

La didattica della lingua francese, la linguistica dei corpora e l'inclusione Una proposta metodologica

Sonia Di Vito

Università della Tuscia, Italia

Abstract One of the most obvious difficulties in a foreign language class is to generate interest and to actively involve all the students. Based on the hypothesis that DDL (Data-Driven Learning) would be a good practice in teaching a foreign language also for middle school students, we proposed the learning of some linguistic phenomena concerning French grammar (morphology, syntax) through concordance analysis in FLE classes. Our DDL courses were held with the collaboration of our FLE colleagues. The students learned to use an adequate metalanguage to describe the discovered phenomena and they became aware of the importance of the linguistic context of a keyword.

Keywords DDL. Teaching FLE. Grammar. Morphology. Young learners.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il DDL e la didattica della lingua francese: una sperimentazione. – 2.1 Considerazioni preliminari sul DDL e le sue applicazioni nella didattica del francese. – 2.2 Sperimentare il DDL in una classe di francese delle medie. – 2.3 La costituzione del corpus di testi. – 2.4 L'analisi di concordanze. – 3 DDL e inclusione. – 4 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-06-21
Accepted	2019-11-28
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Di Vito, Sonia (2019). "La didattica della lingua francese, la linguistica dei corpora e l'inclusione. Una proposta metodologica". *EL.LE*, 8(2), 305-322.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/003

1 Introduzione

Fin dai suoi inizi, la ricerca sui corpora linguistici (Johns 1991; Francis 1993; Cobb 1997; Leech 1997, solo per citarne alcuni) ha evidenziato le potenzialità del metodo *data-driven* (d'ora in poi DDL) basato sull'analisi di dati linguistici autentici nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere. Più specificamente, Johns (1991) ha affermato che le classi di lingua dovrebbero essere laboratori pratici in cui gli studenti possano osservare documenti autentici e mettere in evidenza le regolarità della lingua che stanno studiando. Il suo approccio è incentrato sugli studenti che sono considerati protagonisti del loro apprendimento. Tuttavia, nonostante il grande entusiasmo manifestato nella comunità scientifica per i vantaggi di questo approccio sia in ambito dell'analisi linguistica che in ambito della didattica delle lingue (in particolare della lingua inglese) a livello universitario, essa costituisce una pratica che «has not made major inroads to mainstream language teaching» (Boulton 2009b, 1). Per il francese sono state riscontrate difficoltà a trovare studi che testimoniassero l'uso concreto di dati linguistici autentici in classe. I lavori ritrovati riguardano in particolare delle proposte di utilizzo dei corpora linguistici e dei programmi di concordanze nelle classi di *français langue étrangère* (Kamber 2011), delle applicazioni di utilizzo di corpora per analizzare fenomeni semantici (la sinonimia), lessicali (lo studio delle collocazioni del lessico relativo all'ambiente) o grammaticali (lo studio dell'uso delle preposizioni temporali) con studenti universitari (Di Vito 2013), delle sperimentazioni di analisi su corpora proposte a studenti universitari di un Master1 in *Didactique du FLE* (Giuliani, Hannachi 2010) oppure degli utilizzi di un corpus scientifico per imparare a scrivere articoli accademici (Cavalla, Loiseau 2013).¹

Inoltre, per quanto riguarda l'utilizzo degli strumenti legati alla linguistica dei corpora nelle classi di lingua francese in Italia, non si riscontrano lavori che descrivano applicazioni didattiche con studenti universitari (eccetto Di Vito 2013 citato in precedenza) o con alunni di scuole secondarie (di primo e secondo grado). L'idea però che l'applicazione del metodo DDL possa favorire anche l'apprendimento della lingua francese è stata oggetto di una sperimentazione eseguita in un contesto scolastico di scuola secondaria di primo grado: sono stati proposti degli argomenti di natura morfologica e grammaticale ad alunni di seconda media che studiano il francese come seconda lingua straniera. Il punto di partenza che ha spinto le insegnanti di francese coinvolte nella sperimentazione a voler utilizzare questo metodo nelle loro classi è la constatazione che gli studenti tendono

¹ Per maggiori dettagli sugli studi che riguardano l'insegnamento del FLE e il *data-driven learning* si veda Di Vito 2019, 172-4.

ad avere difficoltà a memorizzare le regole, soprattutto perché queste ultime sono troppo astratte. Con l'approccio DDL, gli argomenti sono presentati come attività di scoperta e gli alunni sono invitati ad osservare la lingua autentica in modo da trovare autonomamente regolarità grammaticali e morfologiche di essa.

Prima di attuare la sperimentazione, si è cercato di riflettere su alcune questioni essenziali che riguardano da un lato gli strumenti da utilizzare con gli alunni in classe e dall'altro l'implicazione dell'insegnante non soltanto nella costituzione del corpus ma anche rispetto al suo ruolo e al suo stile di insegnamento durante le lezioni. Nel presente contributo verranno messe in evidenza tali riflessioni, supportate dall'analisi delle dinamiche di apprendimento e di insegnamento che sono state rilevate durante le lezioni.

2 Il DDL e la didattica della lingua francese: una sperimentazione

2.1 Considerazioni preliminari sul DDL e le sue applicazioni nella didattica del francese

Come già anticipato, sono numerosi gli studi che presentano i metodi, le tecniche e gli strumenti, i vantaggi ma anche gli svantaggi che l'approccio DDL può avere sull'insegnamento dell'inglese lingua straniera. Tuttavia, anche in questo caso, la ricerca e le sue applicazioni si sono concentrate soprattutto su studenti universitari e sono stati pochi i progetti di ricerca realizzati con altre tipologie di studenti (ad esempio adolescenti o anche preadolescenti e bambini). Alcune sperimentazioni pionieristiche sono state effettuate per lo studio dell'impatto del DDL nell'apprendimento dell'inglese (lingua madre o lingua straniera) con gli adolescenti. In particolare, il progetto di Paul Thompson e Alison Sealey (Sealey, Thompson 2007) ha coinvolto bambini dagli otto ai dieci anni e mirava ad osservare l'apprendimento della loro lingua madre attraverso attività basate sull'uso di corpora. Le attività hanno permesso ai ricercatori di riflettere sullo sviluppo di una consapevolezza metalinguistica da parte di giovanissimi alunni in quanto esse hanno riguardato l'uso di categorie metalinguistiche utilizzate per descrivere la propria lingua madre. Un altro studio (Rapti 2013) si è concentrato sull'impatto del DDL sulla motivazione e sull'apprendimento della grammatica. Questa ricerca, realizzata in Grecia, ha coinvolto un totale di 28 studenti (non solo greci ma anche alcuni studenti di nazionalità miste) di EFL di età compresa tra i tredici e i quindici anni, che sono stati divisi in due gruppi (un gruppo di controllo, che ha ricevuto istruzioni convenzionali utilizzando un manuale di grammatica, e un gruppo sperimentale, che

