diab & Hamdan 1999, Corris et al. 2000, Al-Ajmi 2002, Nesi & Hail 2002, Sharifi 2012).

Nonostante queste informazioni sembrano poco valide, in quanto non spiegano concretamente la causa delle difficoltà, possono comunque costituire il punto di partenza per condurre ulteriori studi volti a comprendere la ragione per cui si rileva una grande differenza nel caso in cui il fallimento di una consultazione sia dovuto a una lacuna nel dizionario piuttosto che al comportamento inadeguato dell'utente. A tale riguardo, una serie di studiosi sostiene che le difficoltà nell'uso dei dizionari risultano dal fatto che gli studenti non hanno una competenza adeguata nell'uso del dizionario (Tomaszczyk 1997, Nuccorini 2002, Wingate 2004, Laufer 2011, Chan 2012, Chen 2016). Le cause sono da ricercarsi nella non-considerazione di indicazioni metalinguistiche/grammaticali (Krings 1986, Yokoyama 1994, Momoi 1998) e – su dizionari online – nel non-uso di *hyperlinks* (Chen 2016). Un altro motivo può essere anche l'ordine alfabetico diverso tra L1 e lingua straniera per cui gli studenti non trovano il lemma (Corris et al. 2000). Invece, Tomaszczyk (1997) e Laufer (2011) sostengono che molti errori sono dovuti non a un uso inadeguato del dizionario, ma al fatto che questo non viene affatto utilizzato. In caso di lacune lessicali gli studenti preferiscono chiedere all'insegnante invece di utilizzare un dizionario.

Parliamo di consultazioni con successo e *utenti sodisfatti*. *Utenti sodisfatti* usano più risorse (Fraser 1994) e riflettono anche molto (Tono 1991). L'uso competente di un dizionario bilingue aiuta a imparare dei vocaboli e migliora le competenze nella lingua (straniera) (Grabe & Stoller 1997, van der Merwe 2012) e ha un effetto positivo sul risultato della traduzione (He 2007).

Studenti con una competenza linguistica avanzata usano di più il dizionario e anche in modo più adeguato rispetto a studenti di livello principiante o più basso (Hatherall 1984, Neubach & Cohen 1988, Tono 1991, Fraser 1994, Li 1998, Lai 2005).

In relazione alla *didattica dei dizionari* Atkins & Varantola (1998) hanno scoperto che *utenti istruiti* non ricorrono a un uso maggiore del dizionario rispetto a *utenti non istruiti*. Van der Merwe (2012) scrive che *utenti istruiti*, in questioni semantiche legate all'uso del dizionario, hanno poi utilizzato il dizionario con più successo.

Com'è già stato accennato sopra, i risultati sono molto simili a quelli dei questionari, ma ne emergono anche risultati meno omogenei,

parzialmente contraddittori. I motivi sono vari: il diverso *design* della ricerca, la selezione dei soggetti, la quantità diversa di soggetti, i diversi *task* e il grado di difficoltà di essi, la durata della ricerca, l'esperienza nell'uso di dizionari e – da non dimenticare – il livello linguistico degli studenti di lingue straniere, la lingua madre ecc. Sono necessari studi che partano da questi risultati e si concentrino su singoli aspetti per ottenere informazioni ancora più precise, soprattutto sugli *atti di consultazione* degli utenti e i motivi di *errori dell'utente*, in particolare quando si usano dizionari online.

2.3. Studi con l'obiettivo di ottenere informazioni sull'effetto dell'uso del dizionario attraverso esperimenti d'utenza oppure test sull'utenza

Si può affermare che l'effetto dell'uso del dizionario in realtà è stato studiato ancora molto poco. In genere, si tratta di ricerche in cui si procede al confronto tra due o più gruppi di soggetti, o tra due *task* eseguiti dallo stesso gruppo di soggetti (ad esempio uno con e l'altro senza l'uso del dizionario) oppure in cui si utilizzano più dizionari – o tipi di dizionari diversi – per lo stesso tipo di *task*. La sfida – e difficoltà – più grande di queste ricerche è quella di escludere qualsiasi fattore che possa influenzare il risultato (cfr. III 2.5.).

I *task* più frequenti per misurare l'effetto dell'uso del dizionario sono *reading* (ricezione scritta/lettura), *writing* (produzione scritta/scrittura) e la traduzione. Spesso, quando i ricercatori, usano la parola *writing* intendono per lo più la scrittura di frasi e non di testi. Sono state fatte pochissime indagini sull'effetto dell'uso del dizionario nel *writing* di testi (Chon 2009). In genere è stato chiesto ai soggetti di scrivere singole frasi. Il *task* della traduzione è simile, poiché per lo più i soggetti non sono stati tenuti a tradurre interi testi, ma solo frasi isolate o parole estratte da testi (un'eccezione è Nord 2002). Nei test di *reading* gli utenti a volte non leggono i testi, ma viene chiesto loro di inserire delle parole negli *slot* vuoti all'interno di frasi isolate, o di tradurre parole o frasi senza differenziare se le difficoltà segnalate siano state riscontrate nella comprensione oppure nel fatto di non aver trovato un equivalente corretto. In poche ricerche è stato chiesto ai soggetti di correggere delle frasi in lingua straniera, che contenevano errori tipici per questo tipo di studenti (Frankenberg-Garcia 2011, Kim 2018, Wolfer et al. 2018, Müller-Spitzer et al. 2018b).

Un altro punto di discussione in questo tipo di studi è che gli utenti sovente hanno a disposizione solo estratti o singoli articoli di dizionari, cioè non hanno realmente un dizionario in mano. A volte si tratta di studi sull'efficacia di dizionari concreti o del confronto tra tipi di dizionari, ad esempio bilingue, monolingue e dizionario pedagogico (Laufer & Melamed 1994).

Un altro problema è che i risultati degli studi sono spesso legati a prodotti specifici, per cui il confronto tra gli studi risulta difficile e si può sostenere che proprio per questo motivo non esiste un'affermazione generalmente valida. Ci sono anche studi che non hanno trovato alcuna differenza significativa nell'efficacia tra l'uso e il non-uso del dizionario (Bensoussan, Sim & Weiss 1984, Heijnen 2000, Ma & Cheon 2018) e altri che affermano l'esatto contrario (Tono 2001, Bogaards 1991, Chen 2011, Li & Xu 2015, Lew 2016). Lo stesso vale per la differenza tra dizionari bilingui e monolingui, ma anche tra dizionari cartacei e dizionari elettronici. Chen (2010) ha condotto un esperimento legato all'acquisizione e alla memorizzazione di vocaboli con l'uso del dizionario elettronico contro l'uso del dizionario cartaceo. Relativamente alla comprensione, alla produzione e alla memorizzazione di vocaboli nuovi, non ha potuto stabilire delle differenze significative. L'unica differenza era che gli studenti che avevano utilizzato il dizionario elettronico erano stati più veloci nell'esecuzione di *task*. Al contrario, Dziemianko (2010) – autrice di uno studio legato alla comprensione, produzione e memorizzazione di nuovi vocaboli, nel quale anche lei ha messo a confronto l'uso del dizionario elettronico con quello cartaceo – è giunta a conclusioni diverse:

«The results of the experiment suggest that the electronic dictionary is more useful in dealing with receptive and productive tasks. Importantly, it also proves to be a better learning tool than the paper dictionary; its use results in better retention of meaning and more effective retrieval of collocations.» (Dziemianko 2010: 264).

Inoltre, alcuni studiosi ritengono che l'uso del dizionario non aiuti a memorizzare i nuovi vocaboli quando vengono cercati sul dizionario (Fischer 1994, Conceição 2004) mentre altri presentano risultati opposti (Krantz 1991, Lupescu & Day 1993, Knight 1994, Chen 2011, 2016).

«The study revealed that compared with non-dictionary use, BLD [bilingualized dictionary] use can effectively facilitate vocabulary comprehension, indicating that dictionary use is a more effective

strategy of vocabulary learning than contextual guessing.» (Chen 2011: 242)

Wolfer et al. (2016) sostengono che l'uso del dizionario può essere utile ma solo nel caso in cui l'utente – in un primo passo – si rende conto di trovarsi di fronte a un problema linguistico da risolvere e che poi – in un secondo passo – utilizza la risorsa lessicografica:

«Though lexicographic resources help with the optimisation of a text, writers will often refrain from using them if they are not aware of a language problem.» (Wolfer et al. 2016: 20)

Questa relazione tra *language awareness* e l'uso (adeguato) di un dizionario viene anche discussa alla fine di studi che nel loro *design* e il loro obiettivo della ricerca non avevano focalizzato questo aspetto (Ranalli 2013, Chen 2016, Wolfer et al. 2016, Müller-Spitzer et al. 2018b), spesso con la raccomandazione di inserire la *didattica dei dizionari* all'interno della didattica delle lingue straniere.

Altri dati interessanti, ma molto singolari, sono: i soggetti non hanno fiducia nelle proprie competenze e consultano il dizionario più spesso del necessario (Livbjerg & Mees 2003). Lo studio di Ronald (2002) ipotizza che l'istruzione nell'uso del dizionario sembra avere un effetto positivo sulla produzione e la memorizzazione di vocaboli.

Come già ricordato, esistono pochi studi 'veri' sull'efficacia del dizionario. E ancora, i loro risultati sono molto incoerenti e spesso anche contraddittori. Di conseguenza, si può affermare che non hanno (più) valore significativo riguardo all'uso del dizionario attuale nell'ambito dell'insegnamento delle lingue, non da ultimo perché il tipo di dizionario utilizzato con maggior frequenza è del tutto cambiato.

2.4. Studi sull'uso del dizionario elettronico

Con la comparsa dei dizionari elettronici negli anni '90 del secolo scorso, inizialmente gli studi condotti si concentravano soprattutto sull'uso del dizionario elettronico rispetto all'uso del dizionario cartaceo (Dziemianko 2010).

Sin da subito, gli studenti di lingue straniere sono apparsi motivati a usare dizionari elettronici (Guillot & Kenning 1994, Winkler 2001, Kobayashi 2006), il che ha trovato conferma anche di recente. Oggi

sappiamo che gli studenti usano soprattutto dizionari elettronici (Nesi 2012, Müller-Spitzer 2014, Domínguez Vázquez & Valcárcel Riveiro 2015), ma anche dispositivi mobili per superare delle difficoltà linguistiche. L'uso degli smartphone¹² (Nied 2014) offre agli studenti di lingue straniere una vasta scelta di possibilità, quasi illimitate, per superare le difficoltà linguistiche esistenti, e questo nel più breve tempo possibile, direttamente e per lo più gratuitamente (cfr. V 4.). Dall'esperienza – e come precedentemente descritto – sappiamo che molti studenti, anche studenti di lingue straniere, non comprano più un dizionario cartaceo.

Da parte degli studenti di lingue straniere viene apprezzato molto l'*easy access* del dizionario online, cioè la velocità di accesso e il fatto che siano gratis e che siano sempre aggiornati (Leffa 1991, Inami et al. 1997, Chun 2004, Sánchez Ramos 2004, Petrylaitė, Vaškeliėnė & Vėžytė 2008, Flinz 2014, Domínguez Vázquez & Valcárcel Riveiro 2015, Mollica 2017). È molto apprezzato il fatto che inserendo le prime lettere nella maschera di ricerca si venga guidati alla rispettiva voce. Anche il correttore ortografico gli è molto utile (Winkler 2001, Flinz 2014). Un vantaggio enorme è che tutti gli studenti hanno accesso e l'utilizzo del dizionario non è una questione economica (Flinz 2014).

Paragonando l'uso di dizionari cartacei con l'uso di dizionari elettronici – a mio parere – colpisce il fatto che ci siano dei parallelismi nel comportamento degli utenti. Emergono le stesse difficoltà: disorientamento, mancanza di conoscenza dei dizionari in rete, ricerca di una singola parola (Müller-Spitzer 2008, Lorentzen & Theilgaard 2012), scelta del primo equivalente (Müller-Spitzer et al. 2018b), consultazione soprattutto degli esempi (Selva & Verlinde 2002). Gli studenti in genere non leggono le informazioni esistenti nell'entrata, non 'scrollano giù', leggono solo la parte che si vede direttamente sul monitor (Selva & Verlinde 2002, Bonmooh 2012, Müller-Spitzer et al. 2018b). Inoltre, dati dettagliati di *eye-tracking* hanno rilevato che gli utenti in genere procedevano dall'alto dell'entrata verso il basso piuttosto che dal basso verso l'alto (Lew, Grzelak & Leszkowicz 2013, Runte 2015). Questa lettura verticale è stata confermata anche dallo studio di Müller-Spitzer et al. (2018b: 306-310), e sembra essere uno dei motivi per cui gli studenti non hanno 'visto' le soluzioni che offriva il dizionario online sulla parte destra del monitor e di conseguenza la consultazione non è andata a buon

¹² In questo contesto il termine *smartphone* è utilizzato come iperonimo di i-phone, smartphone, iPad e tablet computer, vuol dire qualsiasi prodotto che assume la funzionalità e la connettività di un computer sotto forma di dispositivo mobile.

fine. Finora, possiamo solo speculare sulle cause: la versione elettronica è identica alla versione stampata, oppure gli studenti usano il dizionario online nello stesso modo di un dizionario cartaceo. Questo parallelismo è stato confermato anche per l'uso dello smartphone (Nied Curcio 2014; cfr. V 4.). Da questo punto di vista, i risultati negativi sembrano ancora più gravi, poiché il potenziale tecnico offre in realtà delle possibilità di ricerca illimitate. Tuttavia, la cosa più importante per gli studenti è che la ricerca porti rapidamente e direttamente a un risultato.

Da recenti studi è inoltre emerso che un numero sempre maggiore di studenti cerca i dizionari tramite un motore di ricerca. I motori di ricerca sembrano assumere le funzioni principali di un dizionario monolingue, come fornire definizioni o esempi, e rinforzare parzialmente quelle dei dizionari bilingue, come gli equivalenti e l'ortografia (Lorentzen & Theilgaard 2012, Gromann & Schnitzer 2015, Müller-Spitzer et al. 2018b). Anche l'*atto di consultazione* in un dizionario elettronico assomiglia sempre di più all'uso di un motore di ricerca perché gli studenti pretendono che il dizionario elettronico 'si comporti' come un motore di ricerca.

«Log files attached to such dictionaries clearly show that users increasingly assume that electronic dictionaries behave like Web search engines such as *Google*, and type in concatenations of keywords, combinations and phrases surrounded by quotes, entire sentences, and even dump full paragraphs (lifted from other sources) into the search field.» (De Schryver et al. 2006: 71)

Questa osservazione ritorna anche nello studio di Müller-Spitzer et al. (2018b). Nei motori di ricerca gli utenti spesso hanno inserito una parola della lingua straniera, insieme a un termine metalinguistico, ad esempio: «*wenn*¹³ significato», «*costruzione con wann*¹⁴», «*einverstanden*¹⁵ frasi», «*handeln*¹⁶ coniugazioni», «*frase condizionale con wenn*», «*beendet*¹⁷ esempi» (cfr. V 6.).

Interessante anche il fatto che gli studenti distinguono tra dizionari e traduttori automatici. Sui dizionari tendono a cercare singole parole, mentre nei traduttori automatici inseriscono parole complesse, polirematiche, sintagmi e frasi complete. Alcuni esempi: «fuori discussione», «andare in

¹³ It. 'quando'/'se' (condizionale)

¹⁴ It. 'quando' (temporale)

¹⁵ It. 'd'accordo'

¹⁶ It. 'agire'

¹⁷ It. 'finito'

classe», «cambiare un vestito», «abito presso i miei genitori»¹⁸.

« Our participants are quite aware of the different functionalities of search engines, translation tools and dictionaries.» (Müller-Spitzer et al. 2018b: 310.)

Per risolvere problemi nella lingua straniera, gli studenti di lingue straniere oggi non usano solo risorse lessicografiche online, ma anche risorse extra-lessicografiche (Frankenberg-Garcia 2005, Caruso & De Meo 2012, Gromann & Schnitzer 2015) e combinazioni di risorse che includono anche dizionari con tabelle grammaticali, dizionari con traduttori automatici, dizionari che si basano su testi (tradotti) paralleli (Müller-Spitzer et al. 2018b: 298).

Questo risultato ci obbliga per il futuro a intraprendere delle ricerche più aperte, non limitate a risorse lessicografiche, e a includere motori di ricerca e traduttori automatici, quindi a investigare anche più approfonditamente l'utente stesso e la sua motivazione e la sua riflessione cognitiva. Questo confermano anche Gromann & Schnitzer nelle loro conclusioni:

«One of the major contributions of this study is to indicate that user research needs to go beyond the investigation of dictionaries. It should be defined much more broadly to include search engines, translation programmes and human beings as resources. Resource combination and selection strategies have not yet been extensively investigated, particularly not in terms of didactic implications, [...]» (Gromann & Schnitzer 2015: 87).

Inoltre, esiste una correlazione tra il livello linguistico (anche della L1), la capacità di utilizzare delle strategie, la ricerca approfondita e l'uso adeguato del dizionario. Più alto è il livello linguistico, più gli studenti sono capaci di usare delle strategie; più approfonditamente svolgono le ricerche (più tempo si prendono), più soddisfacente e adeguato è l'utilizzo del dizionario – o comunque della risorsa utilizzata (Kozlova 2005, Bonmooh 2012, Müller-Spitzer et al. 2018b, Nied Curcio 2020). La competenza nell'utilizzo delle risorse sembra essere più importante della frequenza d'uso o della combinazione di risorse (Christianson 1997, Caruso & De Meo 2012, Gromann & Schnitzer 2015).

¹⁸ Questi dati non sono stati pubblicati. L'autrice ne è in possesso perché collaboratrice al progetto di ricerca descritto in Müller-Spitzer et al. 2018a, 2018b).

Infine, come per gli studi sull'uso di dizionari cartacei, gli studenti di lingue straniere, in genere, non vengono istruiti, cioè non ricevono nessuna *didattica dei dizionari* online, così l'uso adeguato del dizionario sembra più difficile senza una precedente istruzione (Winkler 2001, Chun 2004, Kobayashi 2006). Al contrario, studenti istruiti nel merito, mostrano un uso del dizionario più adeguato (Kobayashi 2006, Tan 2009).

2.5. Studi che esaminano l'efficacia della didattica dei dizionari

La *didattica dei dizionari* (ingl. *dictionary didactics*; ted. *Wörterbuchdidaktik*) è una sottodisciplina pedagogica che si occupa dell'uso delle opere lessicografiche nell'insegnamento: «pedagogical subdiscipline directed at the use of lexicographic reference works in teaching» (Wiegand et al. 2020: 135). Ciò che costituisce la *didattica dei dizionari* può essere riassunto come un insieme di sforzi teorici e pratici in cui la domanda è: *A chi si deve insegnare quali conoscenze su quali tipi di dizionari, quando e come?*, al fine di consentire a loro di utilizzare i dizionari in modo appropriato e di acquisire le conoscenze di base sui tipi di opere di riferimento lessicografico anche oltre il tempo della formazione scolastica. Da molti lessicografi, linguisti e docenti, in vari paesi, è stata sottolineata l'importanza di una didattica specifica del dizionario, non solo a livello scolastico ma anche accademico (Béjoint 1989, Hartmann 1989, Engelber & Lemnitzer 2009, Hessky 2009, Dringó-Horváth 2012, Chen 2016, Chadjipapa 2018, Prčić 2020). In genere queste affermazioni si basano su esperienze fatte con esercizi in classe (Welker 2010: 312). Nei primi tempi esistevano quaderni con esercizi per l'uso dei dizionari principalmente per l'Inglese, e questi soprattutto in Francia, India e Israele, ma anche in Italia (Béjoint 1991, Marellò 1993). Poi sono stati pubblicati dei materiali anche per studenti brasiliani (Müller 2000, Amorim 2003) e spagnoli (Carduner 2003). Si è potuto osservare che la *didattica dei dizionari* consisteva in genere nell'introdurre il dizionario, nella lettura della spiegazione del libro di testo insieme in classe e in alcuni esercizi di consultazione che erano inclusi nei quaderni (Amorim 2003).

Griffin (1985) ha potuto osservare che gli studenti sono interessati a imparare come utilizzare i dizionari e perciò hanno un approccio molto positivo verso il *training* dell'uso dei dizionari. Anche Carduner (2003) scrive del valore positivo della *didattica dei dizionari*, in particolare del fatto che gli studenti riflettono su fenomeni linguistici. Sostiene

inoltre che imparano a utilizzare meglio le risorse lessicografiche e di conseguenza anche gli errori nella produzione in lingua straniera sono di meno. Anche Laufer (2011: 45), in base ai risultati del suo studio sul *look up* di collocazioni nel dizionario, raccomanda che «Teachers may need to train learners better how to use different dictionaries.» (cfr. anche IV 2.1., IV 2.2., IV 2.3. e IV 2.4.).

Abbiamo già scritto che studi empirici sull'efficacia della *didattica dei dizionari* sono quasi inesistenti. In genere si tratta di *test di utilizzo del dizionario* (cfr. III 2.6.) con l'*utente in-actu*. Si predispongono sempre due gruppi di soggetti, in cui un gruppo (gruppo di prova) è stato istruito sull'uso dei dizionari e un gruppo di controllo, privo dei rudimenti di *didattica dei dizionari*. Spesso, alla fine del test viene somministrato anche un questionario. I pochi studi mostrano un miglioramento significativo nell'uso del dizionario/dei dizionari da parte degli *utenti istruiti*, i quali, inoltre, hanno migliorato le loro strategie nella ricerca e hanno potuto ridurre gli errori nella lingua straniera (Jacobs 1989, Bishop 2001, Chi 2003, Sánchez Ramos 2004, Araújo 2007, Wang 2007, Kambaki-Vougioukli 2008, Lew & Galas 2008, Vrbinc 2008, Kim 2018).

«Following a training program, the performance of the experimental group improved substantially and significantly more than in the control group. This result suggests that a dictionary skills training program may be effective in educating users at this level to use dictionaries more efficiently, though different skills benefit to different degrees.» (Lew & Galas 2008: 1279).

Vrbinc mantiene il focus sull'insegnamento della terminologia e della struttura del dizionario:

«In order to make full use of dictionaries, users should be familiar with the terminology used in their dictionaries. Here special attention should be paid to the understanding of codes (especially grammatical codes), abbreviations, and labels [...]» (Vrbinc 2008: 381).

Kim (2018) ha potuto provare che dopo una lezione di 75 minuti su collocazioni e la ricerca di collocazioni su dizionari, l'atteggiamento da parte degli studenti è già cambiato – cioè migliorato – e gli errori di collocazioni sono diminuiti.

Wang (2007), inoltre, fa notare quanto sia importante non solo una singola fase di istruzione ma anche fasi regolari di esercitazione.

Runte (2015) sostiene che un'introduzione al lavoro con i dizionari,

sistematica e integrata nell'insegnamento delle lingue straniere, potrebbe migliorare la competenza degli studenti nell'uso dei dizionari e portarli a usare le opere di riferimento in modo più mirato. Questo non solo aumenterebbe a breve termine la soddisfazione con il dizionario da parte degli utenti, ma migliorerebbe anche l'accettazione delle opere di riferimento in generale come ausilio nell'insegnamento delle lingue straniere.

«Eine systematisch in den Fremdsprachenunterricht integrierte Einführung in die Arbeit mit (einsprachigen) Wörterbüchern könnte die Benutzungskompetenz der Lernenden verbessern und dazu führen, dass diese die Nachschlagewerke gezielter nutzen. Dies würde nicht nur kurzfristig die Zufriedenheit der Benutzer mit dem Wörterbuch steigern, sondern auch generell die Akzeptanz der Nachschlagewerke als Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht erhöhen.» (Runte 2015: 339)

Nonostante l'uso del dizionario elettronico permetta la collaborazione di due o più persone e l'*atto di consultazione* sia diventato un processo più visibile e trasparente, così per gli studenti come per gli insegnanti, la *didattica dei dizionari* sembra ancora essere quasi inesistente all'interno della didattica delle lingue straniere (cfr. Nied Curcio 2021).

Capitolo V

Studi empirici sull'uso del dizionario nell'apprendimento del Tedesco come lingua straniera

Il sapere umano non è più presentato solo nei libri e in altre fonti di informazione stampate, ma in modo digitale, accessibile a tutti e persino gratuito. Per quanto riguarda la produzione di dizionari, gli ultimi 25-30 anni hanno visto un cambiamento così profondo – e con esso il loro uso negli ultimi 10-15 anni – come forse mai prima. In questo capitolo vengono presentati degli studi sull'uso del dizionario condotti dall'autrice negli ultimi dodici anni nell'ambito del Tedesco come lingua straniera. Il Tedesco (sia come L1 che come L2), fino a quel momento era stato quasi assente come lingua di studio (cfr. IV). La seguente panoramica sugli studi degli anni 2009, 2012, 2014, 2015, 2016, 2018 e 2019 e i loro esiti sono molto interessanti e va sottolineato che essi rivelano come i prodotti lessicografici e il loro uso siano cambiati – e di conseguenza – anche le impostazioni delle ricerche. Mentre il primo studio del 2009 (cfr. V 1.) era centrato ancora sul medium del dizionario cartaceo, gli studi successivi riguardavano anche dizionari online e applicazioni (cfr. V 2. - V 4.). Gli studi più recenti si sono basati non più solo sugli strumenti lessicografici, ma hanno preso in considerazione anche corpora e testi paralleli (cfr. V 5.) e molto in generale l'uso di risorse online (cfr. V 6.).

Pertanto questo cambiamento nella produzione lessicografica ha comportato la necessità di modificare l'approccio allo studio del dizionario come oggetto di ricerca. In un tale contesto la questione interessante è come gli studenti di lingue straniere affrontano questi cambiamenti e innovazioni e come sia cambiato il loro *atto di consultazione*. A volte sembra che gli utenti di oggi usino le offerte digitali allo stesso modo in cui usavano i dizionari cartacei in passato (cfr. IV 2.4.). Come si spiega questo fatto? Sembra che si sia aperto un divario tra le più recenti conquiste della scienza e la tardiva risposta adeguata da parte del pubblico cioè dell'*utente*. Quali sono le sfide che dobbiamo affrontare? E quali le reazioni adeguate da parte della didattica delle lingue moderne? Per potersi avvicinare a

questa domanda, le singole ricerche e i loro risultati sono riassunti nei capitoli successivi, per poi – insieme ai risultati degli studi descritti nel capitolo IV – formulare delle conclusioni per la *ricerca sull'uso del dizionario*, per la produzione lessicografica, per l'insegnamento delle lingue straniere e per la *didattica dei dizionari* (cfr. VI).

1. *L'uso del dizionario cartaceo nella traduzione didattica*

Per secoli, l'uso del dizionario nella traduttologia è stato dato per scontato. Negli ultimi anni però, questo è cambiato del tutto. Tradizioni secolari, metodi e approcci alla traduzione sono drasticamente mutati e ora devono essere messi in discussione in termini di praticità e utilità. Il mondo moderno globale con le sue conquiste digitali richiede un approccio diverso, nuovo, ma anche più versatile, proprio perché la quantità di risorse disponibili è diventata ormai ingestibile e la qualità dei prodotti varia molto da uno all'altro. Questi cambiamenti si riflettono chiaramente anche negli studi sull'uso (o non uso) del dizionario e dei sistemi di informazione linguistica. Mentre fino a 10-15 anni fa i dizionari cartacei erano ancora utilizzati come una cosa naturale da parte dei traduttori professionisti, e dagli studenti di lingue straniere durante l'apprendimento delle lingue, così come anche nei corsi universitari di traduzione, oggi invece vengono utilizzati principalmente i dizionari elettronici e altre risorse (linguistiche) online liberamente accessibili. Sono i *translation tools*, i programmi di traduzione automatica o semi-automatica, banche-dati di traduzione, traduzioni parallele che vengono sempre più utilizzate nella traduzione professionale, ma anche nell'apprendimento delle lingue straniere. Sotto questo aspetto è molto interessante partire da uno studio che si riferiva ancora ai dizionari in forma cartacea.

Nel primo semestre 2008/2009, ho condotto uno studio sull'uso del dizionario con 18 studenti italiani del terzo anno di Tedesco L2 del corso Lingue e Comunicazione Internazionale presso l'Università di Roma Tre¹. Tutti i soggetti hanno studiato il Tedesco come lingua straniera (*utenti di lingua straniera*) il che significa che avevano iniziato a imparare il Tedesco all'università e al momento della ricerca erano

¹ A causa del numero di studenti limitato, lo studio non pretende di essere uno studio rappresentativo. Il contenuto di questo capitolo si riferisce a grandi linee alla pubblicazione in lingua tedesca di Nied Curcio 2011.

arrivati al livello linguistico B1/B1+². Tutti gli studenti avevano già frequentato vari seminari di linguistica generale, linguistica tedesca e scienza della traduzione, quindi avevano familiarità con i termini specialistici nell'ambito della linguistica e della traduzione. Lo studio è stato condotto nell'ambito di un corso di traduzione in cui il processo traduttivo e le strategie di traduzione (in base al manuale di Kautz 2002) erano stati discussi in precedenza.

Nel processo di traduzione, i dizionari interessano sia nella fase ricettiva quando il traduttore incontra una parola che non conosce (*decoding*), sia nella fase produttiva quando cerca invece un equivalente nella lingua di arrivo (*encoding*). Idealmente, le diverse fasi del processo di traduzione richiedono un uso differenziato del dizionario o addirittura l'uso di diversi tipi di dizionari. Inoltre, la circolarità del processo di traduzione richiede un uso circolare e ripetitivo del/dei dizionari/o. Un *atto di consultazione* adeguato e corretto può risolvere alcune difficoltà di traduzione legate alla coppia di lingue, un uso inadeguato può portare a *errori dell'utente* (cfr. II 2., II 3. e II 4.). In particolare, i problemi di traduzione legati alla coppia di lingue sono il risultato di differenze strutturali tra la lingua di partenza e il sistema della lingua di arrivo (Kautz 2002: 124) e si possono manifestare a tutti i livelli linguistici: ortografia, morfologia, semantica, sintassi, pragmatica e testo.

Lo studio consiste in tre parti, le prime due sono attività pratiche (una traduzione nella L1 (qui: italiano) e una traduzione nella lingua straniera (qui: tedesco), abbinato a un *verbale d'osservazione dell'utente* (cfr. III 2.4.), poi un successivo questionario che è stato completato retrospettivamente dai soggetti in riferimento alle attività svolte (cfr. Faerch e Kasper 1987, Serra Borneto 1998). Di conseguenza, nella prima fase il soggetto era un *utente in actu*, al quale in una seconda fase, da *utente post actum* è stato chiesto di riflettere sulle proprie difficoltà, l'approccio e le strategie per il *problem solving* in un *atto di consultazione* concreto. Gli studenti erano stati informati che nella lezione successiva avrebbero dovuto tradurre due brevi testi, quindi che avrebbero dovuto portare a lezione 'un dizionario'. Oltre a ciò, i soggetti non avevano ricevuto alcuna informazione o istruzione su come eseguire il *task* e non sapevano che alla fine avrebbero risposto a un questionario retrospettivo.

² Essendo questo un primo studio esplorativo, l'obiettivo non era quello di descrivere dettagliatamente l'*atto di consultazione* da parte dei singoli studenti, ma di ottenere una prima impressione del loro comportamento relativo all'uso del dizionario nell'ambito dell'insegnamento universitario delle lingue straniere, in particolare nel processo di traduzione.

Il questionario conteneva le seguenti domande:

1. In quale fase della traduzione hai riscontrato maggiori difficoltà? Analisi del testo di partenza, fase di ricerca, transfer (la ricerca di equivalenti), redazione del testo di arrivo?
2. Hai avuto delle difficoltà nel momento del transfer? Se sì, quali (extralinguistiche, linguistiche)?
3. Quale ruolo ha svolto il dizionario (in generale)?
4. In quale fase/quali fasi della traduzione hai usato il dizionario? Che ruolo ha svolto?
5. Il dizionario ti è stato utile? Se no, perché no? Se sì, in quale tra i due testi lo hai maggiormente utilizzato?
6. In quali ambiti linguistici (ortografia, lessico e semantica, sintassi, pragmatica e stile, livello testuale), l'uso del dizionario è stato positivo? Perché?

Oltre alla correzione delle traduzioni e all'analisi degli errori, sono stati utilizzati i seguenti metodi per la raccolta dei dati: *L'osservazione diretta* durante *l'atto di utilizzazione* del dizionario con un *utente in actu* (cfr. III 2.3.) insieme a un *verbale d'osservazione dell'utente* (cfr. III 2.4.). In più è stato somministrato un *questionario retrospettivo* (cfr. III 2.1.). Tutti i dati raccolti sono stati messi in correlazione.

I risultati sono i seguenti: tutti i soggetti hanno portato un dizionario bilingue (dizionario cartaceo), come il DIT (2006) o il SANSONI (2006)³ oppure il GK (2001)⁴. Quattro studenti hanno portato un dizionario tascabile della casa editrice Langenscheidt. Solo una studentessa, cresciuta bilingue e che aveva frequentato la Scuola Germanica a Roma, ha portato da casa anche un dizionario monolingue, il DUDEN Universalwörterbuch (1989). Gli altri studenti non hanno preso in considerazione l'uso del dizionario monolingue. Per un uso adeguato durante il processo di traduzione, sarebbe sicuramente utile utilizzare sia il bilingue che il monolingue perché il monolingue in genere include un maggior numero di significati, sistematicamente disposti e illustrati in diversi contesti, con esempi concreti dell'uso sintattico e pragmatico.