ha svolto le attività proposte basandosi sull'analisi delle concordanze). Lo studio ha messo in evidenza l'importanza della mediazione degli insegnanti e suggerisce di applicare il DDL in classe all'inizio come complemento agli approcci didattici convenzionali e in seguito come unico metodo, nel momento in cui gli studenti si sentono a proprio agio nell'esplorare il corpus e nell'analizzare le concordanze.

In un recentissimo volume (Crosthwaite 2019), sono state presentate inoltre le ricerche e sperimentazioni effettuate con studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, che mettono in evidenza le *best practices* sviluppate con alunni più giovani (2019, IV), la maggior parte delle quali riguardanti l'insegnamento dell'inglese lingua straniera.

Questi studi hanno permesso di stabilire un protocollo di realizzazione della sperimentazione proposta per l'insegnamento della lingua francese a giovanissimi studenti.

Come anticipato nell'introduzione, oltre alla constatazione della non numerosa produzione scientifica che riguarda la didattica della lingua francese attraverso gli strumenti della linguistica dei corpora, ad ogni livello di istruzione, occorre sottolineare anche il fatto che la formazione in didattica delle lingue straniere non presuppone né la presentazione della linguistica dei corpora e dei suoi strumenti utilizzabili in questo tipo di insegnamento delle lingue straniere, né delle modalità di analisi delle concordanze. Infatti, le docenti coinvolte nell'esperimento, non essendo formate alla metodologia DDL, hanno seguito una formazione di base sulla linguistica dei corpora (cosa è e quali sono gli strumenti) e sull'analisi delle concordanze (come utilizzare questi strumenti nella didattica) e hanno potuto sperimentare a loro volta quanto l'approccio DDL sia un processo stimolante per tutti (e presumibilmente anche per gli alunni più giovani). Durante questi incontri laboratoriali, ai tre insegnanti è stato chiesto di condurre una ricerca su un corpus online² sui punti grammaticali che ritenevano meritevoli di essere esplorati. Hanno immediatamente notato il potenziale di un tale approccio di insegnamento/apprendimento nelle loro classi.

2.2 Sperimentare il DDL in una classe di francese delle medie

Il progetto *Apprentissage sur corpus* è iniziato nel mese di novembre 2017 ed è durato fino al mese di gennaio 2018, presso la Scuola Secondaria di Primo grado (ex scuola media) dell'istituto comprensivo Cassino^{2,3} plesso della Scuola Media «G. Conte». Si è sperimentato l'approccio DDL con sei classi di seconda media, per un totale

² <https://www.lex Tutor.ca/>.

³ <https://www.iccassino2.edu.it/>.

di 127 studenti che avevano iniziato lo studio del francese nell'anno precedente; gli incontri hanno coperto 3 ore di lezione per ognuna delle sei classi, per un totale di 18 ore di attività e di osservazione.

Lo scopo di questa prima fase⁴ di sperimentazione è stato quello di osservare la reazione degli studenti rispetto a questo nuovo approccio didattico alla grammatica e il loro impegno nello scoprire le regole d'uso della lingua francese.

Il lavoro vero e proprio con gli studenti, come già anticipato, era stato preceduto da incontri con le docenti; tali incontri hanno permesso altresì di stabilire gli argomenti di natura sintattica e grammaticale che sarebbero stati presentati agli studenti nei mesi successivi. Agli elementi di natura lessicale e culturale, nonché alle competenze pragmatiche stabiliti come obiettivi da raggiungere nel periodo della sperimentazione sono stati abbinati i seguenti elementi grammaticali, trattati con un approccio DDL: l'uso dell'aggettivo interrogativo *quel*, degli aggettivi dimostrativi (*ce, cet, celle e ces*), l'uso di espressioni di quantità (differenza fra *très et beaucoup*) e la presentazione della coniugazione di verbi irregolari al presente dell'indicativo (in particolare il verbo *mettre*). È stata proposta inoltre una attività di *warm up* durante la quale gli alunni hanno osservato un elemento linguistico italiano (la parola *loro*, che è stata analizzata osservandone le collocazioni; Di Vito 2018, 57; 2019, 177-8⁵).

Il lavoro in classe è stato suddiviso in varie fasi.

All'inizio sono state consegnate agli alunni di volta in volta le concordanze⁶ dei vari argomenti oggetto di osservazione, come mostra in figura 1:

fait régulièrement le portrait d'aventurières). **Quelle attitude** face à la pornographie ? Le Présid
1 4 déjà à parler d'un « brevet 2018 ». Alors, **quel brevet** allez-vous passer cette année ? Des
laisser les autres pays se débrouiller seuls. **Quelles conséquences** ? Depuis à peu près 70 ans, l
02 9 la façon de vivre est si différente ! » **Quel effet** ça fait de quitter les siens ? «
fiques. Impressionnant ! Et bientôt, devine dans **quel magazine** ? Et puis, sus des glaces ! Dallo,
101 13 assure, ce n'était pas n'importe **quel poisson** clown, c'était Nemo !! XD Près

Figura 1 Linee di concordanze del lemma *quel*

⁴ Si parla di prima fase di sperimentazione in quanto è in programma una seconda fase di sperimentazione con alunni di altre classi in cui il DDL verrà inserito nel percorso di studi dell'intero anno scolastico, e non solo considerato come una sperimentazione.

⁵ Lo studio della parola *loro* ha permesso alle docenti di notare come un'attività svolta attraverso il *data-driven learning* potrebbe essere sfruttata anche per l'osservazione della L1 degli alunni, che sono arrivati, alla fine dell'attività, a fare uno schema dell'uso di questa parola in italiano (Di Vito 2019, 178).

⁶ Le concordanze, come si evince osservando la figura 1, sono delle righe di testo nelle quali la parola-chiave appare al centro della riga circondata dal cotesto destro e sinistro.

Come si può osservare, al centro di ogni riga, è stata messa in evidenza la parola-chiave, in questo caso *quel*, preceduta e seguita da una stringa di parole, il più delle volte non corrispondente alla totalità della frase.⁷ Anche il contesto a destra e/o a sinistra della parola chiave è stato messo in evidenza per guidare l'osservazione degli studenti (osservazione a partire dalla quale gli alunni hanno potuto poi avanzare le loro ipotesi sull'uso delle parole-chiave).

L'elemento grammaticale è stato introdotto agli alunni dall'insegnante, il quale ha chiesto loro di osservare l'elenco delle concordanze. Le osservazioni hanno permesso agli alunni di completare una griglia. Nel caso di *quel*, per esempio, hanno dovuto inserire le diverse forme di questo aggettivo associandole al genere e al numero del sostantivo che le seguiva. La novità dell'attività è consistita proprio in questa loro scoperta della regola grammaticale che sottintende l'uso delle varie forme: gli alunni sono stati gli 'Sherlock Holmes' della situazione, alla ricerca della regola d'uso.

Al termine dell'attività di scoperta, l'insegnante, guidato dagli alunni, ha inserito nella griglia, riportata anche alla lavagna, i risultati dell'osservazione; gli alunni sono stati a loro volta sollecitati a formulare per iscritto la regola scoperta.

Infine, per sistematizzare e interiorizzare la regola scoperta, sono stati proposti esercizi di riempimento o esercizi di creazione di frasi utilizzando gli elementi analizzati.

2.3 La costituzione del corpus di testi

Prima di iniziare l'esperimento nelle classi delle medie, sono state effettuate delle riflessioni riguardanti la composizione del corpus da utilizzare nella sperimentazione.

Uno degli elementi definatori della risorsa 'corpus', in linguistica dei corpora, è che esso sia compilato seguendo dei criteri specifici ben definiti e, in base a tali criteri, sono a disposizione della comunità scientifica, di ricerca e di didattica, diverse tipologie di corpora (corpora di lingua generale, corpora per scopi specifici, corpora paralleli o comparabili, etc.). Queste risorse possono essere più o meno disponibili gratuitamente (vedi, ad esempio, l'elenco in Boulton,

⁷ Questa è la particolarità delle concordanze estratte da un corpus: l'utente può stabilire la lunghezza (in termini di numeri di caratteri che precedono e seguono la parola-chiave) del contesto legato alla parola-chiave che sta osservando. Per questo motivo, una riga di concordanze può apparire anche con delle parole troncate, e ciò potrebbe generare smarrimento negli studenti che non possono analizzare una frase nella sua interezza. Tuttavia, come osservato durante le attività di sperimentazione, gli alunni non sembravano troppo disturbati dalla troncatura delle frasi, in quanto ciò non ha impedito l'osservazione e la scoperta della regolarità del fenomeno linguistico analizzato.

Tyne 2014, Annexe 1, 295-2018). Esistono anche per la lingua francese dei corpus già costituiti (per esempio il corpus presente sul sito <https://www.lextutor.ca/>, oppure quello utilizzabile sul sito di SketchEngine⁸) tra quelli disponibili online; tuttavia l'ipotesi di avvalersi di tali risorse è stata scartata poiché la lingua utilizzata in questi corpora è troppo complessa per alunni di scuole medie. Infatti, se osserviamo la figura 2, che mostra la ricerca della parola *ce* sul sito web di Compleat lexical tutor⁹ solo alcuni degli elementi lessicali associati con questa parola possono essere facilmente compresi da alunni dodicenni. La comprensione di tali elementi è importante ai fini della nostra attività per stabilire l'uso di *ce* e la regola grammaticale soggiacente. Inoltre, quelle mostrate sono soltanto le prime 25 di 2.499 occorrenze totali.

003.	<input type="checkbox"/>	découvert une nouvelle comète qui porte leur nom. CE "amateurs" bénéficient évidemment d'un matériel
004.	<input type="checkbox"/>	le a manifesté plus d'intérêt que d'adhésion pour CE "chantre de la modernité". Tout en relevant des
005.	<input type="checkbox"/>	divent leurs commandes par la poste. En ordonnant CE "descentes" douaniers, l'Etat veut s'assurer
006.	<input type="checkbox"/>	aires sont de plus en plus critiques à l'égard de CE "diplomatie des sanctions" qui fait la part
007.	<input type="checkbox"/>	Unis après plusieurs années d'expansion soutenue. CE "déconnexion" boursière tient surtout à la c
008.	<input type="checkbox"/>	ce qui était de longue date parfaitement notoire. CE "décoverte" est le fruit du choc, maintenant
009.	<input type="checkbox"/>	e gagner moi-même mon repas, ma robe, mon loyer", CE "défiance sauvage, le dégoût du milieu où j'
010.	<input type="checkbox"/>	onnu la guerre comprend mal le désenchantement de CE "enfants gâtés". On stigmatise leur "révolte m
011.	<input type="checkbox"/>	our deux des quatre projets, dont Speedrail, mais CE "fuite" avait retardé de plusieurs semaines
012.	<input type="checkbox"/>	des Noirs Américains. Jusqu'à imposer à leur tour CE "fureur de dire". Dans le Midi aussi, on all
013.	<input type="checkbox"/>	me en peu de mots : "Tu vois là-haut ? On y va !" CE "là- haut" n'est rien moins que le Requiem de M
014.	<input type="checkbox"/>	fois, comment à s'inquiéter de l'apparition de CE "mamouths" capables de cartelliser les marchés
015.	<input type="checkbox"/>	dans le Mia." À l'époque, beaucoup se méfient de CE "musiques d'Arabes". "Les boîtes de nuit refus
016.	<input type="checkbox"/>	degoût de soi-même" et menacée par le populisme, CE "mélange d'extrémisme et d'indifférence". En ja
017.	<input type="checkbox"/>	Pizanti), un prestidigitateur. La famille a refusé CE "mesalliance". Depuis, illusio, voyageant de
018.	<input type="checkbox"/>	, en renonçant définitivement et solennellement à CE "nationalisme" et en acceptant la réalité géopo
019.	<input type="checkbox"/>	es ont retransmis en direct les trois récitals de CE "nouveaux interprètes" pour une nouvelle nuit
020.	<input type="checkbox"/>	u critique Antonio Frete, les caractéristiques de CE "pensiero portante" c'est-à-dire une pensée qui
021.	<input type="checkbox"/>	s'est, cette fois, félicitée de l'intervention de CE "personnalité morale respectée par tout le m
022.	<input type="checkbox"/>	"il entreprenait épisodiquement afin de canaliser CE "plais de la Chine", comme furent surnommés l
023.	<input type="checkbox"/>	secrétaire d'Etat à la santé, n'approuvait-il pas CE "plan ambitieux et hardi" ? L'actuel conseiller
024.	<input type="checkbox"/>	cela n'est plus du tout d'actualité, de dire que CE "poésie" est engagée. Mais elle ouvre les ye
025.	<input type="checkbox"/>	"Frère adossé", le livre explique l'utilisation de CE "procédé simple et habile", qui consiste à dépo
026.	<input type="checkbox"/>	américaines de résister à la vive concurrence dans CE "provinces" de l'Islam, de l'Hindouisme ou d'E
027.	<input type="checkbox"/>	L'hebdomadaire d'extrême droite Minute stigmatise CE "purs produits des ghettos maghrébins" et les