³ Si tratta dell'edizione aggiornata del dizionario tedesco-italiano elaborato da Vladimiro Macchi negli anni 70, ma in un unico volume.

⁴ La sigla si riferisce alle lettere iniziali dei cognomi delle autrici: Luisa Giacomina e Susanne Kolb. Il dizionario è un dizionario bilingue tedesco-italiano di cui la prima edizione è stata pubblicata in forma cartacea ed elettronica (CD-Rom).

L'analisi del questionario ha rivelato che gli studenti non hanno familiarità con l'offerta dei dizionari esistenti e non sono a conoscenza di altri tipi di dizionari oltre al monolingue e bilingue. Probabilmente è uno dei motivi di *errore di scelta del dizionario*, cioè della loro limitazione nella scelta. Sono anche all'oscuro di differenziazioni come uni-direzionalità vs. bi-direzionalità o *dizionario di consultazione* (ingl. *consultation dictionary*; ted. *Konsultationswörterbuch*) per la fase ricettiva, il *decoding*, vs. *dizionario per la produzione* (ingl. *production dictionary*; ted. *Produktionswörterbuch*) per la fase di redazione del testo, l'*encoding*. Di più, non hanno mai sentito parlare di diverse basi linguistiche in un dizionario o di dizionari basati su dei corpora.

Dalle mie osservazioni tramite il *verbale d'osservazione dell'utente* risulta che gli studenti hanno usato il dizionario particolarmente nell'atto di traduzione verso la loro L1 per cercare il significato di parole sconosciute nella L2. Il dizionario è quindi utilizzato in primo luogo per la ricezione del testo in lingua straniera e in secondo luogo nella traduzione verso la lingua straniera, in modo specifico per trovare gli equivalenti tedeschi. Non hanno più preso in considerazione di consultarlo successivamente per controllare singole parole o nella stesura finale del testo d'arrivo.

Alcuni studenti sono stati in grado di descrivere il loro uso del dizionario in modo consapevole, abbastanza puntuale e realistico («ho usato il dizionario per comprendere il testo e per cercare le parole»), mentre alla domanda 4 hanno risposto di aver usato il dizionario «nel transfer e nella redazione della traduzione», fatto che non coincide con i verbali di utilizzazione. Cinque studenti hanno scritto di aver utilizzato sempre il dizionario, ad esempio: «l'ho usato per tutto il tempo». Anche questa affermazione non corrisponde alle osservazioni dirette e sembra dimostrare una consapevolezza poco sviluppata da parte degli utenti relativamente all'uso che ne hanno fatto realmente. Nonostante ciò, questa loro impressione è molto interessante perché indica che gli studenti considerano il dizionario un importante strumento di supporto per la risoluzione dei problemi linguistici legati alla traduzione.

Dalla frequenza degli errori, è evidente che il dizionario è stato effettivamente sottoutilizzato. Questo può riscontrarsi, per esempio, nel fatto che gli studenti – a parte i problemi lessicali – hanno fatto molti errori di ortografia, ma anche errori morfologici, come l'uso sbagliato del genere, del plurale o di una coniugazione. Apparentemente, gli studenti non sapevano che certe informazioni morfologiche come il genere e il plurale o anche le tabelle di coniugazione erano presenti nei dizionari

utilizzati. Un uso adeguato del dizionario, consultarlo di più e un'istruzione sull'uso avrebbero potuto aiutare a evitare gli errori. Invece, il fatto che il dizionario risolve principalmente le difficoltà lessicali era chiaro alla maggioranza dei soggetti. Esempi nella risposta 6 come «per le varie sfumature di significato», «per migliorare l'espressione» o «utile per cercare i vocaboli» lo dimostrano. Allo stesso tempo, però, hanno criticato la mancanza di informazioni riguardanti fraseologismi ed espressioni idiomatiche: «mancanza della corrispettiva formula idiomatica» o «non conteneva espressioni e modi di dire».

Il 30% degli studenti ha scritto che l'uso del dizionario era negativo relativamente alla sintassi, ad esempio «sintassi: mancanza della valenza verbale». Questo fatto dipende certamente anche dal tipo di dizionario usato; mentre in un dizionario tascabile in genere non si trovano queste informazioni, il dizionario GK si basa su collocazioni, valenze e strutture fraseologiche. Questo dimostra quanto sia importante non sbagliare il primo passo, cioè la scelta del dizionario adeguato, e – con le parole di Wiegand – non fare l'*errore di scelta del dizionario* (cfr. II 4.).

Quando gli studenti avevano la sensazione che il dizionario non poteva servire hanno utilizzato delle strategie come la traduzione di un sinonimo della L1 («ho cercato un sinonimo in italiano»), hanno semplificato («ho usato parole più semplici») oppure hanno utilizzato la traduzione letterale («in realtà ho tradotto letteralmente») oppure si sono inventati delle creazioni ad hoc («inventavo le risposte»⁵). Mentre la traduzione di un sinonimo trovato della L1 (p. e. *dare la vita = sacrificare la vita > das Leben opfern*) può essere una strategia di successo, la traduzione letterale (ovviamente non è una strategia) di solito non porta al successo (*dare la vita > *das Leben geben*). Anche l'intuito, su cui il 49% ha detto di aver fatto affidamento («agivo in modo intuitivo»), non porta naturalmente a una traduzione corretta.

È molto interessante il fatto che quando lo studente nella traduzione verso la lingua tedesca non sapeva quale equivalente fosse quello corretto, non trovando alcun indizio d'uso o esempio adatto, tendeva a scegliere l'equivalente elencato per primo. Sembrava che l'utente credesse che ci fosse una gerarchia tra gli equivalenti in cui l'equivalente più importante nell'uso è il primo e che quel significato generico è polisemico come in Italiano. Di conseguenza era convinto che potesse funzionare in diversi contesti come nella sua L1, cioè l'Italiano.

⁵ Queste affermazioni per l'analisi e per la sua interpretazione sono rimaste molto vaghe, perché bisognerebbe osservare il singolo *atto di consultazione* per poter tirare delle conclusioni più precise.

Tutti gli studenti hanno confermato che il dizionario è stato uno strumento utile per la traduzione: «mi è stato utile» e «mi ha aiutato». Contemporaneamente il 44% ha dichiarato che l'uso non era molto utile. Questi risultati dimostrano che le difficoltà non stavano solo nell'*atto di consultazione* ma anche nella consapevolezza delle differenze linguistiche tra l'Italiano e il Tedesco e cioè nelle difficoltà linguistiche della traduzione.

In questa ricerca gli *utenti di lingua straniera* sono in genere *utenti profani* e non *utenti esperti* e spesso anche *utenti insoddisfatti* il cui *atto di consultazione* non risultava sempre un atto di successo. Gli utenti hanno fatto molti errori, da *errore di scelta del dizionario* fino a *errori di scelta dell'atto* ed *errori di esecuzione dell'atto*. Probabilmente gli studenti erano *utenti non informati* e *non istruiti*, ma è solo una speculazione perché non sono state poste delle domande a tal riguardo.

2. L'uso del dizionario bilingue per la ricerca di equivalenti

La presente ricerca ha posto al centro dell'attenzione il dizionario bilingue. L'obiettivo principale era quello di scoprire fino a che punto il dizionario *bilingue* può aiutare gli apprendenti italiani di Tedesco L2 nel cercare l'equivalente tedesco corretto di un verbo italiano polisemico⁶.

- Com'è la capacità degli studenti nell'uso del dizionario bilingue in questo *task* specifico?
- Gli studenti – quando sono consapevoli della divergenza contrastiva ma non conoscono un verbo tedesco corrispondente – riescono a trovare l'equivalente corretto utilizzando il dizionario bilingue?
- Una consultazione del dizionario adeguata può ridurre queste difficoltà?
- Gli studenti sono in grado di correggere gli errori che avevano fatto precedentemente senza dizionario?⁷
- In che modo riflettono gli studenti sul loro comportamento nell'utilizzo relativo alle difficoltà?

⁶ Questo capitolo si basa sul contributo Nied Curcio 2013, pubblicato in lingua tedesca.

⁷ È evidente che nel caso della non-osservanza e della non-consapevolezza della polisemia, nemmeno il dizionario può essere di supporto, poiché in questo caso non ci sarà alcuna consultazione del dizionario.

- Secondo loro è stata utile la consultazione del dizionario per la ricerca degli equivalenti?

L'ipotesi era che un confronto tra il lavoro traduttivo e l'uso del dizionario e la riflessione sul ruolo del dizionario potesse fornire maggiori informazioni, i motivi e le cause del comportamento da parte degli studenti. La ricerca ha messo il focus sullo studente come *utente in actu* in una situazione concreta con un *task* specifico, cioè chiedendogli di trovare degli equivalenti concreti in Tedesco per dei verbi italiani polisemici.

A questa ricerca del 2012 hanno partecipato 40 studenti italiani di Tedesco, di cui 25 a livello A2/B1 e 15 a livello B2/C1. Gli studenti non avevano alcuna conoscenza specifica precedente della metalessicografia, ma avevano già frequentato alcuni seminari di linguistica generale e linguistica tedesca. La ricerca si è svolta nel contesto di un seminario sulla linguistica contrastiva Italiano-Tedesco in un'aula dell'università ed è durata 90 min. Non è stata data nessuna istruzione per la scelta del dizionario e nessun consiglio sull'uso di esso. Gli studenti potevano scegliere liberamente quale dizionario bilingue portare in classe. L'unica restrizione era il fatto di non portare un dizionario tascabile.

La ricerca consisteva in tre fasi con un approccio plurimetodologico (*triangolazione*): nella prima fase, agli studenti è stato chiesto di trovare degli equivalenti in Tedesco per le 40 frasi. Le frasi sono state costruite sulla base di frasi italiane in cui si usava un unico verbo italiano polisemico⁸.

Sono stati selezionati a questo scopo i verbi polisemici italiani ad alta frequenza *andare, dare, venire, cambiare e mettere*. Le frasi erano le seguenti⁹:

⁸ Il significato concreto del verbo italiano nella frase italiana viene definito in genere tramite il 'contesto', non solo semantico ma anche sintattico, ad esempio tramite la valenza. Invece in Tedesco per ogni frase è richiesto un verbo diverso (cfr. Nied Curcio 2005).

⁹ Per ogni verbo sono state scelte tra 5 a 10 frasi di esempio in Tedesco, per ognuna delle quali era necessario inserire un verbo tedesco. Nel primo esempio, il verbo equivalente in Tedesco è quello più generale e frequente, il cosiddetto «Grundverb» (it. 'verbo di base') ad esempio *dare - geben, venire - kommen*) che sui dizionari bilingui si trova in genere come primo equivalente. Gli altri esempi riguardavano verbi più marcati, ad esempio verbi con un prefisso o con una particella separabile, verbi riflessivi o delle combinazioni di parole come collocazioni e verbi complessi (ted. *Funktionsverbgefüge*). Sono state incluse anche frasi in cui si manifestava una divergenza relativa alla valenza sintattica o ai ruoli semantici. In questi ultimi esempi si è voluto inserire il verbo italiano tra parentesi per aiutare gli studenti a comprendere meglio il significato del contesto. Le soluzioni (verbi all'infinito): ANDARE: 1. *gehen*, 2. *fahren*, 3. *funktionieren/(gehen)*, 4. *Lust haben*, 5. *klappen*. DARE: 6. *geben*, 7. *füttern*, 8. *opfern/hergeben*, 9. *ablegen*, 10. *hergeben*, 11. *liegen*, 12. *stören*, 13.

ANDARE

1. Letztes Wochenende bin ich ins Kino _____.
2. _____ wir mit meinem oder mit deinem Auto?
3. Dieses System _____ hier nicht.
4. Ich war schon so oft im Keller und jetzt _____ ich keine _____ mehr, wieder hinunter zu gehen.
5. Endlich _____ es. (andare in porto)

DARE

6. Gestern habe ich ihnen eure Telefonnummer _____.
7. Um 13 Uhr _____ sie ihren kleinen Sohn mit einem Brei (pappa).
8. Jesus Christus hat sein Leben für uns _____.
9. Dieses Semester habe ich noch keine Prüfung _____.
10. Der Buchhändler hat diese wertvolle Enzyklopädie für nur 20 Euro _____.
11. Es ist genau die Wohnung, die zum Hafen hin _____.
12. Es _____ mich sehr, wenn jemand zu spät kommt. (dare fastidio)
13. Wir haben uns vor der Uni um 18 Uhr _____ (dare un appuntamento)
14. Bei meinen komplizierten Hausaufgaben _____ mir immer meine Schwester. (dare una mano)

VENIRE

15. Er ist gestern zu mir _____.
16. „Entschuldigung, wie viel _____ dieses T-Shirt?
17. Jedes Mal, wenn Anna Fieber _____, nimmt sie ein Aspirin.
18. Dass Lisa solche Dummheiten sagt! – Da _____ ich nur darüber lachen!
19. Auf diesem Foto bist du ja schlecht _____! Du siehst so traurig aus.

verabreden, 14. helfen. VENIRE: 15. kommen, 16. kosten, 17. bekommen, 18. können, 19. treffen, 20. hervorbringen, 21. abholen. CAMBIARE: 22. wechseln, 23. austauschen, 24. ändern, 25. verwechseln, 26. umziehen, 27. einlösen, 28. umziehen, 29. egal sein, 30. lüften, 31. etwas anderes machen. METTERE: 32. stellen, 33. legen, 34. (ein)werfen/stecken, 35. stellen, 36. anziehen, 37. auflegen, 38. aufsetzen, 39. übersetzen, 40. annehmen.

20. Als ich auf der Konferenz sprechen sollte, hatte ich plötzlich solche Hals-schmerzen, dass ich kein Wort mehr _____.
21. Vergiss es Claudia! Du bist erst 12 und kannst nach dem Fest nicht alleine nach Hause fahren. Ich werde dich _____. (venire a prendere)

CAMBIARE

22. Seit es den Euro gibt, muss man in Europa gar kein Geld mehr _____.
23. Die Jacke ist schon so alt. Vielleicht sieht sie besser aus, wenn ich die Knöpfe _____.
24. Das Wetter ist hier nicht so stabil. Es _____ sich oft.
25. Entschuldigen Sie, ich habe Sie mit einer Freundin _____.
26. Nach diesem starken Regen waren all meine Kleider nass. Ich musste sofort nach Hause und mich _____.
27. Den Scheck können Sie auf der Deutschen Bank _____.
28. Bettina wohnt nicht mehr hier. Sie ist _____. (cambiare casa)
29. Darauf habe ich jetzt so lange gewartet. Einen Tag mehr oder weniger – das _____ mir jetzt _____. (non cambiare nulla)
30. Hier riecht es stark nach Rauch. Am besten wir öffnen die Fenster und _____. (cambiare aria)
31. Er will nicht mehr mit uns in Urlaub fahren. Er hat es sich _____ . (cambiare idea)

METTERE

32. Ich habe das Buch zurück ins Regal _____.
33. Ich habe die Socken in die unterste Schublade _____.
34. Hast du den Brief in den Briefkasten _____?
35. Sie hat den Wecker auf 6 Uhr _____.
36. Er hat seine Jacke _____.
37. Was hast du _____ (contesto: CD, musica)?
38. Du siehst ja gar nichts. _____ die Brille _____!
39. Wir _____ vom Deutschen ins Italienische.
40. _____ wir _____, dass du Erasmus machen wirst. (mettiamo che...)

Nella seconda fase i soggetti hanno lavorato sulle stesse frasi (sullo stesso foglio), ma con la possibilità di utilizzare un dizionario bilingue. Per differenziare la prima dalla seconda versione sono stati tenuti a usare una penna di colore diverso. In questo modo le differenze tra la prima e la seconda compilazione sono state visibili, condizione per poter eseguire l'analisi della differenza tra il non-uso del dizionario e l'uso successivo del dizionario.

Nella seconda fase il dizionario poteva essere utilizzato per trovare l'equivalente che non si era trovato da soli nella prima fase o/e per controllare l'equivalente che si era trovato nella prima fase e verificare i dubbi di correttezza in termini di contenuto semantico, contesto d'uso e comportamento sintattico (valenza, collocazione) (cfr. II 2.). Una sfida per gli studenti è stata selezionare l'equivalente adeguato, vale a dire corretto, tra quelli offerti dal dizionario per un contesto ben preciso. Gli utenti non potevano sceglierne automaticamente uno, ma dovevano riflettere se nell'articolo nel dizionario era presente un equivalente adatto al contesto specifico e alla struttura sintattica predeterminata e prendere una decisione in modo consapevole. D'altro canto non era ovvio che il dizionario contiene le indicazioni metalinguistiche specifiche o esempi dello stesso contesto che potevano essere di aiuto per lo studente.

La terza fase consisteva in un questionario retrospettivo sull'uso del dizionario (cfr. anche V 1.), cioè una riflessione retrospettiva sul processo cognitivo durante questo particolare compito. Le domande (in Italiano) erano centrate sull'utilità del dizionario nella risoluzione dei conflitti:

1. Il dizionario ti è stato (generalmente) utile?
2. In quale frase hai trovato difficoltà a trovare l'equivalente? Il dizionario ti è stato utile? C'erano informazioni specifiche nell'articolo che erano utili per trovare l'equivalente in Tedesco?
3. Quale/i verbo/i non hai trovato nonostante la consultazione del dizionario? Perché no? È mancata qualche informazione specifica nel dizionario? Se sì, quale?
4. Quali informazioni inseriresti ancora nel dizionario?

Tredici studenti hanno lavorato con il DIT (1996 e 2006), 11 studenti con il SANSONI (1996 e 2006), sette studenti con il GK (2001 e 2009), quattro studenti con il dizionario compatto della casa editrice PONS (2009), tre studenti con il GARZANTI (1994), due studenti con la versione *smart* di GK (2001) e uno studente con il dizionario bilingue VERDIANI (2010).

Se si confronta il numero di verbi tedeschi trovati senza dizionario e con dizionario, risulta un aumento medio del 22% (*andare*: 11%, *dare* 27%, *venire* 24%, *cambiare* 34%, *mettere* 13%), ma al contempo bisogna specificare che non tutti i verbi trovati con il dizionario sono risultati corretti.¹⁰

Mentre la percentuale media dei verbi corretti senza l'uso del dizionario è stata del 47,4 % (*andare*: 74%, *dare* 46%, *venire* 43%, *cambiare* 31%, *mettere* 34%), la percentuale della correttezza è aumentata notevolmente con la consultazione del dizionario (*andare*: 91%, *dare* 81%, *venire* 69%, *cambiare* 67%, *mettere* 44%). L'aumento dei verbi corretti è stato in media del 25 %, differente da verbo a verbo: *andare* 18%, *dare* 35%, *venire* 26%, *cambiare* 36%, *mettere* 11%. L'alta percentuale di aumento della correttezza relativa ai verbi *cambiare* e *dare* con il dizionario induce a desumere che gli studenti hanno trovato delle informazioni utili all'interno delle voci *cambiare* e *dare* nei dizionari consultati. Infatti, un'analisi approfondita di queste entrate conferma un trattamento più ampio e dettagliato in tutti i dizionari da loro utilizzati. In effetti, le voci contengono degli esempi molto simili o quasi identiche al *task*. Il miglior rapporto tra aumento del numero di verbi e riduzione degli errori sembra esserci stati con l'uso di GK¹¹. Il fatto che l'uso del dizionario ha portato a un aumento di verbo (22%) e a un miglioramento della correttezza (25%). Ci permette di concludere che gli studenti sono riusciti a utilizzare il dizionario sia per riempire delle lacune semantiche che per controllare e correggere gli equivalenti da loro trovati precedentemente.

Tutti i 40 studenti (100%) hanno indicato che il dizionario in generale è stato utile. Relativamente alla domanda se fosse stato utile per trovare un verbo specifico e quindi risolvere una determinata difficoltà di traduzione, le opinioni sono state diverse: da «a volte utile», a «molto utile», fino a «sempre utile». Gli studenti sono stati particolarmente convinti dell'utilità del dizionario nel caso in cui hanno trovato esattamente l'esempio del *task*: «sì, perché a volte ho trovato proprio sul dizionario delle frasi identiche a quelle che cercavo», ad esempio il GK contiene l'esempio *gli è venuta la febbre – er bekam Fieber* (GK 2009:

¹⁰ Non sono stati presi in considerazione errori ortografici ed errori di coniugazione perché l'attenzione era concentrata sul contenuto semantico e sulla correttezza sintattica. Per questo motivo, ad esempio la mancanza di *Umlaut* come in **es stört mich* (invece di *es stört mich*) oppure la coniugazione sbagliata come in **Wir haben uns ... verabreden* (invece di *verabredet*) non sono stati valutati come errori.

¹¹ Tuttavia, questa affermazione non può essere comprovata da questo studio; il numero di persone da testare e anche il numero di frasi campione era troppo piccolo per questo scopo.

2546) oppure *ho cambiato idea – ich habe es mir anders überlegt* (ibd.: 1537). Colpisce molto la fissazione degli studenti sugli esempi. Questo orientamento viene confermato anche dalle richieste degli studenti di avere più esempi nel dizionario o dalla dichiarazione di non aver trovato un particolare verbo tedesco perché mancava l'esempio.

Riguardo alla domanda 2, relativa alle difficoltà, la maggior parte degli studenti ha elencato le collocazioni, i verbi complessi e le espressioni fisse, come *andare in porto* (ted. ‚klappen‘), *cambiare casa* (ted. ‚umziehen‘), *cambiare idea* (ted. ‚es sich anders überlegen‘), *dare una mano* (ted. ‚helfen‘), *dare fastidio* (ted. ‚stören‘) oppure *mettiamo che* (ted. ‚nehmen wir an, dass‘). Alcuni studenti hanno esplicitamente dichiarato il valore positivo del dizionario riguardo a collocazioni, verbi complessi, espressioni idiomatiche e modi di dire. Altri hanno potuto addirittura indicare precisamente le informazioni utili all'interno della voce – un fatto che fa riferimento a una consapevolezza metalinguistica elaborata. Lo dimostrano le citazioni degli studenti: «preposizioni e relative reggenze», «alcune collocazioni e le valenze», «il caso che regge il verbo», «le preposizioni che il verbo regge». Le osservazioni riguardanti le collocazioni, i fraseologismi e la valenza sono venute principalmente da studenti che hanno lavorato con il dizionario GK, dizionario in cui le autrici già dal 2001 hanno esplicitamente voluto inserire le collocazioni e le reggenze (cfr. GK 2001: 5). Sarebbe stato interessante sapere, ma non si è potuto osservare con lo studio, se gli studenti avevano comprato questo dizionario proprio per quel preciso motivo.

Un effetto collaterale positivo che alcuni studenti hanno menzionato è stato l'apprendimento di nuove parole. La consultazione del dizionario ha così raggiunto anche uno scopo didattico.

Un altro risultato interessante è che il 20% degli studenti si è detto convinto che il dizionario è stato utile in un esempio specifico, ma esattamente in quello hanno prodotto un errore. Una studentessa ha scritto che «il dizionario è stato utile per dare la pappa» ma ha inserito *zum Essen geben: *Um 13 Uhr zum Essen gibt sie ihren kleinen Sohn mit einem Brei*. (it. lett. *‘Alle 13 lei dà da mangiare suo figlio con una pappa’) non rendendosi conto della struttura sintattica predeterminata. Questa incongruenza tra la convinzione che l'uso del dizionario è stato positivo perché si è trovata la parola e la presenza di un errore perché non si è prestata attenzione alle circostanze sintattiche non è rara. Un errore più frequente soprattutto da parte di utenti che hanno utilizzato il DIT era: *«Es ist genau die Wohnung, die zum Hafen hin geht auf». Nella voce *dare* sul DIT si può leggere: «[...] la mia finestra dà sulla piazza

– mein Fenster *geht auf* den Platz» (DIT 1996: 1386). Questi studenti hanno costruito la frase in analogia all'esempio del dizionario senza accorgersi che *auf* nell'esempio del DIT non era la particella separabile del verbo *gehen*, ma la preposizione *auf* e che, inoltre, non si trattava di una finestra ma di un appartamento. Sembra che i soggetti non fossero attenti al contesto e alla correttezza sintattica, oppure che questa non fosse primaria per loro.

Da queste osservazioni si tende a trarre le conclusioni che gli studenti si sono sentiti del tutto sicuri con il dizionario; si sono fidati ciecamente di esso, credendo poi che già il solo *atto di consultazione* del dizionario avrebbe portato a un risultato corretto. Sembra quindi che gli utenti non abbiano riflettuto sul fatto che dopo la consultazione del dizionario bisogna fare un secondo passo, la corretta esecuzione dell'atto. Hanno agito come se si trattasse di un atto di *decoding* in cui bisogna trovare solo il significato ovvero la parola, ma non di *encoding* in cui la parola regge una certa struttura sintattica. Come ha già scritto Wiegand: l'uso del dizionario è corretto soltanto quando la scelta del dizionario è adeguata e (!) l'*atto di consultazione* è stato eseguito senza errori o correggendo l'errore (cfr. Wiegand 1998: 519 e II 4.).

Riguardo alle domande 3 (difetti del dizionario) e 4 (suggerimenti) i soggetti hanno elencato soprattutto degli esempi per i verbi *venire*, *cambiare* e *mettere*. Secondo loro i motivi per cui il dizionario non è stato molto utile sono stati:

- la mancanza di un esempio simile o identico («perché mancava l'esempio»),
- la mancanza del contesto o del comportamento sintattico di una parola,
- la mancanza di collocazioni e reggenze («perché mancavano delle collocazioni specifiche, anche quelle molto frequenti», «mancavano alcune reggenze dei verbi» e «Il dizionario è del 1972 e non sono riuscita a trovare alcune collocazioni es: cambiare aria, cambiare idea, venire bene in foto»)¹²,
- la mancanza di significati secondari o esempi perché la dimensione del dizionario era troppo piccola («non è un dizionario molto grande»),
- la mancanza di parole, espressioni e formule del linguaggio collo-

¹² Questo si è verificato anche per il fatto che il dizionario era 'troppo vecchio' ed è stato pubblicato in un periodo in cui la presentazione di collocazioni e di reggenze verbali non erano ancora 'di moda'.

quale («forse andrebbero aggiunti più esempi da situazioni colloquiali», «inserirei una sezione quanto più aggiornata possibile sul linguaggio colloquiale/dei giovani», «inserirei [...] le espressioni più utili per la comunicazione») e

- lo sfogliare sia nella sezione Italiano-Tedesco che in quella Tedesco-Italiano («spesso ho dovuto cercare la soluzione sia nella parola in italiano che in quella tedesca»).

Altri studenti hanno espresso che le difficoltà stavano nell'orientarsi all'interno dell'articolo e selezionare un verbo specifico («è presente una grande quantità di informazioni, ma le informazioni sono difficili da focalizzare nel caso di verbi polisemici» e «nel caso di verbi polisemici non è chiaro se è corretto o meno l'uso di un certo verbo»).

Alcuni soggetti hanno espresso l'opinione che non mancava niente, che erano contenti del dizionario, nonostante non vi avessero trovato alcuni verbi. Due studenti hanno ammesso di non aver cercato approfonditamente («non trovo sempre ciò che cerco ma in quelle occasioni credo che dipenda da me»). Altri due studenti hanno voluto 'difendere' il dizionario, uno scrivendo che non mancava nulla ma che era 'colpa' sua: «no, è soltanto la mancanza del proprio lessico» e l'altro che si trattava di un problema contrastivo tra le due lingue («no, è solo un problema di corrispondenza delle due lingue»). Questi dati mostrano che una didattica dei dizionari, con una riflessione sulla propria competenza nell'uso dei dizionari, potrebbe essere molto utile.

3. L'uso dello smartphone come strumento lessicografico

Mentre negli ultimi due studi del 2009 e del 2012 sono stati utilizzati esclusivamente dizionari cartacei, nella ricerca del 2013 gli studenti di Tedesco avevano il compito di usare il loro smartphone. Si è potuto notare che in quel periodo, gli studenti ormai consultavano lo smartphone spontaneamente durante le lezioni per risolvere dei problemi lessicali, motivo per cui è stato intrapreso questo studio. La ricerca è stata la prima in relazione all'uso del medium smartphone come strumento lessicografico nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere. In quegli anni, un'analisi specifica sull'uso dello smartphone era interessante proprio perché l'uso andava oltre, al di là del solo uso di una unica risorsa: il dizionario. Tramite lo smartphone, grazie alla

connessione mobile a Internet, si poteva arrivare a un numero illimitato di fonti di informazione, lessicografiche e non. Questo ha reso possibile indagare sulla *research competence*, sulla competenza generale di ricerca, da parte di uno studente di lingua straniera; nel caso specifico da parte degli studenti italiani che studiano il Tedesco.

Lo scopo era di fornire informazioni sulle situazioni comunicative e di apprendimento in cui gli studenti privilegiavano l'uso dello smartphone per affrontare questioni di tipo lessicografico.

- Per quali difficoltà linguistiche gli studenti ricorrevano alle informazioni online?
- Quali siti Internet, portali e/o dizionari online visitavano/usavano?
- Utilizzavano anche programmi di traduzione o motori di ricerca?
- Con quale frequenza usavano i traduttori automatici?
- Facevano uso di corpora?
- Si fidavano delle informazioni trovate?

I soggetti erano completamente liberi nella scelta delle fonti di informazione (dizionari online, portali di dizionario, enciclopedie, motori di ricerca, fori, applicazioni di apprendimento della lingua, ecc.).

La ricerca è stata condotta nel marzo 2014 con 36 studenti di Tedesco L2 presso l'Università di Roma Tre¹³. La ricerca consisteva in una *triangolazione* (cfr. III 3.) di questionario e specifici *task* con domande retrospettive. Sono state incluse domande con risposte Sì o No (1., 6., 12., 16., 18., 22., 24., 26.), Multiple-Choice (1., 11.) e domande aperte (2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 13., 14., 15., 17., 19., 20., 21., 22., 23., 25.).

Le domande sull'uso generale dello smartphone erano:

1. Usi il tuo smartphone/i-phone/tablet *durante* le lezioni di lingua, per cercare determinate informazioni? sì / no

Se sì: (()) lo uso spesso (()) lo uso ogni tanto (()) lo uso raramente

2. Perché lo usi? / perché non lo usi? _____
3. Se è permesso l'uso durante le lezioni, in quale situazione

¹³ 34 studenti erano di madrelingua italiana, una studentessa di lingua spagnola e un'altra di lingua rumena. 28 studenti (78%) hanno cominciato a imparare il Tedesco all'università, cioè da 2 anni ca. e quindi hanno ancora una conoscenza relativamente bassa del Tedesco (livello A2-B1 secondo il *QCER*); gli altri 8 studenti (22%) avevano studiato il Tedesco già a scuola che vuol dire che nel momento dell'esperimento studiavano il Tedesco da almeno 5 anni.

cerchi le informazioni? (durante un esercizio di grammatica, una lettura, una produzione scritta, per studiare dei vocaboli ...)?

4. Cerchi su Internet o fai ricorso a specifiche *applicazioni*? Se hai scaricato delle *applicazioni* – quali sono? Se vai su *Internet* – quali *siti* visiti più di frequente o di solito? _____
5. Consulti anche *dizionari online*? Se sì, quali? _____
6. Usi anche *Google traduttore* o un altro *programma di traduzione*?
 (())Sì / (())No
 Se sì: quale/quali? _____
7. Qual è – secondo te – il sito/l'app (o altro) *migliore per cercare il significato di una parola tedesca*? E perché? _____
8. Qual è – secondo te – il sito/l'app (o altro) *migliore per tradurre una parola italiana in Tedesco*? E perché? _____
9. Ti *fidi* delle informazioni che trovi? Perché sì/ no?

10. Ci sono anche *problemi/difficoltà*? Se sì, quali sono?

11. Usi lo *smartphone/i-phone* anche nelle *situazioni comunicative autentiche*? Ad esempio:
- quando stai con persone germanofone
 - per guardare un video in lingua tedesca
 - per ascoltare la radio tedesca
 - per imparare dei vocaboli
 - per leggere un testo/libro/informazioni online in Tedesco?
 - Uso un dizionario online anche per leggerlo/sfogliarlo senza un obiettivo specifico.
 - Altro: _____

Mentre le prime undici domande erano centrate sull'uso in generale e si basavano sulla memoria degli studenti, per le domande successive sono stati preparati dei *task* concreti finalizzati a scoprire quali difficoltà un *utente in actu* avrebbe incontrato in una specifica situazione di apprendimento e qual era il suo approccio nella consultazione dello *smartphone*. In primo luogo, lo studente ha dovuto tradurre cinque frasi

con verbi italiani polisemici in Tedesco¹⁴. Le frasi da tradurre erano le seguenti:

- A. Devo chiedere al mio capo (ted. ,Ich muss meinen Chef fragen. '),
- B. Mi ha chiesto di te (ted. ,Er/Sie hat mich nach dir gefragt. '),
- C. Mi ha chiesto un favore (ted. ,Er/Sie hat mich um einen Gefallen gebeten. '),
- D. Per Natale mia figlia mi ha chiesto un viaggio (ted. ,Für Weihnachten hat sich meine Tochter von mir eine Reise gewünscht/hat mich um eine Reise gebeten. ') e
- E. Mi chiede sempre cose impossibili (ted. ,Sie verlangt immer Unmögliches von mir', ,Sie fragte immer unmögliche Sachen', ,Sie fragt (mich) immer nach unmöglichen Sachen').