Figura 2 Linee di concordanze del lemma *ce*

Si è quindi deciso di raccogliere un corpus specifico, contenente documenti scritti per giovani francofoni aventi circa la stessa età dei nostri studenti (preadolescenti e adolescenti): testi facilmente comprensibili dagli studenti grazie al lessico e alle strutture sintattiche e grammaticali utilizzate. Sono stati scaricati da Internet i testi degli articoli delle riviste *Geo Ados*¹⁰ e *Le Monde des Ados*.¹¹ Il primo

⁸ SketchEngine è un estrattore di concordanze online disponibile su abbonamento, che offre la possibilità di analisi linguistiche molto affinate attraverso lo studio di corpora di milioni di parole (<https://www.sketchengine.eu/>).

⁹ <https://www.lextutor.ca/conc/fr/>.

¹⁰ Per ulteriori informazioni consultare il sito <https://www.geoado.com/>.

¹¹ <http://www.lemonddesados.fr/>.

è scritto per ragazzi dai dieci ai quindici anni e tratta argomenti legati alle discipline studiate a scuola dai ragazzi di quella età o temi legati ai loro interessi, per esempio la natura, i popoli, la storia, il corpo umano, il cinema, i giochi, la letteratura, etc. *Le Monde des Ados* invece è periodico che decifra l'attualità presentando a preadolescenti e adolescenti notizie, immagini e dossier su argomenti specifici e importanti.

Il secondo aspetto sul quale è necessario soffermarsi quando si sta costituendo un corpus è la questione delle sue dimensioni. Come afferma Boulton (Boulton, Tyne 2014, 131), non esiste una dimensione minima per un corpus linguistico perché essa dipende principalmente dallo scopo per il quale quel corpus è stato creato. Lo stesso Boulton afferma che se si vuole analizzare una varietà precisa di lingua, le nostre analisi possono essere valide anche con un corpus ridotto (2014, 128). Uno degli elementi che sono stati presi in considerazione per stabilire se la dimensione del corpus fosse adatta alla tipologia di attività prevista in classe, è stata la presenza o meno degli argomenti che si volevano esaminare nel corso della sperimentazione. In effetti, in una prima fase di costituzione del corpus, sono state estratte pochissime occorrenze delle varie forme di *mettre* al presente indicativo; questo non stava a significare che le forme non esistessero nella lingua, ma solo che i testi raccolti nel corpus non le contenevano. Pertanto, si è dovuto estendere il numero di articoli componenti il corpus per aumentare la frequenza di tali parole (nel corpus Lextutor sono state riscontrate 1.620 occorrenze per la parola *mettre*¹²). Allo stato attuale, il nostro corpus,¹³ chiamato *Corpus Junior_fr*, si compone di 23 articoli, per un totale di circa 10 mila parole. Anche se gli elementi linguistici analizzati non sono stati numerosi, non si è riscontrata la necessità di un corpus di grandi dimensioni per lavorare con alunni molto giovani.

Accanto al corpus in francese, si sta costruendo anche un corpus italiano, chiamato *Corpus Junior_it*, che si compone di articoli tratti dal periodico *Focus Junior*, comprendente 22 articoli per un totale di 8 mila parole. Si è pensato di costituire anche questo secondo

12 Si deve anche tener conto del fatto che alcune forme sono connesse più di altre all'atto enunciativo, come la prima e la seconda persona singolare e la seconda persona plurale. È difficile trovare tali forme in un corpus giornalistico come è risultato nel corso dell'analisi di *mettre* nel corpus Lextutor: solo due occorrenze di *mettez* e nessuna per *met*s (rispettivamente forme della seconda persona plurale e della prima e seconda persona singolare del verbo *mettre*).

13 Il nostro corpus, come detto in precedenza, è composto da articoli di giornale, e quindi da un determinato genere testuale e discorsivo. Esso pertanto non è del tutto adatto all'analisi di fenomeni linguistici legati a particolari contesti discorsivi (ad esempio, per lo studio delle interazioni che avvengono nei ristoranti, quando si trattano argomenti - anche grammaticali come possono essere gli articoli partitivi - legati al lessico dell'alimentazione dunque).

corpus per poter realizzare materiali didattici riguardanti l'attività di *warm up* sulla parola italiana *loro* e per fare una riflessione meta-linguistica sull'uso della parola *molto*, prima di presentare gli equivalenti francesi *très* e *beaucoup* (*de*).