Subito dopo, gli studenti – da *utenti post actum* – hanno risposto alle seguenti domande, correlate alle loro traduzioni svolte.

- 12. Ci sono anche *problemi/difficoltà*? Se sì, quali sono?
- 13. Hai cercato delle *informazioni* con il tuo smartphone/i-phone/tablet ecc.? sì / no (se hai risposto con *no* vai alla domanda 17.)
- 14. Se sì – per *quale frase/quali frasi*? _____
- 15. *Perché?/che cosa* hai cercato? _____
- 16. *Dove* hai cercato (siti, dizionari online,...)? _____
- 17. Hai riscontrato delle *difficoltà con le informazioni che hai trovato* oppure *con il dizionario che hai consultato*? sì / no
Se sì – quali? _____

In una fase successiva, agli studenti è stato chiesto di tradurre quattro parole italiane e quattro parole tedesche e una frase in ciascuna lingua. Le parole erano:

- F. *merenda*
- G. *bamboccioni*
- H. *raccomandazioni*

¹⁴ Le osservazioni e i risultati degli studi precedenti mi hanno portato ad approfondire la questione dei verbi polisemici, argomento che si presta molto bene a causa della contrastività. La probabilità di uno studente italiano che impara la lingua tedesca di riscontrare delle difficoltà e di essere forzato a trovare una soluzione tramite uno strumento lessicografico è molto alta.

I. ISTAT

J. *Wendehals* (fig., it. 'voltagabbana')

K. *Quark* (it. 'una forma di formaggio fresco', 'ricotta')

L. *hartzten* (slang, it. 'vivere con un assegno minimo di sussistenza')

M. *hdl* (it. 'tvb')

Le frasi da tradurre riguardavano espressioni colloquiali, molto frequenti ma trascurate nella lessicografia.

N. *Kommst du noch auf einen Absacker mit?*

O. *È stato stroncato da un infarto mentre lavorava.*

Le parole selezionate facevano parte di contesti culturali specifici, erano neologismi (nel 2014) e abbreviazioni, alcune appartenevano alla lingua parlata – tutte parole che possono causare delle difficoltà nella traduzione proprio perché non sono sempre presenti nei dizionari bilingui (online) per cui bisognerebbe ricercarle in altre fonti. Il verbo *hartzten* non si trovava in quel periodo nei dizionari online LEO, PONS, CANOO.NET o DICIOS ma era presente in un articolo su WIKIPEDIA. Sul dizionario monolingue tedesco DUDEN erano presenti addirittura anche le informazioni riguardo al suo uso gergale, la frequenza, la divisione in sillabe, la pronuncia, la coniugazione e un esempio con il significato figurativo nel gergo giovanile: «gestern Abend war ich nur am Hartzten (*konnte mich zu keiner Arbeit, Tätigkeit überwinden*)» (it. 'ieri sera non ho fatto un tubo'/'non potevo proprio forzarmi/decidermi a fare qualcosa'). La difficoltà nella frase N. è il significato di *Absacker* (it. 'l'ultimo bicchiere prima di andare a dormire. In genere è una bevanda di quantità piccola ma superalcolica ad esempio grappa, amaro, ...si prende spesso dopo una serata in compagnia'). La frase corretta in italiano potrebbe essere: *Andiamo a berci un ultimo bicchiere?* o *Ci facciamo l'ultimo?* Nella frase O. la sfida era la traduzione del verbo *stroncare* e la costruzione di tutta la frase intera (ted. ‚Er starb bei der Arbeit an einem Herzinfarkt.‘/‚Er starb an einem Herzinfarkt während er arbeitete‘; it. lett. ‘È morto al lavoro di un infarto.’/‘È morto di un infarto mentre lavorava.’).

I dizionari online PONS, LEO, BAB.LA e ELDIT – nel 2014 – non contenevano delle entrate lessicali per *stroncare* o non davano l'equivalente adeguato a questo contesto. DICIOS elencava vari verbi tedeschi, tra cui *abbrechen*, *dahinraffen*, *erliegen*, *zerstören*, *zunichtemachen* senza ulteriori indicazioni. I verbi *dahinraffen* e *erliegen* potrebbero essere usati, ma lo studente – se nel dizionario non esiste

alcuna specificazione – molto probabilmente non sapeva quale dei verbi potrebbe essere corretto. *Google traduttore* dava per la prima frase: *Sarà ancora con un drink¹⁵. Quando si inseriva solo la parola *Absacker* è apparso *berretto da notte*, parola che in questo contesto non era sensato. Si suppone che questa traduzione sia stato un abbinamento automatico errato via l'Inglese *nightcap* e che il traduttore all'epoca non 'era in grado' di distinguere tra significato concreto e quello figurativo. Per la seconda frase *Google traduttore* ha presentato **wurde von einem Herzinfarkt schlug während der Arbeit*¹⁶. Invece per la sola parola *stroncato* appariva *verrissen*, un equivalente che non era adeguato perché non faceva parte nel contesto dell'*infarto*.

Dopo l'attività traduttiva gli studenti dovevano rispondere – come in precedenza – a diverse domande.

18. Hai cercato delle informazioni con il tuo smartphone/i-phone/tablet ecc.?

sì / no (se hai risposto con *no* vai alla domanda 22.)

19. Se sì – per quale frase/quali frasi? _____

20. Perché?/che cosa hai cercato? _____

21. Dove hai cercato (siti, dizionari online,...)? _____

22. Hai riscontrato delle difficoltà con le informazioni che hai trovato oppure con il dizionario che hai consultato? sì / no

23. Se sì – quali? _____

Nell'analisi, oltre alla riflessione da parte dei soggetti riguardo al loro uso del dizionario, era importante includere anche la correttezza dei compiti. Le traduzioni sono state eseguite in modo corretto o quali errori sono stati fatti? La consultazione dello smartphone ha portato gli utenti a svolgere degli atti di consultazione corretti? In caso contrario, quali errori dell'utente sono emersi?

Infine, sono state inserite due domande relative alla necessità e ai desideri dei soggetti:

24. Ti piacerebbe saperne di più sui dizionari? sì / no

25. Se sì – cosa di preciso? _____

¹⁵ È noto che i traduttori automatici migliorano con il tempo e così, nella data del 1/06/2021, il risultato era: «Vieni con me per un bicchierino?»

¹⁶ Anche questa frase ora viene tradotta meglio ma il verbo non è ancora corretto: «Er wurde von einem Herzinfarkt niedergeschlagen.» (01.06.2021)

26. Vorresti imparare di più sulle *possibilità di ricerca online* (dizionari monolingui di Tedesco online, bilingui online, glossari, corpora, portali, siti specifici...) sì / no

Dei 36 soggetti, 32 studenti hanno portato uno smartphone/i-phone, due un tablet e due non erano in possesso di uno smartphone e hanno usato quello del loro vicino. Per svolgere i compiti e rispondere alle domande non c'era un tempo limite anche se l'esperimento era stato preparato per 2 unità didattiche (90 min.). Gli studenti hanno consegnato dopo 75-90 minuti.

La combinazione di dati quantitativi, ma anche delle risposte aperte, richiedeva un'analisi sia quantitativa che qualitativa. I risultati più rilevanti sono riassunti qui di seguito:

Alle domande sull'uso generale dello smartphone, l'80% dei soggetti ha dichiarato di usare il proprio smartphone durante l'insegnamento delle lingue straniere per cercare informazioni a scopo di apprendimento. Il 38% degli studenti cercava delle parole per la ricezione del testo in lingua straniera. Il 32% lo usava per la produzione del testo, sempre in lingua straniera, e il 18% ne faceva uso per imparare dei vocaboli. In genere la ricerca si concentrava sulla singola parola: «per cercare il significato delle parole», «durante una produzione scritta, per cercare dei vocaboli» o «per studiare dei vocaboli». Solo due soggetti hanno affermato di cercare «espressioni» e «modi di dire».

Quasi tutti gli studenti hanno usato sia Internet che le applicazioni. Nella ricerca del significato di una parola specifica hanno dato la priorità alle applicazioni perché, a loro parere, garantirebbero un accesso immediato e più veloce. Al 1° posto tra le applicazioni è risultata PONS, e al 2° posto il traduttore di *Google* a parità con il portale WORDREFERENCE. Se cercavano direttamente in Internet hanno preferito *Google Traduttore* al motore di ricerca *Google* e l'enciclopedia online *Wikipedia*. Meno frequente è stato l'uso di PONS (all'Internet), YOUTUBE e WORDREFERENCE. Nella scelta, è stato determinante il criterio dell'accesso più rapido e immediato.

Nella domanda 5, che richiedeva specificamente l'uso di dizionari online, 34 studenti (94%) hanno detto di averne usato qualcuno: i tre più utilizzati sono stati i dizionari con più lingue che offrivano accoppiamenti di varie lingue: WORDREFERENCE (12), PONS (11) e ELGIT (11). Molto meno sono stati menzionati BAB.LA (4), LEO (3) e LAROUSSE (3). Il traduttore di *Google* era indicato come dizionario da tre soggetti (sic!). Solo raramente sono stati menzionati i dizionari monolingui. Tra

quelli che gli studenti hanno usato comparivano DUDEN per il Tedesco e TRECCANI per l'Italiano. Anche l'uso di portali come COLLINS, REVERSO, URBAN DICTIONARY, DICTIONARY REFERENCE, e il dizionario italiano-tedesco del CORRIERE DELLA SERA (edizione online tratta dal SANSONI) sembra siano stati usati poco.

Alla domanda specifica se usano il traduttore di *Google*, 25 (69%) degli studenti di Tedesco ne hanno confermato l'uso.

Le risposte alla domanda 7. *Quale sito web o app pensi sia il migliore per cercare il significato di una parola tedesca? Perché?* ha dato i seguenti risultati:

Dieci studenti (28%) hanno dato la priorità a ELDIT, seguito da PONS (19%), lasciando il terzo posto a LEO e LAROUSSE. Anche *Google traduttore* è stato citato due volte. È interessante notare che anche se gli studenti hanno elencato diversi siti web e applicazioni, hanno fornito le stesse motivazioni per i rispettivi usi, cioè non hanno differenziato l'*atto di consultazione* in base al tipo di dizionario:

| <i>Motivazioni per i rispettivi usi</i> | <i>%</i> |
|---|----------|
| Le frasi di esempio sono soddisfacenti. | 30 % |
| La parola ricercata viene presentata in un contesto. | 19 % |
| Sono presenti espressioni tipiche e modi di dire. | 11 % |
| Ci sono informazioni grammaticali, p. e. la coniugazione e la reggenza dei verbi. | 8 % |
| L'accesso è facile e veloce. | 8 % |
| Il contenuto è preciso e completo. | 5 % |
| È presente un elenco di equivalenti. | 5 % |

Tab. 4: Le motivazioni per i rispettivi usi

Otto soggetti (22%) non hanno risposto alla domanda o hanno indicato di non saper rispondere.

Questa incertezza di non sapere quale sia il miglior sito/app aumenta ancora nella domanda 8: *Qual è – secondo te – il sito/l'app (o altro) migliore per tradurre una parola italiana in Tedesco? perché?* La percentuale arriva al 33%. Come miglior sito/app è stato menzionato PONS (22%) perché l'accesso è facile, gli esempi sono soddisfacenti, la parola viene presentata nel contesto d'uso, ci sono molte collocazioni ed espressioni (idiomatiche) e sono disponibili informazioni grammaticali aggiuntive (inclusa la struttura sintattica). È interessante trovare il

dizionario cartaceo al 2° posto (14%) – anche se la domanda si riferiva specificamente ai dizionari online. Al 3° posto nel *ranking* è stato indicato LEO (11%). Due studenti hanno risposto che nessun dizionario è migliore di un altro, ma che le «ricerche incrociate», le ricerche in cui si mettono a confronto le varie fonti e le informazioni presentate, sono, secondo loro, la strategia migliore.

Un'altra dichiarazione interessante è stata quella di una studentessa che ha dichiarato che per lei il miglior sito è WORDREFERENCE con cui bisogna fare la ricerca sempre via l'Inglese cioè Italiano>Inglese>Tedesco oppure Tedesco>Inglese>Italiano¹⁷.

Relativamente alla domanda 9 – su quanto gli studenti si fidano delle informazioni trovate – i risultati sono stati i seguenti:

| Ti <i>fydi</i> delle informazioni che trovi? Perché sì/ no? | % |
|--|------|
| Sì, totalmente | 19 % |
| Sì, ma cerco ancora altrove | 22 % |
| Sì, la maggior parte delle volte | 15 % |
| Sì, un bel po' | 8 % |
| Non sempre | 14 % |
| No, cerco ancora altrove | 22 % |

Tab. 5: La fiducia nelle informazioni trovate

Riassumendo le risposte positive, è emersa una percentuale notevole, pari al 64% di studenti che – più o meno – si fidavano delle informazioni trovate in Internet. I motivi menzionati erano svariati:

- Il dizionario è stato raccomandato dall'insegnante (ad esempio: ELDIT)
- I soggetti conoscevano il sito/dizionario.
- Avevano avuto una buona esperienza con il dizionario/sito.

Il 44% dei soggetti (più o meno convinti delle informazioni online) hanno cercato ancora altrove perché avevano dei dubbi dovuti a precedenti esperienze negative con certi siti. Anche in questo contesto tre soggetti hanno dichiarato esplicitamente di fidarsi in realtà solo del dizionario cartaceo. Il 67% dei soggetti ha scritto di non sapere mai quale fosse l'equivalente giusto in un dato contesto. Notiamo questa

¹⁷ Questo approccio interessante – cioè di ricercare non direttamente nella coppia di lingue Italiano-Tedesco ma via una lingua veicolare – è stato approfondito nelle ricerche successive (cfr. V 4. e V 5.).

incertezza aumentare se, consultando vari siti web, le informazioni trovate risultavano contrastanti. La sfida era la scelta dell'equivalente adeguato, soprattutto se gli equivalenti elencati erano pochi e le informazioni troppo vaghe. A loro giudizio, mancavano criteri e indicazioni grazie al cui supporto sarebbero stati in grado di orientarsi nella voce e di selezionare un equivalente specifico: «mancano delle informazioni grammaticali», «mancano le preposizioni che reggono certi nomi/verbi». Altre carenze sono state menzionate in relazione a fraseologismi, parole composte e termini tecnici.

Al di fuori delle lezioni, tuttavia in un contesto di apprendimento linguistico, gli studenti hanno dichiarato di usare regolarmente lo smartphone. Il 75% dei partecipanti ha detto di usarlo principalmente per la lettura di un testo/libro o delle informazioni online in Tedesco (ricezione scritta), il 69% di usarlo durante la visione di un film in lingua (ricezione orale) e il 64% di usarlo per imparare i vocaboli. Se fosse stata presente una persona madrelingua l'11% dei soggetti si sarebbe rivolto a questa, in quanto considerata esperta e più autorevole rispetto al dizionario: «Non sempre mi fido quindi provo a consultare più fonti o chiedo a persone più competenti (amici madrelingua)».

Analizzando le traduzioni (A.-E.) i risultati fanno riflettere molto. La percentuale più alta di correttezza è solo del 31% (frase A), il che – nonostante il livello medio – indica grandi difficoltà da parte degli studenti.

| Frase con il verbo polisemico <i>chiedere</i> . | Correttezza |
|---|-------------|
| A. <i>Devo chiedere al mio capo.</i> | 31% |
| B. <i>Mi ha chiesto di te.</i> | 22% |
| C. <i>Mi ha chiesto un favore.</i> | 28% |
| D. <i>Per Natale mia figlia mi ha chiesto un viaggio.</i> | 11% |
| E. <i>Mi chiede sempre cose impossibili.</i> | 20% |

Tab. 6: Percentuale delle frasi tradotte correttamente

I fattori responsabili emersi sono per la correttezza 1) la consapevolezza del contrasto tra le due lingue e 2) la considerazione delle indicazioni metalinguistiche, in particolare la reggenza del verbo e il caso richiesto. Solo in questo modo gli utenti erano in grado di selezionare l'equivalente corretto tra quelli presentati.

La difficoltà di traduzione per la frase A. stava soprattutto nella

valenza contrastiva: in Italiano, il verbo *chiedere* ha bisogno di un soggetto e di un oggetto indiretto, mentre il verbo tedesco *fragen* regge un soggetto e un complemento diretto, accusativo. L'80% degli studenti ha costruito la frase con *fragen* e un complemento indiretto ovvero complemento al Dativo **Ich muss meinem Chef fragen* oppure hanno selezionato il complemento sbagliato per un determinato verbo **Ich muss meinen Chef anfragen oder *Ich muss meinen Chef nachfragen*. Sembra che gli studenti si siano concentrati solo sul significato equivalente. Hanno costruito la frase tedesca sulla falsariga dell'Italiano. La consultazione dello smartphone è stata la più bassa di tutte le frasi ricercate (44%), il che significa che gli studenti non erano consapevoli di una eventuale difficoltà.

Anche nella frase B. la difficoltà stava nella valenza contrastiva. Non solo la preposizione italiana *di* ma anche l'oggetto diretto non è stato reso adeguatamente in Tedesco. Erano frequenti frasi come **Sie fragt an mich über dich.*, **Sie hat mich über dich gefragt.*, **Er hat von dir mir gefragt.*, **Er fragte mich nach dich*. La frase **Er fragte mich über dich*. è stata scritta da chi ha usato *Google traduttore*. Avendo notato degli errori, hanno riformulato la frase sulla falsariga di *He asked me about you*. Il 77% dei soggetti ha usato lo smartphone per questa frase. Anche coloro che hanno consultato un dizionario bilingue, come LEO, hanno commesso degli errori, sempre per il fatto che non erano in grado di orientarsi all'interno della voce e non sapevano selezionare l'equivalente adeguato. LEO, infatti, presentava quattro equivalenti per *chiedere di qn/qc* (*sich^{akk} nach jmdm/etw. erkundigen; nach jmdm/etw. fragen; nach jmd. Fragen und nach jmd. verlangen*).

Anche una ricerca su PONS non ha dato sempre un risultato soddisfacente, dove *chiedere notizie di qu* viene tradotto con *sich nach jmdm erkundigen*. Il problema non era la traduzione ma il fatto che i soggetti non avevano fatto attenzione all'indicazione grammaticale *jmdm* (*jemandem* (Dativo), it. 'a qualcuno') e quindi non hanno realizzato un complemento col Dativo ma con l'Accusativo: *Er hat sich nach *dich* (invece di *dir*) *erkundigt*.

Nella frase C. (*chiedere un favore – um einen Gefallen bitten*) il tasso di errore era leggermente inferiore a quello di B., ma era sempre alto. L'83% dei soggetti ha cercato questa frase nello smartphone. Nel momento in cui hanno inserito tutta la frase su *Google Traduttore* sono arrivati alla frase corretta. Chi ha cercato solo la parola *favore* (e non la collocazione *chiedere un favore*) si è basato sulla struttura sintattica italiana e ha reso la frase con un complemento Dativo come se fosse

un complemento indiretto: **Sie/Er hat mir einen Gefallen gefragt*. Non sapevano che *nach einem Gefallen fragen* è un *Funktionverbgefüge* (it. *polirematica*) che regge un complemento accusativo in Tedesco.

La frase D. è stata la frase in cui il tasso di errore è stato il più alto (72%). Il 64% dei soggetti ha usato lo smartphone per risolvere le difficoltà della traduzione. Le voci sui dizionari online LEO e PONS, ma anche i programmi di traduzione, non indicano che si tratta di un contesto in cui il verbo viene usato in funzione di ottenere qualcosa. La frase è stata tradotta correttamente solo da coloro che avevano imparato il Tedesco da diversi anni o che avevano cercato un'espressione sinonima per *chiedere un regalo* (,um ein Geschenk bitten')

L'80% degli studenti ha tradotto correttamente la frase E. Il 66% degli utenti ha consultato lo smartphone per tradurla. In generale, si può dire che 35 soggetti su 36 (!) hanno usato lo smartphone per quasi tutte le frasi! - e che allo stesso tempo il tasso di errore emerso è stato tra il 69-89%! Si può notare un divario tra consapevolezza della difficoltà e la consultazione.

Così come nei precedenti studi, anche in questo caso gli studenti hanno consultato solo i dizionari più conosciuti, non considerando affatto altri *tools* o altre possibilità di ricerca. Uno degli *errori di utente* è stato sicuramente l'*errore di scelta del dizionario*, la selezione troppo limitata di dizionari vuol dire non aver scelto il dizionario adeguato. Tuttavia, come emerge chiaramente dal confronto tra frequenza d'uso dello smartphone ed *errori di esecuzione dell'atto*, il fatto responsabile è molto probabilmente la non-osservanza delle indicazioni metalinguistiche. Anche la ricerca di singole parole porta a un tasso elevato di errori.

Per quanto riguarda la traduzione delle parole F.-M. e delle due frasi N. e O. tutti i soggetti (100%) hanno dichiarato di aver usato lo smartphone per provare a trovare delle informazioni utili. In 33 (92%) hanno ammesso di aver avuto difficoltà sia con i siti web sia con i dizionari online che avevano consultato. Queste difficoltà sono emerse in frasi come «la difficoltà è sempre quella di riuscire a capire/trovare la giusta traduzione» oppure «non ho trovato alcune parole».

Per trovare l'equivalente corretto delle parole tedesche e delle frasi, gli studenti dovevano consultare non solo dizionari, visto che alcuni equivalenti non erano stati ancora inseriti, ma fare altri tipi di ricerca, come ad esempio cercare tramite un motore di ricerca oppure mediante la ricerca per immagini. In questo caso, il motore di ricerca *Google* avrebbe portato alla pagina di *Wikipedia* in cui si poteva leggere la descrizione del significato. Se avessero proceduto in questo modo, cercando – sempre

su *Google* – per *Absacker*, il DUDEN sarebbe apparso in alto con la spiegazione «am Ende eines Zusammenseins oder vor dem Schlafengehen getrunkenes letztes Glas eines alkoholischen Getränks» (it. ‘ultimo bicchiere di una bevanda alcolica bevuto alla fine di un incontro o prima di andare a letto’). Questa descrizione – secondo me – sarebbe già comprensibile per uno studente con un livello di Tedesco medio.

Per una ricerca positiva di *hdl* bisognava prima accorgersi che si trattava di un'abbreviazione e poi inserire in *Google* una combinazione di parola metalinguistica e *hdl*, ad esempio: *Abkürzung hdl* (it. ‘abbreviazione hdl’) per trovare *hab dich lieb* e poi realizzare che il significato è *ti voglio bene* cioè *tvb*. L'abbreviazione *hdl* è stata tradotta correttamente solo da sette soggetti (19%). Questi, in genere, hanno ‘googlato’ e hanno fatto delle ‘ricerche incrociate’ cioè hanno guardato su diversi siti web e dizionari online, hanno confrontato le informazioni e successivamente si sono decisi per una delle opzioni. Non era sufficiente fare affidamento esclusivamente ai dizionari bilingui. Lo studente doveva essere in grado comprendere delle informazioni in dizionari/siti monolingue tedesco.

Per *hartzten* la percentuale di soluzioni corrette è stata estremamente bassa (11%). Solo tre soggetti hanno trovato la traduzione *essere disoccupato*. Uno di questi che aveva imparato il Tedesco da 7 anni ha scritto addirittura: «essere disoccupato (*arbeitslos sein*) parola gergale, introdotto nel 2009, neologismo» Un'altra strategia utile era la ricerca via l'Inglese, una lingua veicolare che loro studiavano, per poter arrivare alla soluzione corretta: «Ho avuto difficoltà con “hartzten” la cui traduzione era disponibile solo in inglese sotto forma di slang.»

La frase tedesca *Kommst du mit, einen Absacker trinken?* è stata tradotta correttamente solo dal 19% dei soggetti. La strategia di usare l'Inglese è stata positiva anche qui: «Per *Absacker* ho dovuto cercare da tedesco a inglese e poi da inglese a italiano». Un altro studente che ha scritto la frase **Vieni a bere un Absacker?* pensava che si trattasse di un nome di una bevanda perché aveva cercato su *Google immagini* e ha trovato una bottiglia con il nome *Absacker* sull'etichetta: «Sono andato su *google* e dalle immagini ho visto cosa era.»

Solo il 16% è riuscito a tradurre bene la frase italiana con la difficoltà del verbo *stroncare*. Si citano due affermazioni di studenti che sono riusciti a tradurre correttamente la frase: «mi sono aiutata da *google* che mi ha dato indicazioni su neologismi» e «Il primo dizionario utilizzato non era in grado di tradurre alcune parole che, attraverso una ricerca sul web, sono riuscita a trovare tramite i collegamenti alle varie pagine». Anche in questo caso si vede che un confronto tra le varie risorse

può portare al successo. È superfluo menzionare che l'uso di *Google traduttore* all'epoca non ha portato a delle soluzioni corrette – oggi invece sì: «Während seiner Arbeit erlitt er einen Herzinfarkt.»¹⁸

Tuttavia, se il soggetto aveva dei dubbi sulla traduzione e ha usato delle strategie linguistiche, come quella di semplificare e riformulare la frase, la probabilità di successo era alta, come conferma uno studente: «Absacker, però la traduzione non mi soddisfaceva perciò l'ho interpretata a modo mio, cercando altre combinazioni di parole per una traduzione più esatta.» e «stroncato: è stato difficile trovare un corrispettivo tedesco e ho avuto bisogno di semplificare la frase in ambito di traduzione».

Questo dimostra che si possono ottenere risultati positivi anche a un livello medio di competenza linguistica se la *research competence* è ben sviluppata. Questa competenza include anche una certa diffidenza verso la traduzione offerta e una consapevolezza linguistica. Tutto ciò, poi, può scatenare il processo di usare delle strategie linguistiche con successo.

Considerando il fatto che gli studenti avevano una possibilità di ricerca illimitata con il loro smartphone e che potevano accedere a qualsiasi informazione in modo comodo e veloce, ci si potrebbe stupire che

- essi hanno consultato solo pochi siti web (per lo più programmi di traduzione) e dizionari online, anche se nelle domande 4.-11. avevano elencato una maggiore quantità di siti e dizionari;
- il loro comportamento nell'utilizzo di un dizionario è molto simile a quello con/verso un dizionario cartaceo. Solo pochi studenti hanno usato un vocabolario monolingue online come il DUDEN o il TRECCANI. Volevano ottenere il risultato in modo rapido, senza impegnarsi a cercare altrove. Hanno usato il primo strumento che hanno trovato (nella ricerca su *Google* hanno aperto il sito del dizionario che veniva elencato in alto. Nella voce del dizionario hanno scelto il primo equivalente). Inoltre, si sono fissati nella ricerca su parole singole e hanno trascurato le indicazioni metalinguistiche;
- da un lato diversi studenti diffidavano ancora delle risorse online, non avendole praticate molto e non sapendo come orientarsi nel relativo panorama, causa poi acclarata da tanti *errori dell'utente*; dall'altro invece, studenti che usavano programmi di traduzione

¹⁸ <<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=google+traduttore>> (03.06.2021)
Si ottiene questo risultato scrivendo la frase con la «È» maiuscola e un punto alla fine della frase, mentre scrivendo «è» minuscolo e non chiudendo la frase con un punto, la traduzione varia: *«wurde bei der Arbeit von einem Herzinfarkt heimgesucht».

senza riflettere, accettando le informazioni ottenute senza il benché minimo scetticismo.

Quasi tutti gli studenti (97%) hanno espresso la voglia di conoscere meglio gli strumenti lessicali disponibili su Internet. Hanno chiesto quali dizionari esistono – relativamente all'apprendimento linguistico – quali sono i più validi, come sono concepiti e strutturati e come riconoscere le informazioni affidabili. In parecchi hanno espresso il loro interesse a migliorare le proprie competenze nell'uso e soprattutto all'utilizzo di questi strumenti 'senza sbagliare'.

4. La consultazione di dizionari online e applicazioni per cercare unità fraseologiche

La comunicazione non consiste di singole parole ed è noto – almeno a partire dall'approccio lessicale di Michael Lewis (1993) (ora sostenuto da studi relativi al lessico mentale, cfr. Aitchison 2003; Juska-Bacher & Jakob 2014) – che il lessico mentale è organizzato in una sorta di combinazioni, cioè di reti pluridimensionali (cfr. Dittmann 2002, Aitchison 2003). Di conseguenza, per l'apprendimento di una lingua straniera è molto importante non concentrarsi (solo) sulle singole parole ma su combinazioni di parole.

«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 [...]» (Marello 2014: 64)

Sulla base dei risultati di recenti studi in cui è emerso che gli studenti di lingue straniere cercano principalmente singole parole con i loro equivalenti e solo raramente combinazioni di parole come collocazioni o fraseologismi. Con questa ricerca l'autrice intende fare un passo avanti, indagando nello specifico il comportamento di utilizzo del dizionario (in particolare dei dizionari online e delle applicazioni) in relazione a vari tipi di fraseologismi. Tra ottobre e dicembre 2015, è stata condotta una ricerca con 22 studenti italiani di Tedesco come L2 e la cui competenza linguistica tedesca era a livello B2 o C1. L'approccio è stato plurimetodologico, una combinazione di *verbali d'utilizzazione*, *questionario*, *task* e *retrospezione*, molto simile agli studi precedenti.

Durante le lezioni di Lingua e Traduzione (1.10-20.12.2015) di quattro ore settimanali, agli studenti è stato chiesto di protocollare (cfr. III 2.4.) l'uso dei dizionari online mentre svolgevano degli esercizi di traduzione (dall'Italiano al Tedesco e viceversa), spesso come compito a casa. Le linee guida per redigere il protocollo erano:

- Cosa hai cercato?
- Quale forma equivalente hai trovato?
- Quale dizionario(i) hai usato?
- Perché hai scelto questa/e forma/e equivalente/i ovvero questa traduzione?
- Hai incontrato delle difficoltà? Se sì, quali?

Nella seconda parte della ricerca erano presentati un questionario generico e un *task* mentre la riflessione retrospettiva si è svolta il 15 ottobre 2015. A tutti gli studenti è stato chiesto di portarsi lo smartphone. Nel questionario si chiedevano delle informazioni sull'uso generale dei dizionari online e delle applicazioni:

- Usi delle app per l'apprendimento delle lingue? sì / no
- Se sì, quante volte lo usi? - Spesso, a volte, raramente, mai.
- Quale/i applicazione/i usi?
- Perché la/le usi?
- È/sono utile/i? Se sì, in quale situazione?
- Cosa pensi dell'utilizzo di applicazioni per l'apprendimento delle lingue?

Il *task* era di tradurre dieci frasi dall'Italiano al Tedesco (produzione nella lingua straniera) e dal Tedesco all'Italiano (ricezione della lingua straniera) con diversi tipi di fraseologismi:

1. *Lui è capace di mettere ordine nel paese.*
2. *Non vedo l'ora che arrivino le vacanze.*
3. *Ora si renderà conto che così non va bene.*
4. *Attacca il telefono per favore!*
5. *Questa gente in piazza può fare tanto.*
6. *È il solito discorso che voi fate.*
7. *Allora non ci siamo.*
8. *Io ho tirato su i miei ragazzi da sola.*
9. *C'è il rischio di andare fuori tema.*
10. *Bisogna approfondire la questione.*

11. *Der Erfolg gibt ihm recht.* (it. 'Il successo gli dà ragione.')
12. *Er hat hie und da ein Feuerchen gelegt.* (it. 'Ogni tanto ha appiccato un incendio')
13. *(Ob mit Wasser oder Bier...), das lassen wir mal dahingestellt.* (it. '(Se con acqua o con vino) ..., è tutto da dimostrare')
14. *Die Stiftung war bezüglich Finanzierung auf sich selbst gestellt.* (it. 'La fondazione, in merito al finanziamento, è stata abbandonata a se stessa.')
15. *Daimler legt gegenüber dem Vorjahreszeitraum um 15,7 % zu.* (it. 'Daimler è cresciuta del 15,7% rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente')
16. *(Wenn ich Ihnen einen Rat geben darf)... Halten Sie den Frauen immer den Daumen aufs Auge.* (it. 'Se posso darle un consiglio) ... Tenga duro con le donne.')
17. ... dann stünde Tsipras trotzige Referendumsankündigung in anderem Licht. (it. '... nonostante l'annuncio del referendum Tsipras apparirebbe/sarebbe visto sotto una luce diversa')
- 18./ 19. *Keine Frage. Ich bin alles andere als zufrieden.* (it. 'Senza dubbio/Certamente. Sono tutt'altro che soddisfatto.')

20. *Er ist noch nicht so lange in Deutschland. Er spricht nur gebrochen.* (it. 'Non è da tanto in Germania. Parla (il Tedesco) solo stentatamente.')

Dopo aver tradotto ogni frase, lo studente doveva riflettere sull'uso dell'applicazione e sulle difficoltà incontrate nella traduzione, e protocollarle in base alle seguenti domande guida:

- Hai usato un'applicazione? - sì / no.
- Se sì, cosa hai digitato nell'app per fare la ricerca?
- Hai avuto difficoltà a trovare? - sì / no.
- Se sì, quali erano?

Alla fine del corso (20 dicembre 2015) – dopo aver svolto molti esercizi di traduzione con l'aiuto di diversi dizionari cartacei e online, e applicazioni – gli studenti hanno dovuto svolgere due compiti precisi, utilizzando due risorse online diverse. Non era la traduzione delle frasi ad essere al centro dell'attenzione; il focus era esprimere e verbalizzare la propria riflessione metalinguistica. Il primo compito era:

- Quali difficoltà hai incontrato traducendo la frase *Bisogna approfondire la questione* in Tedesco? Spiega le difficoltà linguistiche e

traduci la frase usando LEO o LINGUEE. Descrivi come sei arrivato alla tua soluzione di traduzione e perché. Confronta i due dizionari online e il tuo approccio.