2.4 L'analisi di concordanze

Uno dei pilastri dell'apprendimento delle lingue con i corpora è l'uso di estrattori di concordanze da parte degli studenti. Tuttavia, questo non significa che l'insegnante non possa creare un ponte tra il computer e il software da un lato e l'analisi delle concordanze su carta dall'altro. Infatti, già agli inizi della ricerca sull'approccio DDL, Leech (1997) ha affermato che l'insegnante può scegliere di adottare due modalità di utilizzo dei corpora in classe: permettere agli studenti di utilizzare direttamente i corpora per i loro scopi di ricerca o guidarli nell'analisi delle linee di concordanza su carta. Gabrielatos (2005) chiama questi due approcci «la versione hard» e «la versione soft» del DDL collegandoli non solo ai diversi livelli di difficoltà delle analisi ma anche al ruolo del docente e dello studente. Boulton (2009a) ha evidenziato alcuni vantaggi che deriverebbero dal non utilizzare direttamente in classe computer, corpora e software di concordanza: (1) non c'è bisogno di laboratori informatici; (2) i materiali cartacei (preparati dagli insegnanti) evitano il rischio che gli studenti siano sopraffatti da grandi quantità di dati; (3) i suddetti materiali possono essere presentati adeguatamente agli studenti, ordinati e raggruppati in modo appropriato, con l'opportunità di scegliere quali e quante occorrenze inserire.

Durante la sperimentazione, si è optato per lavorare con le concordanze su carta, poiché l'uso di programmi di concordanza presuppone una formazione di base da parte dei loro utilizzatori in generale, e degli alunni delle scuole medie in particolare. Tale formazione richiede un tempo adeguato di cui purtroppo non si disponeva. Inoltre, anche se gli adolescenti di oggi sono considerati 'nativi digitali', non si può dare per scontata la loro capacità di utilizzare software sconosciuti e di utilizzarli al massimo delle loro potenzialità. Le difficoltà che gli studenti possono incontrare nell'uso del software potrebbero scoraggiarli e influenzare drasticamente la loro motivazione.

Inoltre, se gli alunni avessero troppe linee di concordanza da osservare, si sentirebbero persi nella loro osservazione e interpretazione e questo causerebbe una perdita di motivazione. Almeno all'inizio, finché gli studenti non abbiano acquisito familiarità con l'uso di tali strumenti di analisi e non siano diventati esperti nel metodo di osservazione, crediamo che sia importante facilitare il loro compito di ricercatori piuttosto che complicarlo con un gran numero di occorrenze da analizzare.

3 DDL e inclusione

L'inclusione è uno dei primi aspetti di cui tener conto nell'insegnamento in classi della scuola secondaria, anche se una didattica inclusiva dovrebbe essere adottata nei confronti di ogni studente, a qualsiasi livello di istruzione. Il punto di vista adottato è stato infatti quello per cui il metodo inclusivo è considerato necessario, se non indispensabile, per dare una risposta ai bisogni sociali/accademici di tutti gli alunni. Questo nostro punto di vista corrisponde a quello che è definito in Göransson e Nilhom (2014, 265) il terzo concetto di educazione inclusiva. Gli autori, parlando dell'inclusione scolastica, mettono in evidenza che, a seconda del punto di vista adottato, l'idea e la definizione di inclusione possono variare: l'inclusione può essere considerata (1) come accoglienza di alunni con disabilità nelle classi tradizionali, (2) come risposta ai bisogni sociali/accademici degli alunni con disabilità, (3) come risposta ai bisogni sociali/accademici di tutti gli alunni e (4) come creazione di comunità.

Il concetto di inclusione come risposta ai bisogni sociali/accademici di tutti gli alunni sembra condiviso anche da Zambotti, il quale asserisce che:

Il termine 'inclusione' si riferisce a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione sociale. La scuola inclusiva deve mettere in campo tutti i facilitatori possibili e rimuovere tutte le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni. (2015, 28)

Una didattica inclusiva presenta, sempre secondo Zambotti (2015, 31-5), alcuni elementi cruciali che riguardano i seguenti aspetti: (1) il gruppo classe; (2) la strategia di adattamento; (3) le strategie logico-visive, le mappe e gli ausili visivi; (4) i processi cognitivi e gli stili di apprendimento; (5) i modelli di meta-cognizione e di studio; (6) le emozioni e le variabili psicologiche nel processo di apprendimento; (7) la valutazione e il feedback.

Tarabusi (2014) inoltre stila una sorta di lista contenente tutte le buone pratiche caratterizzanti un metodo inclusivo: innanzitutto l'insegnante dovrebbe costruire un «clima democratico» in classe, promuovendo il dialogo e la comunicazione tra gli studenti; dovrebbe essere consapevole che i suoi studenti possono imparare utilizzando altri strumenti e risorse oltre ai libri o oltre alla sua spiegazione, e quindi dovrebbe incoraggiare la ricerca e le scoperte degli studenti.

Lo sviluppo di alcuni di questi aspetti grazie alla metodologia inclusiva riguarda molto da vicino anche l'approccio DDL, in particolare le modalità con le quali si è lavorato durante la sperimentazione, gli adattamenti che sono stati operati per favorire la comprensione

delle attività da svolgere e le osservazioni da parte di tutta la classe, l'adozione di materiali visivi e di strategie logico-visive che permettessero una chiara rappresentazione della regola e la presa in considerazione degli atteggiamenti degli alunni rispetto alla valorizzazione della loro autonomia.

Tali strategie inclusive strettamente legate all'approccio DDL possono essere suddivise in tre sottogruppi principali: strategie metodologiche (che riguardano questioni concernenti il metodo di lavoro adottato, per esempio il lavoro di gruppo), strategie tecniche (con particolare riferimento alla progettazione di materiali didattici) e strategie comportamentali (riguardanti il modo in cui il docente si comporta con gli studenti).