La sfida nel secondo *task* era di trovare un verbo specifico tedesco in una determinata frase e riflettere sulle difficoltà:

- Quali sono le difficoltà nell'uso di un dizionario online/applicazione quando si cerca l'equivalente tedesco per *chiudere* nella frase *Mi piacerebbe chiudere il contratto.*? Confrontate l'uso di tre dizionari: LEO, ELDIT e il dizionario cartaceo di GK. Cosa avete inserito come stringa nei dizionari online? In quale voce avete cercato nel dizionario GK?

Dalle domande generali del questionario è emerso che le applicazioni lessicografiche più utilizzate sono state PONS (55%) e LEO (31%). Meno utilizzati sono state LINGUEE (7%), DUDEN (3%) e REVERSO CONTEXT (3%). I soggetti confermano i risultati delle ricerche precedenti cioè usavano anche loro le applicazioni del dizionario perché

- hanno cercato di togliersi dei dubbi linguistici (controllo o autocorrezione); per esempio, cercavano l'ortografia o la coniugazione corretta dei verbi, ascoltavano la pronuncia o cercavano il significato delle parole),
- le applicazioni sono facili da usare,
- il risultato è immediato e
- potevano cercare ovunque e in qualsiasi momento.

Il 90% degli studenti è convinto dell'utilità delle applicazioni e solo il 10% pensa che siano inutili, soprattutto nella traduzione.

Le applicazioni di dizionari sono state usate principalmente in situazioni di comunicazione autentiche e per atti di comunicazione ricettivi, cioè quando gli studenti non si trovavano a casa nel loro ambiente di studio, ma ad esempio in treno, ma anche quando erano in contatto diretto con persone madrelingua, soprattutto durante i soggiorni in un paese di lingua tedesca, o quando leggevano un libro o un giornale in lingua originale. I dizionari cartacei – ancora nel 2015 – erano usati più a casa e all'università, riservati a situazioni di apprendimento particolari o per attività di scrittura (produzione). Di conseguenza, si è osservato una sorta di distribuzione dicotomica nel comportamento d'uso degli studenti verso le risorse lessicografiche: Da un lato hanno utilizzato le applicazioni in situazioni di comunicazione autentica e nel tempo libero, e dall'altro, i dizionari cartacei e online (su computer), utilizzati

in situazioni di apprendimento, soprattutto a casa.

In base ai *verbali d'utilizzazione* si può riassumere che gli studenti hanno consultato le applicazioni e le risorse online soprattutto per

- Culturemi/Realia: *Spätaussiedler, Asylantrag,*
- Neologismi: *Schlepperwesen, Grenzschutzagentur, Tragflughallen,*
- Parole polisemiche: *struttura, atto, appello,*
- Parole complesse: *Menschenrechtsorganisation, insoddisfazione,*
- Polirematiche nominali/collocazioni: *centro di accoglienza, flusso migratorio, agenzia europea delle frontiere, stragrande maggioranza,*
- Polirematiche verbali/collocazioni: *emanare un bando, assegnare dei finanziamenti, commettere un crimine, entrare in vigore, chiudere le frontiere.*

Nella domanda generale sulle difficoltà, il 91% degli studenti ha dichiarato di incontrare ripetutamente problemi quando usava le applicazioni. Le informazioni sarebbero state incomplete o non sarebbero state affatto disponibili, ade. Mancavano a) collocazioni, modi di dire ed espressioni (in senso lato), b) il contesto d'uso, c) informazioni sintattiche, d) frasi di esempio, e) informazioni culturali, f) il significato connotativo e g) indicazioni del registro.

Molti si sono lamentati della difficoltà di non sapersi orientare all'interno delle voci del dizionario, poiché spesso c'erano solo liste di equivalenti che non seguivano alcun ordine logico (cfr. fig. 8).

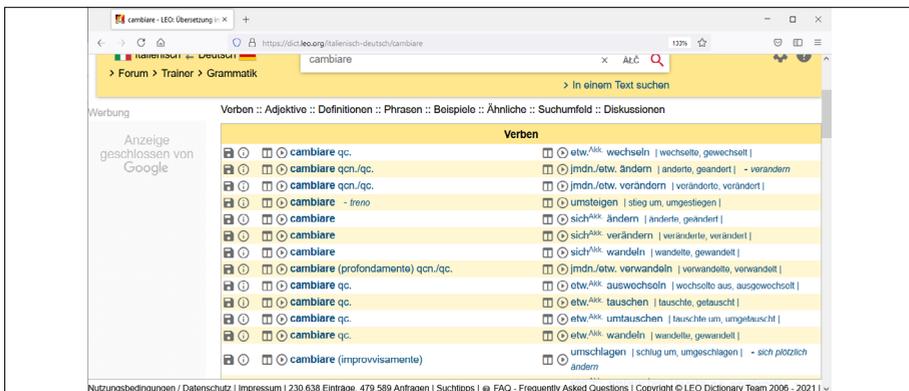


Fig. 8: Estratto di *cambiare* su LEO (<https://dict.leo.org/italienisch-deutsch/cambiare>) (20.06.2021)

Riguardo alla traduzione delle frasi in italiano è risultato che la maggior parte degli studenti ha tradotto correttamente solo tra il 45-65%, il che indica che gli utenti hanno riscontrato abbastanza

difficoltà. Molto interessante e sorprendente non era il fatto di trovare difficoltà nel tradurre dall'Italiano verso il tedesco, ma nel riconoscere l'unità fraseologica in Tedesco e comprenderne il significato. In media, gli studenti hanno tradotto correttamente il 68% delle frasi dall'Italiano al Tedesco contro solo il 41% di quelle tradotte correttamente dal Tedesco all'Italiano. Gli studenti hanno trovato particolare difficoltà con i seguenti fraseologismi: *dahingestellt sein lassen*, *den Daumen aufs Auge halten*, *keine Frage*, *Ich bin alles andere als...*, *hie und da*, *in anderem Licht stehen*, *gefroren wie ein Schneider* (it. 'battere i denti per il freddo', lett. '*sentire freddo come un sarto'), cioè combinazioni di parole più antiquate e meno frequenti oppure fraseologismi del tipo *keine Frage* che, a prima vista, non sembravano causare delle difficoltà per la loro trasparenza apparente. *Keine Frage* in una frase come *Er stellt keine Frage* (it. 'Non pone nessuna domanda') può essere tradotto parola per parola, poiché il significato è concreto, trasparente e il senso è la combinazione del significato delle singole parole. Invece, nel nostro esempio, *keine Frage* – all'inizio della frase, come una probabile risposta a un discorso precedente – ha il significato di 'certo', 'sicuro', 'in ogni caso'.

Per quanto riguarda le difficoltà di traduzione dall'Italiano al Tedesco, sono state soprattutto le frasi con i seguenti fraseologismi a causare problemi: *attaccare il telefono* (ted. '(das Telefon) auflegen' / 'ein Telefongespräch beenden'), *gente in piazza* (ted. 'die Leute auf der Straße' (it. lett. '*gente sulla strada') / 'Demonstranten') e *poter fare tanto* (ted. 'viel ausrichten können'). Gli studenti non erano consapevoli che si trattava di un significato non più trasparente, in concreto cioè del fatto che il senso non era più la somma del significato delle singole parole. Non hanno riconosciuto l'unità fraseologica e perciò hanno tradotto letteralmente, ad esempio **Leute auf dem Platz*, che in tedesco ha un significato concreto e non quello di *manifestanti*.

Certamente le difficoltà non dipendevano solo da questo non-riconoscimento dei fraseologismi, ma anche dai limiti tecnici di alcune applicazioni. Vediamo alcuni esempi. Mentre in LEO non era possibile inserire più di una parola sola come stringa, in PONS questo è fattibile, non sempre ma in molti casi. In LINGUEE è possibile inserire *dahingestellt lassen*. La traduzione della frase *gente in piazza* non c'era né nel dizionario né nella sezione *traduzione di testi* di PONS, ma correttamente su LINGUEE. La traduzione corretta di *Keine Frage*, al contrario, si poteva trovare su PONS.

Nelle applicazioni, in genere, non c'è alcuna indicazione su quante

parole si possono inserire nell'interfaccia di ricerca. Inoltre, non è possibile prevedere se l'applicazione contiene l'unità fraseologica che si sta cercando. Spesso bisogna usare l'approccio *trial and error* che richiede tempo e spesso porta al malcontento dell'utente. Nel caso di LINGUEE bisogna sottolineare che si tratta di un corpus parallelo di traduzioni che, sotto forma di applicazione, funziona come una sorta di dizionario e, proprio attraverso l'integrazione (con)testuale di fraseologismi, porta spesso a una ricerca di successo – a condizione che gli studenti eseguano correttamente l'*atto di consultazione*.

Passiamo ad alcuni studenti che hanno tradotto con successo. È stato dimostrato che nonostante le difficoltà nel consultare dizionari e applicazioni online, ci sono studenti effettivamente arrivati ad enunciati linguistici corretti, il che, a mio parere, è dovuto all'uso di strategie importanti e a una coscienza metalinguistica alta. In primo luogo, le seguenti strategie (meta)linguistiche sono state utilizzate:

- Decomposizione o analisi della parola in morfemi, cioè le parole complesse sono state ricercate separatamente e combinate secondo le regole di formazione della parola: *flusso migratorio* > *flusso* (di persone) + *migratorio*, *Menschenrecht/s/organisation*,
- ricerca di un sinonimo nella L1, ad esempio per *limitare* è stato inserito il sinonimo *restringere* ed è stato cercato l'equivalente corrispondente, oppure per *attaccare il telefono* è stato cercato *chiudere il telefono*.

Gli *utenti soddisfatti*, hanno mostrato una buona competenza nell'utilizzo del dizionario e in generale nel ricercare informazioni:

- alcuni studenti hanno fatto ricerche via l'Inglese, spesso la loro prima lingua straniera. Ad esempio hanno usato *wordreference* e sono arrivati alla soluzione seguendo il percorso Italiano>Inglese>Tedesco: *procedure for grant in the right of asylum* > *Asylverfahren*, *airdome* > *Tragflughalle*,
- uso di dizionari monolingui come DUDEN per parole come *Kita* (abbreviazione di *Kindertagesstätte*, it. 'asilo nido'),
- consultazione di diversi dizionari o fonti diverse (dizionari monolingue, enciclopedie, testi di giornale – testi paralleli–immagini): *Betreuungsgeld*, *Tragflughalle*.
- ultimo ma non meno importante: gli studenti di successo hanno usato LINGUEE o il dizionario monolingue online DWDS e hanno cercato – tramite i corpora – il contesto: *bedürftig* > *bisognoso*, *strage* > *Bootsunglück*, *strutture* > *Räumlichkeiten*, *fondi* > *Gelder*, *Geldmittel*, *commettere un crimine* > *eine Straftat begehen*.

Abbiamo visto quanto sia importante – accanto a una buona abilità nello svolgere le ricerche e un buon livello (di conoscenza) della lingua – un’adeguata competenza nell’utilizzo di strategie (meta)linguistiche, una riflessione metalinguistica e una *consapevolezza metalinguistica* ovvero *language awareness* ben sviluppata. È sicuramente un vantaggio promuovere la competenza nell’utilizzo del dizionario anche come competenza autonoma e integrare l’uso del dizionario e il *dictionary teaching* nelle lezioni di lingua straniera, ma ancora meglio è partire – all’interno dell’insegnamento delle lingue straniere – con l’analisi contrastiva, la riflessione metalinguistica e l’apprendimento ad applicare strategie, di cui dovrebbe poi far parte anche un uso adeguato del dizionario.

5. L’uso di dizionari, corpora di traduzione e testi paralleli a confronto

Nei programmi di studio e nei curricula per le lingue straniere, saper usare i dispositivi lessicografici è un’importante competenza metodologica. Gli studenti di lingue dovrebbero utilizzare le opere di consultazione, come dizionari o enciclopedie, in maniera adeguata e dovrebbero saper utilizzare Internet come fonte di informazione in modo consapevole, sapendo distinguere tra fonti di qualità di cui fidarsi e fonti poco affidabili. A tal fine è necessario sviluppare delle *research strategies* adeguate. Nell’ambito dell’apprendimento accademico delle lingue straniere dovrebbero far parte come risorsa non solo dizionari ed enciclopedie ma anche corpora (di traduzione) e testi paralleli. Nonostante il valore didattico riconosciuto, l’uso di entrambi – in particolare l’insegnamento per l’uso – sono ancora sottorappresentati nella didattica della lingua tedesca L2 (Nied Curcio & Katelhön 2020: 128-129) *testi paralleli* (ted. *Paralleltexte*) sono definiti come

«Originaltexte, die in verschiedenen Sprachen verfaßt, aber funktional und eventuell auch thematisch vergleichbar sind, d.h. Texte, die nach relevanten textexternen Kriterien wie kommunikative Funktion, Entstehungsbedingungen, rhetorische Struktur, Medium demselben ‚Genre‘ oder derselben Textsorte zugewiesen werden können oder wenigstens deutliche Ähnlichkeiten aufweisen.»¹⁹ (Fabricius-Hansen 2004: 323)

¹⁹ (It. ‘testi originali, scritti in lingue diverse, comparabili dal punto di vista funzionale e probabilmente anche dal punto di vista tematico, vale a dire testi che essendo molto simili

Il fatto che gli studenti di lingue straniere usassero programmi di traduzione e corpora di traduzione (p. e. LINGUEE)²⁰ – soprattutto per quanto riguarda le unità fraseologiche – ha convinto l'autrice a realizzare un *case study*.

Hanno partecipato due studentesse italiane di Tedesco L2, di 22 anni che avevano frequentato l'ultimo anno della laurea triennale in Lingue e Mediazione linguistico-culturale presso l'Università degli Studi Roma Tre e al momento dello studio erano al livello B1+. Tutte e due avevano frequentato il corso di mediazione linguistico-culturale. I soggetti hanno partecipato sulla base volontaria a questo studio. Una dei soggetti (Soggetto B) aveva delle prenoscenze cioè delle esperienze pratiche nell'uso di testi paralleli. Il compito si collocava nell'ambito della mediazione linguistica-culturale dove la mediazione linguistica è intesa non come traduzione vera e propria ma come si definisce nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* del 2002 e il suo approccio nel *Companion Volume with New Descriptors* del 2018²¹. L'esperimento ha avuto luogo

possono essere assegnati allo stesso genere o tipo di testo in base a importanti criteri esterni al testo come la funzione comunicativa, la storia dell'origine e la struttura retorica.', traduzione dell'autrice)

²⁰ Relativamente a risorse online una distinzione netta tra dizionario online, corpus di traduzione e testo parallelo non è sempre possibile. Questo vale anche per LINGUEE (14.06.2021)

²¹ Nel 2001 «[...] mediation was introduced to language teaching and learning in the CEFR, in the move away from the four skills, as one of the four modes of communication, that is: reception, interaction, production and mediation [...]. Very often when we use a language, several activities are involved; mediation combines reception, production and interaction. Also, in many cases, when we use language it is not just to communicate a message, but rather to develop an idea through what is often called 'linguaging' (talking the idea through and hence articulating the thoughts) or to facilitate understanding and communication. Treatment of mediation in the CEFR is not limited to cross-linguistic mediation (passing on information in another language) as can be seen from the following extracts:

- [...] Make communication possible between persons who are unable, *for whatever reason*, to communicate with each other directly.

- [...] Act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly, normally (*but not exclusively*) speakers of different languages.

- [...] *Both* input and output texts may be spoken or written and in *L1 or L2*. (Note: This does not say that one is in L1 and one is in L2; it states they could both be in L1).

Although the 2001 CEFR text does not develop the concept of mediation to its full potential, it emphasises the two key notions of co-construction of meaning in interaction and constant movement between the individual and social level in language learning, mainly through its vision of the user/learner as a social agent. In addition, an emphasis on the mediator as an intermediary between interlocutors underlines the social vision of the CEFR. In this way,

il 25.10.2016 (soggetto A) e il 26.10.2016 (soggetto B). I due soggetti hanno dovuto fare una mediazione scritta in cui il contenuto di un articolo giornalistico di lingua italiana doveva essere riassunto in Tedesco in una e-mail. Il *task* di mediazione è stato formulato come segue: *Du hast einen Artikel auf der Internetseite der Zeitung Il Post mit dem Titel „Adesso Clinton non è più tanto favorita nei sondaggi“²² gelesen und möchtest deiner deutschen Freundin Katharina, die kein Italienisch spricht, in einer E-Mail berichten, worum es in dem Artikel geht²³.*

Una delle studentesse (soggetto A) aveva a disposizione un dizionario bilingue cartaceo²⁴, mentre il soggetto B doveva utilizzare il testo parallelo in Tedesco *US-Wahl: Wie Donald Trump Hillary Clinton schlagen kann²⁵*. In questo caso, il testo parallelo in Tedesco serviva a fornire alcune unità fraseologiche non elencate nel dizionario al soggetto B. Non c'era un limite di tempo.

Fare una mediazione con un testo parallelo (qui: in lingua tedesca) ha come rischio di fare una sorta di 'copia-e-incolla'. Invece, una mediazione fatta bene richiede un lavoro di estrapolazione di parole, espressione e unità fraseologiche più sofisticata dal testo parallelo per poi integrarle nella propria produzione testuale (qui: in lingua tedesca), in modo che nel testo di arrivo non si possa fare distinzione tra i 'moduli' del testo parallelo e la propria produzione scritta. Bisogna sempre prestare molta attenzione alla correttezza grammaticale, alla coesione del testo, al registro e allo stile. Lo scopo dello studio era di

- mettere a confronto lo strumento utilizzato, ovvero nel nostro caso l'uso del dizionario e l'uso di un testo parallelo, in base alla correttezza linguistica del testo;
- scoprire se l'uso di un testo parallelo, con un *utente istruito* nell'uso, può avere un effetto positivo sull'attività di mediazione linguistica, e
- scoprire se l'uso del testo parallelo possa influenzare in maniera positiva l'apprendimento di unità fraseologiche e

although it is not stated explicitly in the 2001 text, the CEFR descriptive scheme de facto gives mediation a key position in the action-oriented approach, similar to the role that other scholars now give it when they discuss the language learning process.» (Council of Europe 2018: 33)

²² <<https://www.ilpost.it/2016/05/12/trump-clinton-sondaggio/>> (14.06.2021)

²³ (it. 'Hai letto un articolo sul sito del giornale *Il Post* con il titolo *Adesso Clinton non è più tanto favorita nei sondaggi* e vuoi riferire in una e-mail ad una tua amica tedesca Katharina, che non parla l'italiano, di cosa parla l'articolo.', traduzione dell'autrice)

²⁴ La scelta del dizionario era libera. La studentessa ha portato l'edizione del 2014 di GK.

²⁵ <<https://www.spiegel.de/politik/ausland/wie-donald-trump-hillary-clinton-schlagen-kann-a-1091663.html>> (14.06.2021)

- analizzare se – oltre a una *didattica dei dizionari* – l'uso di testi paralleli dovrebbe fare parte dell'insegnamento delle lingue straniere e se dovrebbe giocare un ruolo più importante nella mediazione linguistica.

Sulla base di questo obiettivo, lo studio è stato suddiviso in tre fasi:

- il *task* di una mediazione linguistica,
- la correzione del testo d'arrivo e la sottolineatura delle unità fraseologiche errate e corrette nel testo da parte dell'insegnante,
- la conduzione di un'intervista retrospettiva in italiano direttamente dopo lo svolgimento del *task* e la correzione.

È molto interessante che agli studenti siano stati assegnati tempi diversi per svolgere il compito e anche una lunghezza di testo diversa. In generale, si presuppone una relazione tra tempo e qualità (Jääskeläinen 1996: 65), che è stata confermata anche nel nostro caso: minore è il tempo necessario per risolvere il *task*, migliore è il risultato. Il soggetto A (utente del dizionario) ha avuto bisogno di 112 minuti, mentre il soggetto B con il testo parallelo ha risolto il compito più velocemente, in soli 58 minuti, e ha anche scritto un testo più lungo e più corretto a livello linguistico²⁶.

Senza dubbio, il tipo di strumento utilizzato e l'esperienza nel lavoro con i testi paralleli giocano un ruolo decisivo per la qualità del testo. Consultare un dizionario cartaceo richiede più tempo e pazienza, mentre l'uso adeguato di un testo parallelo è molto più immediato, più veloce, a condizione che si sia imparato a utilizzarli e li si abbia praticati (come nel caso del soggetto B). Il soggetto A ha impiegato più tempo non solo per la consultazione del dizionario ma anche perché ha creato un glossario nella fase preparatoria (ricezione del testo di partenza) a cui ha fatto riferimento nella fase della mediazione/produzione del testo. Nell'intervista retrospettiva, la studentessa A ha sottolineato l'importanza di questo glossario per facilitare la stesura del testo. Ha elencato delle parole e delle unità fraseologiche come *Casa Bianca*, *consenso elettorale* o *fare una previsione*, parole che il soggetto B ha potuto trovare nel testo parallelo già pronto. L'elenco conteneva soprattutto coppie di singole parole con i loro equivalenti e che nel testo non sono state inserite – a livello morfo-sintattico – correttamente, ad esempio: **Die Medien haben der Unterschied ... genannt*, **die Zustimmung zwischen die Wähler wieder halten* e **die Beziehung mit der Republikaner* oppure **Die Stadtbürger brauchen die sogenannte "große Wähler" zu wählen, die*

²⁶ Per ulteriori dettagli sul testo d'arrivo cfr. Nied Curcio 2018: 294.

im Dezember den Präsident wählen müssen. Inoltre, la studentessa A ha dichiarato nell'intervista retrospettiva che ha avuto grandi difficoltà a trovare gli equivalenti adeguati al contesto, non solo dei termini specifici della cultura come *grandi elettori* ma anche unità fraseologiche che non erano elencate nel dizionario, mentre la studentessa B ha utilizzato consapevolmente delle collocazioni ed espressioni trovate nel testo parallelo (tab. 7).

| Frase italiana | Soggetto A (con dizionario) | Soggetto B (con testo parallelo) |
|---|--|---|
| I cittadini non votano direttamente per il presidente, ma per i cosiddetti „grandi elettori“, che a loro volta voteranno per il coinquilino della Casa Bianca il 19 Dicembre. | Die Stadtbürger brauchen die sogenannte „große Wähler“ zu wählen, die im Dezember den Präsident wählen müssen. | Die Bürger werden zunächst die Wahlmänner und Wahlfrauen wählen, die am 19. Dezember den Präsident küren werden. |
| Si tratta di un voto Stato per Stato, che riflette la struttura federale del Paese. Anche per pochi voti di differenza, un candidato può aggiudicarsi tutti i grandi elettori di uno Stato. | Es ist eine Wahl, die den Kandidaten ermöglicht, alle die „große Wähler“ der jeden Staat zuzuschlagen | Wer in einem Staat die Mehrheit der Wählerstimmen auf sich vereint, bekommt alle Wahlmänner und Wahlfrauenstimmen des jeweiligen Staates. |

Tab. 7: Estratto dei testi d'arrivo

L'uso di strumenti diversi ha fatto sì che anche le strategie linguistiche usate siano state differenziate, fin dall'inizio, cioè dalla fase di preparazione. Mentre entrambi i soggetti cercavano parole chiave nel testo originale e sottolineavano passaggi importanti, il soggetto B, mentre leggeva il testo parallelo, sottolineava sia singole parole, come *Delegiertenstimmen*, *Bevölkerungszahl*, *Wahlgewohnheiten*, ma anche espressioni, frasi e sintagmi più lunghi *den Einzug ins Weiße Haus sicher* oppure *neue Wählergruppen mobilisieren*.

Sia nella fase preparatoria che nella fase di stesura del testo, la studentessa B ha confrontato costantemente il testo di partenza e il testo parallelo e ha riflettuto sull'adeguatezza dell'„estrapolazione“ di certe espressioni e unità fraseologiche per il testo d'arrivo, avviando così un processo complesso tra confronto, riflessione, valutazione e decisione. Nel testo finale, la studentessa B ha utilizzato anche delle strategie semantiche come l'uso di sinonimi come ad esempio *die Demokratin* per *Hillary Clinton* oppure *der Milliardär* per *Trump*. Un'altra strategia è stata l'uso di esempi e ulteriori spiegazioni per certi concetti come *Das heißt, dass...* (it. 'Questo vuol dire che ...'), *Das ist die „Winner-takes-all“-Regel* (it. 'Questa è la regola *Winner-takes-all*') oppure *Hier ist ein Blick auf das US-Wahlsystem* (it. 'Ecco uno sguardo al sistema elettorale statunitense') e strategie sintattiche o testuali. L'estrazione di unità

fraseologiche ha portato a una produzione scritta ‘migliore’ a livello semantico, morfologico, sintattico. Focalizzando la coesione del testo, si può notare che il soggetto A usa solamente tre connettori – *nachdem*, *obwohl* und *wegen* – e di solito inizia le frasi con il soggetto oppure *Es ist* (it. ‘È’), mentre la gamma dei connettori usati da parte del soggetto B è molto più ampia: *da* (it. ‘poiché’), *obwohl* (it. ‘sebbene’), *hier ist* (it. ‘qui’), *das ist* (it. ‘questo è’/‘cioè’), *das heißt* (it. ‘il che significa’), *deshalb* (it. ‘quindi’), *laut* (it. ‘secondo’), *wegen* (it. ‘a causa di’) e *alles in allem* (it. ‘tutto sommato’). Anche qui si conferma quanto sia importante conoscere e utilizzare risorse utili, ma anche quanto sia essenziale un alto livello di *language awareness*. Questo può svilupparsi soprattutto quando gli studenti diventano consapevoli del fenomeno e imparano a riconoscere i fraseologismi non solo nei testi in lingua straniera, ma anche nei testi della propria L1 (= fase di consapevolezza). Questo deve ovviamente essere praticato con rispettivi esercizi in una fase successiva.

6. *L'uso di risorse online da parte di studenti italiani, portoghesi e spagnoli*

Gli studi sull'uso dei dizionari condotti finora si sono concentrati sull'uso di specifiche risorse lessicografiche come dizionari bilingui, dizionari online e applicazioni di dizionario. Questo focus, in realtà, presuppone che i soggetti utilizzino effettivamente delle risorse lessicografiche. Nel campo dell'apprendimento delle lingue straniere, come è stato discusso già in precedenza, l'uso dei dizionari fino a poco tempo fa era dato per scontato. Invece, dagli studi del 2015 e del 2016, si è potuto osservare – ed era una specie di effetto collaterale – che studenti di lingue straniere non consultano solo strumenti lessicografici, ma utilizzano – proprio a causa delle illimitate possibilità gratuite su Internet – anche programmi di traduzione o siti web specifici per superare le difficoltà lessicali. Di conseguenza, bisogna partire da un punto in cui la questione rimanga completamente aperta, vale a dire che è necessario indagare se gli studenti di lingue straniere usano ancora i dizionari e se gli studenti distinguono consapevolmente tra dizionari online e altri tipi di risorse online. L'obiettivo quindi era quello di progettare una ricerca di carattere esplorativo. I dati empirici dovevano essere raccolti con un *utente in actu*, lasciato totalmente libero nella sua scelta degli strumenti online. Il *contesto d'utilizzazione* doveva essere il più vicino possibile a

una situazione reale e quotidiana degli studenti.

- Le domande guida erano:
- Gli studenti DaF come usano oggi le risorse lessicografiche?
- Quali strategie di ricerca usano?
- Distinguono tra diversi tipi di risorse?
- Quali sono le strategie che si dimostrano particolarmente efficaci?

In particolare, l'intenzione era di indagare quale comportamento adottano gli studenti di lingua italiana, portoghese e spagnola quando cercano di correggere errori di interferenza. Con questa ambizione, è stato iniziato un progetto di cooperazione internazionale, in cui l'autrice è una dei promotori²⁷.

Hanno partecipato volontariamente 42 soggetti che avevano un livello di Tedesco A2/B1. Tutti avevano usufruito di un numero comparabile di lezioni di Tedesco all'università. L'indagine è stata condotta a Braga (Portogallo), Santiago de Compostela (Spagna) e Roma (Italia). Sono stati raccolti dati con 14 soggetti per località (marzo/aprile 2017). Ogni partecipante ha avuto il compito di correggere 18 frasi in lingua tedesca, contenenti un errore di interferenza per chi aveva il Portoghese, lo Spagnolo o l'Italiano come L1. Sono state scelte delle frasi in Tedesco per poter garantire la comparabilità dei dati raccolti.

Gli errori di interferenza sono stati scelti per soddisfare i seguenti tre requisiti:

- l'errore è tipico per chi studia il Tedesco a un livello ancora elementare,
- l'errore non può essere corretto semplicemente cercando in Internet,
- l'errore deve essere difficile per chi è a livello A2/B1, in modo che lo studente non abbia ancora la competenza per risolvere la difficoltà da soli, senza aiuto, ma abbia proprio bisogno di strumenti/risorse online per correggerlo.

Soddisfare questi requisiti è risultato non proprio semplice perché non tutti gli errori erano errori di interferenza della stessa difficoltà in tutte e tre le lingue. Inoltre, molti degli errori di interferenza 'classici' potevano essere risolti con una semplice ricerca su *Google*. Dopo un *pre-test* sono state selezionate 18 frasi²⁸.

²⁷ Il design di ricerca e i principali risultati sono stati pubblicati in lingua Tedesco e Inglese (Müller-Spitzer et al. 2018a, b e Wolfer et al. 2018), ma non ancora in Italiano.

²⁸ Originariamente erano 28 frasi di cui 10 non sono state considerate adatte. Per questo, la numerazione non è lineare.

| ID | Fraser in Tedesco | Fraser origine in Italiano e traduzione corretta in tedesco |
|----|---|---|
| 1 | Meine Nachbarin möchte immer alles wissen. Sie ist sehr kurios . | È molto curiosa (invece di <i>neugierig</i>) |
| 2 | Leider kann ich heute nicht Tennis spielen. Ich bin zu besetzt . | Sono troppo occupato (invece di <i>beschäftigt</i>) |
| 3 | Bist du bereit ? Wir müssen jetzt los, wir sind sowieso schon zu spät dran. | Sei pronto? (invece di <i>fertig?</i>) |
| 4 | Kein Problem, wenn der Zucker beendet ist; ich nehme dann Honig. | Lo zucchero è finito (invece di <i>zu Ende geht, leer ist</i> per ingredienti, alimenti, cibi) |
| 7 | Ich bin einverstanden mit dir. | Sono d'accordo con te. (invece di <i>Ich bin deiner Meinung.</i>) |
| 9 | Das erlaube ich dir nicht. Es ist außer Frage . | È fuori discussione (invece di <i>...steht außer Frage.</i>) |
| 11 | An unserem Forschungsinstitut ist Ihnen unsere Bibliothek 24 Stunden zur Verfügung . | È/sta a disposizione (invece di <i>... steht... zur Verfügung</i>) |
| 12 | Obwohl ich studiere, wohne ich noch mit meinen Eltern. | Vivo con i miei genitori. (invece di <i>wohne ich bei...</i>) |
| 14 | Wenn ich zur Schule ging, habe ich viel Sport gemacht. | Quando... (invece di <i>Als...</i>) |
| 15 | Morgen habe ich einen Arzttermin und kann deshalb nicht in die Klasse gehen . | Non posso andare in classe (invece di <i>zum Unterricht/zur Vorlesung kommen, in den Unterricht/in die Vorlesung gehen, den Unterricht/die Vorlesung besuchen</i>) |
| 18 | Ich vorbereite gerade meine letzte Prüfung. | Il verbo <i>vorbereiten</i> è separabile per cui la frase dovrebbe essere <i>Ich bereite gerade meine letzte Prüfung vor.</i> |

| | | |
|----|--|--|
| 19 | Ich möchte ein Stipendium beim DAAD bewerben. | Il verbo <i>bewerben</i> è riflessivo e regge la preposizione für: <i>Ich möchte mich für ein Stipendium ... bewerben.</i> |
| 20 | Ich habe die Hose viel zu klein gekauft. Jetzt muss ich nochmals ins Geschäft zurück und sie wechseln . | Devo... cambiarli. (invece del verbo tedesco per il verbo italiano polisemico, in questo contesto, è <i>umtauschen</i>). |
| 21 | Obwohl sich der Junge beeilt hat, hat er die U-Bahn verloren . | ha perso la metro (invece di <i>er hat... verpasst</i> per mezzi di trasporto) |
| 22 | Er wohnt seit Jahren in Berlin und trotzdem verliert er sich immer noch. | Si perde ancora (invece di <i>Er verläuft sich...</i>) |
| 24 | Um beim Kartenspielen zu gewinnen, musst du exakt die Regeln folgen . | Devi seguire le regole (invece di <i>die Regeln (AKK) befolgen</i> o <i>den Regeln (DAT) folgen</i>) |
| 25 | Der Artikel handelt sich um die Migranten in Deutschland. | L'articolo tratta di... (invece di <i>Der Artikel handelt von...</i> oppure <i>In dem Artikel handelt es sich um...</i>) |
| 26 | Ich möchte dir heute über einen interessanten Artikel sprechen . | Ti vorrei parlare ... (invece di <i>Ich möchte mit dir heute über...</i>) |

Tab. 8: Le 18 frasi selezionate per la ricerca con le possibili difficoltà e rischi di interferenza

Durante lo svolgimento era importante che nessun insegnante dell'università fosse presente, perché altrimenti c'era il rischio che i soggetti non accedessero a certe risorse, come i programmi automatici di traduzione, perché sapevano che questi potevano non essere apprezzati dagli insegnanti. Ai soggetti del test è stato spiegato il compito di correggere le frasi nel miglior modo possibile, come se fossero a casa. Erano quindi liberi di fare qualsiasi ricerca in Internet, quanto spesso desideravano. Contemporaneamente dovevano pensare ad alta voce (*think-aloud protocol* (TAP), cfr. III 2.4.), cioè commentare (nella loro lingua L1) se riconoscevano l'errore, perché consultavano un certo tipo di risorsa, se erano soddisfatti dei risultati, ecc. Hanno lavorato su un computer portatile e le singole azioni di ricerca sono state registrate (*screenrecording*) con una versione gratuita del software *Active Presenter*. I commenti (TAP) sono stati registrati tramite un microfono esterno e successivamente integrati nel filmato (*screenrecording*) come

traccia audio al fine di consentire un'indagine sincrona delle azioni da parte degli studenti e dei loro TAP. Il *design* della ricerca, quindi, si basa sul concetto della *triangolazione* (cfr. III 3.). Il tempo per la ricerca erano 45 minuti. In totale, sono stati raccolti circa 1935 minuti di materiale video più i TAP con oltre 2.200 azioni di ricerca²⁹.