Le parole-chiave che coinvolgono il gruppo-classe, sempre secondo Zambotti (2015, 32), sono collaborazione, cooperazione e classe. Ci sono alcune strategie che possono essere utilizzate per migliorare il modo in cui gli studenti/alunni apprendono in un ambiente di gruppo: in particolare, il lavoro collaborativo a coppie e la didattica cooperativa tra piccoli gruppi. Questi metodi presuppongono la collaborazione attiva degli studenti durante la lezione. Dal punto di vista dei vari gruppi classe che hanno partecipato alla nostra sperimentazione, non c'erano casi di disabilità psicofisiche gravi, né situazioni di DSA conclamate. Tuttavia, se per educazione inclusiva si intende una educazione che cerca di fare fronte a diversi tipi di svantaggi scolastici, essa è da adottare in tutti i tipi di contesti. Si è notato che, nelle nostre classi, esistono diverse situazioni che provocano disagio scolastico: il più delle volte di natura economica, sociale e culturale (situazioni legate agli ambienti di vita extrascolastici frequentati dagli alunni), altre volte difficoltà di inserimento nel gruppo classe a causa della non conoscenza/poca conoscenza della lingua italiana (famiglie di origine straniera). Durante le lezioni abbiamo inoltre notato come alcuni alunni si rifiutassero di svolgere le attività proposte perché, a detta loro, «non sono capace di fare niente». Un'attenzione particolareggiata è stata necessaria per questi studenti al fine di convincerli non soltanto a svolgere le attività, ma soprattutto a renderli consapevoli del fatto che anche loro sarebbero stati in grado di farcela.

Durante la nostra sperimentazione infatti, gli studenti hanno potuto lavorare (cioè osservare, fare ipotesi, esplicitare regole, etc.) in piccoli gruppi, creati dalle loro insegnanti per favorire un *cooperative learning*, con la presenza di alunni 'più intuitivi' che supportavano e spronavano gli alunni che avevano bisogno di più tempo e di uno spunto di riflessione in più. Dalle osservazioni effettuate in classe, abbiamo notato che gli alunni hanno sempre teso ad una collaborazione effettiva, nella quale i ragazzi più intuitivi sono stati in grado di coinvolgere e trascinare quelli che invece facevano un po' fatica a svolgere le attività. Delle strategie metodologiche fanno parte anche

le modalità di svolgimento delle attività proposte in classe: l'attività è stata generalmente svolta secondo le varie fasi che hanno favorito il passaggio dall'osservazione generale del fenomeno ad un'analisi più approfondita dello stesso. Le fasi comprendevano: (1) presentare l'elemento da analizzare (ad esempio scrivendo l'espressione *adjectifs démonstratifs* alla lavagna e assicurandosi che tutti gli alunni riuscissero a capire di cosa si trattasse - facendo un paragone con lo stesso elemento nella lingua materna); (2) presentare il compito (nel caso di aggettivi dimostrativi, il compito riguardava la scoperta delle loro diverse forme); (3) osservare le linee di concordanza; (4) formulare ipotesi sull'uso degli elementi osservati e compilare una griglia; (5) formulare «la regola» ad alta voce e trascriverla sul proprio quaderno; (6) fare esercizi per consolidare la regola in modo che potesse essere memorizzata attraverso esercitazioni individuali.

L'adozione di strategie logico-visive, in particolare l'uso della griglia per elaborare uno schema soggiacente alla regola, sovverte in un certo senso il concetto di apprendimento secondo gli schemi tradizionali in cui l'insegnante propone degli input (la regola) e gli studenti cercano di farlo proprio attraverso la pratica degli esercizi. Nell'approccio DDL, le strategie logico-visive sono invece adottate dagli studenti nella fase finale dell'osservazione dei dati linguistici autentici contenuti nelle concordanze in quanto serviranno a loro stessi per mostrare la regola che hanno 'scoperto' attraverso l'attività di analisi.

Le strategie tecniche riguardano in particolar modo l'adattamento di materiali didattici al fine di favorire l'osservazione delle concordanze e l'esplicitazione della regola da parte degli alunni. Sono state utilizzate le concordanze di colore come mostrato nelle due figure riportate in precedenza, in modo che gli studenti potessero riconoscere immediatamente gli elementi da osservare. Di solito sono stati usati due o tre colori: uno per la parola chiave, uno per il contesto a destra e uno per le collocazioni a sinistra. I risultati delle osservazioni venivano inseriti in una griglia, disegnata sul quaderno e sulla lavagna. Per ogni elemento inserito nella griglia, gli studenti dovevano indicare un esempio tratto dalle concordanze.

Le strategie comportamentali riguardano gli stili comunicativi e di insegnamento adottati durante la lezione. Come suggeriscono Zambotti e Pontalti (2015, 98), i docenti dovrebbero creare dei collegamenti tra ciò che fa un singolo studente e ciò che fa il gruppo-classe e scegliere quelle che gli esperti chiamano «lezioni sperimentali», che si basano sull'esperienza diretta degli studenti e sulla cooperazione, il lavoro di gruppo, la scoperta e la risoluzione dei problemi. Il principio fondante della DDL è in effetti questo spirito di scoperta, la ricerca delle regolarità linguistiche che si manifestano nel sistema 'lingua', per cui si può affermare che, anche per questo motivo, il DDL adotti un approccio inclusivo. In effetti, nella

sua definizione di DDL, Tom Johns (1991, 2) afferma che lo studente di lingua straniera è una persona che lavora nel campo della ricerca; per questo motivo, accederà ai dati linguistici durante il processo di apprendimento e, soprattutto, farà le proprie ipotesi. Gavio-
li (2001, 108) d'altro canto sostiene che l'interazione con un corpus può stimolare le intuizioni degli studenti e permettere loro di formulare regole generali sul funzionamento delle lingue. L'apprendimento con il metodo DDL è visto dunque come un processo di scoperta in cui gli studenti esplorano i dati del corpus autentico, migliorando la loro fiducia e promuovendo la loro autonomia (Bernardini 2002). La spinta all'autonomia, per cui ogni studente diventa un ricercatore che lavora in un gruppo per trovare la regola nascosta nel sistema lingua, favorisce lo sviluppo di un sentimento di gratificazione e di successo che si ripercuote su ogni tipo di attività di apprendimento, aumentando di conseguenza la motivazione dello studente. È ciò che è stato constatato anche nel contesto della sperimentazione condotta, in quanto gli studenti, motivati e gratificati per aver scoperto da sé la regola che sottende un tipo di fenomeno linguistico, proponevano di ripetere costantemente questo tipo di attività. Rispetto agli stili di insegnamento, poi, si è fortemente convinti che l'insegnante dovrebbe essere una guida nel processo di apprendimento e che dovrebbe incoraggiare il più possibile la partecipazione degli alunni durante le lezioni. Durante la sperimentazione l'insegnante non è mai stato alla scrivania; sono state poste numerose domande sul formato dei materiali didattici e su ciò che gli alunni potevano notare; gli alunni sono stati incoraggiati a fare ipotesi e a condividerle con la classe promuovendo la cooperazione, la collaborazione e il lavoro di gruppo basato sull'osservazione delle linee di concordanze. Questo modello di insegnante-guida per gli studenti è quello che veniva prospettato anche da Johns (1991, 3), il quale parlava proprio di insegnante come direttore o coordinatore delle ricerche condotte dagli studenti.