In media gli studenti hanno lavorato su 16 frasi. La correzione della frase dipendeva molto dalla frase stessa. Si è potuto verificare che alcune frasi erano più facili, ad esempio frasi come *Leider kann ich heute nicht Tennis spielen. Ich bin zu besetzt.* che è stata corretta dal 70% degli studenti, e frasi più difficili come *Kein Problem, wenn der Zucker beendet ist...* corretta solo dall' 11%.

Prima di tutto, lo studio mostra che gli studenti hanno usato un gran numero di risorse e soprattutto un gran numero di tipi diversi. Per lo più sono stati maggiormente utilizzati dizionari (PONS, LEO) o dizionari con tabelle grammaticali, seguiti dai motori di ricerca (che naturalmente sono stati anche usati per trovare delle risorse; ad esempio è stato digitato «Duden online» in *Google.*) (cfr. fig. 9).

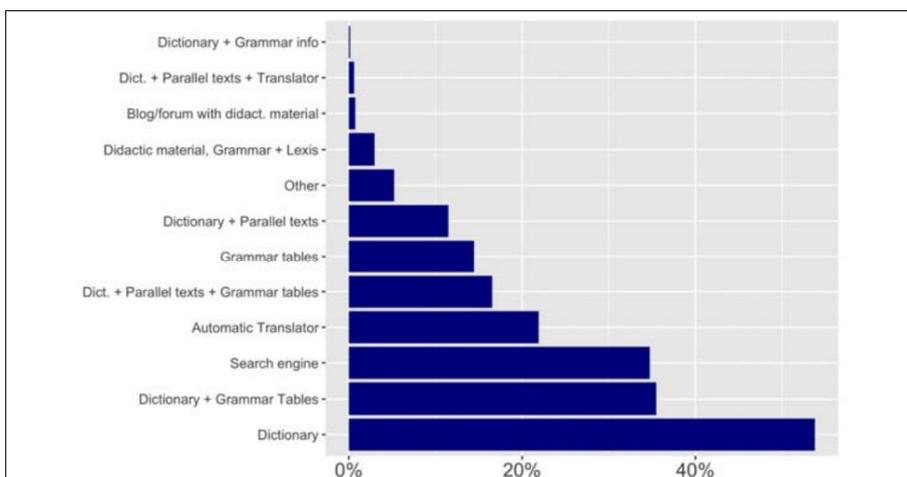


Fig. 9: Risorse utilizzate dagli studenti italiani, portoghesi e spagnoli (Müller-Spitzer et al. 2018b: 298)

Estremamente interessante è il fatto che gli studenti per quasi tutte le azioni hanno aperto i *link* solo dei primi quattro risultati proposti nell'elenco. Questo significa che i soggetti hanno selezionato solo quei risultati che erano visibili sul monitor senza neanche scrollare, a seconda che la finestra di *Google traduttore* fosse visualizzata o meno. Di questo

²⁹ Per la procedura complessa della preparazione e della editazione dei dati cfr. Wolfer et al. 2018.

elenco, tuttavia, più della metà dei soggetti (63%) si è concentrato sul primo risultato. In riferimento alla domanda *Le risorse consultate sono state aperte a caso oppure sulla base di scelte consapevoli* si è constatato che il 62 % degli studenti ha scelto il 1° risultato, il 4 % ha selezionato il 2°, perché avevano già utilizzato il 1°, l'11% ha letto il titolo (identico alla stringa) e il 77 % ha aperto una risorsa a caso. Questo significa che solo il 23% ha fatto una scelta consapevole.

Per quanto riguarda i diversi tipi di risorse, è noto che diversi tipi di risorse sono stati progettati per diversi tipi di ricerca. Per esempio, la maggior parte dei dizionari non dovrebbe essere usata per inserire frasi complete, mentre i programmi di traduzione automatica funzionano meglio se si inserisce più di una parola, sintagmi, unità fraseologiche ecc. La questione, tuttavia, è se gli studenti ne sono consapevoli e se variano la ricerca in base alla risorsa utilizzata.

In una prima analisi si è potuto osservare che nei motori di ricerca l'espressione linguistica cercata era spesso collegata a termini metalinguistici, ad esempio: «wenn significato», «costruzione con wann», «einverstanden frasi», «handeln coniugazioni», «wenn costruzione», «beendet esempi». Per analizzare meglio questo fatto abbiamo definito una tipologia e annotato le stringhe di ricerca in base a questa. In questo contesto, avrebbe senso che gli studenti cercassero singole parole nei dizionari, cioè singole classi di parole, mentre nei programmi di traduzione automatica dovrebbero piuttosto cercare strutture linguistiche più ampie, ovvero complesse. Per tutti i soggetti, si è potuto verificare che hanno distinto molto chiaramente secondo le funzionalità di ogni strumento e hanno cercato poche frasi complesse nel dizionario e quasi nessuna parola singola nei programmi di traduzione.

Il tipo di risorsa utilizzata produce un'influenza statisticamente rilevante sulla correttezza della frase. In questo contesto, due aspetti sono evidenti: in primo luogo, i partecipanti che hanno usato diverse risorse hanno avuto più successo nella correzione delle frasi. In secondo luogo, i soggetti che si sono fidati di più dell'uso di programmi di traduzione automatica hanno ottenuto risultati peggiori. Questo rapporto è anche statisticamente significativo ($\beta = -0,41$; $p = 0,002$).

Un'altra osservazione interessante era la questione del tempo di permanenza su una risorsa. Gli studenti con meno frasi corrette hanno speso meno tempo su ogni risorsa, hanno fatto una specie di 'zapping' tra di esse. Il tempo medio trascorso su una risorsa gioca un ruolo cruciale nella correttezza della frase (cfr. fig. 10).

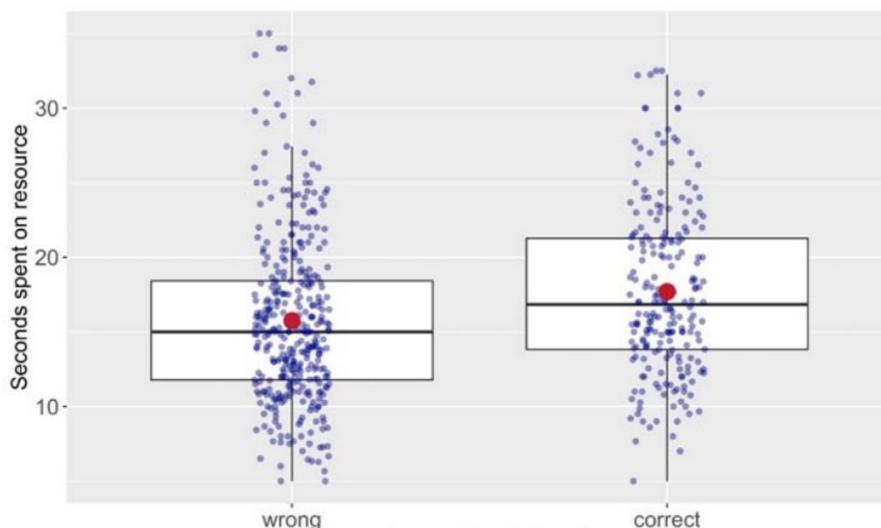


Fig. 10: La media del tempo speso sulle risorse, relativa alle frasi corrette e quelle non corrette. (Müller-Spitzer et al. 2018b: 304)

Per le frasi elaborate correttamente, la media del tempo speso sulle risorse è più alta di 2,4 secondi. Sembra poco ma è statisticamente significativo. Più breve è il tempo medio di permanenza su una risorsa, minore è il numero di frasi corrette (cfr. tab. 9). Ad esempio, il soggetto R-04³⁰ ha speso un tempo medio di 12,7“ su una risorsa e ha elaborato 15 frasi di cui sono corrette solo tre. Lo studente R-05 con un tempo medio di 14,2“ ha elaborato 16 frasi di cui anche qui solo 3 sono corrette (cfr. tab. 9).

| Soggetto | Tempo medio di permanenza su una risorsa | Elaborazione delle frasi | | |
|----------|--|--------------------------|--------------|------------------------|
| | | corrette | non corrette | % delle frasi corrette |
| R-04 | 12,7” | 3 | 12 | 20 |
| R-13 | 13,9” | 5 | 13 | 33 |
| R-05 | 14,2” | 3 | 13 | 19 |
| R-02 | 16,3“ | 3 | 8 | 37 |
| R-09 | 16,3” | 6 | 12 | 33 |

Tab. 9: Soggetti con un tempo medio di permanenza basso su una risorsa e la percentuale delle frasi corrette.

³⁰ Questi numeri sono sigle attribuite ai soggetti per garantire loro l’anonimato.

Al contrario, quando il tempo medio di permanenza è superiore a 20” la percentuale delle frasi corrette è molto più alta (cfr. tab. 10).

| Soggetto | Tempo medio di permanenza su una risorsa | Elaborazione delle frasi | | |
|----------|--|--------------------------|--------------|------------------------|
| | | corrette | non corrette | % delle frasi corrette |
| R-03 | 20,9 | 12 | 3 | 80 |
| R-10 | 21,7 | 11 | 7 | 61 |
| R-08 | 23,3 | 14 | 4 | 78 |
| R-14 | 23,3 | 9 | 2 | 82 |

Tab. 10: Soggetti con un tempo medio di permanenza superiore a 20” su una risorsa e la percentuale delle frasi corrette.

Sembra che, soffermandosi sulle risorse, parta un processo di riflessione e di motivazione per trovare una soluzione del problema. Gli studenti che si sono soffermati poco sulle risorse, spesso l’hanno anche espresso ad alta voce. Espressioni come «un attimo» o «un attimino» si trovano spesso tra questi studenti. Inoltre, la responsabilità di una ricerca fallita veniva spesso respinta o trasferita alla risorsa (espressa nella terza persona plurale): «non so cosa intendano» o «cerco su un’altra pagina se non mi danno degli esempi».

Al contrario, studenti che hanno ottenuto risultati migliori, spesso hanno aperto delle risorse specifiche perché sapevano dove trovare certe informazioni. Inoltre, riflettevano in dettaglio, usando molti termini grammaticali. Usavano anche strategie linguistiche, come la ricerca tramite dei sinonimi.

Da questi dati emerge l’ipotesi che proprio la *language awareness*, insieme al confronto linguistico e alla riflessione metalinguistica, abbia un effetto positivo sull’uso adeguato del dizionario.³¹ Gli studenti di lingua straniera che hanno tradotto letteralmente dall’Italiano verso il Tedesco e che sono rimasti ‘attaccati’ alla loro L1 e non erano consapevoli della distanza oggettiva tra la prima e la seconda (o terza lingua, come nel caso del Tedesco dopo l’Inglese), non hanno avuto successo nell’uso delle risorse online e nella correzione delle frasi. La relazione tra l’uso competente di un dizionario e la *language awareness* viene menzionato anche da Frankenberg-Garcia già nel 2011:

³¹ Questo legame tra *atto di consultazione* e *consapevolezza metalinguistica* viene approfondito in Nied Curcio 2020.

However, it only makes sense to teach dictionary skills if learners are aware of their reference needs in the first place. Perhaps the primary reason why dictionary habits tend to be so restricted is not so much lack of dictionary training, but lack of language awareness. (Frankenberg-Garcia 2011: 98)

Infine, se la consultazione di una risorsa specifica non portava ancora a un risultato soddisfacente, non si sono arresi ma continuavano la ricerca e usavano altre strategie, p.e. la ricerca in Inglese, o cambiavano la direzione della lingua oppure hanno cercato di controllare le informazioni ottenute su altre risorse paragonando i risultati. Anche questo sembra essere un indicatore per un approccio più consapevole o riflessivo o semplicemente mostra la volontà di voler trovare una soluzione.

Oltre a questi fattori, però, sembra anche molto importante che gli studenti dispongano di un'ipotesi 'corretta' per risolvere il problema perché tanti esempi mostrano che un'ipotesi iniziale sbagliata può persino portare al fatto che, sebbene la soluzione corretta sia visibile sullo schermo non viene notata o presa in considerazione.

7. La competenza nell'utilizzo del dizionario da parte di insegnanti di Tedesco

Come è stato menzionato più volte, si ha l'impressione che la *didattica dei dizionari* abbia attualmente un ruolo scarso o nullo nell'insegnamento delle lingue straniere. Il motivo non è ancora del tutto chiaro. In base alle mie esperienze nei corsi di formazione e aggiornamento di insegnanti di lingue straniere sembra che i docenti siano preparati nell'uso dei dizionari cartacei, ma abbiano solo scarsa dimestichezza e poche conoscenze e competenze in relazione ai dizionari online e alle applicazioni. Se gli insegnanti di lingue straniere consentono l'uso di dizionari, sia in classe che durante gli esami, danno ancora la preferenza a dizionari cartacei e in genere ai dizionari monolingui, spesso solo a partire da un livello linguistico avanzato. L'uso di dizionari bilingui in genere non è consentito; dizionari online e applicazioni sono esclusi quasi del tutto.

Se ripercorriamo i risultati degli studi empirici sull'uso dei dizionari (cfr. IV e 1. - 6. del cap. V) e se teniamo presente che gli studenti di lingue straniere, oggi, usano quasi esclusivamente dizionari e applicazioni online, bisogna ammettere che ci troviamo di fronte a un problema serio,

specialmente quando gli insegnanti presumono che l'uso regolare delle risorse online da parte degli studenti implichi che gli studenti abbiano sviluppato un'adeguata abilità nell'uso e possano applicarla anche ai dizionari cartacei (ad esempio in un contesto di esame), senza però rendersi conto che entrambe queste ipotesi sono infondate. Sembra che gli insegnanti ignorino il fatto che gli studenti di lingue straniere utilizzino effettivamente le risorse online per domande di ricerca relative all'apprendimento delle lingue straniere in modo completamente inadeguato. Esiste, a mio parere, una discrepanza enorme tra ciò che gli studenti sanno effettivamente fare e ciò che gli insegnanti credono che essi siano in grado di fare. Di conseguenza, c'è anche una discrepanza tra ciò che gli insegnanti si aspettano dagli studenti e ciò che gli studenti si aspettano dagli insegnanti.

Quali sono gli sforzi che bisogna intraprendere per *bridging the gap*? Quali sono le sfide nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere per colmare questo divario? Quali potrebbero essere delle azioni concrete necessarie per avvicinare insegnanti e studenti? Da dove bisogna cominciare? Dalla formazione degli insegnanti?

Finora, nella *ricerca sull'uso del dizionario*, gli insegnanti di lingue straniere – come utenti – hanno ricevuto poca o nessuna attenzione. Mancano informazioni più dettagliate su:

- Che tipo di dizionari conoscono?
- Quali usano? (cartaceo e/o online, applicazioni, dizionari monolingui e/o bilingui, ...)
- Per quale obiettivo li usano? In quale *contesto d'utilizzazione*?
- Sono consapevoli del loro livello di competenza nell'utilizzo del dizionario?
- Permettono ai propri studenti di usare dizionari in classe?
- Se sì, quali? Se no, perché no?
- Valutano correttamente la competenza degli studenti nell'uso del dizionario? Sanno dove e cosa cercano?

Per trovare una risposta a queste domande, nel novembre 2017 l'autrice ha tenuto due edizioni di un corso di aggiornamento di 8 ore complessive sull'uso del dizionario, destinato a 50 insegnanti italiani (Italiano = L1) di Tedesco come lingua straniera³², provenienti dalla provincia di Trento³³. È stata questa anche un'occasione per raccogliere

³² La condizione per la partecipazione al workshop era il possesso di un livello di Tedesco almeno B2.

³³ Il workshop è stato organizzato per il 21 ottobre 2017 presso l'istituto IPRASE (Istituto

alcuni dati relativi a:

- la situazione dell'uso di risorse online e applicazioni nell'insegnamento scolastico del Tedesco,
- la competenza nell'utilizzo del dizionario (in particolare delle risorse online e applicazioni) da parte degli insegnanti e la loro autovalutazione,
- l'effetto della *didattica dei dizionari* (cfr. IV 2.5.).

Riguardo all'effetto della didattica, molti lessicografi, linguisti e docenti sostengono l'idea che una *didattica dei dizionari*, ovvero l'insegnamento specifico dell'uso del dizionario, può migliorare le competenze nell'uso del dizionario da parte degli studenti, ma non solo, ritengono anche che questo *training* abbia un effetto positivo sull'apprendimento della lingua straniera (cfr. IV 2.5.).

Prima della realizzazione del workshop e la rispettiva ricerca sono state formulate le seguenti ipotesi:

- Gli insegnanti di Tedesco L2/L3 usano nelle loro classi ancora dizionari cartacei monolingui o bilingui.
- Non tutti permettono l'uso di dizionari online o applicazioni.
- Conoscono solo pochi dizionari online per imparare il Tedesco (L2).
- Gli insegnanti presumono che l'uso regolare delle risorse online e dello smartphone da parte degli studenti implichi automaticamente un uso adeguato di risorse lessicografiche da parte degli studenti.
- Evitano l'uso dei dizionari online nel loro insegnamento perché si sentono incerti e non veramente competenti.
- Non sanno come insegnare l'uso del dizionario.

La struttura dell'incontro con gli insegnanti è stata la seguente:

1. Introduzione (30')
2. Questionario 1 + discussione (30')
3. Presentazione di alcuni studi nell'ambito della *ricerca sull'uso del*

provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa) a Rovereto. A causa della grande richiesta e i posti limitati (max. 25 persone), il corso è stato replicato il 25 novembre con altri 25 insegnanti. Lo studio correlato al workshop non pretende di essere rappresentativo, in parte perché gli insegnanti erano provenienti tutti dalla stessa regione, ma anche perché il numero era sempre limitato. Nonostante ciò, per la prima volta è stata presa in considerazione la prospettiva degli insegnanti di Tedesco L2 in relazione all'uso del dizionario. Sono stati ottenuti dei dati molto importanti per le esigenze e le sfide all'interno dell'insegnamento delle lingue straniere e per una futura *didattica dei dizionari*.

dizionario e i loro risultati più importanti per l'insegnamento delle lingue straniere (30')

4. Workshop (esercizi per l'uso di dizionari da una prospettiva contrastiva, in due o in gruppi piccoli, con un metodo induttivo (*self exploring*) con momenti di discussione e riflessione in classe) (5,5 h)
5. Presentazione di dizionari online e applicazione per l'insegnamento del Tedesco L2 (30')
6. Questionario 2 + discussione conclusiva (30')

Al fine di indagare sia l'uso del dizionario che delle risorse online, in generale, e verificare anche la competenza nell'utilizzo da parte degli insegnanti, si è scelto di applicare un approccio plurimetodologico (cfr. III 3.). È stata organizzata una combinazione di diversi questionari le cui risposte sono state analizzate sia su base quantitativa che qualitativa, sia generali che in relazione a dei *task* specifici nell'ambito del *dictionary teaching*. Come in tanti casi, in cui si è applicato il questionario come metodo, non ci si può fidare al 100% dei dati perché le risposte sono soggettive, riflessive e in alcuni casi si basano sulla memoria dei soggetti. Inoltre, alcune domande, come ad esempio *Lei usa dei dizionari?* o *Lei usa anche programmi di traduzione?* possono suscitare delle risposte prevedibili a causa delle inibizioni oppure delle paure di 'sanzioni' da parte della società, nel nostro caso da parte dei colleghi o del docente (*social desirability*). L'insegnante potrebbe avere difficoltà ad ammettere di non usare un dizionario e a non ammettere di usare i programmi di traduzione invece dei dizionari (cfr. III 2.1., III 2.3., Hatherall 1984: 184).

Il questionario prima del workshop riguardava l'uso dei dizionari, sia cartacei che online, in classe e a casa; l'impressione che si percepisce dagli studenti; il comportamento nell'utilizzo di un dizionario da parte degli insegnanti; infine l'autovalutazione della propria competenza. Le domande precise erano³⁴:

1. Lei permette l'uso di dizionari nella Sua classe? Se sì: quale(i) e per quali attività? Se no: perché no?
2. Permette agli studenti di usare i dizionari a casa (ad es. per fare dei compiti)?

³⁴ La metalingua del workshop è stata il Tedesco. Le domande del questionario erano ugualmente in Tedesco e i soggetti sono stati tenuti a rispondere possibilmente in Tedesco. Se trovavano delle difficoltà, potevano scrivere anche in Italiano. Qui le domande vengono presentate in Italiano per una più facile lettura.

3. Pensa che i Suoi studenti siano bravi a usare i dizionari online e le applicazioni per dizionari?
4. Lei usa i dizionari (in generale)? Se sì, quali? In quale situazione? Se no: perché no?
5. Pensa di essere bravo/a a usare i dizionari online e le app lessicografiche?
6. Quali dizionari e applicazioni online conosce per imparare il Tedesco (L2)?
7. Usa dei programmi di traduzione?

Nel questionario alla fine del workshop si è chiesto agli insegnanti di riflettere sull'efficacia del workshop e sull'utilità della *didattica dei dizionari*.

1. Crede di avere ora, dopo il workshop, più familiarità con i dizionari online e le applicazioni lessicografiche?
2. Cosa Le è stato particolarmente utile?
3. Vorrebbe imparare di più sui dizionari? Se sì: cosa?
4. Se di solito non permette l'uso di dizionari online in classe, ha cambiato idea adesso dopo il workshop? Li permetterebbe in classe d'ora in poi?
5. Quali sono le attività che Le piacerebbe fare con gli studenti in classe? Ha delle idee?
6. Parteciperebbe a un altro workshop sui dizionari online?

Il workshop stesso consisteva in vari *task* con delle *situazioni d'utilizzazione* molto concrete ed è durato 5,5 ore. Il soggetto – l'insegnante – durante il workshop era un *utente in actu*. I *task* specifici erano:

1. Confronto tra le informazioni su dizionari bilingui italiano-tedesco (cartacei) e il dizionario online LEO.
 - a. Confronto di due estratti della voce cambiare sui dizionari tedesco-italiano di GK (cartaceo) e VERDIANI per imparare quali sono i componenti della voce lessicografica con un successivo paragone per giudicare il dizionario migliore per i propri studenti.
 - b. Confronto delle informazioni trovate su GK e VERDIANI con il dizionario online LEO.

- c. Task concreto di traduzione di frasi con il verbo polisemico cambiare con LEO e successivamente con GK e VERDIANI.
 - d. Confronto delle informazioni trovate.
2. La funzione di programmi di traduzione.
 - a. Traduzione di varie parole, collocazioni e modi di dire, come *Absacker* (it. ‘ultimo bicchiere prima di andare a dormire’), *perdere il treno* e *Er friert wie ein Schneider* (it. ‘battere i denti per il freddo’, lett. *‘sentire freddo come un sarto’) con e senza interpunzione, su *Google traduttore*.
 - b. Confronto e discussione dei risultati e tentativo di trovare induttivamente i motivi per le traduzioni presentate da *Google*.
 - c. Ricerca di *Absacker* e *perdere il treno* utilizzando l’Inglese come *relay language* e confronto dei risultati.
 3. La ricerca di parole con il loro contesto
 - a. Inserimento di collocazioni e modi di dire in DUDEN, DWDS, LINGUEE e REVERSO CONTEXT. Confronto dei risultati.
 - b. Traduzione di *infatti* (ted. spesso *genau*, e non: *in der Tat*), *keine Frage* (non: *nessuna domanda, ma *senza dubbio*), e altri tipici errori di interferenza come *preparare un esame* (ted. non: **ein Examen präparieren*, ma *eine Prüfung vorbereiten*) e confronto dei risultati trovati usando DUDEN e DWDS.
 - c. Ricerca dei *Wortprofile* (it. ‘profili, campi semantici’) di *Examen* e *präparieren* sul dizionario monolingue online DWDS.
 4. La ricerca di unità fraseologiche su siti web

Tutte le fasi sono state accompagnate da una riflessione e discussione in classe. Per questo motivo l’insegnante era sia un *utente in actu* ma anche un *utente post actum*. Come si può notare, il workshop ha messo al centro il confronto di varie risorse – dizionari cartacei e online – e gli insegnanti hanno sperimentato nuove risorse online, confrontando i risultati delle traduzioni con l’aiuto di diversi dizionari, corpora paralleli e strumenti di traduzione. In tal modo, l’autrice ha promosso il miglioramento della conoscenza di varie risorse, ma ha anche incoraggiato la riflessione sulle competenze di ognuno nell’ utilizzo dei dizionari.

Mediante il questionario 1 si è avuta la conferma che la maggior

parte degli insegnanti permette l'uso di un dizionario durante le lezioni in classe, soprattutto il dizionario cartaceo. Sono 46 soggetti (92%) che danno ai loro studenti il permesso di utilizzare il dizionario bilingue cartaceo e 5 (10%) consentono l'uso del dizionario monolingue, sempre cartaceo. 18 insegnanti (36%), danno la possibilità agli studenti di utilizzare dizionari online su tablet e smartphone e 7 (14%) di loro concedono anche in classe l'uso delle applicazioni (cfr. fig. 11).

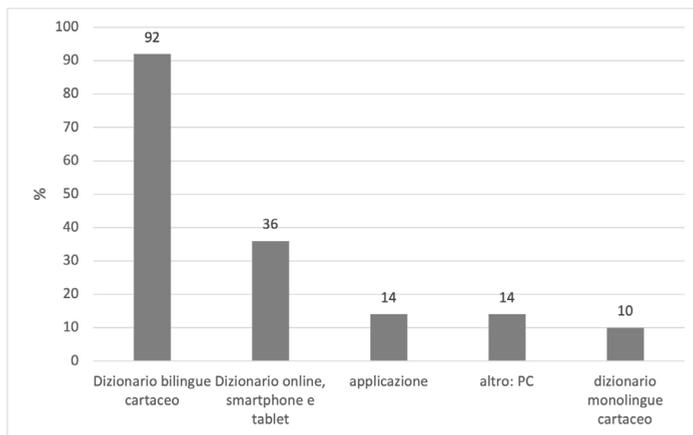


Fig. 11: Tipi di dizionari consentiti in classe

Questi dati mostrano che l'uso delle risorse lessicografiche elettroniche in classe è poco frequente.

Le attività per cui si usano i dizionari sono quelle 'classiche' cioè sono la lettura (ricezione) e la scrittura (produzione) in lingua straniera (qui: Tedesco). 28 insegnanti (56%) menzionano entrambe. 12 soggetti (24%) scrivono esplicitamente che il dizionario viene usato in classe per il lavoro in gruppo. Solo 2 insegnanti ne permettono l'uso nell'ambito di traduzioni e preparazioni agli esami. Altri *contesti d'utilizzazione* e motivazioni menzionati (con sempre 1 soggetto) sono CLIL, la descrizione di un'immagine, esercizi di lessico, produzione orale, esercizi di grammatica, esercizi e compiti (non specificati), attività varie (non ulteriormente specificate) e per il controllo (non ulteriormente specificato). Solo un insegnante (!) ha scritto che adotta una didattica esplicitamente per promuovere l'uso del dizionario e propone agli studenti esercizi specifici per acquisire esperienza nell'uso del dizionario, ad esempio cercare l'articolo o il plurale oppure il significato di una parola. Come abbiamo già visto, solo 4 insegnanti

non permettono l'uso del dizionario durante la lezione e giustificano questa loro decisione con le seguenti motivazioni:

- gli studenti devono usare le parole che hanno già imparato,
- il livello linguistico è troppo basso,
- gli studenti avrebbero difficoltà ad usarli e
- gli studenti si distraggono troppo.

In alcuni casi il motivo è semplicemente tecnico, cioè la scuola non mette a disposizione un dizionario oppure non ci sono abbastanza tablet e computer per gli studenti oppure l'uso dello smartphone durante la lezione è vietato. Invece, quasi tutti gli insegnanti (98%) permettono l'uso di dizionari per svolgere i compiti a casa. Più della metà (il 54%) degli insegnanti di Tedesco sono del parere che gli studenti siano in grado di utilizzare i dizionari online e le relative applicazioni; il 44% è dell'opinione opposta e un insegnante non sa rispondere.

Riguardo alla domanda se gli insegnanti stessi utilizzano dei dizionari, quasi tutti (48/50) ne confermano l'uso regolare. Uno solo non usa i dizionari, e uno solo li usa solo raramente.

Quali dizionari usano gli insegnanti? Sono soprattutto dizionari monolingui cartacei (il 31%) e dizionari bilingui (31%), il che significa che un 62% degli insegnanti possiede a casa un dizionario monolingue e un dizionario bilingue, sempre in forma cartacea (!) Si tratta comunque degli stessi che in classe autorizzano l'uso esclusivamente del dizionario cartaceo.

Il 41% degli insegnanti usa dizionari online sullo smartphone, e il 16% fa uso di applicazioni su smartphone e tablet. Due insegnanti indicano una versione elettronica (CD-ROM) e solo un insegnante segnala esplicitamente il dizionario etimologico. L'uso del dizionario in genere è in modo usuale (cfr. II 2.). Gli insegnanti indicano come *situazioni d'utilizzazione*, in primo luogo, la preparazione della loro lezione (il 30%); poi durante la lettura di un articolo o di un libro in Tedesco (il 14%); seguono per una traduzione (10%) e per la produzione di un testo (8%); molto meno durante la visione di un film (4%) o durante un viaggio (2%). Gli *obiettivi dell'utente* sono i seguenti:

| | |
|--|-----|
| l'eliminazione di un dubbio sul significato | 28% |
| la ricerca del significato di una nuova parola | 20% |
| il controllo dell'ortografia | 18% |
| la ricerca relativo al genere | 14% |
| la ricerca di sinonimi | 8% |
| controllo del contesto d'uso | 8% |
| la ricerca del plurale | 2% |
| la ricerca di modi di dire | 2% |
| la ricerca di esempi | 2% |
| chiarimento dell'origine di una parola | 2% |

Tab. 11: Obiettivi dell'utente per l'uso di un dizionario

Molto interessante è il dato sull'autovalutazione. Il 68% dei soggetti ammette di non essere pratico dell'uso di dizionari online e applicazioni lessicografiche, il 26% ritiene di intendersene. Un 6% non sapeva rispondere.

Relativamente all'insegnamento del Tedesco come lingua straniera, gli insegnanti conoscono soprattutto PONS (il 58%). Inoltre, il 28% degli insegnanti conosce DUDEN e ancora l'22% LEO. Molto meno conosciuti sono LANGENSCHIEDT (il 16%), il dizionario del CORRIERE DELLA SERA (l'8%) e di *Lingostudy* (il 6%). DICT.CC, WORDREFERENCE, REVERSO, REVERSO CONTEXT e SANSONI vengono menzionati sempre solo da un soggetto (2%). Sono stati elencati anche *tools* e piattaforme non strettamente lessicografici come QUIZLET (il 4%), BABEL (4%) e qualcuno ha menzionato anche *Google traduttore* come dizionario(sic!) (cfr. fig. 12).

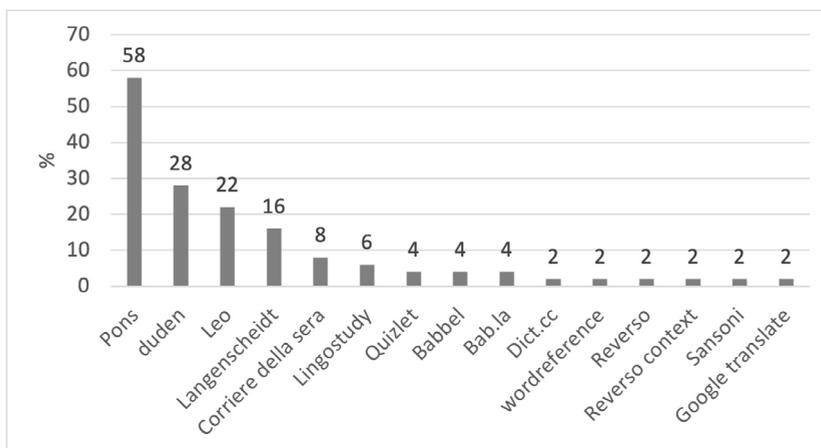


Fig. 12: Dizionari utilizzati dagli insegnanti stessi

Un dato degno di nota è il fatto che proprio gli insegnanti che hanno scritto di non considerarsi molto bravi e competenti nell'uso del dizionario hanno menzionato più risorse di quelli che si consideravano capaci. Questo, a mio parere, mostra che gli insegnanti 'scettici' hanno più esperienze nell'uso del dizionario perché sono più consapevoli delle loro lacune. Sanno che ci sono ancora più risorse che loro non conoscono. L'autovalutazione sembra essere più realistica di quella degli insegnanti che si dichiarano competenti. Ma è solo un'ipotesi.

Alla domanda se usano anche traduttori automatici, solo 4 insegnanti (8%) ne hanno ammesso l'uso. Di conseguenza il 92% degli insegnanti dichiara di non usare traduttori automatici. Come descritto in cap. 3.2.1., il dato potrebbe non essere molto affidabile per diversi motivi: a) il ricordo dei soggetti non rispecchia la realtà, b) i soggetti non sono consapevoli del fatto che lo usano o c) i soggetti volontariamente non ammettono l'uso di programmi di traduzioni perché – secondo la società – un buon insegnante non dovrebbe utilizzarli (Hatherall 1984).

Il questionario 2 è stato somministrato dopo il *dictionary teaching* (il workshop vero e proprio). In quel momento gli insegnanti erano *utenti post actum* e meno *utenti disinformati* perché nel frattempo sono diventati *utenti istruiti*. A causa della breve durata del workshop è superfluo aspettarsi che gli insegnanti potessero diventare veri e propri *utenti informati ed esperti* (cfr. II 3.). Possiamo di certo considerarli al livello di *utenti principianti*, ma non gli si può negare del tutto una certa conoscenza e competenza. La consapevolezza delle proprie competenze e l'autovalutazione sicuramente sono migliorate. Questo si può anche desumere dalle risposte del questionario 2. Tutti gli insegnanti (100%) hanno indicato che il corso è stato molto utile, che gli è piaciuto molto e che pensano soprattutto di avere più familiarità con i dizionari online e le applicazioni lessicografiche. È stato valutato come molto positivo l'aspetto del *learning by doing*, di esplorare e sperimentare in prima persona le varie risorse, e di paragonarle e valutarle e quindi di confrontarsi. Il 44% degli insegnanti ha apprezzato il fatto di aver scoperto molti dizionari online e applicazioni nuovi, e di conseguenza aver acquisito una migliore *overview* delle risorse esistenti e utilizzabili per l'insegnamento. Alla domanda *Che cosa Le è stato più utile?* il 30% dei soggetti ha dichiarato di propria iniziativa che per loro è stato molto positivo fare il confronto tra i dizionari, acquisire la consapevolezza delle differenze fra uno e l'altro, valutare vantaggi e svantaggi delle risorse per un determinato *obiettivo* o in una *situazione d'utilizzazione* specifica. Il 40% dei soggetti ha apprezzato sia i consigli e gli esempi concreti per l'uso proprio di un dizionario, ma anche i consigli e gli

esempi concreti per l'uso del dizionario in classe (sempre il 40%). Per il 10% degli insegnanti è stato molto utile essere consci che l'uso di un dizionario in concreto è legato al *contesto d'utilizzazione* con il rispettivo *obiettivo d'utente* (cfr. Il 2.). Per l'8% dei soggetti è stato positivo conoscere meglio la struttura di un dizionario e la microstruttura di una voce lessicografica e di comprendere come funzionano i programmi di traduzione.

È da constatare che un corso sull'uso del dizionario, o delle risorse online in generale, può avere un effetto positivo e può anche influenzare e cambiare l'opinione e l'atteggiamento dei soggetti. Alcuni insegnanti hanno deciso di comprarsi il dizionario GK oppure di utilizzare adesso anche dizionari online (che non avevano mai usato) o di riflettere su come inserire meglio l'uso di dizionari online e applicazioni nel proprio insegnamento. Alla domanda se adesso – dopo il corso – inserirebbero i dizionari online e le applicazioni nelle loro lezioni di Tedesco, tutti i 50 insegnanti, pari quindi al 100%, hanno detto di sì. Questo significa che anche i più scettici, e quelli che avevano indicato di non permettere l'uso del dizionario online in classe, hanno cambiato idea. Le motivazioni che li hanno spinti in questa direzione sono le seguenti:

| | | |
|-----|---|-----|
| 1. | I dizionari sono strumenti importanti e utili per l'apprendimento di una lingua straniera, per poter migliorare le competenze linguistiche, anche per evitare degli errori. | 44% |
| 2. | I dizionari online sono il futuro, e saperli usare in modo adeguato è una competenza chiave. | 10% |
| 3. | Tutti gli studenti hanno uno smartphone e usano quotidianamente dei dizionari online, ma hanno bisogno di supporto per valutarli e usarli adeguatamente | 10% |
| 4. | Gli studenti sono più motivati a lavorare con i dizionari online rispetto a quelli cartacei. | 10% |
| 5. | Bisogna promuovere la consapevolezza degli studenti di fare un uso più adeguato delle risorse. | 8% |
| 6. | I dizionari online sono interessanti per gli studenti perché sono digital natives. | 6% |
| 7. | Agli studenti piace utilizzare computer, tablet e smartphone nelle lezioni. | 6% |
| 8. | L'uso di dizionari online è più veloce e più semplice di dizionari cartacei. | 6% |
| 9. | Con l'uso di dizionari online si può promuovere lo studio autonomo. | 6% |
| 10. | I dizionari online come LINGUEE o REVERSO CONTEXT mostrano le parole nel contesto e riportano esempi autentici. | 4% |
| 11. | Bisogna far conoscere agli alunni dei dizionari online per limitare l'uso di Google traduttore. | 4% |

| | | |
|-----|---|----|
| 12. | Con i dizionari online è possibile migliorare le lezioni. | 4% |
| 13. | È importante che la competenza dell'insegnante migliori e sia adeguata. | 4% |
| 14. | I dizionari mettono il focus sull'apprendimento del lessico. | 2% |

Tab. 12: Motivi per voler utilizzare i dizionari online in futuro in classe

Alla fine del questionario 2 è stato chiesto agli insegnanti se parteciperebbero a un altro corso di formazione sull'uso dei dizionari online e applicazioni e con quale obiettivo. Il 94% degli insegnanti sarebbe disposto a partecipare a un altro corso e vorrebbe soprattutto imparare concretamente come inserire l'uso del dizionario in classe. Vorrebbe scoprire quali sono i *task*, le attività e gli esercizi concreti sull'uso dei dizionari, che è possibile esercitare in classe (34%), e questo già dai livelli A1 e A2. Due insegnanti (4%) vorrebbero imparare come poter utilizzare i dizionari in classe in modo divertente. Altri due (4%) hanno scritto di voler imparare meglio come lavorare con i dizionari per l'apprendimento del lessico (4%). Tuttavia, ci sono anche insegnanti che desiderano approfondire ulteriormente la propria competenza nell'utilizzo dei dizionari online e delle applicazioni (14%).

Possiamo riassumere che gli insegnanti di lingue (qui: del Tedesco L2) nel 2017, in genere:

- usano dizionari cartacei, dizionari online e applicazioni,
- non usano dizionari online o app in classe, perché non ci sono computer, tablet o l'uso di smartphone è vietato in generale,
- non si sentono a proprio agio con le loro competenze nell'uso dei dizionari online,
- non sanno come insegnare l'uso dei dizionari.

Molti insegnanti (54%) dubitano che i loro studenti siano competenti nell'uso dei dizionari online e delle applicazioni mentre il 68% è consapevole della propria mancanza di competenza nell'utilizzo e vorrebbe migliorare le proprie competenze, vorrebbe fare pratica per poi, successivamente, integrare l'uso del dizionario online nelle loro lezioni al fine di aiutare gli studenti a utilizzarli meglio. Dopo aver fatto il primo passo, la questione che adesso si pone loro è soprattutto una questione metodico-didattica il che significa che bisogna formare gli insegnanti nell'uso dei dizionari e fornire agli insegnanti concetti didattici, consigli e attività/esercizi concreti, che i docenti possano applicare al loro insegnamento.

Capitolo VI

Conseguenze per la didattica delle lingue straniere, la lessicografia e la ricerca sull'uso del dizionario

Come abbiamo visto, i dizionari cartacei stanno scomparendo sempre più dalla vita quotidiana degli studenti di lingue straniere e in questo momento non è ancora prevedibile quale ruolo giocheranno effettivamente nell'insegnamento futuro delle lingue straniere, ma anche nell'area dell'acquisizione di conoscenze accademiche e specialistiche. L'offerta online di risorse lessicali e lessicografiche è sempre più vasta. Il dizionario come opera di riferimento lessicografico, nella forma stampata, era un oggetto fisico ben preciso. Con la crescente digitalizzazione, non solo è cambiata la sua struttura, sono nate delle forme ibride, come dizionario+tabella grammaticale, dizionario+tabella grammaticale+testo parallelo o addirittura dizionario+testo parallelo+traduttore automatico, risorse che prima dell'era digitale erano fisicamente separati.

L'invasione di offerte fa sì che si perda lo sguardo d'insieme. Spesso non sono più chiari né la funzione né lo scopo delle risorse offerte, e in genere non si conoscono più gli autori. La qualità associata, di conseguenza, non è più trasparente. Inoltre, molte risorse si aggiornano in modo automatico e costante, così che i singoli passi e momenti dell'aggiornamento non sono più riconoscibili e non concepibili.

Questo profondo cambiamento nella pratica lessicografica, molto spesso, non viene percepito dagli apprendenti delle lingue straniere, anche se usano regolarmente queste opere di consultazione (cfr. IV 2.4. e V 5.). I dati, emersi dalla meta-analisi e dagli studi personalmente condotti, dimostrano quanto le risorse lessicografiche siano cambiate negli ultimi decenni, e quanto – nello stesso periodo – il comportamento da parte dell'utente sia rimasto sostanzialmente lo stesso. Come già menzionato, colpisce il fatto che ci siano dei parallelismi nel comportamento d'uso e le difficoltà da parte dell'utente di un dizionario o risorsa online e quello di un dizionario cartaceo. Gli utenti preferiscono i dizionari online bilingui, usano la risorsa online soprattutto per il *decoding*, non conoscono molte risorse relative alla lingua che studiano, e che potrebbero soddisfare le loro esigenze. Non riescono a orientarsi all'interno della voce, cercano

ancora spesso delle parole singole e degli esempi. Su un dizionario bilingue fanno ricorso al primo equivalente. Gli studenti in genere non leggono le informazioni esistenti nell'entrata, non scollano giù, leggono solo la parte che si vede direttamente sul monitor, motivo per cui spesso non vedono le soluzioni offerte, e così via. Se consideriamo che esistono una moltitudine di risorse lessicografiche, anche di ottima qualità, e che il potenziale tecnico offre delle possibilità di ricerca illimitate, i risultati descritti in merito alla capacità dell'utente di ricercare delle informazioni (cfr. IV e V), non sono solo deludenti ma sono allarmanti. In più, l'*atto di consultazione* del dizionario online assomiglia sempre di più all'uso di un motore di ricerca e gli utenti pretendono che il dizionario elettronico sia utilizzabile come tale. Infine, la cosa più importante per gli utenti è la velocità e l'accesso immediato al risultato, certamente a un risultato che soddisfa. All'aspetto temporale – fattore essenziale per un uso adeguato e competente (risultato che è emerso dallo studio sulle risorse online, cfr. V 6.) non viene dedicata la minima attenzione. Tale discrepanza mostra quanto sia importante intervenire in particolare nella didattica delle lingue moderne, ma sottolinea anche la necessità di discutere le conseguenze per la prassi lessicografica e di riflettere sull'impostazione di futuri studi nell'ambito della *ricerca sull'uso del dizionario*.

Com'è stato descritto all'inizio (cfr. I), l'uso adeguato di dizionari, enciclopedie e altre opere di consultazione, costituisce uno strumento centrale e fondamentale per l'apprendimento di una lingua straniera; fa parte delle strategie di base per ottenere nuove informazioni e accedere al mondo del sapere. Ma non è importante solo il 'semplice' accesso al sapere. Con la molteplicità di risorse lessicografiche di oggi, è particolarmente importante conoscere risorse di qualità, avere uno sguardo critico e saper distinguere, con l'aiuto di criteri prestabiliti, quali risorse sono adeguate in quale situazione in quale contesto per un'azione specifica e un determinato obiettivo dove si presentano i loro vantaggi e i loro punti deboli. Nel mondo digitale, globale e multilingue – che richiede il *lifelong learning* – un'alfabetizzazione mediatica ben sviluppata (con l'uso adeguato di dizionari e di risorse lessicografiche online) è molto importante come strategia di apprendimento.

Come dimostrano vari studi, l'uso competente delle risorse online indica un alto livello di consapevolezza linguistica (cfr. IV 2.3., IV 2.4., V 6.). Più basso è il livello di *language awareness*, più lo studente di lingua straniera non avrà successo nell'uso delle risorse online. La consapevolezza della lingua è quindi il prerequisito cruciale per un uso competente dei dizionari e delle risorse linguistiche online. Se gli utenti di

un dizionario hanno un certo grado di consapevolezza linguistica, questo porta a ulteriori comportamenti positivi: i soggetti dedicano più tempo alla ricerca, leggono con maggiore concentrazione, prestano attenzione alle informazioni grammaticali, usano diverse risorse e le confrontano, fanno delle ricerche incrociate o cambiano la direzione della ricerca per controllare la parola o la frase trovata. La percezione della distanza oggettiva tra le lingue (attraverso il confronto linguistico), unita alla riflessione metalinguistica, è un fattore importante con cui si può formare la *language awareness*. Se gli studenti di lingue straniere vogliono essere *utenti soddisfatti*, bisogna partire da qui perché la *language awareness* provoca nell'utente comportamenti e attività positivi, che si rivelano fondamentali per una ricerca soddisfacente. Senza la *language awareness*, non può esserci un uso adeguato del dizionario/risorse online. Questo significa che la didattica delle lingue straniere e la *didattica dei dizionari* devono andare di pari passo.

Sfortunatamente, l'insegnamento delle lingue straniere non ha reagito veramente a questi nuovi requisiti, anche se il CEFR si riferisce esplicitamente all'importanza di questa competenza e nonostante il fatto che molte linee guida educative di vari paesi europei includono nell'insegnamento delle lingue straniere l'uso del dizionario/delle risorse online esplicitamente. Nella didattica delle lingue straniere, imparare a usare adeguatamente il dizionario o le risorse online non era e non è tuttora un argomento di insegnamento e di discussione. Il dizionario o le risorse lessicografiche online non devono più essere bandite dalla didattica delle lingue straniere. Non è né sufficiente criticare i dizionari, le risorse e le applicazioni online che gli studenti usano, né lasciarli da soli. In ogni caso, gli apprendenti di lingue straniere utilizzano i dizionari (come abbiamo visto, soprattutto i dizionari bilingue online), con o senza una formazione. Sarebbe molto meglio integrare questi strumenti di ricerca da loro usati (compreso lo smartphone) nelle lezioni, riflettere sul loro uso e permettere agli studenti di fare ricerche consapevoli ed efficaci. Non solo si possono discutere i punti di forza e di debolezza delle risorse, ma si può anche discutere quale risorsa è appropriata per quale tipo di difficoltà linguistica. Per esempio, un dizionario bilingue online anche meno prestigioso può fornire buoni servizi per il *decoding* visto che bisogna trovare l'equivalente nella lingua madre. Con i programmi di traduzione usati frequentemente dagli studenti è possibile sperimentare insieme in classe e scoprire il loro funzionamento. Una parte centrale della didattica dovrebbe sempre essere la riflessione sulle proprie ricerche e azioni. Un'altra possibilità è quella di usare gli studi e

i loro risultati come punto di partenza per discutere con i propri studenti sul loro uso delle risorse online. Quali usano? Quando? Perché? Per quale obiettivo? Quante risorse online usano? ecc. I propri punti di forza, ma anche di debolezza, nell'uso delle risorse dovrebbero essere identificati. Può essere applicato il *verbale d'utilizzazione* con cui l'utente osserva sé stesso e protocolla (cfr. III 2.4.). Lavorando in due, l'osservazione reciproca e la discussione successiva è uno strumento molto utile.

Purtroppo, gli insegnanti non sono necessariamente utenti competenti delle risorse lessicografiche online (cfr. V 7.). Sembra che l'alfabetizzazione digitale di molti insegnanti presenti ancora notevoli lacune. Gli insegnanti, quindi, forse non sono d'aiuto allo studente, il *digital native*. Di conseguenza, non si può implementare la *didattica dei dizionari* direttamente nell'insegnamento delle lingue straniere. Inoltre, molti insegnanti si sentono inferiori ai loro studenti riguardo agli strumenti digitali (possibilmente anche per questo insistono ancora sull'uso di dizionari cartacei in classe) e non sanno valutare le competenze dei loro studenti; motivo per il quale non sanno da quale punto iniziare. Di regola, la *didattica dei dizionari* non è un argomento né nei corsi di lingua presso le università, né nella formazione degli insegnanti. Tuttavia, è molto positivo a) che gli *utenti istruiti* hanno una migliore competenza (cfr. IV 2.4. e IV 2.5.) e b) che gli insegnanti vogliono imparare a usare delle risorse online (cfr. V 7.). Se consideriamo che la scelta di un certo tipo di dizionario dipende spesso dall'insegnante e dall'uso concreto in classe, è ancora più importante concentrarsi prima sugli insegnanti e formarli (cfr. V 7., Nied Curcio 2021).

Allo stesso tempo, è necessario lavorare anche su un livello di politica educativa perché il semplice fatto che solo i dizionari stampati (spesso monolingue) sono accettati negli esami di lingua e nelle certificazioni fa sì che una didattica con risorse online sembra non avere molto senso. Finché i regolamenti non saranno cambiati, la strada per intraprendere un'adeguata *didattica dei dizionari* con una adeguata preparazione all'esame è bloccata.

Bisogna adoperarsi anche su un altro fronte: creare un tavolo di discussione con le case editrici, con gli autori di testi per richiamare l'attenzione su esercizi concreti mirati alle diverse attività linguistiche e ben definiti nell'obiettivo. In molti libri di testo e i loro quaderni di esercizi troviamo istruzioni ed esercizi del tutto inadeguati. Sembra che le formulazioni finora usate, come «Lavorate con il dizionario.»,

«Usate il dizionario.» «Il dizionario aiuta.»¹ – del tutto vago – vengono trasmesse da un libro di testo all'altro e sembrano avere piuttosto una funzione di alibi.

Torniamo agli studenti di lingue straniere. Un aspetto importante che parla a favore della *didattica dei dizionari* è che gli studenti di oggi, i *digital natives*, anche se non dedicano più tempo alla ricerca, desiderano saperne di più sulle possibilità di ricerca in Internet: quali dizionari online esistono, come sono progettati i diversi dizionari online, come sono strutturati, come orientarsi e come riconoscere le informazioni affidabili per poter poi colmare il *gap* lessicale nel miglior modo possibile (cfr. V 1. e V 3.).

Come può essere la *didattica dei dizionari* – oltre alla riflessione sul proprio comportamento d'uso – per gli studenti di lingue straniere? Secondo Zöfgen (2010: 109-110), la *didattica dei dizionari* può essere diretta e indiretta. Nella *didattica dei dizionari diretta* i dizionari e le risorse online vengono affrontati esplicitamente come conoscenza (e non come saper fare) e trattati principalmente a livello cognitivo. A mio avviso gli studenti di lingue straniere dovrebbero arrivare ad avere una conoscenza ampia e approfondita dei dizionari. Il grado di intensità e di dettaglio dovrebbe naturalmente essere adattato allo specifico gruppo di studenti.² In genere, gli apprendenti delle lingue straniere nel loro ruolo di utenti dovrebbero saper

- conoscere diversi dizionari monolingui e bilingui (online) e valutarli criticamente in termini di qualità,
- conoscere dizionari specifici e risorse online che possono essere utili per il proprio apprendimento linguistico, ad esempio dizionari di collocazione, dizionari di valenza, dizionari idiomatici,
- riconoscere le differenze di qualità tra le risorse online,
- conoscere le differenze nella presentazione macrostrutturale e microstrutturale rispetto ai dizionari cartacei, dizionari online, applicazioni e altre risorse ibride.

¹ Sui libri di testo per DaF sembra che le tre frasi più usate riguardo all'uso del dizionario siano: «Benutzen Sie das Wörterbuch» o «Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch» e «Das Wörterbuch hilft». Non si differenzia tra esercizi relativi all'uso del dizionario cartaceo e all'uso di risorse lessicografiche online e applicazioni. Sarebbe opportuno fare un'analisi ampia e approfondita sulla quantità e la qualità di esercizi legati al dizionario e alle risorse lessicografiche online sui libri di testo delle varie lingue straniere.

² Esempi concreti di una *didattica dei dizionari*, legata all'uso di fraseologismi, sono presenti in Nied Curcio 2021.

Quali sono i dizionari che dovrebbero essere raccomandati nell'insegnamento accademico del Tedesco come lingua straniera? La risposta è sicuramente sempre soggettiva anche se oggettivamente esistono indubbiamente differenze di qualità. A mio parere, in questo momento, le seguenti risorse potrebbero essere argomento di discussione nella didattica del DaF:

- Le risorse online «less prestigious» cioè «alternative e-dictionaries (AEDs)» (Nesi 2012: 363) come Leo, Pons, Bab.la e i programmi di traduzione, poiché possono essere trovati nelle prime posizioni attraverso i motori di ricerca e sono usati da molti studenti DaF. Dagli studi è emerso che gli studenti di lingue straniere hanno particolarmente difficoltà a orientarsi all'interno di questi dizionari poiché offrono spesso solo liste di equivalenti.
- I dizionari online della lingua tedesca, compilati da esperti lessicografi e accademie, come il *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS), che offre un dizionario del Tedesco contemporaneo, ma anche dati del dizionario dei fratelli Grimm e del dizionario etimologico, oltre a fornire corpora, dati di frequenza e dati statistici di co-occorrenze e *word cloud*. Il dizionario ELEXIKO, compilato dal Leibniz Institut für deutsche Sprache, è un dizionario online completo del Tedesco contemporaneo. Le entrate e i loro esempi sono basati su corpora, contengono anche informazioni etimologiche, prodotti di formazione delle parole, collocazioni, modi di dire e altre combinazioni di parole. Inoltre i dati sono collegati a varie piattaforme. Importante è anche il sito online della casa editrice DUDEN con il suo dizionario esplicativo monolingue, che contiene informazioni su ortografia, morfologia, grammatica, ma anche la data di pubblicazione dei neologismi, sulla frequenza d'uso e informazioni statistiche sulle combinazioni del lemma con altre parole. Il *Wortschatzportal* dell'Università di Lipsia contiene soprattutto molte relazioni di parole (reti), grammatica, frequenza, sinonimi, espressioni e frasi, formazione di parole, parole del giorno, dati del corpus e co-occorrenze.
- Altri portali o siti web utili sono: LINGUEE è una combinazione di dizionario e motore di ricerca, in diverse lingue europee, che si basa su materiale tradotti professionalmente a nome dell'Unione Europea. Offre una rapida ricerca dell'uso contestuale delle parole, cioè le loro combinazioni, collocazioni, ecc. Un dizionario di sinonimi, che offre molti sinonimi in varie lingue, è WOXIKON.

Molto consigliato nell'articolazione di testi scritti, sia nella L1 che in una lingua straniera. *Das große Lexikon* del portale *Wissen.de* contiene i vari dizionari della casa editrice *Wahrig* (ortografia, pre-
sti e calchi, etimologia, sinonimia) e offre accesso a vari dizionari specifici come il *Gesundheitslexikon* (it. 'dizionario della salute') e il *Namenslexikon* (it. 'dizionario dei nomi propri').

- Il dizionario multilingue WORDREFERENCE fornisce anche una sezione bilingue Inglese con Arabo, Cinese, Giapponese, Coreano, Russo, Polacco, Turco e Ceco. Per gli studenti DaF la cui prima lingua straniera è Inglese o che imparano il Tedesco dopo l'Inglese (*Deutsch nach Englisch/Tertiärsprachendidaktik*) l'uso consapevole e allenato di questo dizionario può essere di grande aiuto, soprattutto quando la competenza dell'Inglese è di un livello alto.

La *didattica dei dizionari indiretta* riguarda principalmente un uso di dizionari, risorse online e applicazioni in classe, possibilmente in situazioni di comunicazione autentica o scenari che implicano l'uso concreto della lingua. Anche qui, è importante usare diverse risorse, confrontarle e riflettere sul loro uso, sui vantaggi e gli svantaggi, all'interno delle varie attività linguistiche (produzione, ricezione, interazione, mediazione). La riflessione e discussione in classe, insieme all'insegnante, può essere anche sperimentale e in forma collaborativa tra insegnante e studenti.

È mia convinzione che questo tempo investito nella *didattica dei dizionari* avrà un effetto positivo non solo sull'uso dei dizionari (e sulla competenza generale di ricerca), ma anche sull'acquisizione del lessico e sul processo generale di apprendimento delle lingue straniere e quindi, in definitiva, sulla competenza linguistica. A questo punto, vorrei condividere alcuni aspetti sull'apprendimento del lessico. Malgrado gli studenti siano sempre online, abbiano l'applicazione lessicografica sempre a portata di mano, bisogna tuttavia convincere gli studenti di lingue straniere che l'apprendimento implica sempre la memorizzazione del lessico e che una comunicazione soddisfacente è sempre legata al lessico. Il dizionario può supportare positivamente l'acquisizione del lessico, a condizione che gli studenti sappiano dove trovare informazioni affidabili e abbiano adeguate competenze.

Un'altra sfida per la didattica delle lingue straniere, che gli insegnanti dovrebbero affrontare, è quella di scoraggiare gli studenti dall'imparare o cercare *singole* parole e mostrare loro che la comunicazione consiste sempre in combinazioni di parole, collocazioni, modi di dire, espressioni

con più parole o unità fraseologiche, che possono essere cercate (e trovate) su molte risorse online. Imparare vocaboli non significa imparare parole singole. In questo contesto, si potrebbe discutere con gli studenti anche su varie applicazioni lessicografiche o risorse ibride con *Vokabeltrainer*, in quanto queste permettono la ricerca di più parole e sintagmi, ma spesso anche frasi intere. L'acquisizione del lessico e l'uso del dizionario devono andare in parallelo. Bisogna in primis invocare la memorizzazione e l'uso di parole combinate come collocazioni, modi di dire, espressioni fisse e in secundis promuoverne la ricerca nelle risorse lessicografiche online. In tale contesto, dovrebbero essere perseguiti i seguenti obiettivi:

- Nella didattica delle lingue straniere, le combinazioni di parole, ovvero fraseologismi, non devono essere imparate incidentalmente, ma devono essere affrontate esplicitamente per realizzare il loro ruolo nell'uso della lingua (cfr. Meier et al. 2014). Questo può essere fatto – nel senso *contrastive teaching* (cfr. Brdar-Szabó 2001) – all'interno dei concetti di *language awareness* e della didattica del plurilinguismo.
- Gli studenti dovrebbero esercitarsi – tramite le varie risorse online – nella ricerca di combinazioni di parole, sia per la ricezione e il *decoding* che per la produzione, soprattutto per acquisire familiarità con questi strumenti e per essere in grado di usarli in caso di necessità.
- Inoltre, è importante che gli studenti di lingue straniere conoscano anche siti web speciali per la ricerca di espressioni fisse, formule, modi di dire e proverbi come REDENSARTEN-INDEX, ETTINGER-PHRASEOLOGIE e PHRASEO. Su questi siti, si possono trovare unità fraseologiche che non appartengono solo alle categorie di proverbi e modi di dire in senso stretto.
- Si dovrebbe anche incoraggiare il lavoro con dizionari di alta qualità compilati da lessicografi professionisti, anche se non sono tra quelli più usati dagli studenti. Per quanto riguarda la coppia di lingue Italiano-Tedesco, sono due i dizionari con cui bisogna lavorare: il dizionario GK (nella sua versione stampata, elettronica o online) e il dizionario idiomatico stampato tedesco-italiano di Fenati, Rovere & Schemann (2009). Per la lingua tedesca è molto utile anche il HÄCKI BUHOFER (2014), un dizionario di collocazioni. Con l'aiuto di questi dizionari, alcune azioni di ricerca possono essere apprese, ad esempio sotto quale parola chiave si possono trovare

unità fraseologiche? Dove si trovano specificamente nella voce del dizionario? Sono marcate? Quante e quali frasi di esempio si possono trovare?

- Gli studenti dovrebbero imparare il funzionamento di programmi di traduzione come *Google* oppure *DeepL*, i loro svantaggi e vantaggi riguardo alle combinazioni di parole e unità fraseologiche, in confronto alle risorse lessicografiche.
- Infine, l'uso di testi paralleli (cfr. V 5.) – paragonandolo all'uso di risorse lessicografiche – con il riconoscimento e l'estrazione di unità fraseologiche, è un metodo molto utile per riflettere sul limite dei dizionari ma anche dei testi paralleli.

Passiamo alla lessicografia. Se mettiamo lo studente di lingua straniera, come utente, al centro dell'attenzione da parte della prassi lessicografica, bisogna unire le due figure, cioè l'*utente* (potenziale) e il *destinatario* (ingl. *addressee*; ted. *Adressat*)³, il che significa che l'elaborazione di una risorsa lessicografica dovrebbe essere concepita realisticamente rispetto all'*utente potenziale*. Spessissimo, sui dizionari vengono menzionati (anche per motivi commerciali) troppi destinatari. La pratica lessicografica (ma anche il discorso teorico) dovrebbe prendere molto più in considerazione i risultati della *ricerca sull'uso del dizionario* e quindi concentrarsi maggiormente sull'*utente potenziale*. Ad esempio, se prendiamo sul serio il fatto che lo studente di lingue straniere ama accedere esclusivamente a una risorsa, allora sarebbe estremamente utile creare un portale online specifico per per lo studente DaF, con i vari dizionari utili per questo tipo di utente (simile a quello per gli studenti di linguistica (<<http://www.linse.uni-due.de/>>), dove: a) la macro- e la microstruttura dei dizionari presentati sono spiegati e commentati così come esistono dei suggerimenti su come usarli; b) allo stesso tempo queste risorse elencate rinviano a collegamenti ipertestuali (hyperlink). I portali esistenti sono di solito elenchi non commentati di titoli di dizionari, che sembrano essere stati selezionati in modo arbitrario (e non professionale). I dizionari online e i programmi di traduzione sono equiparati ai dizionari. Se vogliamo che gli studenti DaF si impegnino con i dizionari, e con quelli di alta qualità, dovremmo rendere loro più facile la possibilità di accedervi (e anche per i loro insegnanti). Un tale portale per studenti e insegnanti DaF dovrebbe essere concepito e creato in collaborazione con istituzioni lessicografiche di fama e in cooperazione

³ Il destinatario è il «potential user of a dictionary a whom the dictionary is specifically aimed because a special interest is assumed.» (Wiegand et al. 2010: 270)

con le istituzioni responsabili dell'istruzione e della formazione degli insegnanti. Sarebbe possibile coinvolgere in questo processo docenti e studenti DaF avviando un processo di efficace coordinazione di docenti, studenti e istituzioni e il loro feedback.

L'orientamento all'utente è anche estremamente importante ai fini della *ricerca sull'uso del dizionario*, anche se la validità dei risultati a volte può risultare superata in tempi brevi, a causa del costante aggiornamento delle risorse online. Gli studi e i risultati descritti nei paragrafi 4 e 5 ci invitano a intraprendere delle ricerche più ampie, non limitate esclusivamente alle risorse lessicografiche, ma che includano anche motori di ricerca e traduttori automatici; ci esortano inoltre a investigare in generale sulla competenza nella ricerca di informazioni, sulla motivazione che stimola l'uso e sulla propria riflessione cognitiva. In un certo senso – nonostante tutte le ricerche intraprese negli ultimi decenni – il cambiamento del medium ha fatto sì che siamo di nuovo di fronte a un ignoto conosciuto, «der bekannte Unbekannter» (cfr. II 3.). La *ricerca sull'uso del dizionario* si può basare sugli studi precedenti, ma deve concentrarsi su questo 'nuovo' utente, il *digital native*, il cui approccio all'uso degli strumenti lessicografici online da un lato sembra essere identico all'uso di un dizionario cartaceo ma che dall'altro, sta anche cambiando e sta avvicinando all'uso di un motore di ricerca.

In relazione all'*utente di lingua straniera* la *ricerca sull'uso del dizionario* dovrebbe cooperare strettamente con la ricerca sull'insegnamento delle lingue straniere e la ricerca sul multilinguismo. In un tale contesto, sarebbe opportuno intraprendere:

- più studi empirici focalizzati sulla relazione tra competenza linguistica, *language awareness* e competenza nell'utilizzo di un dizionario, ovvero una risorsa lessicografica (o ibrida) online;
- più studi empirici relativi alla competenza di usare delle strategie linguistiche, comunicative e metacognitive degli studenti di lingue straniere, includendo l'uso adeguato delle risorse lessicografiche come strategia;
- più studi empirici nell'ambito della didattica del plurilinguismo, focalizzati sull'uso di risorse multilingui o sull'uso contemporaneo di risorse in varie lingue, nel senso del Tedesco dopo l'Inglese (ted. *Deutsch nach Englisch*) ovvero la *Tertiärsprachendidaktik* (v. sopra).