4 Conclusioni

Questo contributo è scaturito da tre domande riguardanti la didattica del francese come lingua straniera: (1) È possibile adottare un approccio basato sullo studio di dati autentici per insegnare/imparare regole morfologiche e sintattiche della lingua francese ad un pubblico di giovani apprendenti? (2) Come sviluppare delle attività in modalità DDL durante una lezione con alunni di scuola media? (3) Il DDL può essere considerato un approccio inclusivo?

Per fare il punto sui risultati derivanti dalle osservazioni effettuate in classe durante le sperimentazioni, si propone di valutare svantaggi e vantaggi che sono stati riscontrati.

Partiamo innanzitutto dagli svantaggi:

- a volte abbiamo notato una 'velocità variabile' in relazione alla velocità delle osservazioni, delle riflessioni, della formulazione delle regole, etc.: sembra che per alcuni gruppi le attività siano state davvero semplici, mentre per altri abbiano richiesto più tempo; in questi casi, abbiamo dovuto integrare le attività di scoperta con esercizi appositamente preparati per sistematizzare le regole, da somministrare agli studenti/gruppi più intuitivi;
- ci si è resi conto che questo lavoro di scoperta non è adatto a tutti i tipi di fenomeni linguistici, o meglio, le osservazioni e le riflessioni da fare possono essere troppo complesse per questi giovani in alcuni casi: ad esempio, l'analisi degli articoli partitivi potrebbe causare una serie di ambiguità perché le loro forme (*du/de la/des*) non corrispondono ai soli partitivi ma anche alle preposizioni articolate o agli articoli indefiniti (la forma plurale *des*, in particolare). Quindi, gli insegnanti dovrebbero scegliere attentamente quali elementi poter studiare con il DDL;
- per quanto riguarda il lavoro in classe, è necessario dedicarvi più tempo, poiché le attività di osservazione, riflessione e formulazione dell'ipotesi richiedono più tempo di una spiegazione in cui l'insegnante è il protagonista e trasmette le proprie conoscenze agli alunni;
- occorre molto tempo per preparare questo tipo di attività (compilazione del corpus, scelta e formattazione delle concordanze);
- potrebbe essere piuttosto costoso se gli insegnanti non hanno accesso a una fotocopiatrice a colori (e in questo caso l'uso del software di concordanze permetterebbe di risparmiare denaro perché le parole-chiave e le loro collocazioni verrebbero evidenziate direttamente sullo schermo).

Accanto a questi svantaggi, sono stati notati anche numerosi vantaggi:

- gli studenti hanno acquisito automatismi nel modo in cui si osservano le linee di concordanze: ricercare la parola-chiave e analizzare il cotesto di sinistra e di destra, esprimere ad alta voce le loro ipotesi, riempire la griglia, tracciare un quadro degli usi e infine formulare da soli la 'regola grammaticale'; si è dunque potuto osservare come queste operazioni siano state assimilate dagli alunni come pratiche semi-automatiche per lo sviluppo di un processo induttivo alla base delle osservazioni;
- gli alunni hanno dimostrato una maggiore capacità di sistematizzare regole e contenuti: l'uso di griglie schematiche da compilare ha reso più chiari i risultati delle loro osservazioni;
- hanno svolto un ruolo molto attivo durante le attività, rispondendo alle richieste e partecipando attivamente alla formulazione della regola; inoltre, non ci sono state pause nelle attività per cui non si rischia la noia né la distrazione;

- la partecipazione attiva ha testimoniato il loro entusiasmo per il modo in cui queste lezioni sono state condotte: dalle affermazioni degli alunni, e dalla loro richiesta di dedicare più tempo a questo tipo di attività, possiamo infatti concludere che abbiano molto apprezzato il lavoro di gruppo e il loro status di 'osservatori/ricercatori' (cioè protagonisti) piuttosto che semplici 'auditor';
- erano sempre motivati nello svolgere la ricerca in gruppo;
- se nella prima sessione gli alunni sono stati timidi e timorosi nel rispondere e nel partecipare alla lezione, nelle lezioni successive, avendo compreso il modo di interazione richiesto, hanno superato le loro paure e hanno acquisito maggiore fiducia in se stessi.

Un'ultima considerazione si ritiene necessaria sul rapporto tra DDL e inclusione. Le osservazioni che sono state effettuate durante il lavoro nelle classi permettono di ipotizzare che l'approccio DDL possa essere considerato come un approccio inclusivo in classe, e quindi essenziale non solo per permettere ad ogni studente di raggiungere un livello di competenza simile o di imparare una lingua in modo diverso, ma anche per permettere a tutti di sviluppare un atteggiamento di sicurezza nelle proprie capacità e uno stile di apprendimento consapevole. Quindi, le attività di DDL, svolte in piccoli gruppi, potrebbero davvero migliorare l'inclusività nel contesto educativo. Inoltre, questo approccio permette agli studenti di riflettere sulla lingua straniera e anche sulla propria lingua materna e ciò aiuta a sviluppare una consapevolezza linguistica e metalinguistica.

Chiaramente, imparare le lingue con i corpora non è una panacea, soprattutto perché bisogna tener conto dei diversi stili di apprendimento; l'approccio DDL, se usato in maniera esclusiva, senza cioè l'ausilio di altre metodologie didattiche, può essere demotivante se diventa troppo meccanico. Variare lo stile di insegnamento è fondamentale nel percorso di apprendimento e l'insegnamento con i corpora linguistici può essere utilizzato come lavoro ausiliario o come materiale per raggiungere specifici obiettivi: in conclusione, ulteriori sperimentazioni, su altri tipo di contenuti, permetterebbero di capire se sia più appropriato integrare le attività basate sull'analisi di corpora ai metodi di apprendimento tradizionali per arricchirli e variarli, o se utilizzarlo come unico approccio nello studio della lingua.

Bibliografia

- Bernardini, S. (2002). «Exploring New Directions for Discovery Learning». Kettemann, B.; Marko, G. (eds), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis = Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora*. Amsterdam: Rodopi, 165-82. https://doi.org/10.1163/9789004334236_015.
- Boulton, A. (2009a). «Data-Driven Learning: on Paper, in Practice». Harris, T.; Jaén, M.M., *Corpus Linguistics in Language Teaching*. Berne: Peter Lang. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00393809v1>.
- Boulton, A. (2009b). «Data-Driven Learning: Reasonable Fears and Rational Reassurance». *Indian Journal of applied linguistics*, 35(1). https://www.researchgate.net/publication/29598965_Data-driven_learning_Reasonable_fears_and_rational_reassurance.
- Boulton A.; Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus*. Paris: Les Editions Didier.
- Carloni G. (2016). «La linguistica dei corpora». Arduini, S.; Damiani, M. (a cura di), *Linguistica applicata*. Limena: Libreria Universitaria Edizioni, 151-92.
- Cavalla, C., Loiseau, M. (2013). «Scientext comme corpus pour l'enseignement». Tutin, A.; Grossmann, F., *L'écrit scientifique: du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 163-82.
- Cobb, T. (1997). «Is There Any Measurable Learning from Hands-on Concordancing?». *System*, 25(3), 301-15.
- Corino, E. (2014). «Didattica delle lingue corpus-based». *EL.LE*, 3(2), 231-57. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/99p>.
- Crosthwaite, P. (2019). *Data-Driven Learning for the Next Generation. Corpora and DDL for Pre-Tertiary Learners*. London; New York: Routledge.
- Da Re, F.; Guasti, L. (2015). «La valutazione come processo». Zambotti, F., *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 313-14. Le Guide Erickson.
- Di Vito, S. (2013). «L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE». *Linx*, 68-69, 159-76. <https://doi.org/10.4000/Linx.1519>.
- Di Vito, S. (2018). «Apprendre le FLE à partir d'un corpus». *Les Langues Modernes*, 3, 51-60.
- Di Vito, S. (2019). «Teaching French to Young Learners through DDL». Crosthwaite 2019, 171-86.
- Francis, W.N. (1982). «Problems of Assembling and Computerizing Large Corpora». Johansson, S. (ed.), *Computer Corpora in English Language Research*. Bergen: Norwegian Computing, Centre for the Humanities, 7-24.
- Francis, G. (1993). «A Corpus-Driven Approach to Grammar: Principles, Methods and Examples». Baker, M.; Francis, G.; Tognelli-Bonelli, E. (eds), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, 137-56.
- Gabrielatos, C. (2005). «Corpora and Language Teaching: Just a Flying or Wedding Bells?». *TESL-EJ*, 8(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068106.pdf>.
- Gavioli, L. (2001). «The Learner as Researcher: Introducing Corpus Concordancing in the Classroom». Aston, G. (ed.), *Learning with Corpora*. Houston (TX): Athelstan, 108-37.
- Giuliani, D.; Hannachi, R. (2010). «Linguistique de corpus et didactique du F.L.E.: Une exploitation du corpus». *Cahiers de praxématique*, 54-55, 145-60.

- Göransson, K.; Nilholm, C. (2014). «Conceptual Diversity and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis on Research on Inclusive Education». *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265-80.
- Johns, T. (1991). «Should You be Persuaded: Two Samples of Data-Driven Learning Materials». *Classroom Concordancing: ELR Journal*, 4, s. 1-16. https://lexically.net/wordsmith/corpus_linguistics_links/Tim%20Johns%20and%20DDL.pdf.
- Kamber, A. (2011). «Contexte et sens: utilisation d'un corpus écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 55, 199-218.
- Kilgariff, A. (2001). «Comparing Corpora». *International Journal of Corpus Linguistics*, 6(1), 97-133.
- Leech, G. (1997). «Teaching and Language Corpora: A Convergence». Wichmann, A.; Fligelstone, S.; McEnery, T.; Knowles, T. (eds), *Teaching and language corpora*, New York: Addison Wesley Longman, 1-23. <https://bit.ly/2TmKwYK>.
- Rapti, N. (2013). «Data-Driven Grammar Teaching and Adolescent EFL Learners in Greece». *Studies in Variation, Contacts and Change in English. Corpus Linguistics and Variation in English: Focus on Non-Native Englishes*. Helsinki: University of Helsinki. Studies in Variation, Contacts and Change in English 13. <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/13/rapti/>.
- Scataglini, C.; Cramerotti, S.; Ianes, D. (2015). «Emozioni, affettività, apprendimento». Zambotti, F., *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 296-301. Le Guide Erickson.
- Sealey, A.; Thompson, P. (2007). «Corpus, Concordance, Classification: Young Learners in the L1 Classroom». *Language Awareness*, 16(3), 208-23.
- Tarabusi, M. (2014). *BES. Bisogni educativi speciali e scuola inclusiva*. Ilmiolibro Publishing.
- Zambotti, F. (2015). «La prospettiva inclusiva per rispondere ai bisogni degli alunni». Zambotti, F., *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 28-30. Le Guide Erickson.
- Zambotti, F.; Pontalti, B. (2015). «L'importanza delle strategie didattiche e non dei soli strumenti». Zambotti, F., *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 145-8. Le Guide Erickson.
- Zambotti, F.; Tuffanelli, L.; Ianes, D. (2015b). «Adattamento e forme di lezione». Zambotti, F., *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 98-9. Le Guide Erickson.