La sfida più grande sarà probabilmente quella di collegare questi diversi ambiti – la ricerca sull'uso del dizionario, la ricerca all'interno

dell'insegnamento delle lingue, la didattica delle lingue straniere, la formazione degli insegnanti e la pratica lessicografica – il che significa, in termini concreti, che gli addetti ai lavori delle diverse discipline dovranno cooperare tra loro e pensare fuori dagli schemi per raggiungere l'obiettivo di rendere lo studente di lingue straniere un *utente soddisfatto* e competente di dizionari e risorse lessicografiche online, e soprattutto un utente più 'conosciuto' per poter poi – nei vari ambiti – reagire più adeguatamente ai *bisogni* dell'utente digitale e rendere i dizionari/le risorse lessicografiche online di nuovo uno strumento utile per l'*utente di lingua straniera*, anche nel Terzo Millennio.

Bibliografia

- Aguado, K. (2009). Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In Baumann, B., Hofmann, S. & Nied Curcio, M., *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt: Lang, 13-22.
- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Padstow: Blackwell Publishing.
- Al-Ajmi, H. (1992). *The Use of Monolingual English and Bilingual Arabic-English Dictionaries in Kuwait: An Experimental Investigation into the Dictionaries Used and Reference Skills Deployed by University Students of Arts and Science*. Leeds: University of Leeds.
- Al-Ajmi, H. (2002). Which Microstructural Features of Bilingual Dictionaries Affect Users' Look-Up Performance. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 15(2), 119-131.
- Al-Besbasi, I. (1991). *An Empirical Investigation of some Cognitive Processes of Translation between English and Arabic, with Special Reference to the Use of Dictionaries*. Exeter: University of Exeter.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amaral, V. L. (1995). *Análisis Crítica de Dicionários Escolares Bilíngües Espanhol-Português: Uma Reflexão Teórica e Prática*. Assis: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Amorim, K. V. (2003). *O Dicionário: Do livro didático à sala de aula*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Araújo, E. M. V. (2007). *O dicionário para aprendizes em sala de aula: uma ferramenta de ensino o aprendizagem*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- Assirati, E. T. (2003). *Uma análise crítica de dicionários escolares bilíngües inglês-português/português-inglês adotados no Brasil e o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras*. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

- Atkins, B. T. S. & Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 10(1), 1-45.
- Atkins, B. T. S. & Varantola, K. (1998). Language Learners Using Dictionaries: The Final Report on the EURALEX/AILA Research Project on Dictionary Use. In Atkins, B. T. S. (ed.), *Using Dictionaries. Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators*. Tübingen: Niemeyer, 21-82.
- Bareggi, C. (1989). Gli studenti e il dizionario: un'inchiesta presso gli studenti di inglese el Corso di Laurea in Lingue e Letterature Straniere della Facoltà di Lettere di Torino: In Prat Zagrebelsky, M.T. (a cura di). *Dal dizionario ai dizionari*. Torino: Tirrenia Stampatori, 155-190.
- Barnhart, C.L. (1962). Problems in editing commercial monolingual dictionaries. In Householder, F. W. & Saporta, S. (eds.), *Problems in Lexicography. Report of the Conference on Lexicography Held at Indiana University. November 11-12, 1960*. Bloomington, 161-181.
- Battenburg, J. D. (1989). *A Study of English Monolingual Learners' Dictionaries and Their Users*. Purdue: Purdue University.
- Baxter, J. (1980). The Dictionary and Vocabulary Behavior: A Single Word or a Handful? *TESOL Quarterly*, 14(3), 325-336.
- Beech, P (1997). *An Investigation of the Problems that Young Learners of English Have Using Bilingual Dictionaries*. Aston: Aston University.
- Béjoint, H. (1981). The Foreign Student's Use of Monolingual English Dictionaries: A Study of Language Needs and Reference Skills. *Applied Linguistics*, 2(3), 207-222.
- Béjoint, H. (1989). The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks. In Hausmann, F. J., Reichmann, O., Wiegand, H. E. & Zgusta, L. (1989), *Wörterbücher: ein Internationales Handbuch zur Lexikographie. – Dictionaries: an International Handbook on Lexicography – Encyclopédie internationale de lexicographie*. (HSK 5.1.). Berlin-New York: de Gruyter, 208-215.
- Béjoint, H. (1991). (Review) Stark, M.P. (1990). *Dictionary Workbooks, A Critical Evaluation of Dictionary Workbooks for the Foreign Language Learner*. Exeter: University of Exeter Press.
- Bensoussan, M. & Sim, D. & Weiss, R. (1984). The effect of dictionary usage on EFL test performance compared with student and teacher attitudes and expectations. *Reading in a Foreign Language*, 2(2), 262-276.

- Bergenholtz, H. & Johnsen, M. (2005). Log Files as a Tool for Improving Internet Dictionaries. *Hermes. Journal of Linguistics*, 34, 117-141.
- Bergenholtz, H. & Johnsen, M. (2007). Log Files Can and Should Be Prepared for a Functionalistic Approach. *Lexikos*, 17, 1-20.
- Bergenholtz, H. & Tarp, S. (2003). Two opposing theories: On H. E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. *Hermes. Journal of Linguistics*, 31, 171-196.
- Bimmel, P. & Ven, van de M. (2000). Man nehme ein Wörterbuch... *Fremdsprache Deutsch. (Themenheft: Übersetzen im Deutschunterricht)*, 23, 38-39.
- Bishop, G. (1998). Research into the use being made of bilingual dictionaries by language learners. *Language Learning Journal*, 18, 3-8.
- Bishop, G. (2000). Dictionaries, examinations and stress. *Language Learning Journal*, 21, 57-65.
- Bishop, G. (2001). Using quality and accuracy ratings to quantify the value added of a dictionary skills training course. *Language Learning Journal*, 24, 62-69.
- Bogaards, P. (1988). A propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère. *Cahiers de Lexicologie*, 52-53, 131-152.
- Bogaards, P. (1991). Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire. *Cahiers de Lexicologie*, 59(2), 93-107.
- Bogaards, P. (2003). Uses and users of dictionaries. In Sterkenburg, van Piet (ed.), *A Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins, 26-33.
- Böhner, G. (1999). Classroom experience with the new dictionaries: OALD5, LDOCE3, COBUILD2, CIDE. In Herbst, Th. & Popp, K. (eds.), *The perfect Learners' Dictionary (?)*, Tübingen: Niemeyer, 189-197.
- Boonmoh, A. & Nesi, H. (2007). A survey of dictionary use by Thai university staff and students, with special reference to pocket electronic dictionaries. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, 6(2), 79-90.
- Brdar-Szabó, R. (2001). Kontrastivität in der Grammatik. In Helbig, H., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin-New York: de Gruyter, 195-204.

- Burger, H., Dobrovol'skij, D., Kühn, P. & Norrick, N. R. (2007). Einführung. In Burger, H., Dobrovol'skij, D., Kühn, P. & Norrick, N. R. (eds.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Vol. 1. Berlin-New York: de Gruyter, 1-19.
- Carduner, J. (2003). Productive dictionary skills training: what do language learners find useful? *Language Learning Journal*, 28, 70-76.
- Caruso, V. & De Meo, A. (2012). What else can databases do to assist translators? Illustrating a rated inventory of Web dictionaries. <<https://www.researchgate.net/publication/235727124>> (18.03.2021)
- Chadjipapa, E. (2018). Investigating the Dictionary Use Strategies of Greek-speaking Pupils. In Čibej, J., Gorjanc, V., Kosem, I. & Krek, S., *Lexicography in Global Contexts. Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress 17-21 July 2018*. Ljubljana: Ljubljana University Press, Faculty of Arts, 43-57.
- Chadjipapa, E., Gavriilidou, Z., Markos, A. & Mylonopoulos, A. (2020). The effect of gender and educational level on dictionary use strategies adopted by upper-elementary and lower-secondary students attending Greek Schools¹. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 33(4), 443-462.
- Chan, A. Y. W. (2012). Advanced Cantonese ESL Learners' Use of a Monolingual Dictionary for Language Production. *Lexikos*, 22, 109-138.
- Chen, Y. (2010). Dictionary Use and EFL Learning. A Contrastive Study of Pocket Electronic Dictionaries and Paper Dictionaries, *International Journal of Lexicography (IJL)*, 22(3), 275-306.
- Chen, Y. (2011). Dictionary Use and Vocabulary Learning in the Context of Reading. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 25(2), 216-247.
- Chen, Y. (2016). Dictionary Use for Collocation Production and Retention: A call-based study. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 30(2), 225-251.
- Chi, M. L. A. (1998). Teaching dictionary skills in the classroom. In Fontenelle, Th. (ed.), *Actes EURALEX '98 Proceedings. Papers submitted to the Eighth EURALEX International Congress on Lexicography in Liège, Belgium*. Vol. 2. Liège: Université de Liège, Départements d'anglais et de néerlandais, 565-578.
- Chi, M. L. A. (2003). *A study of dictionary use teaching*. PhD Thesis. Sydney: Macquarie University.

- Chon, Y. V. (2009). The Electronic Dictionary or Writing: A Solution or a Problem? *International Journal of Lexicography (IJL)*, 22(1), 23-54.
- Christianson, K. (1997). Dictionary use by EFL writers: what really happens? *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 23-43.
- Chun, Y. V. (2004). EFL Learners' Use of Print and Online Dictionaries in L1 and L2 Writing Processes. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 7(1), 9-35.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cordeiro, A., Marengo, C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra.
- Corpas Pastor, G., Leiva Rojo, J. & Varela Salinas, M. J. (2001). El papel del diccionario en la formación de traductores e intérpretes: análisis de necesidades y encuestas de uso. In Ayala Castro, M. C. (ed.), *Diccionario y enseñanza*. Alcalá: Universidad Alcalá de Henares-Servicio de Publicaciones, 239-273.
- Corris, M., Manning, Ch., Poetsch, S. & Simpson, J. (2000). Bilingual dictionaries for Australian languages: User studies on the place of paper and electronic dictionaries. In Heid, U., Evert, S., Lehmann, E. & Rohrer Ch. (eds.), *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000*. Stuttgart: Universität Stuttgart, 169-181.
- Costa, A. T. P. (2007). O uso de dicionários por adolescentes em um colégio particular. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, 6(2), 105-122.
- Council of Europe (2018). *Common Europe Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> (14.06.2021).
- Coviello, G. (1987). Il dizionario oggi: Due gruppi di studenti messi a confronto su un "oggetto" molto discusso. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 19(1), 109-129.
- Descamps, J.-L. & Vaunaize, R. (1983). Le dictionnaire au jour le jour en milieu adulte. Une pré-enquête. *Études de linguistique appliquée*, 49, 89-109.

- De Schryver, G.-M. & Joffe, D. (2004). On How Electronic Dictionaries are Really Used. In Williams, G. & Vessier, S. (eds.), *EURALEX 2004. Proceedings of the 11th EURALEX International Congress*. Lorient: Université de Bretagne-Sud, 187-196.
- De Schryver, G.-M. & Prinsloo, D. J. (2011). Do Dictionaries define on the Level of their Target Users? A Case Study on Three Dutch Dictionaries. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 24(1), 5-28.
- De Schryver, G.-M., Joffe, D., Joffe, P. & Hillewaert, S. (2006). Do Dictionary Users Really Look Up Frequent Words? – On the Overestimation of the Value of Corpus-based Lexicography. *Lexikos*, 16, 67-83.
- De Schryver, G.-M., Wolfer, S. & Lew, R. (2019). The Relationship Between Dictionary Look-up Frequency and Corpus Frequency Revisited: A Log-File Analysis of a Decade of User Interaction with a Swahili-English Dictionary. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 19(4), 1-27.
- Diab, T. (1990). Pedagogical Lexicography: a case study of Arab nurses as dictionary users. Tübingen: Niemeyer.
- Diab, T. & Hamdan, J. (1999). Interacting with Words and Dictionaries: The Case of Jordanian ELF Learners. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 12(4), 281-301.
- Dittmann, J. (2002). Wörter im Geist. Das mentale Lexikon. In Dittmann, Jürgen & Schmidt, Claudia (eds.), *Über Wörter*. Grundkurs Linguistik. Freiburg: Rombach, 283-309.
- Domínguez Vázquez, M. J., Mollica, F. & Nied Curcio, M. (2014). Simplex-Verben im Italienischen und Spanischen vs. Präfix- und Partikelverben im Deutschen. Eine Untersuchung zum Gebrauch von Online-Wörterbüchern bei der Übersetzung. In Domínguez Vasquez, M. J., Mollica, F. & Nied Curcio, M., *Zweisprachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik*. Berlin New York: de Gruyter, 179-219.
- Domínguez Vázquez, M. J. & Valcárcel Riveiro, C. (2015). Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? In Sánchez Palomino, M. & Domínguez Vázquez, M. J. (eds.), *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva*. Berlin-New York: de Gruyter, 165-189.

- Dringó-Horváth, I. (2012). Lernstrategien im Umgang mit digitalen Wörterbüchern. *Fremdsprache Deutsch (Themenheft Lernstrategien)*, (46), 34–40.
- Duvå, G. & Laursen, A.-L. (1994). Translation and LSP lexicography: A User Survey. In Schaefer, B. & Bergenholtz, H. (eds.), *Fachlexikographie. Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern*. Tübingen: Narr, 247-267.
- Dziemianko, A. (2010). Paper or Electronic? The Role of Dictionary Norm in Language Reception, Production and the Retention of Meaning and Collocations. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 23(3), 257-273.
- El-Badry, N. H. (1990). Bilingual dictionaries of English and Arabic or Arabic-speaking advanced learners of English. Exeter: University of Exeter.
- El-Sakran, T. (1984). The Treatment of Phrasal and Prepositional Verbs in General Purpose English-Arabic Dictionaries. Birmingham: University of Aston.
- Engelberg, S. & Lemnitzer, L. (2009). *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fabricius-Hansen, C. (2004). Paralleltext und Übersetzung aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In Kittel, H., Frank, A.P., Greiner, N., Hermans, Th., Koller, W., Lambert J. & Paul, F. (eds.), *Übersetzung – Translation – Traduction*. (HSK 26.1.). Berlin-Boston: de Gruyter, 322-329.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1987). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Fallianda F. (2020). A Survey of Indonesian Students' Use of Dictionaries. *Lexikos*, (30), 609-623.
- Fan, M. Y. (2000). The Dictionary Look-up Behaviour of Hong Kong Students: A Large-scale Survey. *Education Journal*, 28(1), 123-138.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flinz, C. (2014). Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage bei italienischen DaF-Lernern. In Abel, A., Vettori, Ch. & Ralli, N. (eds.), *EURALEX International congress: The user in focus. 15-19 luglio 2014*. Bolzano: Eurac, 213-224.

- Frankenberg-Garcia, A. (2005). A Peek into What Today's Language Learners as Researchers Actually Do. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 18(3), 335-355.
- Frankenberg-Garcia, A. (2011). Beyond L1-L2 Equivalents: Where do Users of English as a Foreign Language Turn for Help? *International Journal of Lexicography (IJL)*, 24(1), 97-123.
- Fraser, J. (1994). Translating practice into theory: A practical study of quality in translator training. In Picken, C. (ed.), *ITI Conference 7 Proceedings*. London: ITI, 130-142.
- Frolova, E. (1993). A comparative study of learners' use of bilingual dictionaries. Los Angeles: University of California.
- Gallison, R. (1983). Image et usage du dictionnaire chez les étudiants (en langue) de niveau avancé. *Études de linguistiques appliquée*, 49, 5-88.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag L. (2005). *Profile deutsch. Version 2.0*. Berlin München: Langenscheidt.
- Gomes, D. F. (2006). O uso di dicionário bilíngüe na produção escrita em alemão como língua estrangeira. Brasília: Universidade de Brasília.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: A case study. In Coady, J. & Huckin T. (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 98-122.
- Griffin, P. J. (1985). *Dictionaries in the E.S.L. Classroom*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Gromann, D. & Schnitzer, J. (2015). Where do Business Students turn for Help? An empirical Study on Dictionary Use in Foreign-Language Learning. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 29(1), 55-99.
- Guillot, M-N. & Kenning, M.-M. (1994). Electronic monolingual dictionaries as language learning aids: A case study. *Computers in Education*, 23(1/2), 63-73.
- Hartmann, R. R. K. (1982). Das zweisprachige Wörterbuch im Fremdsprachenerwerb. *Germanistische Linguistik*, 80, 73-86.
- Hartmann, R. R. K. (1989). The Dictionary as an Aid to Foreign-Language Teaching. In Hausmann, F.J., Reichmann, O., Wiegand, H.

- E. & Zgusta, L. (1989), *Wörterbücher: ein Internationales Handbuch zur Lexikographie. – Dictionaries: an International Handbook on Lexicography – Encyclopédie internationale de lexicographie. (HSK 5.1.)*. Berlin-New York: de Gruyter, 181-189.
- Hatherall, G. (1984). Studying dictionary use: some findings and proposals. In Hartmann, R.R. K. (ed.), *LEXeter '83 Proceedings*. Tübingen: Niemeyer, 183-189.
- He, J. (2007). A study of dictionary use in Chinese-English translation by Chinese EFL learners. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, 6(2), 221-234.
- Heath, D. & Herbst, Th. (1985). Wer weiß schon, was im Wörterbuch steht? Plädoyer für mehr Wörterbucharbeit im Englischunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 84(6), 580-595.
- Heijnen, C. (2000). Vocabulary – Dictionaries – Reading: The effects of dictionary use on reading comprehension for MAVO pupils. *TTWiA (Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen)*, 63(1), 73-82.
- Herbst, Th. & Klotz, M. (2003). *Lexikographie*. Paderborn-München: Schöningh.
- Herbst, Th. & Stein, G. (1987). Dictionary-using skills: A plea for a new orientation in language teaching. In Cowie, A.P. (ed.), *The Dictionary and the Language Learner*. Tübingen: Niemeyer, 115-127.
- Hessky, R. (2009). Wortschatzarbeit – mit oder ohne Wörterbuch? In Feld-Knapp, I. (ed.), *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz*. Budapest: UDV, 12–22.
- Höfling, C. (2000). Da análise crítica de definições de nomes concretos em dicionários para uma proposta de definição padrão. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Höfling, C. (2006). Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Honsel, K. (2012). Integrated Usage Mining. Eine Methode zur Analyse des Benutzerverhaltens im Web. Wiesbaden: Gabler.
- Huang, D.-F. (2003). Taiwanese university English majors' beliefs

about English dictionaries and their dictionary strategy use. Austin: University of Texas at Austin.

- Hulstijn, J. H. & Atkins, B. T. S. (1998). Empirical Research on Dictionary Use in Foreign-Language Learning: Survey and Discussion. In Atkins, B. T. S. (ed.), *Using Dictionaries. Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators*. Tübingen: Niemeyer, 7-19.
- Inami, K., Nishikata, A., Nakayama, M. & Shimuzu, Y. (1997). Effectiveness of learning English words using a CD-ROM dictionary. *Japan Journal of Educational Technology*, 21(2), 107-117.
- Iqbal, Z. (1987). Aspects of the Learner's Dictionary with Special Reference to Advanced Pakistani Learners of English. Birmingham: University of Aston.
- Jääskeläinen, R. (1996). Hard work will bear beautiful fruit. A comparison of two Think-aloud protocol studies. *Meta: Translators' Journal*, 49, 60-67.
- Jacobs, G. M. (1989). (Report) Dictionaries Can Help Writing – If Students Know How to Use Them. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316025.pdf>> (15.12.2021).
- Jensen, A. (1999). Time Pressure in Translation. In Hansen, G. (ed.), *Probing the process in Translation: Methods and Results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 103-119.
- Juska-Bacher, B. & Jakob, S. (2014). Wortschatzumfang und Wortschatzqualität und ihre Bedeutung im fortgesetzten Spracherwerb. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 61(1), 49-75.
- Kain, S. (2007). Erfassung der Aufmerksamkeitsverteilung auf Webseiten. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kambaki-Vougioukli, P. (2008). Teaching the Systematic Dictionary Use as a Strategy for Accuracy and Confidence Building. In Bernal, E. & De Cesaris, J. (eds.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress: Barcelona, 15-19 July 2008*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1251-1257.
- Kautz, U. (2002). Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: Iudicium.
- Kharm, N. N. (1985). Wanted: a brand-new type of learners' dictionary. *Multilingua*, 2-4, 85-90.

- Kim, S. (2018). EFL Learners' Dictionary Consultation Behaviour during the Revision Process to Correct Collocation Errors. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 31(3), 312–326.
- Knight, S. (1994). Dictionary Use While Reading: The Effects On Comprehension and Vocabulary Acquisition For Students of Different Verbal Abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 285-299.
- Kobayashi, Ch. (2006). The use of pocket electronic dictionaries as compared with printed dictionaries by Japanese learners of English. Columbus: The Ohio State University.
- Køhler Simonsen, H. (2011). *User Consultation Behaviour in Internet Dictionaries. An Eye-Tracking Study*. <<https://tidsskrift.dk/her/article/view/97370/146553>> (16.09.2021).
- Komuro, Y. & Yamada, Sh. (2000). Dictionary Use for Production among Japanese College Students of English. *Kernerman Dictionary News*, 8, 7-12.
- Koplenig, A., Meyer, P. & Müller-Spitzer C. (2014). Dictionary users do look up frequent words. A logfile analysis. In Müller-Spitzer, C. (ed.), *Using Online Dictionaries*. Berlin-Boston: de Gruyter, 229-249.
- Kosem, I., Lew, R., Müller-Spitzer, C., Ribeiro Silveira, M. & Wolfer, S. (2018). The Image of the Monolingual Dictionary across Europe. Results of the European Survey of Dictionary Use and Culture. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 1-23.
- Kozlova, I. (2005). Competencia instrumental para la reproducción textual en lengua extranjera: Procesos de consulta léxica en fuentes externas. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Krantz, G. (1991). *Learning Vocabulary in a Foreign Language: A Study of Reading Strategies*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Krings, H. P. (1986). Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr.
- Lai, Sh.-F. (2005). *The Role of English Dictionary Use in Universities of Technology Students' Reading Tasks*. Taiwan: Southern Taiwan University.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Lantolf, J. P., Labarca, A. & Tuinder, den J. (1985). *Strategies for*

Accessing Bilingual Dictionaries: a Question of Regulation. *Hispania*, 68, 858-864.

- Laufer, B. (1994). Monolingual, bilingual and 'bilingualised' dictionaries: which are more effective, for what and for whom? In Martin, W., Meijs, W., Moerland, M., ten Pas, E., van Sterkenburg, P. & Vossen P. (eds.), *Proceedings of the 6th EURALEX International Congress*. Amsterdam: Free University, 565-576.
- Laufer, B. (2011). The Contribution of Dictionary Use to the Production and Retention of Collocations in a Second Language. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 24(1), 29-49.
- Laufer, B. & Melamed, L. (1994). Monolingual, bilingual and 'bilingualised' dictionaries: which are more effective, for what and for whom? In Martin, W. (ed.), *EURALEX '94 Proceedings*. Amsterdam: Free University, 565-576.
- Leffa, V. J. (1991). O uso do dicionário eletrônico na compreensão de texto em língua estrangeira. In XI Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação Santos, agosto de 1991. *Anais*. São José dos Campos: INPE, 187-200.
- Leffa, V. J. (1993). Using an electronic dictionary to understand foreign language texts. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 21, 19-29.
- Lemnitzer, L. (2001). Das Internet als Medium für die Wörterbuchbenutzungsforschung. In Lemberg, I., Schröder, B. & Storrer, A. (eds.), *Chancen und Perspektiven computergestützter Lexikographie: Hypertext, Internet und SGML/XML für die Produktion und Publikation digitaler Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer, 247-254.
- Lew, R. (2011a). Studies in Dictionary Use: Recent Developments. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 24(1), 1-4.
- Lew, R. (2011b). User studies: Opportunities and limitations. In Akasu, K. & Satoru, U. (eds.), *ASIALEX 2011 Proceedings Lexicography: Theoretical and practical perspectives*. Kyoto: Asian Association for Lexicography, 7-16.
- Lew, R. (2016). Can a Dictionary Help You Write Better? A User Study of an Active Bilingual Dictionary for Polish Learners of English. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 29(3), 353-366.

- Lew, R. & de Schryver, G.-M. (2014). Dictionary Users in the Digital Revolution. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 27(4), 341–359.
- Lew, R. & Galas, K. (2008). Can dictionary skills be taught? The effectiveness of lexicographic training for primary-school-level Polish learners of English. In Bernal, E. & De Cesaris, J. (eds.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress: Barcelona, 15-19 July 2008*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1273-1285.
- Lew, R., Grzelak, M. & Leszkowicz, M. (2013). How Dictionary Users choose Senses in Bilingual Dictionary Entries: An Eye-Tracking Study. *Lexikos*, 28, 228-254.
- Lewis, M. (1993). *Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Li, L. (1998). Dictionaries and their users in Chinese universities: With special reference to ESP learners. In McArthur, T. & Kernerman, I. (eds.), *Lexicography in Asia*. Tel Aviv: Password Publishers, 61-79.
- Li, L. & Xu, H. (2015). Using an Online Dictionary for Identifying the Meanings of Verb Phrases by Chinese EFL Learners. *Lexikos*, 25, 191-209.
- Liang, P. & Xu, D. (2015). The Contribution of Dictionary Use to the Production and Retention of the Middle Construction for Chinese EFL Learners. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 30(1), 85–107.
- Liang, P. & Xu, D. (2018). An Empirical Study of EFL Learners' Dictionary Use in Chinese–English Translation. *Lexikos*, 28, 221-244.
- Livbjerg, I. & Mees, I. M. (2003). Patterns of dictionary use in non-domain-specific translation. In Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins, 123-136.
- Lorentzen, H. & Theilgaard, L. (2012). Online dictionaries – how do users find them and what do they do once they have? In Vatvedt Fjeld, R. & Torjusen, J.M. (eds.) (2012). *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress. 7-11 August 2012*. Oslo: University of Oslo, 654-660.
- Luppescu, S. & Day, R.R. (1993). Reading, Dictionaries and Vocabulary Learning. *Language Learning*, 43, 263-287.

- Ma, J.H. & Cheon, H.J. (2018). An Experimental Study of Dictionary Use on Vocabulary Learning and Reading Comprehension in Different Task Conditions. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 31(1), 29-52.
- Mackintosh, K. (1998). An Empirical Study of Dictionary Use in L2-L1 Translation. In Atkins, B. T. S. (ed.), *Using Dictionaries. Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators*. Tübingen: Niemeyer, 123-149.
- Mann, M. & Schierholz, S. J. (2014). Methoden in der Lexikographie und Wörterbuchforschung. Ein Überblick mit einer Auswahlbibliographie. *Lexicographica*, (30), 3–57.
- Marello, C. (1987). Examples in contemporary Italian bilingual dictionaries. In Cowie, A. P. (ed.), *The Dictionary and the Language Learner*. Tübingen: Niemeyer, 224-237.
- Marello, C. (1993). *Lavorare sulla lingua col dizionario*. Milano: Loescher.
- Marello, C. (2014). Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL class. In Abel, A., Vettori, Ch. & Ralli, N., (eds.), *EURALEX International congress: The user in focus. 15-19 luglio 2015*. Bolzano: Eurac, 63-83.
- Marx, S. (1999). *Lessico tedesco: dalla parola ai fraseologismi*. Roma: Carocci.
- Mdee, J. S. (1997). Language Learners' Use of a Bilingual Dictionary: A Comparative Study of Dictionary Use and Needs. *Lexikos*, 7, 94-106.
- Meier, St., Rösch, E., Runter, C. & Fischer, A. (2014). *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Beiheft für Selbststudium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Merten, S. (2011). Arbeit mit Wörterbüchern. In Pohl, I. & Ulrich, W. (eds.), *Wortschatzarbeit*. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 348-360.
- Merwe, van der M. (2012). A Study of the Use of the HAT Afrikaanse Skoolwoordeboek by Primary School Children. *Lexikos*, 22, 352-366.
- Mollica, F. (2017). Wörterbuchkritik und Wörterbuchbenutzungsforschung. In Bielińska, M. & Schierholz, S. J. (eds.), *Wörterbuchkritik – Dictionary Criticism*. Berlin-Boston: de Gruyter, 133-171.

- Momoi, H. (1998). *ESL Learners' Behavior in Using Bilingual Dictionaries While Writing an English Composition*. Tokyo: Tokyo Gakugei University.
- Müller, V. (2000). *O uso de dicionários como recurso pedagógico na sala de aula de língua estrangeira*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Müller-Spitzer, C. (2012). Empirical data on contexts of dictionary use. In Müller-Spitzer, C. (eds.), *Using Online dictionaries*. Berlin: de Gruyter, 85-126.
- Müller-Spitzer, C. (2014). Methodender Wörterbuchbenutzungsforschung. *Lexicographica* 230, 112–151.
- Müller-Spitzer, C., Nied Curcio, M., Domínguez Vázquez, M.J., Silva Dias, I.M. & Wolfer, S. (2018a). Recherchepraxis bei der Verbesserung von Interferenzfehlern aus dem Italienischen, Portugiesischen und Spanischen: Eine explorative Beobachtungsstudie mit DaF-Lernenden. *Lexicographica*, 34, 157-182.
- Müller-Spitzer, C., Domínguez Vazquez, M.J., Nied Curcio, M., Silva Dias, I.M. & Wolfer, S. (2018b). Correct Hypotheses and Careful Reading Are Essential: Results of an Observational Study on Learners. Using Online Language Resources. *Lexikos*, 28, 287-315.
- Müllich, H. (1990). *Die Definition ist blöd! Herübersetzen mit dem einsprachigen Wörterbuch*. Tübingen: Niemeyer.
- Nesi, H. (2000). *The Use and Abuse of EFL Dictionaries*. Tübingen: Niemeyer.
- Nesi, H. (2012). Alternative e-dictionaries: uncovering dark practices. In Granger, S. & Paquot, M. (eds.), *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 363-378.
- Nesi, H. & Hail, R. (2002). A Study of Dictionary Use by International Students at a British University. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 15(4), 277–305.
- Neubach, A. & Cohen, A.D. (1988). Processing strategies and problems encountered in the use of dictionaries. *Dictionaries*, 10, 1-19.
- Neubauer, F. (1985). Auf der Spur des „unbekannten Wesens“: der DaF-Wörterbuchbenutzer. *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung*, 14(1-2), 216-235.

- Nied Curcio, M. (2005). Verbale Polysemie und ihre Schwierigkeiten im DaF-Erwerb. Tagungsakten der Tagung ‚Deutsche Sprachwissenschaft in Italien‘ vom 6.-7. Februar 2004. In Di Meola, C., Hornung, A. & Rega, L., *Perspektiven Eins*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici. 195-211.
- Nied Curcio, M. (2011). Der Gebrauch von Wörterbüchern im DaF-Unterricht. Am Beispiel von Übersetzungsübungen. In Katelhön, P. & Settinieri, J. (eds.), *Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb*. Wien: Praesens, 181-204.
- Nied Curcio, M. (2013). Der Gebrauch zweisprachiger Wörterbücher aus der Sicht italienischer Germanistikstudierender. *Lexicographica*, 29, Berlin-New York: de Gruyter, 129-145.
- Nied Curcio, M. (2014). Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und -unterricht. In Abel, A., Vettori, Ch. & Ralli, N. (eds.), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*. 15-19 July 2014. Bolzano-Bozen: Institute for Specialised Communication and Multilingualism, 263-280.
- Nied Curcio, M. (2015a). Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt? *Info DaF*, 5, 445-468.
- Nied Curcio, M. (2015b). Spielen Wörterbücher bei der Sprachmittlung noch eine Rolle? In Nied Curcio, M., Katelhön, P. & Basic, I. (eds.), *80 Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank&Timme, 291-317.
- Nied Curcio, M. (2017). Wörterbuchkritik – Allgemeine einsprachige Wörterbücher. In Bielińska, M. & Schierholz, S. J. (eds.), *Wörterbuchkritik. Dictionary criticism*. Berlin Boston: de Gruyter, 283-302.
- Nied Curcio, M. (2018). Das adäquate Benutzen von Wörterbüchern, (Übersetzungs-)korpora und Paralleltextrn als strategische Kompetenz. In Nied Curcio, M. & Cortés Velásquez, D. (eds.), *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens*. Berlin: Frank&Timme, 285-313.
- Nied Curcio, M. (2020). Sprachbewusstheit als wichtige Voraussetzung bei der Recherche in mehrsprachigen Online-Ressourcen. In Hepp, M. & Salzmann, K. (eds.), *Sprachvergleich in der mehrsprachig*

- orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici, 85-109.
- Nied Curcio, M. (2021). Das Nachschlagen von Phraseologismen in Online-Wörterbüchern und Wörterbuch-Apps. Oder: Warum suchen Fremdsprachenlernende immer noch nach einzelnen Wörtern und was wir dagegen tun sollten. In Schafroth, E., Mollica, F. & Mellado Blanco, C. (eds.), *Kollokationen. Theoretische, forschungspraktische und fremdsprachendidaktische Überlegungen*. Frankfurt: Lang, 283-308.
- Nied Curcio, M. & Katelhön, P. (2020). Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Frank&Timme.
- Nielsen, S. (1994). *The bilingual LSP dictionary: principles and practice for legal language*. Tübingen: Narr.
- Nishimura, T. (2002). Japanese Learners' Problems in Using English-Japanese Dictionaries. In Gottlieb, H., Mogensen, J.E. & Zettersten, A. (eds.), *Symposium on Lexicography X*. Tübingen: Niemeyer, 243-251.
- Nord, B. (2002). Hilfsmittel beim Übersetzen. Eine empirische Studie zum Rechercheverhalten professioneller Übersetzer. Frankfurt: Lang.
- Nuccorini, S. (1994). On dictionary misuses. In Martin, W., Meijs, W., Moerland, M., ten Pas, E., van Sterkenburg, P. & Vossen P. (eds.), *Proceedings of the 6th EURALEX International Congress*. Amsterdam: Free University, 586-507.
- Nuccorini, S. (2002). The Role of Dictionaries in Non-native Academic Writing: A Case Study. In Cortese, G. & Riley, P. (eds.), *Domain-specific English. Textual Practices across Communities and Classrooms*. Bern: Lang, 207-231.
- Oliveira, H. I. B. & Welker, H. A. (2007). A utilização do dicionário por alunos de um Curso de Tradução: Uma comparação entre aluno iniciantes e avançados. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, 6(2), 123-146.
- Oomen-Welke, I. (2011). Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt: ein Segen fürs Deutschlernen, In Bogner, A., Ehlich, K., Eichinger, L.M., Kelletat, A.F., Krumm, H.-J., Michel, W., Reuter, E., Wierlacher, A. & Dengel, B. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 85-87.

- Oxford, R. (2001). *Language Learning Styles and Strategies*. Celce-Murcia, M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Petrylaitė, R., Vaškeliene, D. & Vėžytė, T. (2008). Changing skulls of dictionary use. *Kalbu Studijos – Studies about Languages*, 12, 77-82.
- Pieścikowski, M. (2004). *The use of dictionaries by university students: Users' habits and skills*. Poznań: Adam Michiewicz University.
- Prčić, T. (2020). Teaching Lexicography as a University Course: Theoretical, Practical and Critical Considerations. *Lexikos*, 30, 293-320.
- Rampillon, U. (1986). Fremdsprachen lernen – aber wie? *Neusprachliche Mitteilungen*, 29(2), 73-79.
- Ranalli, J. (2013). Online strategy instruction for integrating dictionary skills and language awareness. *Language Learning & Technology*, 17(2), 75–99.
- Rashed, K. H. (1991). *Attitudes of Students Enrolled in English 99/100 at the University of Jordan Towards Dictionaries and their Uses*. Amman: University of Jordan.
- Rasmussen, J. (1985). Enquête sur l'emploi du dictionnaire danois-français de Blinkenberg et Høybye. *Copenhagen School of Economics and Business Administration. Language Department Publication*, 7, 130-154.
- Ripfel, M. (1989). Ergebnisse einer Befragung zur Benutzung ein- und zweisprachiger Wörterbücher. *Lexicographica*, 5, 178-201.
- Ripfel, M. & Wiegand, H. E. (1988). Wörterbuchbenutzungsforschung. Ein kritischer Bericht. *Germanistische Linguistik*, 87-90, 491-520.
- Ronald, J. (2002). L2 Lexical Growth through Extensive Reading and Dictionary Use: a Case Study. In Braasch, A. & Povlsen, C. (eds.), *Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress*, 2. Copenhagen: Center for Sprogteknologi (CST), 765-772.
- Runte, M. (2015). *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Sánchez Ramos, M. del Mar (2004). *El uso de diccionarios electrónicos y otros recursos de Internet como herramientas para la formación del traductor (inglés-español)*. Castellón: Universitat Jaume I.

- Schafroth, E. (1995). ‚Lernerwörterbücher‘ im Vergleich. Empirische Untersuchungen zu vier einsprachigen französischen Wörterbüchern. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 105(2), 113-136.
- Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds.) (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schoonheim, T., Tiberius, C., Niestadt, J & Tempelaars, R. (2012). Dictionary Use and Language Games: Getting to Know the Dictionary as Part of the Game. In Vatvedt Fjeld, R. & Torjusén, J.M. (eds.), *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress. 7-11 August 2012*. Oslo: University of Oslo, 974-979.
- Selva, Th. & Verlinde, S. (2002). L'utilisation d'un dictionnaire électronique: une étude de cas. In Braasch, A. & Povlsen, C. (eds.), *Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress, EURALEX 2002*. Copenhagen: Center for Sprogteknologi (CST), 773-784.
- Serra Borneto, Carlo (1998). La retrospesione come metodo sperimentale nella ricerca sull'apprendimento delle lingue Straniere. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, 2, 223-255.
- Sharifi, Saghar (2012). General Monolingual Persian Dictionaries and Their Users: A Case Study. In Vatvedt Fjeld, R. & Torjusén, J. M. (eds.), *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress. 7-11 August 2012*. Oslo: University of Oslo, 626-639.
- Snell-Hornby, M. (1987). Towards a learner's bilingual dictionary. In Cowie, A. P. (ed.), *The Dictionary and the Language Learner. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds, 1-3 April 1985*. Tübingen: Niemeyer, 159-170.
- Sollaci, L. B. & Pereira, M. G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey. *Journal of the Medical Library Association*, 92(3), 364-371.
- Summers, D. (1988). The role of dictionaries in language learning. In Carter, R. & McCarthy, M. (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 111-125.
- Tan, K. H. (2009). How effective is the Electronic Dictionary in Sense Discrimination? *Lexikos*, 19, 262-274.
- Tarp, S. (2008). Lexicography in the Borderland between Knowledge and

- Non-Knowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography. *Lexicographica*. Tübingen: Niemeyer.
- Tarp, S. (2009). Reflections on Lexicographical User Research. *Lexikos*, 19, 275-296.
- Tarp, S. (2013). What should we demand from an online dictionary for specialized translation? *Lexicographica*, 29, Berlin-New York: de Gruyter, 146-162.
- Taylor, A. J. (1988). Learners and English dictionaries: Some assumptions and challenges. *ILE Journal*, 10, 88-92.
- Taylor, A. J. & Chan, A. (1994). Pocket electronic dictionaries and their use. In Martin, W., Meijs, W., Moerland, M., ten Pas, E., van Sterkenburg, P. & Vossen P. (eds.), *Proceedings of the 6th EURALEX International Congress*. Amsterdam: Free University, 598-606.
- Teixeira, P. G. I. E. (2005). O Uso do Dicionário Bilíngüe Português / Espanhol no Ensino Fundamental do Colégio Dom Jaime Câmara. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Thumb, J. (2004). Dictionary Look-Up Strategies and the Bilingualised Learner's Dictionary. A Think-aloud Study. Tübingen: 275-296.
- Tinnefeld, Th. (1992). Wörterbucharbeit im Fremdsprachenstudium – Eine Fertigungsanalyse. *Fremdsprachen und Hochschule*, 34, 14-37.
- Tomaszczyk, J. (1979). Dictionaries: Users and Uses. *Glottodidactica* 12: 103-119.
- Tono, Y. (1984). On the Dictionary User's Reference Skill. Dissertation. Tokyo Gakugei University, Tokyo. <<http://leo.meikai.ac.jp/~tono/userstudy/bed1984.html>> (16.07.2021).
- Tono, Y. (1991). A good dictionary user: What makes the difference? In Ito, K., Kanatani, K. & Noda, T. (eds.), *Recent Studies on English Language Teaching*. Tokyo: Yumi, 229-252.
- Tono, Y. (2001). Research in Dictionary Use in the Context of Foreign Language Learning. Focus on Reading Comprehension. Tübingen: Niemeyer.
- Tono, Y. (2011). Application of Eye-Tracking in Efl Learners' Dictionary Look Up Process Research. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 24(1), 124-153.

- Verlinde, S. & Binon, J. (2010). Monitoring Dictionary Use in the Electronic Age. In Dykstra, A. & Schoonheim, T. (eds.), *Proceedings of the XIV Euralex International Congress*. Ljouwert: Afûk, 1144-1151.
- Vital, J. B. (2006). O uso do dicionário nas aulas de inglês em escolas do ensino fundamental: entre a competência léxica ideal e o consulente real. Três Lagoas: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- Vrbinc, A. (2008). Does Teaching Dictionary Skills Improve Dictionary Use Among Translators? In Jesenšek, V. & Lipavic Oštir, A. (eds.). *Wörterbuch und Übersetzung. 4. Internationales Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung Universität Maribor 20. Bis 22. Oktober 2006*. Hildsheim-Zürich-New York: Olms, 373-404.
- Wang, M-H. (2007). The Effects of Dictionary Skills Instruction on Reading Comprehension of Junior High EFL Students in Taiwan. Taiwan: National Sun Yat-sen University.
- Welker, H. A. (2006). O uso de dicionários: Panorama geral das pesquisas empíricas. Brasília: Thesaurus.
- Welker, H. A. (2010). Dictionary use: a general survey of empirical studies. Brasília: Author's Edition.
- Welker, H. A. (2013). Empirical research into dictionary use since 1990. In Gouws, R. H., Heid, U., Schweickard, W. & Wiegand, H. E., *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume (HSK 5.4.)*, 531-540.
- Wiegand, H. E. (1977). Nachdenken über Wörterbücher: Aktuelle Probleme. In Drosdowski, G., Henne, H. & Wiegand, H. E., *Nachdenken über Wörterbücher*. Mannheim-Wien-Zürich: Bibliographisches Institut, 51-102.
- Wiegand, H. E. (1987). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Wörterbuchbenutzungsforschung. *Lexicographica* (3), 178-227.
- Wiegand, H. E. (1998). Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. Berlin-New York: de Gruyter.
- Wiegand, H. E. (2009). Wörterbuchbenutzung bei der Übersetzung. Möglichkeiten ihrer Erforschung. In Jesenšek, V. & Lipavic Oštir, A. (eds.) *Wörterbuch und Übersetzung. 4. Internationales Kolloquium*

- zur *Lexikographie und Wörterbuchforschung*. Universität Maribor 20. Bis 22. Oktober 2006. Hildesheim-Zürich-NewYork: Olms, 1-43.
- Wiegand, H. E., Beißwenger, M., Gouws, R. H., Kammerer, M., Mann, M., Storrer, A. & Wolski, W. (eds.) (2010). *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research*, Vol. 1 (A-C). Berlin- Boston: de Gruyter.
- Wiegand, H. E., Beißwenger, M., Gouws, R. H., Kammerer, M., Mann, M., Storrer, A. & Wolski, W. (eds.) (2017). *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research*, Vol. 2 (D-H), Berlin-Boston: de Gruyter.
- Wiegand, H. E., Beißwenger, M., Gouws, R. H., Kammerer, M., Mann, M. & Wolski, W. (eds.) (2020a). *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research*, Vol. 3 (I-U) Äquivalentregister / Equivalent indexes, Berlin-Boston: de Gruyter.
- Wiegand, H. E., Beißwenger, M., Gouws, R. H., Kammerer, M., Mann, M. & Wolski, W. (eds.) (2020b). *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research*, Vol. 4 (V-Z, Nachträge A-H), Berlin-Boston: de Gruyter.
- Wiegand, H. E., Beißwenger, M., Gouws, R. H., Kammerer, M., Mann, M. & Wolski, W. (eds.) (2020c). *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research*, Vol. 5 (Äquivalentregister/ Equivalent indexes), Berlin-Boston: de Gruyter.
- Wingate, U. (2002). The Effectiveness of Different Learner Dictionaries. An Investigation into the Use of Dictionaries for Reading Comprehension by Intermediate Learners of German. Tübingen: Niemeyer.
- Wingate, U. (2004). Dictionary use – the need to teach strategies. *Language Learning Journal* (29), 5-11.
- Winkler, B. (2001). English learners' dictionaries on CD-ROM as reference and language learning tools. *ReCALL*, 13(2), 191-205.
- Wolfer, S., Bartz, Th., Weber, T., Abel, A., Meyer Ch. M., Müller-Spitzer, C. & Storrer, A. (2016). The Effectiveness of Lexicographic Tools for Optimising Written L1-Texts. *International Journal of Lexicography (IJL)*, 31(1), 1-28.

- Wolfer, S., Nied Curcio, M., Silva Dias, I. M., Müller-Spitzer, C. & Domínguez Vázquez, M. J. (2018). Combining Quantitative and Qualitative Methods in a Study on Dictionary Use. In Čibej, J., Gorjanc, V., Kosem, I. & Krek, S., *Lexicography in Global Contexts. Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress*, Ljubljana: Ljubljana University Press, Faculty of Arts, 101-112.
- Yokoyama, T. (1994). *A Study of the EFL Learners' Dictionary Look-Up Strategies: in the Case of Japanese-English Dictionary*. Tokyo: Gakugei University.
- Zacarias, R. A. S. (1997). *Lexicografia e Ensino de Línguas: Estudo das Estratégias de Utilização dos Dicionários por Alunos Brasileiros na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*. Assis: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Zikmund, W. G. (1997). *Business Research Methods*. Fort Worth: The Dryden Press-London: Harcourt Brace College Publishers.
- Zöfgen, E. (1994). *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Zöfgen, E. (2010). Wörterbuchdidaktik. In Königs, F. G. & Hallet, W. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 107-110.

Dizionari

- DIT (1996, ²2006) = DIT Dizionario Tedesco Italiano-Italiano. Tedesco. Torino: Paravia.
- DUDEN Universalwörterbuch (1989) = Dudenredaktion (²1989). Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Fenati / Rovere e Scheman (2009) = Fenati, B., Rovere, G. & Schemann, H. (2009). *Dizionario idiomático. Tedesco-Italiano. Con la collaborazione di L. Giacomina*. Bologna. Zanichelli.
- GARZANTI (1994) = *Dizionari Garzanti. Tedesco. Tedesco – Italiano. Italiano Tedesco*. Milano: Garzanti.

- GK = Giacomina, L. & Kolb, S. (eds.) (2001, ²2009, ³2014, ⁴2019). Il nuovo dizionario di Tedesco. Dizionario Tedesco-Italiano. Italiano-Tedesco. Bologna-Stuttgart: Zanichelli-Pons.
- GK smart (2011) = (Giacomina, L. & Kolb, S.) (²2011). Il Tedesco smart. Dizionario Tedesco-Italiano. Italiano-Tedesco.
- HÄCKI BUHOFFER (2014) = Häcki Buhofer, A., Dräger, M., Meier, St. & Roth, T. (2014). *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationswörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Macchi, V. (1973). I grandi dizionari Sansoni. Dizionario delle lingue italiana e tedesca. 2 vol. Firenze-Roma-Wiesbaden: Sansoni-Brandstetter.
- SANSONI (1996, 2006) = Il Sansoni Tedesco. Deutsch – Italienisch. Italiano – Tedesco. Milano: Rizzoli Larousse.
- VERDIANI (2010) = Verdiani, S. (2010). Tedesco Junior. Dizionario di apprendimento della lingua tedesca. Tedesco italiano – Italiano Tedesco. Con la collaborazione di A. Hösl Borra. Torino: Loescher.

Dizionari online (28.02.2022)

BAB.LA = <https://it.bab.la/dizionario/>, <https://it.bab.la/traduttore/>

CANOO.NET = <http://www.canoo.net/>

COLLINS = <https://www.collinsdictionary.com>

CORRIERE DELLA SERA = <https://dizionari.corriere.it/>

DEEPL = <https://www.deepl.com/translator>

DICIOS = <https://it.dicios.com/>

DICTIONARY REFERENCE = <https://www.dictionary.com/>

DUDEN = <https://www.duden.de/>

DWDS = <https://www.dwds.de/>

ELDIT = <http://eldit.eurac.edu/>

ETTINGER-PHRASEOLOGIE = <https://www.ettinger-phraseologie.de/>

LAROUSSE = <https://www.larousse.fr/dictionnaires/italien-francais>,
<https://www.larousse.fr/traducteur>

LEO = <https://dict.leo.org/italienisch-deutsch/>

LINGUEE = <https://www.linguee.de/>

PHRASEO = <https://www.phraseo.de/>

PONS = <https://de.pons.com/>

REDENSARTEN-INDEX = <https://www.redensarten-index.de/suche.php>

REVERSO CONTEXT = <https://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/>

TRECCANI = <https://www.treccani.it/vocabolario/>

URBAN DICTIONARY = <https://www.urbandictionary.com/>

WORDREFERENCE = <https://www.wordreference.com/>

Glossario

I termini lessicografici usati in quest'opera e elencati nel glossario sottostante si basano sul *Repertorio alfabetico di equivalenti italiano-tedesco* del *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research* (Wiegand et al. 2010, CD, pdf pp. 157-181). I lessicografi responsabili per la traduzione degli equivalenti dal Tedesco in Italiano, sottolineano che la maggior parte dei termini italiani sono di nuova creazione e che essi hanno le caratteristiche di iniziali suggerimenti terminologici (Wiegand et al. 2010: XXVIII, XXXIV)¹.

| Italiano | Inglese | Tedesco |
|--|---|----------------------------------|
| <i>atto d'accesso interno</i> | <i>internal access procedure</i> | <i>interne Zugriffshandlung</i> |
| <i>atto del seguire un rinvio</i> | <i>cross-referecne follo-up procedure</i> | <i>Verweisbefolgungshandlung</i> |
| <i>atto di consultazione</i> | <i>act of usage</i> | <i>Benutzungshandlung</i> |
| <i>bisogni dell'utente</i> | <i>user need</i> | <i>Benutzerbedürfnis</i> |
| <i>contesto d'utilizzazione</i> | <i>usage context</i> | <i>Benutzungskontext</i> |
| <i>contesto esterno d'utilizzazione</i> | <i>external usage context</i> | <i>äußerer Benutzungskontext</i> |
| <i>contesto interno di utilizzo</i> | <i>internal usage context</i> | <i>innerer Benutzungskontext</i> |
| <i>critica lessicografica</i> | <i>dictionary criticism</i> | <i>Wörterbuchkritik</i> |
| <i>destinatario</i> | <i>addressee</i> | <i>Adressat</i> |
| <i>didattica dei dizionari</i> | <i>dictionary didactics</i> | <i>Wörterbuchdidaktik</i> |
| <i>dizionario di apprendimento/ dizionario per apprendenti</i> | <i>learners' dictionary</i> | <i>Lernerwörterbuch</i> |
| <i>dizionario di consultazione</i> | <i>consultation dictionary</i> | <i>Konsultationswörterbuch</i> |
| <i>dizionario di costruzioni</i> | <i>dictionary of constructions</i> | <i>Konstruktionswörterbuch</i> |
| <i>dizionario di sinonimi</i> | <i>dictionary of synonyms</i> | <i>Synonymenwörterbuch</i> |
| <i>dizionario esplicativo</i> | <i>explanatory dictionary</i> | <i>Bedeutungswörterbuch</i> |

¹ In alcuni casi, purtroppo, esistono delle incongruenze tra termini dello stesso campo, p.e. *contesto d'utilizzazione* e *contesto esterno d'utilizzazione* ma *contesto interno di utilizzo*. Altri esempi sono *test sull'utenza* e *test sull'utenza monotematico* ma *test di utenza politematico* oppure *pratica generale dell'uso del dizionario* e *prassi di utilizzo del dizionario*. I termini *errore di esecuzione dell'atto* e *errore di scelta dell'atto* sono stati tradotti dai lessicografi italiani che hanno collaborato con Wiegand al *Dictionary of Lexicography and Dictionary Research*, su richiesta dell'autrice.

| | | |
|--|---|--|
| <i>dizionario per la produzione</i> | <i>production dictionary</i> | <i>Produktionswörterbuch</i> |
| <i>errore dell'utente</i> | <i>user mistake</i> | <i>Benutzerfehler</i> |
| <i>errore di consultazione</i> | <i>look-up mistake</i> | <i>Nachschlagefehler</i> |
| <i>errore di esecuzione dell'atto</i> | --- | <i>Handlungsausführungsfehler</i> |
| <i>errore di scelta dell'atto</i> | --- | <i>Handlungswahlfehler</i> |
| <i>errore di scelta di dizionario</i> | <i>dictionary choice mistake</i> | <i>Wörterbuchwahlfehler</i> |
| <i>esercizio consistente nel seguire un rinvio</i> | <i>item giving a cross-reference follow-up</i> | <i>Verweisbefolungsaufgabe</i> |
| <i>esercizio di accesso al lemma</i> | <i>lemma access assignment</i> | <i>Lemmazugriffsaufgabe</i> |
| <i>esercizio di accesso alle indicazioni</i> | <i>assignment for the access of an item</i> | <i>Angabezugriffsaufgabe</i> |
| <i>esercizio di scelta di dizionario</i> | <i>dictionary choice assignment</i> | <i>Wörterbuchwahlaufgabe</i> |
| <i>esercizio sulla conoscenza lessicografica</i> | <i>dictionary knowledge assignment</i> | <i>Wörterbuchkenntnisaufgabe</i> |
| <i>facilità d'utilizzazione, facilità d'uso, amichevolezza</i> | <i>user-friendliness</i> | <i>Benutzerfreundlichkeit</i> |
| <i>motivo d'utilizzazione</i> | <i>reason for usage</i> | <i>Benutzungsgrund</i> |
| <i>obiettivo dell'utente</i> | <i>user's aim</i> | <i>Benutzerziel/Benutzungsziel</i> |
| <i>oggetto lessicografico</i> | <i>dictionary subject matter</i> | <i>Wörterbuchgegenstand</i> |
| <i>prassi di utilizzo del dizionario</i> | <i>practice of dictionary use</i> | <i>Wörterbuchbenutzungspraxis</i> |
| <i>pratica generale dell'uso del dizionario</i> | <i>general practice of dictionary use</i> | <i>allgemeine Wörterbuchbenutzungspraxis</i> |
| <i>profilo dell'utente</i> | <i>user profile</i> | <i>Benutzerprofil</i> |
| <i>prova di utilizzazione</i> | <i>usage task</i> | <i>Benutzungsaufgabe</i> |
| <i>ricerca lessicografia</i> | <i>dictionary research</i> | <i>Wörterbuchforschung</i> |
| <i>ricerca lessicografica critica</i> | <i>critical dictionary research</i> | <i>Kritische Wörterbuchforschung</i> |
| <i>ricerca sull'uso del dizionario</i> | <i>research into Dictionary use</i> | <i>Wörterbuchbenutzungsforschung</i> |
| <i>scelta appropriata di dizionario</i> | <i>appropriate dictionary choice</i> | <i>angemessene Wörterbuchwahl</i> |
| <i>situazione d'utilizzazione</i> | <i>situation of usage</i> | <i>Benutzungssituation</i> |
| <i>situazione di consultazione determinata da conflitto</i> | <i>conflict-determined consultation situation</i> | <i>Konfliktbedingte Konsultationssituation</i> |
| <i>struttura d'accesso</i> | <i>access structure</i> | <i>Zugriffsstruktur</i> |
| <i>test consistente nel seguire un rinvio</i> | <i>cross-reference follow-up test</i> | <i>Verweisbefolungstest</i> |

| | | |
|---|--|---------------------------------------|
| <i>test di accesso al lemma</i> | <i>lemma access test</i> | <i>Lemmazugriffstest</i> |
| <i>test di accesso alle indicazioni</i> | <i>test for the access of an item</i> | <i>Angabezugriffstest</i> |
| <i>test di conoscenza lessicografica</i> | <i>dictionary knowledge test</i> | <i>Wörterbuchkenntnistest</i> |
| <i>test di scelta di dizionario</i> | <i>dictionary choice test</i> | <i>Wörterbuchwahltest</i> |
| <i>test di utenza politematico</i> | <i>poly-thematic user test</i> | <i>polythematischer Benutzertest</i> |
| <i>test di utilizzo del dizionario</i> | <i>dictionary use test</i> | <i>Wörterbuchbenutzungstest</i> |
| <i>test sull'utenza</i> | <i>user test</i> | <i>Benutzertest</i> |
| <i>test sull'utenza monotematico</i> | <i>monothematical user test</i> | <i>monothematischer Benutzertest</i> |
| <i>testo parallelo</i> | <i>parallel text</i> | <i>Paralleltext</i> |
| <i>tipo di utilizzazione</i> | <i>type of usage</i> | <i>Benutzungsart</i> |
| <i>tipo di utilizzazione non usuale</i> | <i>type of usage, non-usual</i> | <i>Benutzungsart, nicht usuelle</i> |
| <i>tipo di utilizzazione usuale</i> | <i>type of usage, usual</i> | <i>Benutzungsart, usuelle</i> |
| <i>utente</i> | <i>user</i> | <i>Benutzer (Wörterbuchbenutzer)</i> |
| <i>utente di lingua straniera</i> | <i>foreign language user</i> | <i>fremdsprachlicher Benutzer</i> |
| <i>utente disinformato</i> | <i>uninformed user</i> | <i>unkundiger Benutzer</i> |
| <i>utente esperto</i> | <i>experienced user</i> | <i>erfahrener Benutzer</i> |
| <i>utente ex actu</i> | <i>non-active user</i> | <i>Benutzer ex-actu</i> |
| <i>utente in actu</i> | <i>active user</i> | <i>Benutzer in-actu</i> |
| <i>utente informato</i> | <i>knowledgeable user</i> | <i>kundiger Benutzer</i> |
| <i>utente iniziato</i> | <i>knowledgeable user</i> | <i>eingeweihter Benutzer</i> |
| <i>utente insoddisfatto</i> | <i>unsuccessful user</i> | <i>erfolgloser Benutzer</i> |
| <i>utente istruito</i> | <i>skilled user</i> | <i>geschulter Benutzer</i> |
| <i>utente madrelingua</i> | <i>mother-tongue user</i> | <i>muttersprachlicher Benutzer</i> |
| <i>utente post actum</i> | <i>postactive user</i> | <i>Benutzer post-actum</i> |
| <i>utente potenziale</i> | <i>potential user</i> | <i>potentieller Benutzer</i> |
| <i>utente principiante</i> | <i>usage learner</i> | <i>Wörterbuchlerner</i> |
| <i>utente profano</i> | <i>lay user</i> | <i>Laienbenutzer</i> |
| <i>utente scientifico</i> | <i>scientific user</i> | <i>wissenschaftlicher Benutzer</i> |
| <i>utente soddisfatto</i> | <i>successful user</i> | <i>erfolgreicher Benutzer</i> |
| <i>verbale d'osservazione dell'utente</i> | <i>protocol of user observation</i> | <i>Benutzerbeobachtungsprotokoll</i> |
| <i>verbale d'utilizzazione</i> | <i>usage record</i> | <i>Benutzungsprotokoll</i> |
| <i>verbale d'utilizzazione direttivo</i> | <i>instructional protocol of usage</i> | <i>direktives Benutzungsprotokoll</i> |

| | | |
|--|--|---|
| <i>verbale d'utilizzazione non direttivo</i> | <i>non instructional protocol of usage</i> | <i>nichtdirektives Benutzungsprotokoll</i> |
| <i>Verbale orale think-aloud</i> | <i>think-aloud-protocols (TAP)</i> | <i>Denke-Laut-Protokoll/Laut-Denken-Protokoll</i> |

Le 15 tesi di Villa Vigoni

Dizionari per il futuro – Il futuro dei dizionari Le sfide della lessicografia nella società digitale

Dal 26.11.2018 al 28.11.2018, diciotto specialisti nei settori della metalessicografia, della lessicografia pratica, del tedesco lingua straniera (L2), dell'italianistica, della traduttologia e della linguistica empirica si sono incontrati a Villa Vigoni, sul lago di Como, per un workshop in cui si è discusso delle sfide future della lessicografia.¹ A conclusione dei lavori sono state elaborate le 15 Tesi di Villa Vigoni sulla lessicografia riportate qui di seguito.

1. I dizionari del futuro sono sistemi di informazione lessicale e linguistica che contengono i dati lessicografici esistenti, accolgono il plurilinguismo e le varietà linguistiche, e dove ciascuno trova risposte alle proprie lacune e supporto nei processi di scrittura e revisione dei testi.
2. I sistemi di informazione lessicale devono diventare un argomento centrale del dibattito pubblico. Occorre sensibilizzare l'opinione pubblica sulla necessità di garantire un'elevata qualità dell'offerta di dati online.
3. La lessicografia pratica deve essere consapevole della propria responsabilità sociale e mirare a una descrizione completa e pluralistica della realtà linguistica ed extralinguistica. A questo scopo deve indicare con chiarezza il suo ambito di analisi e le priorità lessicografiche assunte di volta in volta.
4. Le università e gli istituti pubblici di ricerca, in quanto istituzioni indipendenti, devono partecipare attivamente al dibattito e alla valutazione critica dei sistemi d'informazione lessicale.
5. Le modifiche lessicografiche nei sistemi d'informazione online

¹ chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.villavigoni.eu%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F01%2Fabschlussbericht_Nied-Curcio_11_2018.pdf&clen=713416&chunk=true (28.02.2022)

devono essere registrate e conservate in modo da renderle durevolmente disponibili come documentazione all'interno del processo scientifico.

6. La lessicografia necessita di partner e alleati: le soluzioni e le sfide per la lessicografia del futuro richiedono, in una prospettiva europea, lo scambio interdisciplinare tra istituti di ricerca, accademie, editori e rappresentanti del settore privato.
7. Un importante compito della lessicografia del futuro digitale è l'aggregazione ordinata di dati generati automaticamente da corpora testuali ed elaborati in modo mirato, nonché una presentazione orientata all'utente. La rilevanza sociale di questi sistemi d'informazione si consolida quando i corpora sui quali si basano riflettono l'intero spettro linguistico e sono liberamente accessibili ai ricercatori.
8. La ricerca metalessicografica deve essere intesa come scienza culturale che riunisce lessicografia pratica, linguistica, informatica, scienze librarie e documentarie in progetti interdisciplinari.
9. Nella moderna società dell'informazione, è necessario che il mondo scientifico guidi un processo di standardizzazione della terminologia metalessicografica di base, poiché una buona teoria si traduce in un generale miglioramento della lessicografia pratica.
10. La lessicografia scientifica deve diventare sempre più creativa dal punto di vista grafico-visuale, osare sperimentazioni con i formati digitali facendo leva sull'interesse del pubblico per le questioni linguistiche. Il sostegno statale deve concentrarsi sui progetti lessicografici maggiormente innovativi.
11. I progetti lessicografici devono essere maggiormente orientati alle esigenze specifiche degli utenti (di L1 e L2, nell'ambito della traduzione ecc.), alle loro azioni linguistiche e intenzioni comunicative. La lessicografia ha infatti per oggetto la lingua, e l'apprendimento e la comprensione delle lingue è una competenza centrale nel mondo globalizzato.
12. Le conoscenze scientifiche sull'uso dei sistemi d'informazione

- lessicografica e sulla prassi di insegnamento e traduzione devono confluire in misura maggiore nel processo lessicografico.
13. La lessicografia è chiamata a sviluppare nuove idee finalizzate a una partecipazione produttiva degli utenti ai sistemi d'informazione lessicale.
 14. L'offerta di dati digitali nei sistemi d'informazione del futuro deve essere considerata un importante strumento di *formazione continua*, in modo che l'utilizzo critico delle risorse si affermi come competenza chiave strategica, da integrare anche nella formazione e nell'aggiornamento professionale degli insegnanti.
 15. La lessicografia ha bisogno di progetti didattici per l'utilizzo dei sistemi d'informazione lessicografica nell'insegnamento. Le competenze mediatiche degli utenti devono diventare parte integrante di questo processo.

Le attività lessicografiche svolgono un ruolo significativo nella società e la classificazione della lessicografia come prassi culturale dimostra l'importante ruolo pedagogico-culturale della lessicografia. Anche se i dizionari e enciclopedie sono cambiati in termini di struttura, aspetto e medium – soprattutto per via della globalizzazione e della digitalizzazione – le opere lessicografiche di consultazione dovrebbero sempre costituire uno strumento centrale e fondamentale non solo per la traduzione e per l'apprendimento di una lingua straniera; la loro adeguata consultazione fa parte delle strategie di apprendimento e della *media literacy*. (Consiglio d'Europa 2001, 2018) Tuttavia, nella realtà quotidiana dell'insegnamento delle lingue straniere sembra che l'uso di una risorsa lessicografica non sia un argomento molto importante. Grazie alla nascita di un nuovo ambito di ricerca all'interno della metalessicografia – *la ricerca sull'uso del dizionario* (ingl. *Research into dictionary use*; ted. *Wörterbuchbenutzungsforschung*), negli ultimi decenni, sono apparsi studi empirici sull'uso del dizionario nell'insegnamento, anche su quello elettronico. Per questo motivo sono disponibili dati molto concreti. Nella presente pubblicazione, la ricerca sull'uso del dizionario, con le sue questioni metodologiche, viene ampiamente trattata per la prima volta in lingua italiana. Inoltre, si presenta una *overview* degli studi empirici in cui l'apprendente di lingue straniere sta al centro dell'attenzione. Alla fine sono descritti, più in dettaglio, studi empirici, condotti dall'autrice nell'ambito del Tedesco come lingua straniera.



Martina Nied Curcio è professore di Lingua e Linguistica Tedesca presso l'Università di Roma Tre. I suoi interessi di ricerca riguardano la linguistica contrastiva, la valenza, la fraseologia, la lessicografia, la didattica e la metodologia del tedesco come lingua straniera, in particolare la mediazione linguistica e culturale, e l'educazione linguistica plurilingue. Da molti anni è attiva nella formazione e nel perfezionamento degli insegnanti di tedesco come lingua straniera in Germania e in Italia e dal 2014 è direttrice del programma Erasmus Mundus “European Master in Lexicography (EMLex)” in Italia.